



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

MARIA ROSELI CASTILHO GARBOSSA

A PRÁTICA DISCURSIVA DA REVISTA NOVA ESCOLA SOBRE O ANEE

CASCADEL-PR
2014

MARIA ROSELI CASTILHO GARBOSSA

A PRÁTICA DISCURSIVA DA REVISTA NOVA ESCOLA SOBRE O ANEE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Interdiscurso: Práticas Culturais e Ideologias.

Orientador: **Prof. Dr. João Carlos Cattelan**

CASCAVEL-PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Câmpus de Cascavel - Unioeste

G214p Garbossa, Maria Roseli Castilho
A prática discursiva da revista Nova Escola sobre o ANEE. / Maria Roseli
Castilho Garbossa.— Cascavel, 2014.
140 p.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Cattelan
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras

1. Análise do discurso. 2. Revista Nova Escola. 3. Educação inclusiva. 4.
Sociabilidade. 5. Tolerância. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II.
Título.

CDD 21.ed. 401.41

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

MARIA ROSELI CASTILHO GARBOSSA

A PRÁTICA DISCURSIVA DA REVISTA NOVA ESCOLA SOBRE O ANEE

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel, em 08 de setembro de 2014.

Prof. Dr. Antonio Donizeti da Cruz
(coordenador)

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Carlos Cattelan (UNIOESTE)
Orientador

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto (URI)
Membro Efetivo

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares (UNIOESTE)
Membro Efetivo

Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan (UNESP)
Membro Suplente

Prof. Dr. Gustavo Biasoli Alves (UNIOESTE)
Membro Suplente

Cascavel, 08 de setembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Superior, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e me mostrar o melhor caminho nas horas incertas.

À minha família, pelo carinho, paciência e incentivo.

Ao professor e orientador João Carlos Cattelan, pela excelência de suas aulas, pela confiança, dedicação e orientação sempre responsável e competente.

Aos professores do Mestrado, especialmente à professora Roselene de Fátima Coito, pelos conhecimentos e sentidos construídos em suas aulas.

Ao professor Alexandre Sebastião Ferrari Soares, pela importância de suas aulas, pelas contribuições no seminário de pesquisa, na qualificação e pelo incentivo.

À professora Luciane Thomé Schröder, pela orientação no estágio.

Ao professor Ivo José Dittrich, pelas contribuições na qualificação.

À professora Ana Paula Teixeira Porto, pela leitura cuidadosa de meu texto.

Aos colegas do mestrado que estiveram mais presentes durante esse período e que tornaram essa caminhada mais leve e agradável.

Aos coordenadores do programa, pela organização do curso.

Aos secretários do programa, Tatiana de Oliveira Borges e Paulo César Rodrigues Diógenes, pelos prestativos esclarecimentos dispensados ao longo do curso.

À SEED, pelo afastamento para estudo concedido.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

GARBOSSA, Maria Roseli Castilho. A prática discursiva da revista **Nova Escola** sobre o ANEE. 2014.140p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2014.

Orientador: João Carlos Cattelan.

O presente trabalho visa verificar, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso de orientação francesa, a concepção de inclusão social do aluno com necessidade educacional especial (ANEE) construída pela revista **Nova Escola**. A revista foi escolhida como objeto de estudo por se tratar de uma publicação representativa na área educacional, já que desde sua criação, em 1986, é editada mensalmente pela Fundação Victor Civita, entidade mantida pelo Grupo Abril. Amparada no juridismo da lei e na “cientificidade” da pedagogia, a **Nova Escola** apresenta-se como conhecedora dos problemas educacionais, legitimando-se como espaço da verdade e do bem comum e, em decorrência, autodeclarando-se competente para mostrar ao professor o que deve ser feito para que a inclusão do ANEE aconteça no ensino regular. Ao produzir, sustentar e propagar a sua crença de inclusão como tolerância, solidariedade e socialização, a revista silencia outros discursos que, na verdade, significam por sua ausência, já que os efeitos de sentido se dão no confronto entre o dito e o não-dito. Nessa perspectiva, a partir do que permite o dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso, propomo-nos a analisar as materialidades discursivas da revista, a fim de compreendermos o funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Para a realização do trabalho, recortamos para a análise, sequências discursivas de sete edições da revista **Nova Escola** (setembro/2003, maio/2005, outubro/2006, outubro/2006 (edição especial), julho/2009 (edição especial), dezembro/2009 e agosto/2011). A pesquisa está fundamentada principalmente nos estudos de Pêcheux (2009, 2010), Orlandi (1997, 2007), Possenti (2009) e Mariani (1998, 2005). Acreditamos ser possível, com esta organização, pensarmos o processo discursivo da **Nova Escola** a respeito da inclusão social do ANEE como prática social e ideológica que se constitui pelas relações de sentido historicamente construídas pelos sujeitos, que produzem um discurso de acordo com a formação discursiva que os regula.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso, Revista **Nova Escola**, Inclusão social do ANEE, Tolerância, Sociabilidade.

ABSTRACT

GARBOSSA, Maria Roseli Castilho. The discursive practice of magazine **Nova Escola** about ASSEN. 2014.140 sheets. Dissertation (Master Degree in Language Studies) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2014.

The present study aims to verify, based on the French Discourse Analysis Approach, the conception of social inclusion from the student with special education needs (SSEN) constructed by the **Nova Escola** magazine. The magazine was chosen as object of this study for being a representative publication on the educational area, as since its creation, in 1986, it is edited monthly by Victor Civita Foundation, entity maintained by the Abril Group. Supported by the legalism of the law and on the “scientification” of the pedagogy, the **Nova Escola** magazine shows itself as knowledgeable of the educational problems, legitimizing itself as a space of truth and public welfare and, as a result of it, self declaring competent to show to the teacher what has to be done to the inclusion of the SSEN happen on the regular education. By producing, supporting and disseminating its belief about the inclusion as tolerance, solidarity and socialization, the magazine hides other discourses that, actually, mean by their absence, since their effects of meaning happen on the confrontation between the “said” and the “not said”. On this perspective, from what permits the theoretical and methodological device of the Discourse Analysis, we propose to analyze the discursive materialities of the magazine, in order to comprehend the language functioning, that puts into a relationship subjects and meanings affected by the language and the history. To do the research we have chose some discursive sequences of seven editions of the **Nova Escola** magazine September 2003, May 2005, October 2006, October 2006 (special edition), July 2009 (special edition), December 2009, August 2011). The research is based mainly on Pêcheux’s (2009, 2010), Orlandi’s (1997, 2007), Possenti’s (2009) and Mariani’s (1998, 2005) studies. We believe that it is possible, with this organization, to think about the discursive process of the **Nova Escola** on what refers to the social inclusion of the SSEN as a social and ideological practice that constitutes itself by the meaning relations historically constructed by the subjects who produce a discourse according to the discursive formation that regulates them.

KEY WORDS: Discourse Analysis, **Nova Escola** Magazine, Social Inclusion of the SSEN, Tolerance, Sociability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A DISCIPLINA DO ENTREMEIO	14
1.1 O discurso como materialidade	14
1.2 Condições de produção: a emergência do discurso.....	27
1.3 Paráfrase: o retorno ao já-dito.....	32
1.4 Nova Escola: uma nova proposta para quem?.....	34
2 A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL DO ANEE NA REVISTA NOVA ESCOLA	41
2.1 Solidariedade: dar a quem mais precisa	41
2.2 Os discursos jurídico e pedagógico: uma operação de silenciamento do interesse econômico	54
2.3 A chave do fracasso ou do sucesso: o professor	68
2.4 Nova Escola : um receituário que dá certo.....	85
2.5 Trabalho de equipe: professor, aluno, família	99
2.6 O (não) lugar da educação formal	107
2.7 O discurso por uma linguagem politicamente correta e o(s) seu(s) silenciamento(s)	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

Com o crescente desenvolvimento da tecnologia nas últimas décadas e a criação cada vez mais intensificada de necessidades de consumo criadas pelo capitalismo e, além disso, com a busca pelo espaço e pelo poder, a mídia tornou-se um importante e acessível meio de comunicação. Sendo assim, ela se propõe a levar às pessoas, de uma forma objetiva, informações que elas não teriam de forma presencial. O discurso jornalístico apoia-se, então, em uma concepção de linguagem que considera a língua como instrumento de comunicação: “Decorrem daí vários efeitos constitutivos dos sentidos veiculados como informações jornalísticas; objetividade, neutralidade, imparcialidade e veracidade” (MARIANI, 2005, p.7).

A partir dessa concepção, segundo a autora, o discurso corrente sustenta o pressuposto de que, se saiu no jornal ou na revista, é porque é importante e é verdade. Busca-se, nesses veículos, a informatividade, apagando-se o fato de que os textos publicados passam pela produção e seleção de escritores, editores, donos da revista ou jornal; enfim, por sujeitos situados em determinadas condições de produção, os quais farão escolhas de forma a legitimar a concepção adotada pela instituição para a qual trabalham.

Assim, da mesma forma que os seus leitores ou interlocutores, a mídia se encontra situada em um contexto sócio-histórico-ideológico específico, que permite que ela diga certas coisas e não outras. E, ao disponibilizar essas informações, a mídia, neste caso, a impressa, não é capaz de fazê-lo de forma neutra e imparcial: juntamente com as “informações”, circulam opiniões, impressões, julgamentos e efeitos de sentido variados.

Considerando estas percepções, partimos de duas problemáticas básicas: o crescente aumento dos discursos acerca da inclusão social da pessoa com deficiência e a maneira como a revista **Nova Escola** circula e (re)produz discursos e comportamentos no meio educacional.

Em vista do exposto e das inquietações que nos movem, procuramos, por meio deste trabalho, compreender como a revista **Nova Escola** constrói a rede de legitimação que a autoriza, perante a sociedade, a dizer (e fazer ser) o que diz. Em outras palavras, objetivamos perceber qual é a crença que a **Nova Escola** produz sobre a inclusão do Aluno com Necessidade Educacional Especial (ANEE) na rede

regular de ensino e, principalmente, compreender como e por que ela produz e sustenta essa crença.

Para as análises, partimos do pressuposto de que, segundo Pêcheux (2009), a ideologia fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (p.146), como se a língua fosse transparente e o sentido só pudesse ser aquele que é assumido. Nesse sentido, consideramos que a **Nova Escola** afirma o que a sua formação discursiva (FD) lhe permite afirmar, ou seja, a revista produz o seu discurso acreditando ser “verdade” o que ela afirma.

A princípio, para a seleção do *corpus*, recolhemos todas as edições da revista **Nova Escola** de que dispúnhamos e selecionamos as que tratavam de algum modo do tema da inclusão social, a saber: setembro/2003, maio/2005, outubro/2006, outubro/2006 (edição especial), julho/2009 (edição especial), dezembro/2009, agosto/2011 e também o site da **Nova Escola**, pertencente à **Editora Abril** e à **Fundação Victor Civita**, instituições às quais o periódico está veiculado. Depois, selecionamos os textos que discutiam a inclusão social do ANEE nas escolas de ensino regular e fizemos os recortes das sequências discursivas (SDs), a fim de que pudéssemos fazer a análise.

Ao fazermos os recortes das SDs, não privilegiamos algumas em detrimento de outras, mas recortamos todas as que tratavam do assunto a ser analisado. E enfatizamos que as SDs analisadas foram essas por não haver outras. Nos recortes analisados, percebemos que há um processo de “parafraseagem”, ou seja, por mais que o periódico construa a sua prática discursiva utilizando-se de discursos outros, eles sempre retornam aos mesmos efeitos de sentido. Nas palavras de Orlandi, “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2007, p.36).

Para discutirmos a temática escolhida com mais objetividade, organizamos o trabalho em seções, mesmo sabendo que as discussões não são estanques e nem se esgotam em cada seção, já que os elementos não funcionam separadamente, mas como parte de um processo global, ou seja, como componentes de uma FD. E, sendo assim, não funcionam isoladamente, mas em um todo complexo ordenado.

Na **Introdução**, delimitamos a base teórica e metodológica que organiza o trabalho, a fim de situarmos a pesquisa e mostrarmos de onde partimos e aonde pretendemos chegar (para quem sabe, futuramente, desse ponto partimos).

A Fundamentação Teórica foi alinhavada no primeiro capítulo, intitulado “**Pressupostos teóricos: a disciplina do entremeio**”. Esta fase do trabalho nos rendeu muitas leituras e questionamentos e um pouco mais de segurança, no sentido de compreendermos os princípios que sustentam a Análise de Discurso (AD) e o que e como se pretende que ela se realize. Para melhor compreensão da base teórica, dividimos este primeiro capítulo em quatro seções.

Na primeira, “*O discurso como materialidade*”, fazemos um levantamento a respeito de princípios que regem a AD, tais como o surgimento da disciplina a partir da articulação entre o Materialismo Histórico, a Linguística e a Teoria do Discurso, sem esquecer que essa é uma relação atravessada e articulada por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica, a partir da qual a AD explica como o sujeito é determinado, sem perceber, pela ideologia.

No item seguinte, “*Condições de produção: a emergência do discurso*”, abordamos questões relevantes para a AD, dentre elas, a importância das condições de produção do discurso na produção dos efeitos de sentido, a história como fator determinante das condições de emergência dos discursos e dos sentidos e o interdiscurso como o retorno do já-dito a partir do reaparecimento do pré-construído e do discurso transversal.

Na seção seguinte, “*Paráfrase: o retorno ao já-dito*”, discutimos os postulados dos esquecimento nº1 e nº2, a interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia e os conceitos de paráfrase e de polissemia na produção dos sentidos.

Por fim, fazemos alguns apontamentos em “*Nova Escola: uma nova proposta para quem?*” a respeito da constituição da revista **Nova Escola**, aspectos de sua história, fundação e concepções ideológicas, para então buscarmos compreender de que forma o seu discurso é articulado a fim de produzir os efeitos de sentido que produz. A partir disso, levantamos questões a respeito do tema deste trabalho: a construção e a propagação da inclusão social do ANEE no ensino regular.

No segundo capítulo, denominado “**A construção da inclusão social do ANEE na revista Nova Escola**”, utilizando o dispositivo teórico-metodológico da AD, partimos para a análise da prática discursiva da **Nova Escola** sobre a inclusão do ANEE, compreendendo os efeitos de sentido que ela produz conforme sua FD. A fim de mantermos determinada ordem, distribuimos as análises em sete seções.

Na seção “*Solidariedade: dar a quem mais precisa*”, tecemos considerações acerca da reportagem “*A escola que é de todas as crianças*”, de Meire Cavalcante, editada em maio de 2005, a fim de compreendermos como funciona o discurso da **Nova Escola** ao falar da inclusão social do ANEE.

Na seção seguinte, “*Os discursos jurídico e pedagógico: uma operação de silenciamento do interesse econômico*”, observamos como o periódico se “apropria” do juridismo da legalidade e de disciplinas marcadas pela cientificidade, como a Pedagogia, para legitimar o que enuncia.

Em “*A chave do fracasso ou do sucesso: o professor*”, procuramos chegar a compreender como a **Nova Escola** constrói o discurso sobre a inclusão de modo a apontar alguns culpados à medida que “absolve” outros e quais são os interesses (explícitos e implícitos) nessa relação.

Na seção “*Nova Escola: um receituário que dá certo*”, atentamos para o modo como a revista constrói o discurso de maneira a se legitimar como espaço da verdade e do bem comum, declarando-se competente para mostrar ao professor o que deve ser feito para que a inclusão (que ela prega), de fato, aconteça.

Em “*Trabalho de equipe: professor, aluno, família*”, verificamos de que modo a revista discorre sobre o trabalho “afinado” da equipe, apontando o professor como o responsável por estabelecer “parcerias” para melhorar a qualidade do ensino, por conseguinte, apagando a responsabilidade de outros tantos elementos, também importantes, e, talvez, mais determinantes nesse processo.

No segmento “*O (não) lugar da educação formal*”, retomamos as análises anteriores de maneira a articular a reflexão acerca da questão do conhecimento formal no processo de inclusão do ANEE apresentado pela **Nova Escola**.

Na última parte, “*O discurso por uma linguagem politicamente correta e o(s) seu(s) silenciamento(s)*”, tentamos compreender de que maneira o periódico busca propagar o movimento por uma linguagem politicamente correta e, especialmente, o que se esconde por trás desse discurso.

Por fim, apresentamos as (possíveis) considerações finais, momento em que pretendemos ter encontrado algumas respostas para as inquietações iniciais, ou, pelo menos, o caminho que nos leva até elas.

Consideramos que, como pesquisadores, também nós somos subjetivados ideologicamente pela FD que nos move e que, por mais que queiramos analisar

nosso *corpus* de forma neutra como se estivéssemos vendo-o do exterior, isso não nos é totalmente possível, já que a inquietação que nos impulsionou à sua análise está relacionada diretamente com o cotidiano, afetando-nos, de muitas maneiras.

Afirmamos que, ao escolher analisar de que forma a **Nova Escola** apresenta a inclusão social do ANEE, em momento algum, pensou-se em tecer críticas diretas a este ou àquele elemento constitutivo do sistema social, mas compreender de que maneira a revista constrói a sua concepção de inclusão e que efeitos de sentido produz. A revista **Nova Escola** foi selecionada para análise por ser uma das principais revistas utilizadas pelos professores da Educação Básica, por ser de fácil acesso (e não só por isso) e porque circula livremente nas escolas da Educação Básica, tornando-se um veículo de divulgação de ideias e práticas pedagógicas.

Para o embasamento e a sustentação do trabalho proposto, adotamos a perspectiva teórica da Análise de Discurso de orientação francesa, à qual se filiam autores como Pêcheux (2009, 2010), Orlandi (2007), Possenti (2009) e Mariani (1998). Acreditamos que a AD nos permite refletir acerca do discurso da **Nova Escola** como uma manifestação ideológica, que, sob a aparente transparência da linguagem, produz efeitos de sentido que são tomados como óbvios em determinada formação social historicamente determinada.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pode ser considerada como interpretativo-analítica, já que não trabalharemos com dados empíricos, mas com a análise de textos/discursos que circulam socialmente e que, ao final, serão apresentados sob a forma de trabalho monográfico.

Por fim, acreditamos que a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da AD, nossa proposta possui alguma relevância, já que o nosso objeto de estudo, a **Nova Escola**, circula livremente nas escolas de Educação Básica produzindo (e silenciando) os mais diversos efeitos de sentido. E isso é razão suficiente para que os dizeres já legitimados sejam questionados e analisados discursivamente e, quem sabe, desestruturados de modo a produzirem outros (mesmos) sentidos.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A DISCIPLINA DO ENTREMEIO

Para o estudo a que nos propomos, utilizamos os preceitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de orientação francesa, a qual consolidou-se na França, nos anos de 1960, a partir dos estudos de Michel Pêcheux e, mais tarde, veio para o Brasil através dos trabalhos de Eni Orlandi. Embasados nessa teoria, procuramos compreender como os sujeitos e os discursos são atravessados pela ideologia e, mais especificamente, como o discurso da revista **Nova Escola** a respeito da inclusão do ANEE nas escolas de ensino regular é construído e sustentado por ela.

Neste capítulo, a partir das considerações de Pêcheux (2009, 2010) e de outros estudiosos do discurso, dentre eles, Orlandi (1997, 2007), Possenti (2009) e Mariani (1998, 2005), apresentamos a teoria que embasa este trabalho.

1.1 O discurso como materialidade

Muitos são, ao longo do percurso da escrita, as reflexões e as técnicas desenvolvidas para analisar uma obra, principalmente se ela se vale da escrita. Devemos ressaltar que nenhuma abordagem pode descartar outra, pois cada estudo realizado só é possível graças a estudos anteriores e também à contribuição de outras disciplinas. No entanto, toma-se como norteadora deste trabalho a Análise de Discurso de orientação francesa, disciplina que surgiu na França, tendo como precursor o filósofo Michel Pêcheux.

Considerando que o homem interage pela e com a linguagem em suas múltiplas e variadas manifestações de acordo com as condições de produção de cada momento sócio-histórico, há que se considerar também que a AD não aparece e se firma gratuitamente, mas é determinada pelas transformações sociais da época em que emergiu. A fim de compreender como uma teoria funciona, é preciso levar em conta as disciplinas em evidência no momento de sua constituição, reconhecendo que suas origens remontam a diferentes épocas e sob diferentes perspectivas.

Os estudos de Ferdinand de Saussure (1857-1913) contribuíram para o desenvolvimento da Linguística como ciência. O recorte realizado por Saussure

estabeleceu a língua como objeto da Linguística em detrimento da fala. Para o autor, a linguagem comporta duas partes: a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo, e a fala, que é individual e própria de cada sujeito falante. Para ele, é a fala que permite a evolução da língua; nossos hábitos linguísticos são modificados ao ouvirmos os outros. A língua e a fala são, então, interdependentes; a língua é o instrumento e o produto da fala. No entanto, ambas são absolutamente distintas: “A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário”. Por outro lado, “nada existe [...] de coletivo na fala; suas manifestações são individuais e momentâneas” (SAUSSURE, 2006, p.28). Para o autor, tudo na língua são diferenças. O que importa não é a substância e, sim, a forma. Em outros termos, não é o objeto que conta, mas a função social dele (noção de valor). A língua é, assim, um sistema abstrato que está a serviço do falante. Ela é um produto social, uma convenção organizada pelos indivíduos para permitir o exercício da linguagem. A comunicação para Saussure é realizada, porque os indivíduos internalizam, desde muito cedo, as regras da gramática da língua que usam. Para ele (2006, p.22), “o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila”.

O autor, em seus estudos, não se prendeu à análise do uso da língua, da enunciação, da composição do texto e nem da relação de um texto com outro, ficando restrito ao campo linguístico. Para Saussure (2006, p.17), a língua é um sistema de signos que exprimem ideias e o signo linguístico é definido como uma entidade psíquica de duas faces, as quais estão intrinsecamente ligadas de modo que permanecem coladas uma a outra. Elas são, para o autor, o conceito (significado) e a imagem acústica (significante). A língua, nessa concepção, é tomada como objeto de estudo da linguística, pois “ela não se confunde com a linguagem”.

Nessa abordagem de língua, teríamos a interpretação de forma unívoca, como se o significado estivesse colado ao seu significante, ou seja, como se a língua fosse um sistema regrado que fizesse com que o significado só pudesse ser aquele: eis a tomada de posição pela “evidência da linguagem como transparente” (PÊCHEUX, 2009, p.146).

Podemos exemplificar esta concepção de linguagem, ao analisarmos uma SD retirada da reportagem sobre a inclusão do ANEE, “É possível resolver”, de Bianca Bibiano (Nova Escola, 08/2011, p.49, grifos nossos). Nela, a revista **Nova Escola** diz:

(SD01) **Conseguir** junto à Secretaria de educação a **diminuição do número de alunos na sala e um educador auxiliar é fundamental**. Esses recursos permitem atender não só os alunos que têm NEE, mas também toda a turma de maneira mais efetiva.

Considerando a língua na concepção saussuriana, poderíamos compreender, por meio dessa SD, que, para que o professor que tem dificuldades de trabalhar com o ANEE em uma turma regular devido ao número excessivo de alunos resolva seu problema, basta reivindicar junto à Secretaria de Educação a redução desse número e um professor auxiliar que ele será atendido, sendo resolvidas, por decorrência, as dificuldades. Essa concepção de linguagem pode também ser relacionada ao esquema estruturalista de Jakobson (1896-1982): um emissor, utilizando-se de um código, transmite uma mensagem a um receptor que, em seguida, decodifica-a. Na SD01, a **Nova Escola** diz ao interlocutor que, se o professor que trabalha com ANEE em uma sala de aula lotada intervir junto à Secretaria, ele obterá a diminuição desse número. Mas, por outro lado, fica implícito que se ele não for atendido, é porque não se esforçou o suficiente para que isso acontecesse.

No entanto, considerando a concepção de leitura da AD, poderíamos entender também que a materialidade linguística representada na SD01 toma sentidos distintos. Ao dizer que “**Conseguir junto à Secretaria de educação a diminuição do número de alunos na sala e um educador é fundamental**”, a revista **Nova Escola**, de certa forma, parece estar dizendo que, do jeito que está, é difícil trabalhar com o aluno com o ANEE, alertando, portanto, a Secretaria de Educação que é preciso rever a questão do número excessivo de alunos por sala de aula, a fim de que o trabalho da inclusão social, de fato, se efetive.

Por outro lado, a Secretaria de Educação, ao ser inquirida pelo professor, pelo diretor, pelos pais ou pela **Nova Escola**, sobre essa questão, poderia falar que não estava a par da situação e que a função dela, da Secretaria de Educação, é justamente tomar as devidas providências, no caso, resolver o problema do número excessivo de alunos em sala, mas, para isso, precisa ser informada anteriormente

para que tudo se resolva da melhor forma possível, visto que o “Conseguir junto à Secretaria de Educação” pressupõe a relação de trabalho coletivo.

Assim sendo, nosso trabalho não parte da “evidência do sentido”, mas trabalha com a prática discursiva da revista **Nova Escola** em relação à educação inclusiva o que, conforme já dito, leva (ou pode levar) um interlocutor situado em outras condições de produção, ao interpretar a SD anterior, questionar: será que a situação é tão evidente como está colocada? Todos os professores que reivindicam a diminuição do número de alunos por sala e um professor auxiliar são atendidos? E quando reivindicam e não conseguem? Por que o professor precisa solicitar à Secretaria de Educação a diminuição de alunos por sala e um professor auxiliar, se é ela, como instituição educacional, que deveria proporcionar as condições adequadas para um ensino de qualidade a todos? A abertura a esses (e, quem sabe, a outros) questionamentos revela a não transparência da linguagem, ou seja, “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado à sua literalidade” (PÊCHEUX, 2009, p.147, aspas do autor), como se o sujeito fosse capaz de controlar os sentidos do discurso que produz.

Dessa forma, o discurso se torna o lugar em que é possível perceber a relação entre a língua e a ideologia e que, nessa relação, a língua produz sentidos por e para sujeitos em condições específicas de produção. Em outras palavras, analisar o discurso é perceber as contradições existentes nas relações sociais sob as quais os sujeitos são produzidos, contradições que são perceb

idas na materialidade discursiva. Assim sendo, para conceber a língua como discurso, é preciso reconhecê-la não como transparente, mas como produzindo efeitos de sentido pelos e para os sujeitos, de acordo com suas especificidades; por ela, eles são construídos e constituídos.

Em face dessa perspectiva, justifica-se a análise do processo discursivo da **Nova Escola** a respeito da inclusão social do ANEE, pensando-o como prática social e ideológica que se constitui pelas relações de sentido historicamente construídas pelos sujeitos.

A esse respeito, Mariani (2005) diz que a intensificação dos veículos midiáticos e a maneira como eles se constroem e se fazem construir leva o senso comum a sustentar o pressuposto de que, se saiu no jornal ou na revista, é porque é importante e é verdade: “reivindica que você consegue”, como se bastasse a

reivindicação do professor. Busca-se, nesses veículos, a “informação”, apagando-se o fato de que os textos publicados passam pela produção e seleção de escritores, editores, donos da revista ou jornal, enfim, por sujeitos situados em condições de produção, os quais farão escolhas de forma a legitimar a concepção adotada pela instituição para a qual trabalham. Dessa forma, a prática discursiva da imprensa atua a partir de um efeito ilusório da função do jornal como responsável pela transmissão objetiva de informações, com “efeitos de objetividade, neutralidade, imparcialidade e veracidade” (MARIANI, 2005, p.07).

Relembremos que, ainda conforme a autora,

Leitores e jornalistas encontram-se, dessa maneira, enquadrados nos domínios de pensamento de sua época, ficando imersos em uma agenda (organizada pelos ‘donos’ do jornal) previamente constituída por interpretações legitimadas, ou já tomadas como socialmente consensuais, ou que virão a se tornar consenso por força, exatamente, dos efeitos produzidos pela própria imprensa. É possível afirmar, então, que há uma ritualização ideológica presente no discurso jornalístico, entendendo ritualização aqui como uma forma de manutenção e repetição de determinados sentidos (MARIANI, 2005, p.7, destaques da autora).

Nessa perspectiva, a mídia, ao fazer uso da língua para, a princípio, disponibilizar às pessoas informações que não teriam de forma presencial, encontra-se situada em um contexto sócio-histórico-ideológico específico, que permite que ela diga certas coisas e não outras. E, ao disponibilizar essas informações, a mídia, no caso a impressa, não é capaz de fazê-lo de forma neutra e imparcial: juntamente com essas informações¹, circulam opiniões, impressões e julgamentos. Por outro lado, essas informações não serão também recebidas por leitores passivos e alheios, mas por leitores situados em certas condições de produção, os quais tecerão (ou não) julgamentos e críticas diante dos discursos.

Percebemos nos pronunciamentos da **Nova Escola** que ela, por meio da Editora Abril, para legitimar o que diz a respeito da Educação, autorrepresenta-se como uma instituição competente e respeitada:

(SD02) **Contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro**, a Fundação Victor Civita (FVC) distribui a revista NOVA ESCOLA, **a mais respeitada revista de educação no Brasil. Utilizada por 1 milhão de professores em todo o Brasil**, totalizou

¹ O termo informações não está sendo usado aqui com o sentido que tem para o esquema estruturalista, mas no sentido de discurso em circulação.

5,2 milhões de exemplares em 2000, sendo **42% distribuídos gratuitamente** e o **restante vendido a preço de custo**. Junto com a revista NOVA ESCOLA foram distribuídos **350 mil exemplares dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** em 2 volumes para um total de 87 mil escolas em todos os Estados brasileiros, atingindo um público de 1,3 milhão de professores e 30 milhões de alunos (EDITORA ABRIL, 2001, p.11, destaques nossos).

Nessa SD, os idealizadores da revista supervalorizam-na e a autopromovem, a fim de dar crédito àquilo que enunciam. No enunciado **contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro** (linhas 1-2), percebemos a afirmação de que a educação brasileira pode ficar ainda melhor se “aceitar” as sugestões propostas pela revista, já que a mesma salienta que está fazendo a sua parte, pois, segundo ela, vem contribuindo para a **melhoria do ensino**. Logo em seguida, a mesma se autodenomina **a mais respeitada revista de educação no Brasil** (linha 3), reservando para si a função e a responsabilidade de aconselhar, sugerir e ensinar como a escola deve se portar.

A revista **Nova Escola** é, de fato, uma das revistas educacionais mais lidas e utilizadas por professores, principalmente do Ensino Infantil e Fundamental², visto que, conforme ela mesma anuncia na (SD02), a sua distribuição é, em parte, gratuita e o que não é sai a preço de custo. Sobre essa questão, podemos questionar: o que leva a revista a distribuir gratuitamente 42% de sua produção, vender o restante a preço de custo e ainda distribuir exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais? O que/quem está por trás disso? Por que o Governo é seu parceiro na produção e distribuição da revista e de outros materiais da Editora, como manuais de ensino, livros didáticos e programas (professor nota 10, estudos e pesquisas educacionais...)?

Essa possibilidade de questionamentos mostra que a linguagem não é unívoca e nem transparente e que os efeitos de sentido não são evidentes como se deseja. Mesmo em face do trabalho para produzir o discurso de modo a construir uma ótima imagem de si (e ela consegue) a fim de legitimar o que diz, na (SD02), afirmando estar **contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro** por ser **a mais respeitada revista de educação no Brasil** (linhas 1-3), a revista não

²Para essa hipótese, baseamo-nos nas experiências que presenciamos nas escolas com as quais temos contato. As edições da revista Sala de Aula, voltadas especificamente aos professores do Ensino Médio, circularam somente de 1988 a 1990.

fará com que todos concordem com o efeito de sentido produzido, já que há outros sujeitos, com interpretações diferentes, devido aos diferentes lugares sociais movidos pela FD em que estão inseridos. Alguns concordarão e até propagarão a imagem construída pela revista; outros, por sua vez, tecerão críticas e buscarão desmontar a imagem da revista como “redentora de todos os males”. É nesse sentido que a AD considera que o sujeito age a partir da função social que ocupa e assim leva “em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2007, p.16).

É a partir dessa concepção de análise que partimos para desenvolver o trabalho proposto: a Análise de Discurso de orientação francesa, sobre a qual falaremos com mais ênfase a partir de agora.

A maneira de a AD conceber a produção e o funcionamento do discurso surge em meio a grandes transformações políticas e econômicas. Por isso, Pêcheux iniciou com a análise de discursos políticos. A partir das análises desses discursos, principalmente, a AD problematiza a relação entre os campos disciplinares em evidência no século XIX, época de sua emergência:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÉCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010, p. 160).

Pêcheux (2010) afirma que a articulação dessas três regiões é atravessada e articulada por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica, a partir da qual a AD explica como o sujeito é determinado, sem perceber, pela ideologia.

Para pensar a questão ideológica, Pêcheux (2010) traz para a constituição da disciplina o Materialismo Histórico, que diz respeito, segundo ele, à superestrutura ideológica e à sua ligação com o modo de produção como expressão da base econômica, que domina a estrutura social. O autor retoma a crença de a ideologia estar pautada e restrita ao mundo das ideias e afirma que o funcionamento da instância ideológica é de ordem prática e deve ser concebida como determinado em última instância pelo econômico e, especificamente, pelas relações de produção.

O autor afirma que a instância ideológica é responsável pela interpelação, ou seja, pelo assujeitamento do sujeito, “de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma e não em outra das duas classes antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010, p. 162, *itálicos do autor*).

Por outro lado, a reprodução contínua das relações de classe é assegurada materialmente pela existência de realidades complexas designadas por Althusser (apud GADET E HAK, 2010, p. 163) como “Aparelhos Ideológicos do Estado”. Para ele, a luta de classes se caracteriza pelo afrontamento, no interior mesmo destes aparelhos ideológicos, de posições políticas e ideológicas.

Nesse sentido, Pêcheux rompe com a concepção idealista da ideologia, como se ela pertencesse à esfera das ideias. Para ele, a “ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010, p. 164) que, movidos por essa interpelação, acreditam que têm domínio sobre aquilo que dizem, sob a ilusão da “transparência da linguagem”. Para ele, na verdade, o “caráter material do sentido” é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que os discursos são produzidos, pois

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 (PÊCHEUX, 2009, p.146).

Como exemplo, podemos pensar no efeito de sentido da palavra “terra” para o pequeno proprietário rural, para o integrante do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), para o latifundiário, para o índio, e assim por diante. Para cada um desses sujeitos, o efeito de sentido será diferente, pois cada um ocupa um lugar social distinto na sociedade e age de acordo com uma FD: o pequeno proprietário precisa da terra para o seu sustento e o de sua família; para o integrante do MST, a terra é uma conquista que traz a possibilidade de garantia de uma vida digna; para o latifundiário, ela é um meio de obter lucro e aumentar a riqueza; para o índio, terra é a condição para a reprodução física e cultural de um povo.

A partir dessa concepção de análise, compreendemos como se dá o funcionamento da língua e a maneira como ela está imbricada com o histórico; não é possível significar a não ser considerando as condições de produção dos discursos.

Nessa perspectiva, Pêcheux propõe que as significações são determinadas pelas condições sócio-históricas da produção dos discursos. Para ele, as palavras não possuem um sentido literal, mas significam nas formações discursivas em que são empregadas a partir da relação que mantém com o já-dito em outros lugares e em outras condições de produção:

[As] palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] os indivíduos 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, 2009, p.147).

A importância da noção de FD para a AD é crucial, já que é ela que controla a produção do discurso por um sujeito situado em um momento sócio-histórico-ideológico determinado. Pêcheux conceitua como

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, 2009, p.147, itálicos do autor).

Compreendida como “aquilo que pode e deve ser dito”, podemos dizer que é a FD que controla o processo discursivo. Para Pêcheux (2009, p.148, aspas e itálicos do autor), “a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’”. É o processo discursivo que organiza e controla o uso de um significante e não outro em dada FD, de modo a produzir um efeito de sentido. Assim, as palavras produzem efeitos de sentido nas relações que estabelecem com outras palavras da mesma FD. Do mesmo modo, assim como se admite que uma palavra mude de sentido ao passar de uma FD à outra, “é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido” (PÊCHEUX, 2009, p.148, itálicos do autor). Essa é a tese de que, para a AD, não há significado, mas significantes; por isso, as palavras não têm um sentido, mas um efeito de sentido de acordo com a FD em que são empregadas. Seja o

exemplo do par “brilhante” e “notável”³. Tomados de forma isolada, os dois termos parecem sinônimos perfeitos, podendo ser utilizados tanto um como outro em um mesmo enunciado como “Este matemático é *notável/brilhante*”. Por outro lado, esta substituição não seria possível em “A luz *brilhante/notável* do farol o cegou”, o que comprova que a possibilidade de substituição de um termo por outro é controlada pelas condições de produção do discurso. A palavra, pois, é vazia de significado e não tem um sentido, mas efeitos de sentido que serão produzidos a partir das FDs a que pertencem.

A **Nova Escola**, ao discursivizar a inclusão do ANEE, o faz movida pelas determinações da FD em que se inscreve, que, considerando a luta política e econômica em uma sociedade capitalista como a nossa, é a FD dominante. De forma a legitimar o seu discurso, a revista utiliza-se de discursos diversos. Um deles é o discurso de profissionais envolvidos com a questão educacional e o discurso pedagógico, o que lhe confere um grau de confiança e segurança, pois não é qualquer um que está falando, mas um profissional capacitado. O que vem ao encontro de Foucault (2009) que afirma ser o “desejo de poder”. Para ele, esse desejo de poder é facilmente identificado em nossa sociedade, ao observarmos como ocorrem nas práticas do cotidiano os procedimentos de exclusão, sendo a interdição o mais evidente: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p.9).

Podemos relacionar a esse “desejo de poder” o discurso de Maria Teresa Égler Mantoan⁴:

(SD03) uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil (Nova Escola, 05/2005, p.24).

³Pêcheux utiliza esse exemplo para explicar o efeito metafórico da linguagem como um fenômeno semântico produzido em uma substituição contextual.

⁴Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Assistente Doutor MS-3 da Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se às áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional no Grau de Cavaleiro - Reconhecimento a contribuição à Educação no Brasil (Texto informado pelo autor). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=B287579>. Acesso em: 05/04/2013.

A “voz” da especialista geralmente se faz ouvir nos discursos da **Nova Escola**, quando o assunto é a inclusão do ANEE. Nessa direção, Foucault (2009, p.37) assevera que os discursos são determinados também pelas condições de seu funcionamento e pela imposição de regras ao seu produtor, não permitindo assim que todo mundo tenha acesso a eles: “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Nesse sentido, ao utilizar o discurso de Mantoan, a **Nova Escola** o faz para sustentar o que diz ser a inclusão do ANEE, já que não é qualquer um, e nem ela mesma, que está dizendo, mas uma profissional competente e respeitada, uma entendedora do assunto. A título de exemplo, citamos mais um desses momentos:

(SD04) Maria Teresa Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não achava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. A educadora mudou de ideia em 1989, durante uma viagem a Portugal. Lá viu pela primeira vez uma experiência em inclusão bem-sucedida (Nova Escola, 05/2005, p.24).

Nessa SD, a **Nova Escola** diz que “até” a especialista Maria Teresa Mantoan considerava as escolas especiais como a melhor alternativa para a educação do ANEE. Mas, contraditoriamente, a revista afirma que isso acabou sendo uma “ironia”, que, segundo o dicionário Houaiss, é um “fato que não combina com o que era esperado / contraste entre o que se diz e o que se pensa” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p. 436). E, ao perceber isso, pela observação de uma experiência no primeiro mundo, a especialista mudou de FD. Essa mudança, de acordo com a **Nova Escola**, ocorreu devido ao fato de ela ter presenciado uma experiência bem-sucedida em Portugal, o que a levou, então, a considerar possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. Mas, se deu certo lá, dará aqui? São as mesmas condições de produção que estão em causa?

No entanto, podemos ler o seguinte: se “até” a especialista em educação inclusiva, Mantoan, percebeu e passou a concordar que a educação inclusiva é o melhor caminho para a inclusão social do ANEE, quem é professor não especialista para discordar? Em outras palavras, se ela, uma professora do ensino regular, acredita que é “possível educar alunos com deficiência em uma turma regular”, outros também são capazes. Ou melhor: é responsabilidade do professor fazer a inclusão acontecer, não importando, portanto, as condições em que trabalha.

Parece-nos então, que o discurso da **Nova Escola**, ao fazer uso do discurso da especialista Mantoan, utiliza-o no sentido de justificar e legitimar o que ela, a revista, diz ser a inclusão social do ANEE nas turmas de ensino regular. E mais do que isso: parece que a revista procura “coagir” o professor, ao se utilizar do discurso da educadora, já que, segundo a revista, não é qualquer pessoa que está falando, mas uma especialista, uma “autoridade” no assunto, pois “até” ela, que não é qualquer um, mudou de ideia a respeito da inclusão e passou a ser uma docente “crítica convicta das chamadas escolas especiais”. Assim sendo, quem é o professor “normal” para discordar?

Se pensarmos na língua como transmissão de informação, podemos obter a seguinte interpretação: a professora acreditava em uma tese sobre inclusão (a educação especial) e, presenciando uma experiência bem-sucedida em Portugal, passou a ter outra crença (a educação inclusiva), contrária à anterior. No entanto, ao considerarmos que “o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, in: GADET E HAK, 2010, p. 81.) e que o mesmo é um acontecimento discursivo que se dá em dada época, em certas condições de produção, podemos questionar: por que a especialista mudou de ideia em 1989? O que vale para Portugal vale para o Brasil?

Em resposta a essa indagação, podemos dizer que, na década de 90, depois da Constituição de 1988, intensificou-se a criação de políticas públicas destinadas ao ANEE e que, especificamente em 1989, ano em que a especialista “mudou de ideia” em relação à educação inclusiva, foi criada a Lei 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com necessidades especiais e reafirma a obrigatoriedade da matrícula do ANEE em estabelecimentos de ensino regular. Ao mesmo tempo, a lei

(SD05) define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.14).

Pelas condições de produção do discurso, parece-nos que a autora não mudou de ideia simplesmente, mas também por isso, por que presenciou uma experiência bem-sucedida em Portugal (SD04) (questão a ser retomada), mas movida pela FD dominante, em uma época em que falar de inclusão tornou-se uma

regra demandada por decretos e leis. Em outros termos, não era possível, na época, a especialista dizer outra coisa que não fosse a oferta do ensino regular ao ANEE.

Na (SD05), percebemos que o discurso pedagógico proferido pela especialista está sustentado pelo discurso jurídico, o qual prevê como **crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência**. Nesses termos, o professor/diretor torna-se um criminoso e pode ser condenado à pena de prisão e multa. Não se consideram, portanto, as condições das escolas de ensino regular para aceitar, ou melhor, para não aceitar o ANEE (o que, em alguns casos, pode ser mais ponderado que colocá-lo junto com os demais em uma escola sem estrutura física e humana para atendê-lo), como se essa decisão fosse uma negligência, uma infração ou um crime.

No jogo de confronto entre as FDs, que defendem o ensino especial ou o ensino inclusivo, a locutora é interpelada ideologicamente de modo que pensa estar no comando de seus pensamentos e atos, como, por exemplo, mudar de uma FD à outra, quando ela é movida por meio da interpelação.

A esse respeito, Pêcheux e Fuchs (in: GADET E HAK, 2010, p. 164) dizem que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” sempre através de um conjunto complexo de formações ideológicas, as quais desempenham em cada fase histórica da luta de classes um papel desigual na reprodução e na transformação das relações de produção e, ao mesmo tempo, de suas características de classe.

Para exemplificar, ele toma o caso da formação ideológica religiosa no modo de produção feudal como forma de ideologia dominante, já que ela realiza “a interpelação dos indivíduos em sujeitos” através do Aparelho Ideológico do Estado Religioso que, a partir de suas formas específicas de cerimônias e sob a figura da religião, intervém nas relações jurídicas e na produção econômica, ou seja, no interior das relações de produção feudais.

Nesse sentido, ao afirmarmos que a FD da educação especial foi substituída pela FD da educação inclusiva, consideramos que ela, de certo modo, está “subordinada” àquela, pois se trata “ao mesmo tempo, das mesmas coisas” (alunos, escola, deficiência) “mas sob formas diferentes” (o tratamento do ANEE em ambientes diversos) dentro do mesmo Sistema Educacional de Ensino. É o que Pêcheux e Fuchs (in: GADET E HAK, 2010, p. 165) afirmam, ao dizer que “uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de

classes e pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas”. Em outras palavras, as formações discursivas desaparecem e são substituídas, de forma que a antiga some ou é reincorporada à nova, a partir do processo do interdiscurso e da metáfora. Retomando as palavras de Pêcheux (2009, p.148), o efeito de sentido se dá a partir do “sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”.

Destacamos que, apesar de a FD da educação inclusiva, em certo sentido, ser uma “reformulação” e se valer dos elementos da educação especial, podemos considerar que ambas são FDs distintas, dadas as suas condições de produção. Se não o fossem, não haveria necessidade de a locutora ter passado de uma à outra.

Outro ponto a ser pensado é o fato de a locutora afirmar que mudou de ideia (como se essa mudança tivesse sido consciente) depois de presenciar uma experiência de inclusão bem-sucedida em Portugal (SD04). Esse discurso vem para ajudar a sustentar o que ela diz: uma experiência bem-sucedida de um país europeu pode proporcionar credibilidade àquilo que ela afirma e, por tabela, à **Nova Escola**. Não se consideram, nessa relação, as condições sociais e históricas de cada país, ou seja, o que vive um aluno aqui é diferente do que vive lá. E ainda: por que a pesquisadora pensa que as experiências do exterior são melhores do que as daqui?

Essa pareceu ser a proposta da AD: compreender o funcionamento do discurso, inscrevendo-o, para isso, na relação da língua com a história e buscando na materialidade linguística as marcas das contradições ideológicas.

1.2 Condições de produção: a emergência do discurso

Ao analisar os discursos, segundo Orlandi (2007, p.30), é necessário considerar que os mesmos não são mensagens a serem decodificadas e muito menos uma forma de comunicação, mas efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que significam a partir da relação entre o dizer e a sua exterioridade, ou seja, as suas condições de produção: “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi”.

Para compreender como os efeitos de sentido de um discurso são produzidos, é preciso considerar as suas condições de produção: “as circunstâncias da enunciação”, que é o contexto imediato, e, em um sentido mais amplo, “o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2007, p.31). Nessa perspectiva, o discurso produzido pela **Nova Escola** sobre a inclusão tem como contexto imediato a publicação, o suporte de divulgação, os sujeitos que escrevem e assinam as matérias, os assinantes e leitores da revista, o momento sócio-histórico em que se discute o tema da inclusão e o fato de a revista discutir o tema da inclusão do ANEE. O contexto amplo é o que contribui para a produção dos efeitos de sentido, os quais dependem da organização e do funcionamento das instituições e da sociedade.

Então, “finalmente entra a história” (ORLANDI, 2007, p.31), isto é, a produção de acontecimentos que significam na maneira como o ANEE é tratado em nossa sociedade em diferentes épocas. Esses elementos não funcionam de maneira independente e isolada, mas como um processo simultâneo e contínuo que compõe as condições de produção do discurso de modo a produzir efeitos de sentido. Esses efeitos de sentido não dependem do locutor e do interlocutor, mas do complexo de elementos envolvidos, dentre eles, a língua e o seu uso por sujeitos situados historicamente, que agem sob a luz da FD a que se submetem: inconscientemente.

A esse respeito, Pêcheux (2009, p.148) assevera que

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.

O “todo complexo com dominante” das FDs é definido por Pêcheux como o interdiscurso, “algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 2009, p.149). Assim, tem-se a primazia do interdiscurso sobre o discurso, já que este é constituído pelo pré-construído e pelo discurso transversal. Ou melhor: o sentido não se forma no discurso, mas no jogo de discursos e sentidos já produzidos em outras condições de produção. E mais: os efeitos de sentido são constituídos por posições sociais e os sujeitos agem de acordo com essas posições, situados em uma e não em outra FD. Pelo interdiscurso, “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p.150, aspas do autor) e acredita estar no controle do

que diz e dos sentidos que produz, quando, na verdade, retoma discursos e sentidos já produzidos: eis a determinação do interdiscurso sobre o intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso.

Dessa forma, tudo o que já foi dito sobre a inclusão por outros sujeitos, em outras situações, em outros suportes, significa no discurso da **Nova Escola** a respeito do que ela afirma ser a inclusão do ANEE. Isso se dá, conforme já dito, porque “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p.150, aspas do autor). Essa interpelação do indivíduo em sujeito, segundo o autor, dá-se pela identificação do sujeito com a FD que o domina. Essa identificação fundadora da unidade imaginária do sujeito se apoia no fato de que os elementos do interdiscurso, sob a forma do pré-construído e do processo de sustentação, constituem no discurso do sujeito “os traços daquilo que o determina” e são então re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2009, p.150).

Nesse processo, quando a **Nova Escola** constrói um efeito de inclusão como **respeito, tolerância, solidariedade e socialização**, ela o faz retomando da memória discursiva os sentidos já construídos acerca da inclusão. No entanto, não são quaisquer sentidos: apenas aqueles que se “encaixam” na FD na qual ela está inserida. Para Pêcheux, essa “seleção” de sentidos se produz dessa forma, porque

a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva dominante, e que as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso determinam a dominação da formação discursiva dominante (PÊCHEUX, 2009, p.151).

Nesse processo, ainda segundo Pêcheux (2009, p.154, itálicos do autor),

o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita.

O autor (2009) afirma ainda que, nesse sentido, o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, constitui-se como um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, “uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (PÊCHEUX, 2009, p.154, aspas do autor). Por isso, quando a revista **Nova Escola** diz o que diz sobre a inclusão do ANEE, ela “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no

intradiscurso, isto é, ela *simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “‘já-dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’” (p.154, itálicos e aspas do autor). Podemos nos reportar a Authier-Revuz, para quem a linguagem é heterogênea:

As formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.33).

Segundo a autora, por mais que o enunciador tente “costurar” o seu discurso de modo que ele pareça único, ele sempre será atravessado por outros discursos: seja pela heterogeneidade mostrada, seja pela heterogeneidade constitutiva.

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o efeito de sentido, ao ser produzido, remete a “outras vozes” que o constituem. Parece-nos, então, que a formação discursiva predominante no discurso da **Nova Escola**, a de integração e socialização do ANEE, vem sendo construída em outros lugares e em outras épocas, conforme atesta a SD abaixo:

(SD06) A Educação Inclusiva é um movimento social que desafia a escola a ser mais representativa da diversidade que existe na sociedade, tornando-se assim mais democrática e justa (Nova Escola, 10/2006, p.13, destaques nossos).

Ao dizer que a Educação Inclusiva torna a sociedade “mais democrática e mais justa”, podemos inferir que a revista **Nova Escola** sustenta que a sociedade é democrática e justa e que precisamos, a partir da educação inclusiva, torná-la ainda *mais* justa e democrática. No entanto, podemos também pensar: é possível graduar a democracia e a justiça fazendo com que em uma sociedade, algo ou alguém, seja mais ou menos democrático e justo que outro? Parece-nos que o uso do advérbio “mais” torna-se uma “forma” de amenizar certas situações. Como exemplo, podemos nos reportar aos tão corriqueiros discursos políticos em épocas de eleição, que se valem da promessa de que, se for eleito governante de uma cidade, um estado e até mesmo de um país, eles se tornarão “mais” seguro, com “mais” qualidade de vida, “mais” segurança, “mais” democrático e “mais” justo. O uso do “mais” produz um efeito de sentido de que as pessoas já têm segurança e qualidade de vida e que a

sociedade já é justa e democrática, por exemplo. No entanto, com o trabalho do enunciador, tudo ficará melhor ainda. Parece-nos que essa é uma forma de ele, o enunciador, se “proteger”, ou seja, passar uma imagem positiva de si, pois só se torna “mais” algo que já acontece de forma positiva.

Nessa perspectiva, podemos pensar, então, que uma sociedade é ou não é democrática e justa. Com esse discurso, a **Nova Escola** diz que a escola injusta é a não inclusiva, a especial, e, por consequência, a democrática e justa é a escola inclusiva, a de ensino regular.

No momento em que se discutem condições de acesso do ANEE à escola e também a outros segmentos da sociedade, vem à tona, recuperadas pela memória, todas as mazelas sofridas pelos grupos minoritários ao longo da história. Para quem já sofreu tanto, estar junto com os demais, socializado e integrado, é um bom começo; por isso, o discurso da “sociedade mais democrática e justa”. Ou ainda: se o discurso da **Nova Escola** afirma que o trabalho com a inclusão tem por objetivo, principalmente, promover mais democracia e justiça a partir da inclusão do ANEE nas escolas de ensino regular, podemos defender que ela silencia o fato de que, de certa forma, pratica-se a não-democracia e a injustiça nas escolas especiais.

Nada novo para uma sociedade capitalista na qual tudo e todos são tidos como bens produtivos e em que a mais-valia⁵ parece-nos mais visada a cada dia. Com o intuito de parecer pretender amenizar as consequências da exploração capitalista, a legislação vigente se constitui como um “meio” que promete consolidar ideais há tempos pretendidos: “liberdade, igualdade e fraternidade”, no fundo, contribuindo para a sua perpetuação.

Para compreender como esse processo funciona, há que se considerar que a ideologia é uma prática que se materializa nos discursos através da linguagem; assim, toda FD é perpassada pela ideologia. Desse modo, os discursos devem ser compreendidos como processos e movimentos contínuos que se dão nas práticas sociais em determinadas condições de produção. Por isso, a AD afirma que cada FD

⁵ Marx explica o conceito de **mais-valia** como sendo a diferença resultante entre o valor da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que corresponde à base do lucro do sistema capitalista. Nas palavras do autor, “São duas magnitudes bem diversas o que a mercadoria custa ao capitalista e o que custa produzi-la. Da mercadoria, a parte constituída pela mais-valia nada custa ao capitalista, justamente por custar ao trabalhador trabalho que não é pago (MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991).

(e cada sujeito) utiliza a mesma língua de forma diferente, produzindo sentidos na historicidade do dizer. Pêcheux (2009, p.81, itálicos do autor) assevera que “o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário [...]. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso”.

1.3 Paráfrase: o retorno ao já dito

Segundo Pêcheux (2009), uma FD é o espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão de uma intersubjetividade falante. O que eu vou falar ou o outro vai dizer já está determinado: “aquilo que eu digo não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer” (p.161). É nesse sentido que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, de forma inconsciente, produzindo a ilusão de ser a fonte do discurso. Com o conceito de “esquecimento”, Pêcheux pensa a ilusão constitutiva do sujeito. Ele chama de “esquecimento nº2” o

‘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 lá se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 2009, p. 161, aspas e itálicos do autor).

Desse modo, na produção do discurso, formam-se famílias parafrásticas que atestam que, apesar de a forma do dizer ser outra, ela ratifica o mesmo. Para exemplificarmos esta questão, podemos observar a materialidade discursiva “Somos uma **organização sem fins lucrativos**” que se encontra na SD a seguir. Em seu lugar, a **Fundação Victor Civita** poderia dizer “Somos uma organização **sem interesses financeiros**”, “**sem benefícios próprios**”, “**filantrópica**”, etc.

(SD07) Somos uma **organização sem fins lucrativos** que tem como objetivo ajudar professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas⁶.

⁶ A Fundação Victor Civita tem como principais iniciativas a revista NOVA ESCOLA, a revista GESTÃO ESCOLAR, o site de NOVA ESCOLA, o prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 e a Semana de Educação, bem como a sua Área de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: www.fvc.org.br. Acesso em: 14/11/12.

Embora essas possibilidades sejam possíveis, nunca temos consciência disso. Para a AD, esse esquecimento caracteriza-se pelo fato de o sujeito, no processo de enunciação, poder se corrigir para explicitar o que disse e formular sua fala de outra forma, mais adequada talvez. No entanto, isso se dá de forma inconsciente, mesmo que o sujeito acredite que há uma relação entre o pensamento e a linguagem e que ele pode estar no domínio do seu pensamento. Nesse processo, o sujeito pensa estar no comando quando escolhe uma sequência discursiva e não outra, mas, na verdade, “o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva” (PÊCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010, p.167). Eis a ilusão de que ele, o sujeito, pode escolher o que fala, como se a “coisa” tivesse relação direta com o enunciado linguístico correspondente ou o objeto de referência.

O “esquecimento nº1” está relacionado ao “sistema inconsciente”, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. A questão do inconsciente é buscada em Freud, que restabeleceu o primado dos processos primários, ao afirmar que o pensamento é inconsciente. Para a AD, “o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente” (PÊCHEUX, 2009, p.167). As duas representações são unidas na mesma formação discursiva (por representação parafrástica ou metonímica) comprovando que “todo discurso é ocultação do inconsciente” (PÊCHEUX, 2009, p.164). Por isso, o sujeito tem a ilusão de que ele controla o seu discurso, acreditando que pode fazer escolhas de maneira consciente e regrada e, da mesma forma, controlando os sentidos que produz: “O espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do que chamamos o *imaginário lingüístico*” (PÊCHEUX, 2009, p.165, *itálicos do autor*).

Dessa maneira, as palavras, os discursos e os sentidos são retomados, produzindo efeitos de sentido dependendo da FD a que estão relacionados. Na perspectiva da AD, os esquecimentos são estruturantes, porque é através da língua que os discursos e os sentidos funcionam. Cabe dizer que os “esquecimentos” de

que trata a AD não são “coisas” que o sujeito sabia e esqueceu, mas condição para que efeitos de sentido sejam produzidos por indivíduos, que, subjetivados por meio da ideologia, ocupam posições sociais e “agem” por meio de FDs situadas em dadas condições de produção. Nas palavras de Mussalin (2009, p.137), “o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido”.

Orlandi (2007, p.36) assevera que a incompletude é a condição da linguagem, já que nem o sujeito nem os discursos estão prontos e acabados, mas estão em constante transformação. Para a autora, o funcionamento do discurso se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. E é nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos e (se) significam.

1.4 Nova Escola: uma nova proposta para quem?

Para analisarmos determinado veículo midiático, faz-se necessário conhecer a sua constituição, os seus propósitos, o seu funcionamento: as suas condições de produção. Com o intuito de verificar como se dá o processo discursivo da **Nova Escola** sobre o ANEE, faremos um breve retrospecto de sua história, sua fundação, suas concepções ideológicas e, principalmente, tentaremos observar como o seu discurso se articula de modo a funcionar de acordo com a FD predominante nesta época histórica. Em outras palavras, buscamos verificar como o discurso se constitui nas relações sociais para se legitimar.

A revista **Nova Escola** é uma publicação mensal que circulou anualmente em nove edições de 1986, ano de sua fundação, até o ano de 1997 e em dez edições a partir de 1998. Editada pela **Fundação Victor Civita (FVC)**, do **Grupo Abril**, é subsidiada por parcerias com governos e com grandes empresas, o que tem possibilitado a sua distribuição “a preço de custo” às escolas públicas brasileiras, conforme anunciam seus editores:

(SD08) A Assinatura anual de NOVA ESCOLA é vendida a R\$ 42,00, seu preço de custo⁷.

Sua publicação é justificada pela proposta de:

(SD09) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, sobretudo por meio da qualificação e valorização de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Por ser de fácil acesso, podemos supor que tratamos de um periódico educacional ao qual grande parte dos professores da rede pública tem acesso, principalmente os do Ensino Infantil e Fundamental, tornando-se um veículo de divulgação de ideias e práticas pedagógicas para esse público leitor.

Para pensarmos sobre isso, tomemos as SDs seguintes:

(SD10) Faça uma assinatura para a sua Secretaria com preços e condições especiais.

(SD11) Por meio de suas iniciativas e projetos, muitos deles realizados em parcerias com empresas, entidades e governos, a FVC atinge as escolas públicas do país com publicações, sites, eventos e pesquisas.

Podemos perceber que os enunciados revelam que há um visível interesse do Governo Estadual e do Governo Federal em manter parcerias com a **Nova Escola** e vice-versa. Esta, a partir da FVC, facilitando o seu acesso; aqueles “aceitando” a oferta e contribuindo para a divulgação dessa mídia e de suas concepções de ensino (que também são suas). Parece-nos que, no fundo, está-se frente ao jogo do *toma lá da cá*, um acerto político de troca de favores. Mas que favores são esses? Em benefício de quem? Como eles se dão?

Para pensarmos essas indagações, propomos uma atenção maior à maneira como a **Nova Escola** se reporta à Política Educacional Federal e Estadual. Ela o faz geralmente de forma positiva, sendo raras as análises críticas negativas. A parceria estende-se do campo econômico ao ideológico, já que a Editora Abril, através da Abril Educação⁸, além de fornecer livros de suas editoras (Ática e Scipione) ao

⁷As SDs10, 11, 12 e 13 estão disponíveis em: <http://revistanovaescola.abril.com.br/avulsas/assina-secretarias.shtml>. Acesso em: 26/11/ 2012.

⁸A Abril Educação reúne as editoras Ática e Scipione [...]. Criada em 2007 como um braço do Grupo Abril, a Abril Educação passou a atuar separadamente da Abril S/A no início de 2010, por meio de

Governo Estadual e Federal, também serve de instrumento para a divulgação de ideias e opiniões a partir desses materiais e das práticas pedagógicas sugeridas para os professores, bem como por meio de concursos, premiações, projetos, etc.

As propostas didáticas e pedagógicas pensadas pelo Sistema de Ensino que, de certa forma, são as da FD dominante se revelam nas edições da revista, as quais são constantemente reformuladas de maneira a evidenciá-las como sendo as mais adequadas para o momento. E, mais do que isso: a editora também distribui, juntamente com as publicações, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando com isso legitimar o seu discurso:

(SD12) Junto com a revista NOVA ESCOLA foram distribuídos 350 mil exemplares dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS em 2 volumes para um total de 87 mil escolas em todos os Estados brasileiros, atingindo um público de 1,3 milhão de professores e 30 milhões de alunos (EDITORA ABRIL, 2001, p.11, maiúsculas do editor).

Além de a editora se utilizar dos documentos oficiais elaborados pelo governo para, com isso, ganhar credibilidade naquilo que enuncia, também faz uso do discurso jurídico e do discurso pedagógico, tema abordado na seção 2.2 do próximo capítulo. Assim, a instituição silencia a sua parcela de responsabilidade frente às dificuldades encontradas pelos docentes ao trabalhar com o ANEE e atribui à escola, especificamente ao professor, a tarefa de promover a inclusão social, culpando-o quando isso não acontece:

(SD13) **Os professores não sabiam como ensiná-la**, davam nota somente para que ela passasse de ano **e a menina não aprendeu como deveria** (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.11, destaques nossos).

E, depois de encontrar um culpado pelo fracasso da inclusão, a revista **Nova Escola** se diz competente para ensinar o professor a dar aula:

(SD14) Essa é também a proposta desta edição especial de NOVA ESCOLA. Mostrar que é possível incluir todas as crianças nas classes regulares. Você [...] encontrará as respostas nas reportagens que falam sobre cada uma das deficiências (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.10).

Em outras palavras, a revista se coloca como conhecedora da realidade educacional, constrói uma concepção homogeneizante de inclusão e dita regras e “receitas” para a solução dos problemas educacionais. Nessa perspectiva, atribui ao professor a maior, se não toda, a parcela de culpa pelo fracasso da inclusão, desconsiderando que ele, o professor, é apenas um dos elementos envolvidos nesse processo, não podendo ser o responsável pelo fracasso de todo o sistema.

Esse modo de divulgação e propagação do imaginário está em consonância com o que Althusser denomina de Aparelhos Ideológicos do Estado. Para o autor, segundo Mussalin (2009, p. 104, aspas da autora), “o que se chama de Estado é um aparelho repressivo do Estado (ARE), que funciona ‘pela violência’ e cuja ação é complementada por instituições – a escola, a religião, por exemplo-, que funcionam ‘pela ideologia’ e são denominadas aparelhos ideológicos de Estado”.

Assim, a partir de propostas didáticas destinadas ao professor, a **Nova Escola** legitima a sua concepção de educação e, através dela, o Estado, como um aparelho ideológico (AI), perpetua suas crenças, suas práticas e suas leis para a inclusão, as quais estão de acordo com o “todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Dessa maneira, os efeitos de sentido do discurso são (re)produzidos de acordo com os modos de produção de cada momento sócio-histórico. Ao pensarmos nesse trabalho como a concepção de **inclusão** vem sendo constituída, podemos perceber que há uma crescente discussão a respeito da **igualdade de direitos a todos os cidadãos** e, em resposta a ela, têm sido ditadas atitudes a partir de leis e políticas públicas para pessoas dos diversos segmentos da sociedade, dentre eles, a escola, para que pareçam **garantir** oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais acumulados pela humanidade.

Ao professor, é atribuída esta “missão”: promover o cumprimento dessas leis e a garantia do direito de exercício da cidadania de seus alunos. Esse aspecto pode ser observado nas reportagens e artigos da revista em que prevalece uma visão liberal amparada na iniciativa pessoal como recurso suficiente para a resolução dos problemas, como se o professor fosse o único responsável pelo fracasso educacional e fosse capaz de resolvê-lo por conta própria, bastando, para isso, baseado nas experiências bem sucedidas apresentadas pela revista, seguir o seu

conselho: **Faça a sua parte**. Nesse sentido, Martins Silva (2013, p.06) assevera que,

Na Reportagem de Capa, os fatos, entendidos como novas propostas educacionais, são colocados em destaque e a partir deles a pauta se organiza para esclarecer cada medida ocorrida nesse contexto. Na entrevista, as personagens entrevistadas oferecem um suporte real para as questões ideológicas que sustentam as novas propostas educacionais.

Para exemplificar essa questão, citamos a chamada para a reportagem da capa da Edição Especial nº11 da **Nova Escola**, publicada em 10/2006:

(SD15) Inclusão/Todos aprendem quando as crianças vão à escola junto com as outras.

A partir desta chamada, a revista trabalha o tema da inclusão e procura comprovar com dados, experiências e leis o que ela defende: que é possível trabalhar com o ANEE em uma sala de ensino regular e fazer com que todos aprendam. O caso citado nesta reportagem é o de uma menina de 7 anos que foi incluída numa turma de ensino regular. A partir desse exemplo, a **Nova Escola** sugere, ou melhor, diz que, se essa experiência deu certo, as outras também devem dar. Essa é uma das práticas da revista; selecionar, recortar e mostrar de forma isolada o sucesso (ou o fracasso), como se ele ocorresse por si só, no caso, pelo esforço incondicional do professor, ao qual ela incumbe a tarefa de

(SD16) 'rever conceitos e práticas' (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.13).

Indo do caso particular para o geral, ou seja, ao atribuir ao professor a maior parcela de responsabilidade para que a inclusão do ANEE aconteça, a revista também atribui a ele a culpa pela não inclusão. Talvez esse seja o reflexo da imagem que a sociedade faz do professor como culpado pelo fracasso escolar. Depois de colocar o professor no banco dos réus, a revista, via FVC, apresenta-se como **salvadora** para auxiliá-lo nessa **missão**, afirmando que a

(SD17) NOVA ESCOLA contribui para a melhoria do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Todo mês, ela antecipa, trata e dialoga com temas de interesse dos educadores, trazendo

experiências reais e os conteúdos mais relevantes (FVC, destaques nossos⁹).

O que o discurso da **Nova Escola** quer dizer ao afirmar que traz experiências reais? Que as experiências dos professores-leitores da revista são irreais? Lúdicas? Falsas? Em resposta a estas indagações, podemos levantar inúmeras suposições, no entanto, consideramos pelo menos uma: a de que o discurso da **Nova Escola** trabalha no sentido de legitimar-se como lugar de saber e confirmar e ratificar o seu valor. Esse efeito de sentido se dá, também, pela sequenciação das palavras: “melhoria”, “dialoga”, “experiências reais”, “conteúdos relevantes”.

Podemos afirmar, ainda, que a SD17 aponta a ilusão da mídia de que é possível estabelecer “uma relação significativa entre causas e consequências para os fatos ocorridos” (MARIANI, 1998, p.60). Para a autora,

A ordem do discurso jornalístico, com seu sistema de exclusões e limites, marcada por um tipo de relação com a verdade e com a informação (ou melhor, com a verdade-da-informação), está relacionada por um lado com a ilusão referencial da linguagem e, por outro, com seu próprio processo histórico de constituição. Isto quer dizer que no discurso jornalístico, como tal, já se tem uma memória da própria instituição da imprensa agindo na produção das notícias. Memória que atua como um ‘filtro’ na significação das notícias e, conseqüentemente, no modo como o mundo é significado (MARIANI, 1998, p.67).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a revista age movida pelo viés da informação, pois se institucionalizou assim e que sua função é “ler” para o leitor os acontecimentos que eles não podem presenciar e, então, relatá-los da maneira mais objetiva possível.

Podemos fazer uma analogia entre a prática discursiva da revista **Nova Escola** e o que Vilas Boas (1996, p.39) afirma sobre o discurso jornalístico:

o estilo jornalístico pode, presumivelmente, ser o ângulo em que o jornalista ou o veículo se coloca, levando em conta o leitor ao qual se dirige. Os principais aspectos do estilo jornalístico são ritmo, jeito, equilíbrio, linguagem, apresentação, símbolos, ética e personalidade. Ter estilo em jornalismo é assumir uma forma peculiar de linguagem. [...] Não raro, esta linguagem é definida pelo tipo de leitor que se quer atingir.

⁹ Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf. Acesso em: 15/06/2013.

Partindo do pressuposto de que o discurso jornalístico se vale de um “estilo próprio”, ritmo, jeito, equilíbrio, linguagem, apresentação, símbolos, ética e personalidade, conforme atesta a citação anterior, podemos pensar: se o discurso jornalístico fosse apenas informativo e neutro não precisaria de um estilo próprio. É possível pensar a partir dessa reflexão que esse “estilo próprio” é construído de tal forma que procura funcionar como uma “armadilha” para prender o leitor. Nesse sentido, podemos dizer que o discurso da revista **Nova Escola** também não é tão neutro assim, pois se faz de certo jeito para conseguir o que quer: construir a sua prática discursiva pensando no seu leitor; o professor.

Nessa mesma direção, Pêcheux (2009, p.155-156), ao analisar uma frase do jornal *Le Monde*, fala da capacidade de “mise en scène” e do “efeito poético que faz assistir à cena” descrita. Em sua prática discursiva, o jornal (e a revista **Nova Escola**) produz “formas de identificação” do sujeito-leitor com a reportagem narrada e com o assunto “como se” ele estivesse presenciando a cena descrita e, nesse processo, produz os efeitos de sentido “desejados”. Assim, quando a revista fala sobre a inclusão do ANEE, ela pensa que o faz de forma consciente, livre e espontânea, fazendo-o, porém, movida pela FD que a regula, porque, nas palavras de Pêcheux e Fuchs (in: GADET E HAK, 2010, p. 167, itálicos dos autores), “uma formação discursiva é constituída-margeada pelo que lhe é exterior, logo *por aquilo que aí é estritamente não formulável, já que a determina*”.

2 A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL DO ANEE NA REVISTA NOVA ESCOLA

A partir da observação de como a revista **Nova Escola** é recebida nas escolas públicas de Educação Básica¹⁰, partimos, neste capítulo, para a análise acerca da sua prática discursiva sobre a inclusão do ANEE e, mais do que isso, procuramos compreender como o periódico atua na estabilização de sentidos conforme a sua FD, em outras palavras, como a revista **Nova Escola** constrói e sustenta o seu discurso ao mesmo tempo em que apaga outros, fazendo com que, dessa forma, os efeitos de sentido que produz pareçam naturalizados.

Para isso, iniciamos nossa reflexão com a análise da reportagem “A escola que é de todas as crianças”¹¹, que integra o *corpus* deste estudo juntamente com outras materialidades discursivas retiradas de mais seis edições diferentes da revista **Nova Escola**¹², as quais estarão presentes nas análises nas próximas seções.

2.1 Solidariedade: dar a quem mais precisa

A reportagem **A escola que é de todas as crianças**, de Meire Cavalcante, edição nº 182, ano XX, da revista **Nova Escola**, de maio de 2005, é colocada em destaque na capa do periódico.

Segundo Vilas Boas (1996, p.43),

a reportagem encurta a distância entre o leitor e o acontecimento. A forma predominante é a narração, que precisa de personagens, ação e ambiente. Sem um ‘quem’ ou um ‘o quê’, não se pode narrar ou produzir interesse. Narrar é contar os fatos nos quais intervêm os seres humanos.

Parece-nos que é a partir dessa perspectiva que a revista **Nova Escola** “constrói” a reportagem em análise. A narrativa é produzida valendo-se de personagens e de linguagem verbal e não-verbal, a fim de passar ao interlocutor as

¹⁰ A Educação Básica é o primeiro nível do ensino escolar no país e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/06/25/alunos-da-educacao-basica-serao-avaliados-em-novembro>. Acesso em 10/08/2013.

¹¹ Nova Escola, Edição 182, ano XX, 05/ 2005.

¹² Nova Escola, Edição nº165, 09/2003, Edição Especial nº11, 10/2006, Edição nº196, 10/2006, Edição Especial nº24, 07/2009, Edição nº228, 12/2009, Edição nº 244, 08/2011.

suas crenças sobre a inclusão social do ANEE. Começemos pela leitura da capa e, em seguida, da reportagem em destaque.



Foto 1 (Revista Nova Escola, Edição nº182, 05/2005, p.41)

Conforme podemos observar, na capa ainda, o título encontra-se em letras maiúsculas e maiores e o pronome “todas” está em cor amarela. Logo abaixo do título, há uma pequena explanação sobre a reportagem:

(SD18) Ao conviver com as diferenças, alunos e professores se tornam cidadãos solidários (Nova Escola, 05/2005, capa).

Pelo título e sua chamada é possível imaginar qual é a ideia de inclusão que a **Nova Escola** apresenta: a de **integração**, de **solidariedade** e de **socialização**, já que a escola é de “todas” as crianças e que a aceitação das crianças com NEE provoca a transformação dos indivíduos em “cidadãos solidários”.

E, nessa direção, a redatora inicia a reportagem, conforme podemos verificar no título e no *lead*:

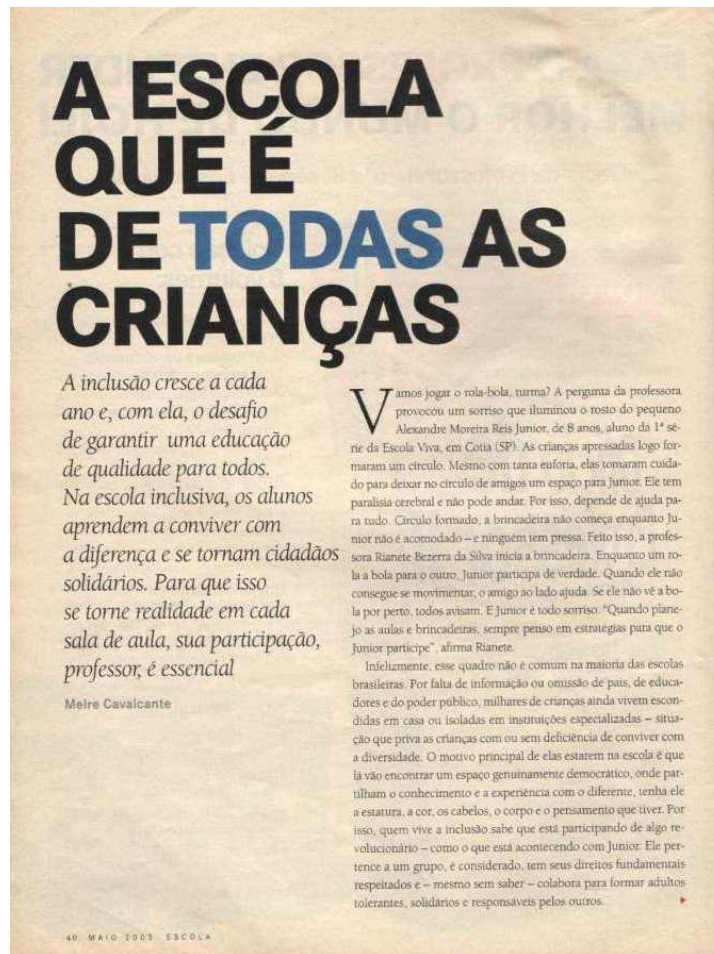


Foto 2 (Revista Nova Escola, Edição nº182, 05/2005, p.41)

O título da reportagem é colocado em destaque; em letras maiores e maiúsculas e, assim como na capa, o pronome “todas” aparece em maior destaque, agora, na cor azul.

Logo abaixo do título, está o *lead*, que, de certa forma, enfatiza o tema da reportagem, no caso, a inclusão do ANEE. Para tentarmos compreender que efeitos de sentido são produzidos nessa parte da reportagem e, por conseguinte, esperar que sejam desenvolvidos ao longo da reportagem, partimos para uma leitura mais atenta das SDs a seguir, todas elas retiradas do *lead*:

(SD19) A inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos (Nova Escola, 05/2005, p.40).

(SD20) Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários (Nova Escola, 05/2005, p.40).

(SD21) Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial (Nova Escola, 05/2005, p.40).

Na SD19, ao afirmar que **a inclusão aumenta a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos**, parece-nos, a princípio, que a **Nova Escola** faz essa afirmação para sustentar o que ela vai dizer sobre a inclusão. Ou ainda, ela afirma que a inclusão está acontecendo em alguns lugares para, depois, dizer ao professor que a inclusão com qualidade não é utopia, mas realidade. E para “provar” isso, a revista traz, conforme veremos adiante, experiências de alguns professores que, segundo ela, deram certo.

Logo em seguida, na SD20, a **Nova Escola** salienta que é **na escola inclusiva que os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários**. Se for assim, podemos afirmar, então, que ela está dizendo que nas escolas especiais isso não acontece, ou seja, ali os alunos não aprendem a conviver com os outros, logo não desenvolvem a solidariedade.

E, por fim, na SD21, uma das interpretações possíveis é a de que, se a inclusão do ANEE não acontecer, a culpa será atribuída ao professor, já que a revista diz que **a participação do professor é essencial**.

Na introdução da reportagem, a **Nova Escola** descreve o desenvolvimento de uma brincadeira realizada na Escola Viva, em Cotia (SP), em uma turma de 1ª série. O relato da brincadeira não é aleatório, já que reforça os efeitos de sentido já produzidos acerca da inclusão: a cooperação, a solidariedade e a integração das crianças. Esses sentidos são retomados pelo uso das expressões

(SD22) ‘um sorriso que iluminou o rosto do pequeno Alexandre’, ‘tomaram o cuidado para deixar no círculo de amigos um espaço para Júnior’, ‘a brincadeira não começa enquanto Júnior não é acomodado’, ‘ninguém tem pressa’, ‘Júnior é todo sorriso’ (Nova Escola, 05/2005, p.40, aspas nossas).

Segundo o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica Ensino Fundamental de nove anos (2007, p.41, destaques nossos), em seu texto intitulado “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”,

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. **O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares**. Para brincar juntas, necessitam

construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. **Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.** É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Percebemos na citação, que a crença sobre a brincadeira externada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação, também é a de solidariedade e de sociabilidade. E mais, ela, a Secretaria de Educação afirma categoricamente, ao usar as flexões verbais no presente do indicativo, **estabelecem** e **constroem** (linha 09), que a brincadeira leva a criança à sociabilidade e à solidariedade. Nessa mesma direção, a revista **Nova Escola** concorda e, não só isso, propaga esse mesmo imaginário sobre a inclusão do ANEE defendida pelas políticas públicas dos governos, já que com elas mantém parcerias, conforme a Fundação Victor Civita anuncia:

(SD23) Por meio de suas iniciativas permanentes e projetos, **muitos deles realizados em parceria com outras empresas, entidades e governos**, a FVC atinge todas as 180 mil escolas públicas do País.¹³

Junto com a descrição da atividade recreativa é apresentada a imagem de crianças saudáveis e felizes, conforme podemos observar na foto a seguir:

¹³Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/relatório-fvc.pdf. (Destques nossos). Acesso em: 15/06/2013.



Foto 3 (Revista Nova Escola, Edição nº182, 05/2005, p.41)

A imagem retratada trabalha no sentido de reforçar o título e a reportagem “A escola que é de **todas** as crianças”, buscando produzir um efeito de tranquilidade e felicidade. O beijo e o abraço, dados pela menina a um colega com NEE, demonstram uma forma de carinho de quem é próximo, produzindo o sentimento de aconchego e acolhimento do colega. A alegria demonstrada pelo menino parece querer evidenciar que, pelo menos, nessa situação, ele está envolvido nas atividades e se sente integrado e à vontade com os demais. No entanto, fica silenciado o comportamento dos colegas nas demais situações escolares: no desenvolvimento das atividades em sala de aula, nos momentos de descontração durante o intervalo para o lanche, nas atividades alusivas às datas comemorativas e na chegada e na saída dos alunos na escola, por exemplo. A imagem mostrada, de certa maneira, generaliza a convivência do ANEE na escola de ensino regular, como se este momento representasse todos os outros momentos de sua vida escolar. Eis

a evidência do uso da linguagem como tentativa de controlar a produção dos sentidos.

Davallon (In ACHARD et al, 2010, p.27), ao se referir ao uso da imagem na publicidade, afirma que esta

utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado lingüístico para apresentar - tornar presentes – as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também de fazê-lo se posicionar em meio ao grupo social dos consumidores desse produto; a se situar, a se representar esse lugar.

Pensando na revista **Nova Escola** como partícipe da publicidade, podemos dizer que ela é um produto e, ao mesmo tempo, também “vende” um produto, seja a partir de anúncios de livros didáticos, de apostilas, de cursos ou da própria revista, seja pela produção e propagação de crenças. Assim sendo, o uso da imagem citada trabalha no sentido de causar impacto no leitor e de, juntamente com o material verbal, produzir determinados efeitos de sentido acerca da inclusão do ANEE.

Sob a perspectiva da AD, podemos dizer que a imagem é um “simulacro”¹⁴ e, dessa forma, torna-se uma produção que é, ao mesmo tempo selecionada pelo fotógrafo e, posteriormente, selecionada pela mídia, no caso, pela revista **Nova Escola**, para, juntamente com o material verbal, compor a reportagem sobre o ANEE. Nesse sentido, ela não pode ser qualquer imagem, mas uma imagem que contribua para a produção dos sentidos pretendidos.

Sobre isso, Soares (2006, 172-173, itálicos do autor) enfatiza que

O fotógrafo registra, mas isso não significa dizer que as imagens sejam despidas de intenção: do lugar que se ocupa, do que pode e deve ser dito desse lugar, dos sentidos determinados pela formação discursiva a que se está assujeitado, dos agendamentos e das seleções previamente estabelecidas pelo editor [...].

As fotografias também constroem sentidos. Mas esses sentidos são construídos [...] a partir do seu diálogo com o verbal, porque ela não “vale por mil palavras” e não é a prova definitiva do que ali está enquadrado, apesar de, da mesma forma como o discurso jornalístico, se pretender *objetiva, neutra, imparcial e verdadeira*.

Ainda sobre a fotografia, o autor (2006, p.177, itálicos do autor) nos diz que

¹⁴Simulacro s. m 1 representação artificial da realidade <s. de vestibular> 2 falso aspecto, aparência enganosa <s. de democracia> 3 cópia malfeita ou grosseira; arremedo <o cenário era um s. de ilha deserta> 4 espectro, sombra, fantasma (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p.690).

a leitura que fazemos [das] fotografias é de um lugar determinado: lemos o que nos é possível ler desse tal lugar que ocupamos, a partir de uma formação discursiva na qual estamos *inseridos*. E em se tratando de fotografias/ilustrações que acompanham o texto da imprensa, somos tomados pela linguagem verbal desse veículo de comunicação de tal maneira que a leitura realizada parte dessa linguagem.

Nessa perspectiva, interpretamos a imagem, no caso a fotografia, aliada ao texto verbal, já que ambas pertencem à mesma FD e trabalham na mesma direção: produzir sentidos acerca da inclusão do ANEE no ensino regular. Podemos dizer, então, que a fotografia funciona como uma “âncora” da linguagem verbal, já que “tudo na imagem é funcional: tudo, nela, resulta de uma atividade digital, ou seja, de um trabalho feito a dedo sobre os recursos chamados a constituírem o texto resultante” (CATTELAN e SCHRÖDER, 2006, p.4) e que sozinha não produziria os mesmos sentidos.

Nessa mesma direção, Coito (in: Jell, 2011, p.188) assevera que

o trajeto [da imagem] pode ser restabelecido nos implícitos, os quais estão na regularização discursiva, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase. [...] Os implícitos podem ser recuperados nas representações sociais da imagem tanto verbal quanto visual. Desta forma, o trajeto que antes parecia perdido na memória se estabelece e/ou se restabelece e cria um dispositivo em que as condições de possibilidade de interpretações acontecem.

Nesse sentido, podemos dizer que a imagem que acompanha o texto da reportagem (imagem 2) foi selecionada de forma a contribuir, juntamente com o material verbal e com a descrição da brincadeira, para produção do imaginário que a revista **Nova Escola** constrói a respeito da inclusão do ANEE: **solidariedade, integração e socialização**. Isso é possível, também, porque “a memória é feita de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos” (ORLANDI, in: ACHARD et al, 2010, p.59).

Na sequência, a revista traz o tópico “Incluir significa oferecer educação de qualidade para todos”, em que ela diz que o número de estudantes com algum tipo de necessidade especial vem aumentando a cada ano na rede regular de ensino, conforme atesta a SD abaixo:

(SD24) Em 1988, havia apenas 43,9 mil matriculados nas redes pública e privada. Em 2003, eram 144,1 mil e, no ano passado,

chegaram a 184,7 mil – um crescimento anual recorde de 28,1 %. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível (Nova Escola, 05/2005, p.42).

De acordo com a **Nova Escola**, o aumento do número de alunos com NEE matriculados nas escolas de ensino regular é significativo: de 43,9 mil em 1988 para 184,7 mil em 2004. Parece-nos, pela afirmação feita, que, para a **Nova Escola**, a prioridade é mostrar o crescimento do número de alunos com NEE matriculados no ensino regular, silenciando, portanto, a qualidade da educação recebida por esses alunos.

Para sustentar a sua prática discursiva, a revista faz uso do discurso jurídico, assunto que será discutido na próxima seção. O periódico lembra com isso que a aceitação do ANEE na rede regular de ensino não acontece por acaso, ou seja, a sua aceitação não se dá de maneira “espontânea”, mas por meio “judicial”. Ao mesmo tempo em que a **Nova Escola** alerta que o crescimento da inclusão acontece, ela enfatiza que manter as crianças com NEE fora do ensino regular é considerado **exclusão**, logo, um **crime**.

(SD25) **O crescimento não acontece por acaso**. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola (Nova Escola, 05/2005, p.42, grifos nossos).

(SD26) A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção de Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência das pessoas. Sendo assim **mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão – e crime** (Nova Escola, 05/2005, p.42, grifos nossos).

Dessa forma, a revista legitima e valoriza o seu discurso, afirmando estar “fazendo a sua parte”, já que

(SD27) O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais (Nova Escola, 05/2005, p.42).

O discurso pedagógico, sobre o qual falaremos mais na seção 2.2, também faz parte da prática discursiva da **Nova Escola**, que, aliado ao discurso jurídico, mantém a sustentação do que ela enuncia. Depois de mostrar que a inclusão do ANEE no ensino regular é obrigatório, a **Nova Escola** diz que, quando ela não acontece, a culpa é dos pais, que não procuram uma escola com práticas inclusivas:

(SD28) Apesar do avanço, a maioria continua sem ter seus direitos garantidos. **‘Nem os pais dessas crianças podem mantê-las em casa ou em escola especial’**, afirma Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República (Nova Escola, 05/2005, p.42, grifos nossos, aspas do editor).

Fica implícito, na SD 28, que existem leis que amparam o ANEE para estudar em uma escola de ensino regular e que cabe aos pais mantê-lo na escola, como se, fazendo isso, tudo estivesse resolvido. Mais uma vez podemos questionar: basta somente matricular todos os alunos com NEE em uma escola de ensino regular sem pensar em suas particularidades e, principalmente, em uma maneira de atendê-los de forma que cada um seja contemplado em suas necessidades?

Nesse mesmo viés, a revista mantém o discurso no item “A escola precisa atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal”, afirmando que, depois da omissão dos pais, vem a negligência da escola que não “aceita” esse aluno. Ao mesmo tempo em que faz essa afirmação, ela também culpa a escola pelo preconceito e a discriminação, conforme observamos nas SDs 29 e 30.

(SD29) Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças (Nova Escola, 05/2005, p.42).

(SD30) Quantas vezes na sua sala, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física, quantos foram ignorados por não serem jogadores exímios? (Nova Escola, 05/2005, p.42).

Com essa prática discursiva, a **Nova Escola** apaga o fato de que o preconceito não nasce na escola, mas na sociedade como um todo, ou seja, se na escola há preconceito, é porque a sociedade é preconceituosa, já que a escola é apenas um segmento da sociedade.

No tópico seguinte da reportagem “O importante é dar meios para os estudantes fazerem parte do mundo”, o periódico trabalha no sentido de explicar a importância da Educação Especial de forma conjunta com o ensino regular:

(SD31) Muitas pessoas ainda entendem a Educação especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais (Nova Escola, 05/2005, p.43).

(SD32) Aos poucos, essa confusão está se esclarecendo. Hoje, a Educação Especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania (Nova Escola, 05/2005, p.43).

Ao mesmo tempo em que a revista salienta a importância da Educação Especial, ela silencia, de certa maneira, algumas questões que se tornam relevantes para a criança com NEE. A fim de explorar esse ponto, trazemos para demonstração a situação desenvolvida em uma Escola Especial selecionada pela **Nova Escola**:

(SD33) Os alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos muitas vezes simples – como uma chapa de metal com letras imantadas – ou mais elaborados – como computadores adaptados ou uma lupa que projeta na TV o texto ampliado. Taila de Oliveira Aguiar, de 13 anos, utiliza esse atendimento. Ela está na 4ª série da Escola Básica Luiz Cândido da Luz e assiste às aulas como todas as outras crianças. Hoje ela quase não enxerga e, apesar de já ser alfabetizada, precisa reaprender a ler e escrever em braile. Para ler, ela treina a sensibilização das pontas dos dedos e, para escrever, aprende a usar o reglete. Essas técnicas são dadas nas salas multimeios pela especialista Geisa Letícia KempferBöck, que trabalha em parceria com a professora regente de Taila, Nádia Oliveira de Souza Vieira. ‘Antes das aulas ela transcreve tudo em braile e elabora materiais que ajudam a compreensão do conteúdo pelo toque’, afirma Nádia (Nova Escola, 05/2005, p.43).

Diante dessa situação, podemos pensar: que condições são dadas ao professor do ensino regular para trabalhar com o ANEE junto com os demais? E, se na sala de aula estiver mais de um aluno com NEE, como “dar conta de todos”? Ou melhor, como atender a cada aluno respeitando suas especificidades?

Em resposta a esses “supostos” questionamentos do interlocutor, a **Nova Escola**, no item seguinte, “Na escola inclusiva, crianças e jovens aprendem a ser solidários”, reforça a importância da inclusão social do ANEE. Para isso, o periódico

utiliza o exemplo de uma professora, como que afirmando; “Não sou eu que estou dizendo, mas uma professora como você. Se ela consegue, então é possível”.

(SD34) Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? Quem faz a inclusão no dia-a-dia diz que sim. Um exemplo é Nayara Albuquerque Gomes da Silva, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, **a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação** (Nova Escola, 05/2005, p.44, destaques nossos).

(SD35) Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver [...]. **Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito.** Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. ‘Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio’, afirma a professora Simone, da Escola Viva (Nova Escola, 05/2005, p.44, grifos nossos).

Outro ponto a considerar é o fato de o periódico mostrar, na SD34, que **“a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação”** (linhas 4-6). E quando a família não tem condições para isso? A escola paga? O professor realiza mais esse trabalho? O aluno fica sem ajuda? Apaga-se também, com essa prática discursiva, que a escola é pública e, assim sendo, é responsabilidade do governo mantê-la de maneira que o professor tenha condições de atender os seus alunos com qualidade.

A **Nova Escola** é recorrente em seu discurso, afirmando que as escolas regulares têm a “obrigação” de estar preparadas para receber o ANEE:

(SD36) ‘Desculpe, não estamos preparados para receber seu filho.’ Essa é a resposta que muitos pais ouvem ao tentar matricular um filho com deficiência na escola regular. Realmente, muitas escolas privadas não podem manter os custos do atendimento educacional e as públicas não recebem recursos e capacitação. Mas recusar a matrícula é crime (Nova Escola, 05/2005, p.44, aspas do editor).

Para resolver o problema da falta de recursos e capacitação dos profissionais da educação, a **Nova Escola** sugere parcerias no item “As parcerias são fundamentais para garantir um bom atendimento”. Sobre isso, ela fala que a escola deve

(SD37) eliminar barreiras arquitetônicas [...]; estabelecer práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e que não avaliem para

excluir ou categorizar as crianças; e **fazer parcerias** (Nova Escola, 05/2005, p.45, grifos nossos).

E, explica que,

(SD38) **quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais**, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar (Nova Escola, 05/2005, p.45, grifos nossos).

Por fim, a revista se prontifica a responder as supostas dúvidas dos pais, professores e demais envolvidos no processo educacional do ANEE:

(S39) Quer saber mais? (Nova Escola, 05/2005, p.45).

Nesta parte, que se encontra no final de cada reportagem, a **Nova Escola** traz sugestões de sites e bibliografias variadas sobre o tema discutido na edição.

Nos recortes trazidos sobre a inclusão do ANEE no ensino regular e em praticamente toda a reportagem intitulada “A escola que é de todas as crianças”, parece-nos que os efeitos de sentido sobre a “inclusão” são sempre os mesmos: a **inclusão como tolerância, solidariedade e socialização**. Há, nesse processo, uma cadeia de paráfrases que estabiliza o dizer sobre o ANEE. E, se, conforme Pêcheux (2009, p.147, aspas do autor), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”, podemos dizer que o discurso da **Nova Escola** não é livre e espontâneo, mas marcado ideologicamente por uma FD dominante. Em outros termos, quando a **Nova Escola** afirma que a **inclusão é tolerância, solidariedade e socialização**, ela realmente acredita que isso é a inclusão, pois o faz movida pela ideologia da FD na qual está inserida. Esta percepção, no entanto, só se dá no confronto entre o dito e o não-dito, quando compreendemos que o sentido se constrói de acordo com cada FD e que, sendo assim, ele, o sentido, sempre pode ser outro.

Nessa perspectiva, ao construir e propagar a sua crença de inclusão, a **Nova Escola** silencia outros discursos, que, na verdade, significam pela sua ausência. Em outras palavras, ao afirmar que a inclusão social é tolerância, solidariedade e socialização, o periódico silencia o fato de que a inclusão pode ser outra coisa para outros sujeitos inseridos em outras FDs. O discurso da **Nova Escola** apaga que a inclusão social do ANEE poderia ser a aquisição do conhecimento científico, por

exemplo. Nesse processo, ela discute a sua concepção de inclusão de modo que os discursos que ela produz estejam de acordo com a sua FD, silenciando (pelo menos tentando) quaisquer outros discursos que possam produzir efeitos de sentido contrários ao que ela afirma. No entanto, para a AD, por mais que o sujeito tente controlar os sentidos do discurso, eles escapam, escorregam e, ao mesmo tempo, juntam-se para significar o que se esperava apagar.

2.2 Os discursos jurídico e pedagógico: uma operação de silenciamento do interesse econômico

A revista **Nova Escola** construiu, ao longo de seus 27 anos de existência, na área educacional, uma rede de legitimidade que a autoriza, perante a sociedade, a discutir, a avaliar e a sugerir teorias e práticas pedagógicas ao público leitor professor, bem como a todos os envolvidos com a educação. Ela tem por missão, nas palavras da própria:

(SD40) contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na **capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional**¹⁵.

Para estabelecer e manter essa rede de legitimidade, a **Nova Escola** se apoia, dentre outros discursos, no jurídico e no pedagógico¹⁶. Em outros termos, ela busca outras práticas discursivas para constituir o seu discurso. Ao “selecionar” essas outras vozes, ela o faz movida pela FD de que faz parte, já que, para a AD, embora o sujeito tenha a impressão de ser a fonte do dizer: “eu sei o que eu digo”, “eu sei do que falo” (PÊCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010, 175), ele é interpelado por meio da ideologia e do inconsciente¹⁷. Nesse sentido, ao “selecionar” especialistas da educação e de outras áreas, como economistas, juízes, consultores, arqueólogos, arquitetos e geólogos para construir a sua prática discursiva, ela o faz de forma inconsciente, embora acredite no contrário. Para

¹⁵ Disponível em: http://www.abril.com.br/aempresa/balanco/rel_admin_00.pdf. Acesso em: 03/04/2013, grifos nossos.

¹⁶ Quando nos reportamos ao discurso pedagógico, queremos dizer discursos de profissionais da área educacional ou de áreas afins que são “chamados” a compor o discurso da **Nova Escola**. Para este estudo, não nos aprofundaremos na discussão desse conceito, o que, contudo, não nos impede que o façamos em um momento futuro.

¹⁷ Nessa perspectiva, podemos dizer que nós pesquisadores também fazemos nossas “escolhas” teóricas movidos pela FD que nos move, de forma inconsciente.

exemplificar, citamos o “discurso selecionado”, que classificamos como pedagógico, já que ele vem para “demonstrar”, “didatizar” e “ensinar” o professor a lidar com o ANEE no ensino regular; ele é “oriundo” de Maria Teresa Eglér Mantoan¹⁸,

(SD41) Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil.¹⁹

Segundo Maingueneau (2005, p.137, aspas do autor), “o discurso ‘filtra’ a aparição, no campo da palavra, de uma população distinta”. Para explicar, o autor cita o caso do humanismo devoto, em que as pessoas “chamadas” a produzir textos devotos são aquelas que, de certa forma, passaram por uma formação humanista; em compensação, serão eliminados aqueles que não possuem a formação humanista prevista.

Nesse sentido, quando a revista **Nova Escola** “seleciona” outras vozes discursivas para construir o seu discurso, ela o faz interpelada ideologicamente, de modo que haja condições, por parte de sua FD, para que esses discursos outros nela se inscrevam, ou seja, sejam chamados a nela se inscreverem. Trata-se, nas palavras do autor, de uma *vocação enunciativa*²⁰ que se caracteriza por um ajustamento “espontâneo” dos sujeitos às condições exigidas. Nesse processo, a autocensura leva a “se excluírem aqueles que não têm as qualificações exigidas ou a possibilidade (por qualquer razão) de dotar-se delas” (MAINGUENEAU, 2005, p.137). Sobre isso, podemos nos reportar a Foucault, quando ele discorre sobre as *modalidades enunciativas*²¹, citando como exemplo o discurso médico:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? [...] Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito

¹⁸Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Assistente Doutor MS-3 da Universidade Estadual de Campinas. Dedicar-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional no Grau de Cavaleiro - Reconhecimento à contribuição à Educação no Brasil. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791684H6>. Texto da autora. Acesso em: 31/07/2013.

¹⁹SD03 da p. 22.

²⁰Conceito trabalhado por Maingueneau, em *Gênese dos Discursos* (2007), obra em que adota o conceito de prática discursiva, ao invés de discurso, recorrendo a ele quando se trata de apreender uma formação discursiva como inseparável das comunidades discursivas que a produzem, seguindo, em parte, a perspectiva de Foucault.

²¹Conceito discutido em *Arqueologia do Saber* (Foucault, 2008).

regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? [...] A fala médica não pode vir de quem quer que seja; seu valor, sua eficácia, seus próprios poderes terapêuticos, e, de maneira mais geral, sua própria existência como fala médica não são dissociáveis do personagem, definido estatutariamente, que tem o direito de articulá-la (FOUCAULT, 2008, p.56-57).

Assim, a prática discursiva da **Nova Escola**, que é organizada pelo campo jornalístico, atua de forma “naturalizada” na área educacional, a partir das relações que se estabelecem entre os anunciantes, os jornalistas, os editores, os redatores e os demais especialistas, geralmente, considerados autoridades que podem atestar a “verdade” do que enunciam, já que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2009, p.10).

Nesse contexto, precisamos considerar, ainda, que o Brasil não se encontra “isolado” do mundo e que, sendo assim, a sua política educacional se relaciona ao panorama de reformas e mudanças nos âmbitos nacional e internacional, estas, muitas vezes, orientadas por organismos internacionais. Essas políticas têm sido pautadas nos modelos que defendem o desenvolvimento econômico e social por meio do culto ao individualismo, à competitividade, à privatização, à redução do gasto público, à mundialização produtiva e financeira e à supremacia do mundo econômico sobre o político.

A **Nova Escola** trabalha nessa perspectiva, uma vez que, por meio da **Fundação Victor Civita**, mantém parcerias com os governos e com órgãos internacionais de pesquisa, conforme ela mesma atesta nas SDs abaixo:

(SD42) Em 2009, a fundação Victor Civita criou sua área de Estudos e pesquisas Educacionais com uma agenda de pesquisas própria a respeito dos temas mais desafiadores da Educação Básica e, ao mesmo tempo, **sensível a experiências internacionais da área relevantes para o Brasil**²².

(SD43) **Por meio de iniciativas e projetos, muitos deles realizados em parcerias com empresas, entidades e governos a FVC atinge as escolas públicas do país** com publicações, sites, eventos e pesquisas, todos realizados com um objetivo comum: promover as melhores práticas para o maior número possível de

²²As SDs 42 e 43 estão disponíveis em: www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf. Acesso em: 05/12/2012, grifos nossos.

professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais responsáveis pelo processo educacional.

Percebemos, nessas SDs, que a **Nova Escola** se utiliza das “parcerias” que possui com empresas, entidades e governos para legitimar a sua prática discursiva, valendo-se, ainda, de iniciativas e projetos desenvolvidos por ela mesma. Na SD42, o periódico demonstra que as suas práticas desenvolvidas levam em consideração as pesquisas internacionais. Com esse discurso, o periódico afirma que se as experiências são importantes e deram certo lá, também são e darão certo aqui, como se as condições de produção fossem as mesmas. Eis mais uma forma de buscar criar uma rede de legitimidade para aquilo que enuncia, para, então, “provar” ao outro de que se está falando a verdade, o que não deixa de ser, no fundo, uma vontade de verdade.

Ainda como exemplo de “parceria” entre o periódico e o governo, citamos a participação de Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação, relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, colaboradora na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de Nível Superior, como diretora executiva da **Fundação Victor Civita**, desde 1997, e também como membro do conselho editorial da revista, cargo em que permaneceu até 2005. Diante dessa situação, podemos pensar: se a profissional trabalha em dois lugares sociais é porque ambos fazem parte da mesma FD, pois, se assim não fosse, isso não seria possível, já que, para a AD, a “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, 2009, p.150). Em outras palavras, se ela trabalha para a **Fundação Victor Civita** e para o governo, por intermédio do **Conselho Nacional de Educação**, expressa, nos dois lugares, as mesmas crenças a respeito da inclusão do ANEE no ensino regular, demonstrando, com isso, as parcerias firmadas entre ambos e os acordos existentes.

Podemos perceber, portanto, o “uso” do discurso pedagógico no sentido de reforçar a “pretensão” da **Nova Escola** de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, criando, dessa forma, um efeito de sentido de preocupação

ção e interesse com questões relevantes, como a inclusão do ANEE, com o intuito de aproximar-se do locutor. Mas, ao estabelecer essa aproximação com o professor, parece-nos que o periódico silencia suas outras vontades (ou, talvez, a principal), como a questão econômica, que alicerça a revista. Em outros termos, a questão financeira que proporciona aos seus donos (e também parceiros) o acúmulo de capital.

Voltando ao discurso jurídico, percebemos que a **Nova Escola** reforça que o ANEE deve ter respeitados todos os seus direitos, assim como todo cidadão, e que o aumento do número de ANEE no ensino regular se dá principalmente pela obrigação estipulada pelas leis:

(SD44) O número de estudantes com algum tipo de necessidade especial cresce a cada ano na rede regular de ensino [...]. **O crescimento não acontece por acaso. A Constituição brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção** (Nova Escola, 05/2005, p.42, grifos nossos).

(SD45) Nem sempre quem tem deficiência está matriculado na escola regular. Para reverter esse quadro, **é fundamental que pais e educadores conheçam AS LEIS SOBRE A DIVERSIDADE**
 1988 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA
 1989 LEI Nº 7.853/89
 1990 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)
 1994 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA
 1996 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)
 2000 LEIS Nº 10.048 E Nº 10.098
 2001 DECRETO Nº 3.956 (CONVENÇÃO DA GUATEMALA)
 (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.14, grifos nossos).

Na SD45, o periódico relaciona diversas leis a respeito da obrigatoriedade da matrícula do ANEE no ensino regular e alerta, mais uma vez, que é dever dos pais e do professor conhecer essas leis para, então, consequentemente, cumpri-las. As leis, segundo o periódico, além de garantirem direitos, preveem medidas punitivas, caso as normas sejam descumpridas:

(SD46) O país apostou em 2001, na inclusão. Nesse ano, começou a ser divulgada a **lei aprovada em 1989 e regulamentada em 1999 que obrigava as escolas a aceitar as matrículas de crianças com necessidades especiais e transformava em crime a recusa a esse direito** (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.12, grifos nossos).

Percebemos, mais uma vez, que as políticas públicas nacionais sofrem a influência de órgãos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção da ONU:

(SD47) [Em 1994] A Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas políticas públicas da Educação (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.11).

(SD48) [Em 2006] A Convenção aprovada pela organização das Nações Unidas (ONU) estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.11).

A respeito das políticas públicas, Bonetti (2006) diz que a nova configuração social, econômica e política, formada a partir do movimento da globalização, exige novos elementos na relação entre Estado e sociedade civil. Assim, a elaboração e a aplicação das políticas públicas dependem, conseqüentemente, dos interesses da expansão do capitalismo internacional, além daqueles surgidos no contexto nacional e nos diversos segmentos que compõem a sociedade civil. Dessa forma, além de controlar o investimento de recursos públicos, as políticas públicas são

o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETTI, 2006, apud SILVA, 2010, p.62).

Para o autor (2006), considerar a desigualdade implica em considerar a condição social, que aponta para a condição da diferença e que consiste na condição social ou no comportamento que não se encaixa no modelo ideal. Para ele (BONETTI, 2006, apud SILVA, 2010, p.63, *itálicos do autor, negrito nosso*),

a negatividade imbuída na noção de desigualdade nasce dos parâmetros que se estabelecem para determinar uma condição social julgada 'digna' para o sujeito social. Neste caso, a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior, **o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que a pobreza caracterize a maioria da população**. A diferença entre um e outro acaba sendo associada, tanto pelo imaginário social quanto pelas instituições públicas, com o *ser* do sujeito em lugar do *estar*. Isto é, deixa de ser uma condição passageira do sujeito social para se constituir numa condição perene,

ou até numa qualidade ou numa racionalidade. Daí que as políticas públicas acabam beneficiando sempre as classes dominantes.

Nessa direção, Ross (1998, apud PARANÁ, 2006, p.26) assevera que “o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades, nem institucionaliza bandeiras de luta e resistência” (ROSS, 1998, apud PARANÁ, p.26). Logo, não podemos ter uma visão ingênua, acreditando que a igualdade de direitos, baseada somente em aspectos formais, amplia a possibilidade de participação efetiva de todas as pessoas na sociedade.

Um caso que pode ser usado para ilustrar esta questão é o fato de as empresas buscarem “portadores” de necessidades especiais, que, de certa forma, deixem à mostra sua deficiência, a fim de cumprirem a lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a qual

prevê cotas para portadores de deficiência no mercado de trabalho. Dispõe a referida lei que as empresas que têm de 100 a 200 empregados devem reservar, obrigatoriamente, 2% de suas vagas para pessoas com deficiência, que pode ser visual, auditiva, física ou mental. Para as empresas que têm de 201 a 500 empregados, a cota reservada aos portadores de deficiência é de 3%. Para as que têm de 501 a 1.000 empregados, de 4%. E para as que têm de 1.001 empregados em diante, de 5%. A definição do que vem a ser deficiência visual, física, auditiva e mental pode ser encontrada no Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2.004²³.

Para garantir que a empresa realmente esteja contratando uma pessoa com necessidade especial e, assim, cumprindo a lei, há o decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que orienta a avaliação e a classificação dessas pessoas de acordo com a sua deficiência.

No entanto, parece-nos que o principal interesse da empresa com o sistema de cotas para os deficientes é passar uma imagem de “empresa inclusiva e democrática” (visto que a sociedade prega e cobra isso). Contudo, se as leis garantissem, efetivamente, o direito de toda pessoa ao trabalho, à educação, ao lazer, isso a todos os segmentos da sociedade, não haveria necessidade de criação constante de tantas leis, já que essa “garantia” está contemplada na lei máxima do país, a Constituição Federal e, antes ainda, na Declaração Universal dos Direitos

²³Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=7291. Acesso em: 05/08/2013.

Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL. Constituição, 1988, p.15, grifos nossos).

Artigo I

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade²⁴.

A **Nova Escola** seleciona, portanto, leis que remontam a um longo período, buscando, dessa forma, legitimar o discurso da inclusão social do ANEE. É como se ela dissesse: a questão da garantia de inclusão social amparada em leis não é algo que estamos criando agora, mas, conforme vocês podem perceber, é uma questão que remonta a um longo período, como é o caso da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁵, de 1961,

(SD49) que garante o direito da criança com deficiência à Educação, de preferência na escola regular (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.11).

Nessa direção, Lagazzi (1988, p.41) diz que o Direito e a Justiça se fundamentam na máxima “Todos os homens são iguais perante a lei”, levando-nos a acreditar na imparcialidade da jurisprudência e no fim dos privilégios: “A Justiça sustenta-se, pois, nesse engodo teórico, uma vez que a desigualdade entre os homens, marcada pelo modo de produção, não se desfaz em nenhum outro lugar”. Podemos inferir, nessa perspectiva, que a questão da inclusão social do ANEE remonta a questões anteriores, ou seja, iniciou (e continua) com a questão da “igualdade” social econômica: incluir quem não tem. Somente para exemplificarmos, podemos citar, na atualidade, a questão das cotas sociais, como os programas bolsa

²⁴Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 13/02/2013, grifos nossos.

²⁵A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024) foi criada em 20 de dezembro de 1961. Uma nova versão foi aprovada em 11 de agosto de 1971 (Lei nº 5.692) e a terceira (Lei nº 9.394) ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996.

família e bolsa escola²⁶, medidas paliativas que tentam fazer com que as pessoas menos favorecidas sejam “incluídas” socialmente.

O que fica silenciado com o discurso da “igualdade de direitos” através das leis é que não basta declarar a inclusão social do ANEE a partir de instâncias jurídicas, visto que as leis auxiliam na medida em que proíbem a discriminação, mas não garantem as condições concretas de vida para o sujeito em uma sociedade capitalista alicerçada em relações de produção e de bens materiais e culturais que são destinados de maneira desigual. Parece-nos que essa é também “uma” das vontades da **Nova Escola**: utilizar-se do discurso jurídico para comprovar que as leis “garantem” a inclusão do ANEE no ensino regular e que se isso não acontece de maneira adequada é por que a escola (e, especialmente, o professor) não faz “a sua parte”. Nessa hora, a revista vem (com toda a boa vontade e competência com que ela se apresenta) “auxiliar a formação e a atuação de professores e gestores escolares”²⁷. O que ela não diz (e nem poderia fazê-lo) é que, por trás dessa aparente preocupação com a qualidade do ensino, ficam silenciados os interesses comerciais e financeiros da revista: ou seja, a sua condição de existência.

Nesse sentido, a prática discursiva da **Nova Escola**, sustentada pelos discursos jurídico e pedagógico, silencia as reais dificuldades da inclusão do ANEE no ensino escolar regular. Ao enfatizar a inclusão como **tolerância, solidariedade e socialização**, o periódico apaga a oportunidade de o aluno estar em contato com o conhecimento sistematizado e, de fato, dele se apropriar para agir na sociedade de forma autônoma, sem precisar da “caridade” alheia. Esse apagamento se dá, pois

os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o ‘dito’ e em consequência rejeitar o ‘não dito’. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é ‘selecionado’ e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o ‘universo do discurso’), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de ‘tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)’ ou o campo de ‘tudo a que se opõe o que o sujeito disse’ (PÊCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010, p.175, destaques do autor).

²⁶ Não desenvolveremos maiores estudos sobre essa questão, pois esses programas foram citados apenas como exemplos.

²⁷ Disponível em: www.fvc.org.br. Acesso em: 14/11/2012.

Para os autores (2010), ao produzir o discurso, o sujeito tem a impressão de que é “dono” do seu discurso, ou seja, de que é a fonte. No entanto, o seu discurso é produzido mediante determinações ideológicas: dizemos o que dizemos, porque a FD nos permite, o que produz “a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito “eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo” (p.175). Nesse processo de interpelação e de esquecimento, a **Nova Escola** constrói a crença de que a inclusão é **tolerância, solidariedade e socialização**, ao mesmo tempo em que apaga que os efeitos de sentido de inclusão podem ser outros, dependendo da FD em que os sujeitos estão inseridos. Para o pai, inclusão pode ser o desenvolvimento cognitivo do aluno; para o professor, a aquisição do conhecimento científico; para o psicólogo, a interação, e assim por diante. Em outros termos, a **Nova Escola**, ao construir uma prática discursiva sobre a inclusão, apaga outros efeitos de sentido possíveis, já que

o recalque que caracteriza o ‘esquecimento nº1’ regula, afinal de contas, a relação entre dito e não dito no ‘esquecimento nº2’, onde se estrutura a sequência discursiva. Isto deve ser compreendido no sentido em que, para Lacan, ‘todo discurso é ocultação do inconsciente’ (PÊCHEUX e FUCHS, in: GADET E HAK, 2010,p.178).

Ao defender a crença sobre a inclusão como **tolerância, solidariedade e socialização**, ao mesmo tempo em que demonstra, a partir do relato de “experiências que deram certo” em algumas escolas, que a inclusão do ANEE no ensino regular é possível, ela silencia o fato de que nem todas as escolas possuem estrutura física e humana para atender o ANEE junto com os demais. Em sua maioria, as escolas públicas contam com um grande número de alunos em sala, o Estado não disponibiliza cursos adequados e nem tempo extraclasse suficiente para que o professor se aperfeiçoe e também não considera as mudanças comportamentais dos alunos e das famílias, em geral. Em suma, ao construir uma prática discursiva, a **Nova Escola** é interpelada ideologicamente e age de acordo com a sua FD, já que a ideologia “fornece ‘a cada’ sujeito sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2009, p.149).

A revista **Nova Escola** usa o discurso pedagógico e o discurso jurídico em suas matérias no sentido de amparar a sua prática discursiva. Com isso, a revista cria uma aura de saber e um aspecto de legitimação dados pela cientificidade da

pedagogia e pelo juridismo da lei. Ao usar estes discursos, além de defender um ponto de vista, o que ela pretende é convencer o outro, o interlocutor, e mostrar a ele que ela está falando a verdade, para poder buscar o que realmente pretende. Desse ponto de vista, parece-nos que o que a **Nova Escola** busca, no fundo, é se aproveitar das discussões atuais (o discurso politicamente correto do qual falaremos na seção 2.7) que giram em torno da inclusão da pessoa com deficiência em todos os segmentos da sociedade para, a partir da sua prática discursiva sobre o ANEE, legitimar o discurso, enunciar com voz autorizada, obter a aceitação do professor, e por fim, atingir a sua principal vontade: a obtenção de lucro via venda da revista, parcerias, divulgação, distribuição do periódico, anúncios publicitários, venda de materiais didáticos e paradidáticos e oferta de cursos.

Nessa direção, podemos ressaltar o conceito de formação imaginária trabalhado por Pêcheux (in: GADET e HAK, 2010, p. 85), que sempre resulta de processos discursivos anteriores e se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação das relações de força e dos efeitos de sentido. Para o autor, na antecipação, o locutor projeta, do lugar social que ocupa, de forma inconsciente, uma representação imaginária do outro para, então, estabelecer “estratégias”. Nesse processo, a **Nova Escola**, ao usar o discurso pedagógico e o discurso jurídico, parte de um lugar social, valoriza antecipações e constrói uma prática discursiva pensando na imposição e aceitação positiva por parte do professor-leitor. Ao tratar de temas relevantes para a educação, como a inclusão social do ANEE no ensino regular, a **Nova Escola** estabelece um vínculo com o professor, visando fazê-lo aceitar a revista, que se torna, por consequência, meio de formação, levando o docente a aplicar as “receitas” de aulas propostas por ela.

Assim, a **Nova Escola** cria uma rede de legitimidade, usando o discurso dos “especialistas da educação”, que participam como a voz legitimada da ciência por meio do discurso pedagógico. Do mesmo modo, acontece com profissionais de outros setores, que participam, com interesses, econômicos, inclusive, na atuação educacional: empresas, fundações, economistas, arquitetos, entre outros. Então, o periódico, como voz autorizada, assume um lugar de enunciação e, pelo processo de antecipações, proposto por Pêcheux (2010), constrói o discurso a fim de atingir o interlocutor, ressaltando que,

(SD 50) desde 1986 [...] contribui para a melhoria do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Todo mês, ela antecipa, trata e dialoga com temas de interesse dos educadores, trazendo experiências reais e os conteúdos mais relevantes tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. É a maior revista especializada em educação no Brasil (www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf. Acesso em: 15/06/2013).

Ao mesmo tempo em que enfatiza que o seu principal objetivo é a melhoria da qualidade do ensino e que, então, sua missão é auxiliar o professor em sala de aula, ela ressalta que é, um tanto quanto paradoxalmente,

(SD51) **uma organização sem fins lucrativos** que tem como objetivo ajudar professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas (www.fvc.org.br. Acesso em: 14/11/12, grifos nossos).

No entanto, ao acompanharmos a trajetória da Editora Abril, percebemos que a “entidade sem fins lucrativos” que oferece ao professor a revista “a preço de custo” se “contradiz”, pois, conforme atestam as SDs abaixo, todas elas retiradas do site da própria editora, a margem de lucro da editora não parece ser a de uma empresa que não visa o bem financeiro.

(SD52) O grupo ETB, focado na alta qualidade do ensino técnico, conta com 2.400 alunos nas unidades em Jundiaí, Osasco, Piracicaba e Sorocaba. Ambos passaram a fazer parte dos negócios da Abril Educação em abril de 2011²⁸.

(SD53) A Red Balloon, rede de escolas de inglês para crianças e adolescentes, foi adquirida em 2012 e conta com 13 mil alunos em 34 unidades espalhadas pelo Brasil.

(SD54) Em 2011, a Abril Educação comprou participação no site de ensino de idiomas Livemocha, maior comunidade online de ensino de inglês no mundo, com 2,2 milhões de usuários no Brasil.

Constatamos nas SDs 52, 53 e 54 que a **Abril Educação**, como “parceira” de sistemas de ensino, como a ETB (Escolas Técnicas do Brasil), a *RedBalloon*, rede de escolas de idiomas e da *Livemocha*, a maior comunidade online de ensino de inglês no mundo, não vem no sentido de confirmar uma “entidade sem fins lucrativos”, pois sabemos que uma rede de ensino básico, técnico e/ou de idiomas

²⁸ As SDs de 52 a 58 foram retiradas do texto Institucional Grupo Abril. Disponível em: <http://www.grupoabril.com.br/institucional/abril-educacao.shtml>. Acesso em: 03/04/2013, grifos nossos.

propicia grandes lucros aos donos. Essa constatação pode ser verificada no próprio pronunciamento da editora, em um *site* de notícias, em que ela enfatiza o interesse em aumentar consideravelmente a receita atual:

(SD55) Depois de adquirir 100% do Anglo, há um mês, e com a meta de se tornar líder no segmento de sistema de ensino, a Abril Educação recebeu ontem um aporte de recursos de R\$ 226,2 milhões, com a venda de uma participação minoritária para o fundo de Private Equity - de investimentos em outras empresas - BR Investimentos, do economista Paulo Guedes. **A Abril Educação já anunciou que fará novas aquisições no setor e que pretende, em cinco anos, multiplicar por cinco a receita atual de R\$ 500 milhões.**

A parceria econômica que a **Editores Abril** cria com fundos financeiros, mais uma vez, denuncia seu (não)caráter de entidade “sem fins lucrativos”.

(SD56) Criada em 2007 como um braço do Grupo Abril, a Abril Educação passou a atuar separadamente da Abril S/A no início de 2010, por meio de uma reorganização societária. **No mesmo ano recebeu aporte minoritário de capital dos fundos BR educacional FIP (BR Educacional) e FIP Brasil de Governança Corporativa (FIP Brasil), ambos geridos pelo BR investimentos.** A estrutura acionária atual está dividida entre a família Civita, que detém 75,30% da participação, e a BR Investimentos, com 24,70%.

Outro ponto que atesta o caráter econômico da instituição é a parceria firmada entre as suas editoras, Ática e Scipione, e o Governo Federal, viabilizando, nessa relação, o comércio de livros didáticos, paradidáticos, coleções e outras obras complementares:

(SD57) **Ática e Scipione são líderes do mercado de ensino brasileiro.** As editoras oferecem o mais completo portfólio de livros didáticos e paradidáticos, coleções e obras complementares dos principais autores do Brasil.

(SD58) O mercado de livros obteve no ano de 2000 um faturamento em torno de R\$ 2 bilhões, aumento de 11% em relação ao ano passado, com venda de 360 milhões de livros, segundo estimativa da Abre livros. **No segmento de livros didáticos e paradidáticos, é o governo o principal comprador,** beneficiando 33 milhões de alunos por meio do Programa Nacional do livro didático - PNLD. As encomendas realizadas em 2000 para o ano letivo de 2001 totalizaram 109 milhões de exemplares, contra 73 milhões do ano anterior, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Apesar da aparente manifestação de “desinteresse econômico” por parte da **Nova Escola/FVC/Editora Abril**, ainda podem ser visualizados os parceiros que ajudam a mover o comércio editorial:

(SD59)



Parceiros

Alfabetização Solidária

Bovespa

Cereja

Cosac Naify

Editora Ática

Editora Scipione

EDP

Fundação Bradesco

Fundação Cargil

Fundação Educar Dpaschoal

Fundação Telefônica

Gerdau

Instituto EcoFuturo

Instituto Ressoar

Instituto Sangari

Instituto Unilever

Intel

Itautec

Jornal da Tarde

MAM

Microsoft

OSESP

Rádio Bandeirantes

SESI

Softway

TV Cultura

Verdescola

(www.fvc.org.br. Acesso em: 14/11/2012, destaques do editor).

Resumindo, a **Nova Escola (FVC/Editora Abril)** constrói a sua prática discursiva amparada no discurso pedagógico e no discurso jurídico, para, então, legitimar o que enuncia. Ela enfatiza que é uma “organização sem fins lucrativos” “empenhada em contribuir para o progresso da educação” e que, por isso, o periódico é “vendido a preço de custo”. No entanto, não diz que ele, o periódico, serve de veículo de propagandas de outros tantos produtos, como livros, cursos preparatórios para concursos, sistemas de ensino e também não relata os benefícios que obtém com as parcerias estabelecidas com empresas e fundações, como

Gerda, Bradesco, Microsoft, Unilever e, muito menos anuncia que, a partir da parceria com o governo, vende livros didáticos, paradidáticos e programas. Em outras palavras, ao construir a sua prática discursiva apoiada na cientificidade do discurso pedagógico e no juridismo da legalidade, a **Nova Escola** se legitima como uma instituição preocupada com a qualidade da educação brasileira, buscando levar o professor a concordar com a sua crença sobre a inclusão do ANEE no ensino regular e, conseqüentemente, adotar posturas e práticas pedagógicas sugeridas por ela. No entanto, a prática discursiva da **Nova Escola** silencia o **movimento comercial e econômico** que gira em torno da sua produção e circulação, afirmando-se como uma revista vendida a “preço de custo”. Do mesmo modo, os seus “parceiros” também não dizem qual é “a sua parte” nessa relação: fundações, colégios, editoras que anunciam e vendem seus produtos, órgãos internacionais que interferem na economia nacional e governos que legitimam e propagam, a partir da prática discursiva da **Nova Escola**, as suas políticas educacionais e a sua crença sobre a inclusão do ANEE nas escolas de ensino regular. Em outras poucas palavras: a **Nova Escola** passa uma imagem de instituição preocupada com as questões educacionais, como a inclusão social do ANEE, quando, efetivamente, o que a movimenta é a obtenção do lucro, seja pelas parcerias estabelecidas, seja pela venda de cursos e livros ou pelas propagandas que veicula.

2.3 A chave do fracasso ou do sucesso: o professor

Neste segmento, nosso trabalho de análise consiste em perceber quais são os sentidos construídos e mantidos pelo imaginário social a respeito da função da escola e especificamente do professor na sociedade.

Para Chauí (2003, p.5), a escola é uma instituição social e, sendo assim, reflete a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim, que presenciamos, no interior desta instituição, a presença de opiniões, atitudes e ações conflitantes que demonstram as divisões e as contradições da sociedade. A autora afirma que, após a Revolução Francesa (1789-1799), a universidade tornou-se uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Depois das revoluções do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser constitutivas

da cidadania e, portanto, direito dos cidadãos, o que fez com que a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia.

Nesse sentido, a sociedade vê a escola como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas. No entanto, parece-nos que, quando se fala em inclusão social do ANEE, a escola é vista como uma instituição isolada e autônoma e, por isso, é responsável pela inclusão (ou melhor, pela exclusão) social. É como se a escola, por meio da educação, “curasse todos os males”, assim como a *Panaceia*²⁹ da mitologia grega. O discurso da educação como uma forma de resolver grande parte, senão todos os problemas da sociedade, faz parte, também, do discurso corrente. Um exemplo é a vontade de muitos pais (a grande maioria) de proporcionar aos filhos o acesso à escola, esperando que, com isso, eles tenham sucesso garantido no futuro.

O discurso da educação como *Panaceia*, segundo Lombardi (2006, p.4,) é antigo. Ele nasceu com a sociedade capitalista, como parte de um discurso ideológico que atribui à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão dos saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador. No cenário político e econômico brasileiro, o discurso também é o da “educação como redentora”. Esse discurso

reaparece com a crise de 1929, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; ressurgiu na Segunda Guerra, na ditadura militar e, mais recentemente, em todo o processo da Constituinte de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lombardi, 2006, p.4).

Há um imaginário social de que a educação transforma a sociedade, a educação proporciona às pessoas a possibilidade de ascensão social, enfim, de que a educação é a solução para os males que assolam a mundo. Esse imaginário é ativado pela memória discursiva, ou seja, por aquilo que o sujeito já presenciou e ouviu, por efeitos de sentido produzidos e silenciados que são relacionados com outros; enfim, por tudo o que envolve o(s) discurso(s) sobre a escola.

Sobre a memória, Cattelan (2008, p.91) assevera que

²⁹Na mitologia grega **Panaceia** (ou **Panacea** em latim) era a deusa da cura. O termo *Panaceia* também é muito utilizado com o significado de *remédio para todos os males*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Panaceia>. Acesso em: 10/08/2013, grifos do editor.

Ela permite que os sentidos se façam e os eventos possuam legibilidade. [...] Ela é a responsável pela legibilidade e pelas condições de constituição dos sentidos para uma comunidade de leitores. Porém, a memória, pensada em termos discursivos não tem a ver com a psicologia individual, que se refere à capacidade de retenção de saberes por parte de um sujeito, mas sim com a possibilidade de percepção de como, num discurso, um outro se encontra restituído, mesmo que não se possa lhe atribuir uma existência empírica. A memória tem, pois, a ver não apenas com textos efetivamente existentes (como na intertextualidade em sentido estrito), mas com a reconstrução dos implícitos que vêm dar sustentação, sob a forma de pré-construídos, ao discurso empírico com que se depara, mesmo que não seja possível afirmar que, alguma vez, esse implícito tenha sido explicitado na forma com que ele aparece no fio do discurso de uma materialidade.

Nesse sentido, ao construir o discurso sobre a inclusão do ANEE no ensino regular e sobre o papel do professor frente a ele, a **Nova Escola** o faz trazendo, através da memória discursiva, saberes, crenças, estereótipos e sentidos que já foram construídos sobre o professor e sobre a pessoa com deficiência. Nas palavras de Pêcheux (in: ACHARD et al, 2010, p.52, destaques do autor),

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A **Nova Escola**, ao falar do professor e para o professor, produz a imagem de um professor voluntarioso, disposto e capaz de resolver os problemas educacionais. Para isso, ela lhe propõe modelos e experiências que deram certo em alguma situação; é como se dissesse: não pense (nós pensamos por você), apenas siga as instruções. Em outras palavras, a **Nova Escola** “pensa” antecipadamente as possíveis dificuldades encontradas pelos leitores professores e, então, oferece-lhes, dentre outras sugestões, modelos de planos de aula a serem aplicados como “receitas” infalíveis em qualquer situação:

(SD60) Nas páginas de NOVA ESCOLA você encontra reportagens sobre políticas públicas, carreira, gestão, comportamento e entrevistas com especialistas em educação. E também **sugestões de projetos, sequências didáticas e planos de aula** de Educação Infantil e Fundamental. (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/assina-secretarias.shtml>. Acesso em: 07/04/2013, maiúsculas do editor, grifos nossos).

Para aqueles que acatam as sugestões propostas pelo periódico e cumprem “corretamente” a sua função são atribuídas premiações como forma de recompensar o trabalho bem feito, medida que procura, também, tentar motivar e incentivar os demais professores a participar desse tipo de programa. Um exemplo relevante é o concurso **Educador Nota 10**, que, segundo a **FVC**, é

(SD61) **O mais importante prêmio de Educação da América Latina** / Criado em 1998, o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 é a principal iniciativa da Fundação Victor Civita para a valorização do trabalho docente e a disseminação de práticas educativas de sucesso. (<http://www.fvc.org.br/premio-victor-civita/sobre-o-premio/maior-premio-educacao.shtml>). Acesso em: 14/11/2013.grifos do editor).

O periódico, além de trabalhar como um instrumento de divulgação de ideias e práticas pedagógicas para os professores, indica, ainda, que, ao seguir as políticas educacionais propostas pelo governo e as novas metodologias de ensino, o professor leitor poderá tornar-se um modelo de “Professor nota 10”, o que o levará a propagar as crenças construídas pela **Nova Escola** e seus parceiros. Na SD acima, a revista afirma que o concurso **Educador nota 10** busca a valorização do professor e a disseminação de práticas educativas. O substantivo **disseminação**, segundo o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p. 256), significa “1 espalhamento, dispersão<d. de sementes> 2 fig. propagação, divulgação ,<d de novas ideias>”. Um dos efeitos de sentido possíveis da palavra **disseminação** no discurso da **Nova Escola** é o de “espalhamento, dispersão e propagação” de novas ideias, mas, sobretudo, da concepção que a revista constrói sobre a inclusão do ANEE no ensino regular. Assim, essa crença, como as sementes, quanto mais for espalhada, mais se propagará e produzirá os efeitos de sentido pretendidos (os frutos), de modo que aumente a aceitação e, conseqüentemente, a concretização das ações propostas. Ao produzir uma prática discursiva “legitimada”, a **Nova Escola** procura propagar e ratificar discursos, produzindo determinados efeitos de sentido sobre o professor e a inclusão do ANEE: o professor é voluntarioso e capaz de resolver problemas educacionais e sociais, bastando que, para isso, ele “faça a sua parte”.

Ao produzir a prática discursiva sobre e para o professor, a **Nova Escola** é movida e “controlada” pela sua FD, pois, segundo a AD, esta controla todo o funcionamento do discurso. Dessa maneira, a revista, ao construir a imagem do

professor, não o faz por meio do retorno do que as coisas são, como se o discurso fosse sem origem, mas por meio do interdiscurso, ou seja, por tudo o que já se pensou, já se viveu e já se enunciou sobre o professor em outras épocas e em outras circunstâncias, já que “o sujeito, ao enunciar, age movido por uma formação ‘pedagógica’, não necessariamente consciente e sistemática (mas também), e que, portanto, diz o que diz à luz da ‘educação’ recebida (CATTELAN, in JELL 2011, p.155-156).

A **Nova Escola**, por meio de seus editores, torna-se uma posição sujeito. Cabe dizer que, segundo Pêcheux (2009), essa

tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da ‘exterioridade’ do real ideológico-discursivo, na medida em que ela ‘se volta para si mesma’ para se atravessar (PÉCHEUX, 2009, p.159-160, destaques do autor).

Nessas condições, ao produzir a prática discursiva, por mais que o periódico pense ser livre para enunciar e ser a origem do que diz, ele o faz determinado pelas concepções de sua FD, ou seja, ele pensa e age de acordo com as possibilidades dadas pela FD que o move. Assim, o discurso do periódico “reproduz o discurso do outro (uma vez que [...], cada um é o espelho dos outros)” (Pêcheux, 2009, p.161) e, assim sendo, ele enuncia a partir de dadas condições de produção: o momento sócio-histórico em que se produzem determinados efeitos de sentido sobre o professor, a participação e a influência dos parceiros da revista em sua produção, circulação e consumo, a questão econômica que envolve a produção e a circulação da revista e a questão da inclusão social na atualidade, dentre outros.

“A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso” (ACHARD, in: ACHARD et al, 2010, p.17). Assim, a revista “leva em conta”, de forma inconsciente, movida pela sua FD, todas as crenças que envolvem o que é ser professor hoje (bem como o que era e o que será) e todos os elementos que constituem as condições de produção da sua prática discursiva. Essa produção se dá, de acordo com Pêcheux (in: Achard, 2010, p.52), porque, através da memória discursiva, são restabelecidos os “implícitos ‘que estão ausentes por sua presença’”, ou seja, não estão “visíveis” na materialidade discursiva, mas compõem o discurso.

Eles se dão “sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase” (p.52) e constituem, segundo o autor, o acontecimento discursivo novo.

Dessa forma, a memória discursiva permite que o sujeito “veja”, “leia” e “produza” efeitos de sentido sobre o professor no discurso da **Nova Escola**, pois a memória é a reconstrução dos discursos através do pré-construído e do discurso transversal, que, no fio do discurso, vem se restabelecer. Isso faz com que o discurso não seja homogêneo, mas marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois ele é sempre composto de outros sentidos, que vêm sempre de já-ditos em outros lugares. Parafrazeando e citando Authier-Revuz (1990, p.27), nenhum discurso é neutro, mas inevitavelmente carregado, ocupado, habitado e atravessado “pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”.

Nesse sentido, permanece no imaginário social que a escola é para todos, que a educação transforma as pessoas, que a educação é o principal meio de ascensão social e que, logo, a educação é também um meio de promover a inclusão social do ANEE. Em suma, a educação é colocada como fundamental para o desenvolvimento econômico e social e, como isso não acontece (por completo), a culpa recai sobre a escola e, principalmente, sobre o professor, o elemento que está mais diretamente relacionado ao ensino, pelo menos para o discurso corrente. Consoante Lombardi (2006), a educação não tem o poder de determinar os rumos da sociedade; logo, segundo ele, pouco avançaremos na resolução dos graves problemas gestados pelo próprio desenvolvimento da sociedade burguesa – como a miséria, as guerras, a destruição do meio ambiente, o desemprego estrutural e outros (como a inclusão social do ANEE). A educação não é algo que paira acima da sociedade, mas uma

dimensão concreta da vida social e que se modela em conformidade com as condições de existência dessa mesma sociedade. Uma sociedade [...] dividida em classes, só pode ter uma educação [...] voltada a atender de forma diferente a essas diferentes classes. E, essencialmente adequada aos interesses de quem exerce o poder econômico e, por decorrência, político, social, ideológico (LOMBARDI, 2006, p.5).

Esse interesse econômico, político, social e ideológico, destacado pelo autor, é percebido, conforme considerações elencadas nas seções anteriores, nas parcerias estabelecidas entre a **Editora Abril/FVC**, o governo e empresas, por meio da produção, divulgação e circulação da revista **Nova Escola**, que, atrás de um

aparente e afirmado desinteresse econômico, move a indústria e a comercialização da revista, além da produção e da propagação de estereótipos e crenças relacionadas à educação. Nessas condições, movida por sua FD, a revista aponta (porque acredita nisso) o professor como o principal responsável pela inclusão/exclusão social:

(SD62) Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. **Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial** (Nova Escola, 05/2005, p.40, grifos nossos).

(SD63) Toda escola tem obrigação de receber qualquer aluno, mas não basta simplesmente matricular as crianças com deficiência múltipla. 'É preciso ter estrutura', diz Carolina. **Nessa hora, entram em cena os educadores que dão o melhor de si para atendê-las** (Nova Escola, 10/2006, p.47, grifos nossos).

Na SD62, a **Nova Escola** afirma que a participação do professor é “essencial” para que todos os alunos aprendam, ou melhor, é obrigação do professor “dar conta” de fazer a inclusão do ANEE acontecer, não importando em que condições isso se dê. Somos entendedores de que é responsabilidade também (e não só) do professor o trabalho sério e com qualidade em sala de aula. Em nenhum momento dessa pesquisa, omitimos a responsabilidade dos educadores; no entanto, estamos questionando por que a responsabilidade maior deve ser a do professor; e mais, por que a culpa do fracasso, geralmente, recai sobre ele? Quando a **Nova Escola** afirma que “**a participação do professor é essencial**” para que a inclusão aconteça, ela confirma que outros elementos também são importantes no processo da inclusão, já que o adjetivo “essencial” destaca um componente (no caso, o professor) dentre outros. Sobre isso, podemos questionar: onde estão “as outras partes” envolvidas nesse processo? Por que a **Nova Escola** não questiona, por exemplo, a responsabilidade do governo de manter a estrutura necessária de suas escolas? Por que ela, a revista, não questiona também a responsabilidade de seus “parceiros” (empresas, fundações, instituições) de fazerem sua parte no que diz respeito à inclusão social, já que a sociedade é composta por todos esses (e outros tantos) segmentos? Por que, enfim, somente a participação do professor é colocada como **essencial** para que a inclusão se torne uma realidade? E a participação dos outros não é essencial também?

Na SD 63, a revista enfatiza mais uma vez que é **obrigação da escola receber qualquer aluno**. O uso do pronome indefinido **qualquer** abrange todos os alunos e, então, todos os ANEE, os quais devem ser matriculados nas escolas de ensino regular. Seguindo a crença a respeito do professor e da inclusão, a **Nova Escola** afirma que, para que a inclusão aconteça, é preciso que a escola tenha estrutura. No entanto, mais uma vez, a maior parte da responsabilidade é atribuída ao professor, já que, segundo ela, **“Nessa hora, entram em cena os educadores que dão o melhor de si para atendê-las”**(linhas 3-4 da SD63). A expressão “entrar em cena” remete, instados pela memória discursiva, à representação teatral. É como se a revista dissesse que, ao trabalhar com a inclusão social do ANEE em escolas em que não haja estrutura adequada, o professor, assim como um ator, devesse “entrar em cena” e então improvisar, inventar, ajeitar ou, até mesmo, representar. Outra questão que fica evidente nessa SD é o “voluntarismo” do professor, que “deve dar o melhor de si” para atender “todos” os alunos.

Diante do exposto, podemos nos perguntar: se a escola é pública, tendo como “legislador” o Estado com leis que definem a obrigatoriedade da inclusão social do ANEE no ensino regular, por que, então, ele, o Estado, não equipa as escolas com estrutura física e humana adequada para que o professor possa desenvolver o trabalho que lhe é atribuído (e cobrado)? Por que a responsabilidade maior da inclusão recai sobre o professor? Por que ele, o professor, deve ser o responsável por “improvisar”, quando a estrutura não oferece o básico? Por que só o professor deve “dar o melhor de si” e “fazer a sua parte” para que a inclusão aconteça?

Depois de “mostrar” ao interlocutor (especialmente ao professor) a importância da inclusão do ANEE no ensino regular, tendo como suporte o discurso pedagógico, e “provar” a obrigatoriedade da inclusão do ANEE no ensino regular, a partir do discurso jurídico, e, conseqüentemente, “determinar” que é responsabilidade do professor “entrar em cena” e “dar o melhor de si” para que a “inclusão se torne uma realidade”, a revista passa, como voz legitimada e autorizada, a “ensinar” o professor a “fazer a sua parte” no processo:

(SD64) Essa é também a proposta desta edição especial de NOVA ESCOLA. Mostrar que **é perfeitamente possível** incluir todas as crianças nas classes regulares (Nova escola, edição Especial, 10/2006, p.10, maiúsculas do editor, grifos nossos).

Ao dizer que “é perfeitamente possível” incluir **todas** as crianças nas escolas regulares, a **Nova Escola** produz o efeito de sentido de que alguém (que pode ser o professor) esteja dizendo que não é possível incluir o ANEE na escola regular, pois ela só pode “mostrar que é possível” em decorrência da existência do “não possível”. E mais, ela enfatiza que “é **perfeitamente** possível”, não abrindo exceções, se não der, é por que o professor não agiu adequadamente.

Na reportagem “A sociedade em busca de mais tolerância”, de Meire Cavalcante (Nova Escola, 10/2006, p.34), o periódico cita o discurso pedagógico de

Windyz Ferreira, coordenadora do Projeto educar na Diversidade, do Ministério da Educação, [que] publicou em 2003 a pesquisa Aprendendo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente com Deficiência, da organização sem fins lucrativos Save the Children Suécia, que luta pela disseminação dessas práticas no mundo todo (Nova Escola, 10/2006, p.36).

A **Nova Escola**, para poder “mostrar” ao professor que “é perfeitamente possível” incluir “todas” as crianças, supõe situações e dificuldades encontradas pelo professor ao trabalhar com o ANEE nas classes de ensino regular e passa, então, a direcionar o seu comportamento. Como parte de uma “receita infalível”, a revista propõe o texto em que a pesquisadora relaciona algumas ações e comportamentos que devem ser seguidos pelo professor, para que a inclusão, que ela prega, de fato aconteça. Passamos à leitura e análise dessa materialidade discursiva:

(SD65) Atitudes do professor que inclui

- 1-Procura conhecer a legislação que garante o direito à Educação das pessoas com deficiência.
- 2-Exige auxílio, estrutura, equipamentos, formação e informações da rede de ensino.
- 3-Deixa claro aos alunos que manifestações preconceituosas contra quem tem deficiência não serão toleradas.
- 4-Não se sente despreparado e, por isso, não rejeita o aluno com deficiência.
- 5-Pesquisa sobre as deficiências e busca estratégias escolares de sucesso.
- 6-Acredita no potencial de aprendizagem do aluno e na importância da convivência com ele para o crescimento da comunidade escolar.
- 7-Organiza as aulas de forma que, quando necessário, seja possível dedicar um tempo específico para atender às necessidades específicas de quem tem deficiência.
- 8-Se há preconceito entre os pais, mostra a eles nas reuniões o quanto a turma toda ganha com a presença de alguém com deficiência.

9-Apóia os pais dos alunos com informações.

Fonte: Aprendendo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente com deficiência, Save the Children Suécia (Nova Escola, 10/2006, p.36, grifos do editor, numeração nossa).

A pesquisadora inicia afirmando que o professor interessado em promover a inclusão deve, primeiramente, “Procurar³⁰ conhecer a legislação que garante o direito à Educação das pessoas com deficiência”. Com esse “conselho”, na verdade, a revista, por meio da pesquisadora, diz que, concordando (ou não) com a inclusão do ANEE nas turmas de ensino regular, a escola tem o dever de matricular “todos” os alunos (o que é verdade, pois a legislação estabelece isso) e o professor, automaticamente, tem a obrigação de “entrar em cena”, “dar o melhor de si” e “fazer a sua parte” para atendê-los, já que esse discurso está apoiado na legislação que garante ao ANEE esse direito.

Caso o professor encontre dificuldades no trabalho com o ANEE, ela sugere, no item 2, que ele deve “Exigir auxílio, estrutura, equipamentos, formação e informações da rede de ensino”. Esse ponto nos leva a pensar: se, no item anterior, a **Nova Escola** diz que é preciso conhecer as leis que garantem o direito à educação das pessoas com deficiência, não está (ou, pelo menos, não deveria estar) subentendido que, para que essa Educação (garantida pela legislação) aconteça, é preciso uma estrutura adequada, de modo que o atendimento aos alunos ocorra de maneira eficiente? E ainda: por que é o professor o responsável por exigir auxílio à rede de ensino? E mais: basta que o professor “voluntarioso” exija (e ele já não faz isso?) melhores condições de trabalho que será atendido? E se isso não acontecer?

No item 3, a estudiosa afirma que o professor deve “Deixar claro aos alunos que manifestações preconceituosas contra quem tem deficiência não serão toleradas”. Basta, então, “deixar claro” que essas atitudes não serão aceitas? Como esses comportamentos se dão e de que forma eles não serão suportados? E se os alunos forem preconceituosos, o que fazer? Com esse discurso, a **Nova Escola**, por intermédio da pesquisadora, silencia o fato de que o preconceito não inicia na escola; ele é fruto de uma sociedade preconceituosa. Logo, as crenças, atitudes e comportamentos não são modificados de uma hora para a outra, como se fosse suficiente não “tolerar manifestações preconceituosas”. E mais: não é preciso que a

³⁰As flexões verbais da SD65 foram modificadas a fim de concordarem com as análises.

revista mostre que o respeito é importante na escola; ele é um valor que já é discutido, estimulado e praticado (pelo menos, em parte) nessa instituição.

No item 4, a revista afirma que o professor que inclui “Não se sente despreparado e, por isso, não rejeita o aluno com deficiência”. Produz-se o efeito de sentido de que é como se bastasse não se sentir despreparado e, então, tudo se resolveria. O professor que não tem formação para lidar com o ANEE não tem o direito de sentir-se assim? Admitir estar despreparado não poderia ser uma forma de o professor perceber a importância da informação e do conhecimento sobre o ANEE e, então, motivar-se a procurar formação?

No quinto item, a revista sugere que o professor deve “Pesquisar sobre as deficiências e buscar estratégias escolares de sucesso”. É a **Nova Escola** atribuindo ao professor a tarefa da inclusão, pois, ao sugerir que ele deve buscar estratégias de sucesso, produz o efeito de sentido de que, se o professor não encontrar as condições adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho, deve buscar soluções (quem sabe, estabelecer parcerias) para conseguir a estrutura adequada e “estratégias escolares de sucesso”; e mais do que isso, de maneira eficiente, já que, segundo o periódico, “é perfeitamente possível incluir todas as crianças nas classes regulares” (SD64).

Na sugestão 6, o professor deve “Acreditar no potencial de aprendizagem do aluno e na importância da convivência com ele para o crescimento da comunidade escolar”. Podemos afirmar que aqui se encontra a crença da inclusão como “tolerância, solidariedade e socialização”, já que se preza pela convivência e pelo respeito entre os membros da comunidade escolar. Não pensamos que isso não seja importante, mas onde fica o conhecimento científico? Ele também não é importante para o desenvolvimento do ANEE?

A lista sugere, no ponto 7, que o professor “Organize as aulas de forma que, quando necessário, seja possível dedicar um tempo específico para atender às necessidades próprias de quem tem deficiência”. No entanto, apaga-se, com esse discurso, justamente a dificuldade de organizar esse tempo de modo a atender a cada aluno em suas especificidades. Silencia-se o fato de as turmas, em sua maioria, serem numerosas, o que dificulta o trabalho específico com o ANEE. Silencia-se, também, o fato de os professores já reivindicarem esse tempo, denominado Hora Atividade (no Paraná, os professores reivindicam 33%), para

organizarem suas aulas, o que propiciaria tempo para a preparação do material a ser usado com o ANEE e os encontros entre o professor regente e o responsável pelo ANEE.

No item 8, a pesquisadora sugere que, “Se há preconceito entre os pais, [o professor] mostra a eles nas reuniões o quanto a turma toda ganha com a presença de alguém com deficiência”. Ou seja, é tarefa também do professor procurar mostrar aos pais que, ao conviver com o ANEE, todos ganham, pois desenvolvem a solidariedade e o respeito ao próximo.

No último item, o professor “Apoia os pais dos alunos com informações”. Mas, que tipo de informações? Quais pais? Por que é o professor quem deve manter os pais informados? (Talvez, por que o professor tenha voz autorizada para isso?) E, os pais, não conseguem buscar as informações de que precisam?

Ao sugerir ao professor uma lista de atitudes que ele deve seguir a fim de que se torne um “educador inclusivo”, a **Nova Escola** produz o seguinte efeito de sentido: o professor da escola regular não promove a inclusão; logo, para ele tornar-se um professor de escola inclusiva, precisa mudar sua conduta, ou seja, seguir as atitudes propostas por ela. Eis a **Nova Escola** “disposta” a desempenhar a sua missão (explícita, pois, conforme verificamos na seção 2.2, há outras “missões” silenciadas): “Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil” (www.fvc.org.br. Acesso em 14/11/2013).

Outro ponto que merece ser discutido é a questão da discriminação sofrida pelo ANEE no ensino regular, apontada pelo periódico. Por mais que a **Nova Escola** reconheça em sua prática discursiva que o preconceito acontece em toda a sociedade, a culpa também (e mais) recai sobre o professor. Na SD abaixo, isso fica evidente, quando ela afirma que,

(SD66) Além de enfrentar a pressão da família [dos outros] alunos, **muitos educadores têm de aprender a lidar com o próprio preconceito** (Nova Escola, 10/ 2006, p.35, grifos nossos).

Ao afirmar que “muitos educadores têm de aprender a lidar com o próprio preconceito”, a **Nova Escola** produz o efeito de sentido de que o professor é preconceituoso, pois ele só pode lidar com o preconceito, se ele tiver. Essa afirmação é reforçada ao enunciar que,

(SD67) Enquanto ele andava, os alunos e até os funcionários riam dele. [...] Escola não é lugar de sofrimento e humilhação. Por isso, os **professores e funcionários precisam adotar posturas conscientes e coerentes com seu papel de formadores** (10/2006, p.36, grifos nossos).

Ao dizer que “Escola não é lugar de sofrimento e humilhação”, a **Nova Escola** atribui aos professores e funcionários a responsabilidade por essa violência, pois, ao mesmo tempo em que cobra deles a mudança de suas atitudes, ela sugere que os professores e funcionários tomem “posturas conscientes e coerentes com seu papel de formadores”; logo, as atuais são inconscientes e incoerentes, ou seja, são preconceituosas e discriminatórias.

Diante disso, com voz autorizada, o periódico (na SD68) aconselha o professor a considerar as condições em que o aluno vive, verificar se o projeto da escola contempla a inclusão e repensar “até” o seu próprio comportamento. Em outros termos, o professor precisa rever toda a sua prática pedagógica e, principalmente, o seu comportamento, que, provavelmente, está reforçando o preconceito e estimulando o *bullying*. Vejamos:

(SD68) O **professor** deve analisar o meio em que a criança vive, refletir se o projeto pedagógico da escola é inclusivo e repensar **até** seu próprio **comportamento** para checar se ele não **reforça o preconceito e, conseqüentemente, o bullying** (Nova Escola, dezembro 2009, p.80, grifos nossos).

Ao afirmar que o professor precisa “repensar **até** seu próprio comportamento para checar se ele não reforça o preconceito e, conseqüentemente, o *bullying*”, o uso do operador “até”, além de trabalhar de modo a ajudar na produção do efeito de sentido de que o professor talvez possa, com seu comportamento, tomar atitudes preconceituosas e, conseqüentemente, possibilitar (ou até estimular com suas atitudes) o *bullying*, produz o efeito de sentido de que o professor, além de cuidar para não ser discriminatório, preconceituoso e contribuir para a violência contra o ANEE, deve também rever todas as suas outras práticas. Em suma: o uso do operador “até” produz o efeito de sentido de que o professor deve considerar e avaliar todas as suas práticas e, principalmente (e enfaticamente), aquelas que possam estimular a discriminação e a violência contra o ANEE. E mais: ele deve se avaliar no sentido de revê-las e, se é preciso rever, é porque não estão sendo coerentes com os propósitos da educação inclusiva defendida pelo periódico.

Para procurar justificar o que enuncia e tentar comprovar a “veracidade” do que diz, a revista se baseia em uma pesquisa, que gera o efeito de cientificidade, realizada pelo Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente, em São Luís³¹, para dizer que

(SD69) Os números mostram ainda que 62% das crianças com deficiência já sofreram algum tipo de discriminação em diferentes situações, **inclusive na escola**. [...] **No entanto, apenas 38,7% dos responsáveis tomaram providências** (outubro 2006, p.36, grifos nossos).

Segundo os resultados da pesquisa, 62% das crianças com deficiência já sofreram discriminação em diferentes situações, **inclusive na escola**. O uso da expressão “inclusive na escola” enfatiza o efeito de sentido de que isso aconteceu em diferentes lugares, mas também (e quem sabe mais ainda) na escola. Ela prossegue afirmando que **apenas 38,7% dos responsáveis tomaram providências**. É possível, a partir dos efeitos de sentido produzidos pela **Nova Escola** sobre a inclusão e o professor, dizer que “esses responsáveis que não tomaram providências” diante da discriminação sofrida pelas crianças com deficiência também sejam professores (e principalmente), pois, conforme mostrado nas SDs66, 67 e 68, respectivamente, “muitos educadores têm de aprender a lidar com o próprio preconceito”, “escola não é lugar de sofrimento e humilhação” e o professor precisa “repensar até seu próprio comportamento para checar se ele não reforça o preconceito e, conseqüentemente, o *bullying*”.

A **Nova Escola**, ao legitimar a sua prática discursiva apoiada no discurso pedagógico e no discurso jurídico, especialmente, discorre, sobre o patamar de uma voz autorizada, sobre o professor; suas práticas, funções, sentimentos, culpas e também sobre o que o professor pensa e acredita:

(SD70) Mesmo depois de 18 anos da promulgação da Constituição, que prevê ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’, **alguns diretores e professores acreditam que estudantes com deficiência não conseguem aprender e, em classe, devem apenas brincar e passar o tempo** (Nova Escola, 10/ 2006, p.35, grifos nossos).

³¹A revista cita apenas que a pesquisa foi realizada em São Luís, deixando implícito que seja no estado do Maranhão. No entanto, pode ser em qualquer outro município do Brasil, já que ela não deixa isso claro.

O periódico se diz conhecedor da realidade escolar, para afirmar que “alguns diretores e professores acreditam que estudantes com deficiência não conseguem aprender e, em classe, devem apenas brincar e passar o tempo”. Ele faz isso apoiado no discurso jurídico, ao reforçar que, mesmo depois de tantos anos da promulgação da lei que garante ao ANEE o direito à educação, isso acontece. Ao afirmar que alguns professores acreditam que o ANEE não pode aprender como os demais, a revista reforça que a educação inclusiva é a melhor forma de a escola atender a todos os alunos e promover, então, a inclusão social. Mesmo restringindo, com o uso do indefinido “alguns”, o número de professores e diretores que não acreditam na capacidade do ANEE, a revista afirma que há professores que defendem essa limitação, reativando, através da memória discursiva, o pré-construído de que “o professor não deveria pensar assim”, de que “o professor deve valorizar e acreditar na capacidade de todos os alunos” e de que “o professor deve ‘dar aula’ e não ‘brincar’” em sala. Nessa perspectiva, a **Nova Escola** afirma que a maior responsabilidade pela (não) aprendizagem do ANEE é do professor (Isso não poderia ser diferente, pois, do contrário, a revista não teria razão de ser, já que afirma que a sua “missão” é justamente auxiliar o professor a desempenhar com êxito a sua função).

Para criar uma aura de veracidade, o periódico “coloca” o próprio professor para falar do professor para o professor: eis mais uma forma de legitimar o seu discurso, pois não é qualquer um que fala, mas o principal envolvido no processo da inclusão, pelo menos, para o periódico e para o discurso cotidiano. Como é o próprio professor que está falando, torna-se pouco provável que alguém vá discordar das crenças construídas e propagadas pelo enunciador:

(SD71) **‘O problema não estava nela, mas no meu jeito de dar aula’**, afirma a professora da 4ª série da Escola Municipal Dora Abreu, em Cachoeira do Sul, a 200 quilômetros de Porto Alegre. O ensino não fazia sentido para a classe. **Sua didática era mecânica e não cativava**. ‘Só que a maioria, por comodidade, fingia que estava tudo bem’ (Nova Escola, 09/2003, p.46, grifos nossos).

(SD72) **‘Os professores não sabiam como ensiná-la, davam nota somente para que ela passasse de ano e a menina não aprendeu como deveria’**, conta Sara Evangelista da Conceição Soares, **professora** especializada itinerante, que dá aulas numa escola estadual para Meire (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.40, grifos nossos).

Na SD71, o professor enunciador toma para si (atribuída pela **Nova Escola**) a maior parte da responsabilidade do não aprendizado da aluna, já que assume que o “problema” não estava na aluna, mas no seu jeito de ensinar. Também é sua a causa da desmotivação da classe, pois “sua didática era mecânica e não cativava”. O “professor diz”, ainda, que a maioria dos seus colegas, por comodidade, não acreditava que o ANEE pudesse aprender, não reconhecia e valorizava as diferenças, não acreditava na potencialidade de cada criança, não motivava a classe, e, então “fingia que estava tudo bem”. Na SD72, ela afirma, ainda, que “os professores não sabiam como ensiná-la, davam nota somente para que ela passasse de ano e a menina não aprendeu como deveria”. Nesse discurso, fica implícito que os professores não tinham a formação devida para trabalhar com o ANEE e não “fizeram a sua parte”, buscando conhecer as deficiências, criar estratégias escolares de sucesso, estabelecer parcerias e cobrar do poder público a estrutura necessária. Em suma, os professores eram (e são) omissos em relação à educação inclusiva, devendo, portanto, rever suas crenças e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica, além de reconhecer que

(SD73) A inclusão ensina a tolerância para todos que estão diariamente na escola e para a comunidade (Nova Escola, 10/2006, p.35).

(SD74) A escola, portanto, é um local em que é necessário combater o preconceito (Nova Escola, 10/2006, p.36).

(SD75) É tarefa dos educadores oferecer um ambiente propício para que todos, especialmente para os que têm deficiência, se desenvolvam. Com **respeito e harmonia** (Nova Escola, 12/2009, p.80).

A **Nova Escola** constrói a sua prática discursiva amparada em outras vozes, especialmente o discurso jurídico e o discurso pedagógico, para defender a crença de inclusão do ANEE, pautada na tolerância, na solidariedade e na socialização. Ao fazer esta opção, atribui ao professor a maior parte de responsabilidade nesse processo. Apaga-se, com esse discurso, que o periódico procura mostrar a não qualificação do professor, afirmando que ele não está preparado para desempenhar a função como deveria, pois há ainda na escola (SD74) preconceito e discriminação. Sendo assim, o professor deve buscar informação e formação (na **Nova Escola**) para poder trabalhar no sentido de propiciar aos alunos as condições adequadas

para que “todos” se desenvolvam com **respeito e harmonia** (SD75). Desse modo, a **Nova Escola** constrói uma prática discursiva que busca convencer o professor que ele deve trabalhar para esse fim, tomando atitudes que o levem a “fazer a sua parte”, já que a

(SD76) NOVA ESCOLA é uma revista dedicada à melhoria do desempenho dos educadores em sala de aula³².

Ao construir um discurso legitimado legal e pedagogicamente, o periódico passa a imagem de instituição preocupada e interessada em melhorar a qualidade da educação básica. Aproxima-se, estrategicamente, do professor, a fim de convencê-lo a analisar as suas práticas pedagógicas e adotar as posturas e as ações sugeridas pela revista. Nesse processo, a **Nova Escola** passa a ser (em parte) aceita pelo interlocutor como um meio de “informação” e, de certa forma, de inovação, já que as “experiências que deram certo” são adotadas pelo público leitor (pelo menos, por uma parcela dele). No entanto, ao construir essa imagem, a “missão” primeira e fundamental da revista fica silenciada: ou seja, a questão mercadológica e o interesse financeiro que movem sua produção e circulação ficam apagados e recalcados no silêncio interesseiro e capital.

Por outro lado, ao se valer do professor para mostrar, a partir de experiências que deram certo, que é possível incluir todas as crianças no ensino regular, a revista atribui a ele a responsabilidade pela (não) inclusão do ANEE: ou seja, o professor é a chave do fracasso e, ao mesmo tempo, do sucesso. Podemos inferir que essa é a estratégia da **Nova Escola**: responsabilizar o professor pelo fracasso da inclusão para, depois, mostrar, com voz autorizada, que é dele a obrigação de resolver as questões relativas à situação. Assim, se o professor é o “culpado” pelo fracasso da inclusão, é dele também a responsabilidade por “fazer a sua parte” para tornar a inclusão uma realidade (que dê certo).

De modo sistemático e renitente, em nenhum momento, a revista levanta questões mais globais relacionadas ao poder público, às empresas, às corporações e às fundações que a amparam e que também, ou até de forma prioritária, são responsáveis pela educação. O discurso da revista apaga essa relação, ou melhor, silencia o fato de que eles são elementos cruciais para que o processo ensino-

³² Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/assina-secretarias.shtml>. Acesso em: 07/04/2013.

aprendizagem ocorra de forma adequada, no fundo, porque eles fazem parte da parceria estabelecida com a revista para atingir a sua meta principal: o lucro. Nesse sentido, não é viável, por parte da revista, atribuir responsabilidades (ou culpas) aos parceiros sobre a inclusão social, já que isso prejudicaria a relação mantida e, em decorrência, a questão financeira e econômica.

Assim sendo, como diz o ditado, “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”: do professor, a quem é atribuído o fracasso da inclusão e, ao mesmo tempo, são cobradas medidas (sugeridas pela revista) para que a situação seja revertida e a inclusão defendida pelo periódico se torne “sucesso”: frise-se, mais uma vez, devendo ser obtido unilateralmente pelo professor e pela escola. Sobre os demais ingredientes, pesa um silêncio ostensivo e à toda prova.

2.4 Nova Escola: um receituário que dá certo

A revista **Nova Escola**, desde sua criação, em março de 1986, é editada mensalmente pela **Fundação Victor Civita**, entidade mantida pelo **Grupo Abril**, compreendendo 10 edições anuais³³: os meses de janeiro e fevereiro contemplam uma edição e os meses de junho e julho, outra, considerando-se o período das férias escolares. O periódico pode ser encontrado em bancas de jornal pelo preço de R\$4,20 a edição ou por assinatura anual, no valor de R\$45,00³⁴.

A **Nova Escola**, conforme já dito nas seções anteriores, constrói a sua prática discursiva apoiada no discurso jurídico e no discurso pedagógico (principalmente neste último) para legitimar e produzir um efeito de verdade sobre o que diz ser a inclusão do ANEE. Assumindo-se como voz autorizada, ela avalia o sistema educacional e, especialmente, o professor, a fim de cumprir “uma” de suas missões: sugerir a ele atitudes a serem tomadas para a “melhoria da qualidade da educação”. Essa missão assumida pela **Nova Escola** encontra-se em sua origem: na época em que a revista foi criada (década de 90), o modelo econômico neoliberal se intensificava e se cobrava (e ainda se cobra) do professor formação e aperfeiçoamento constante, já que, para o professor do Ensino Fundamental, exigia-se, na época, apenas o Ensino Médio.

³³ De 1986 a 1987 eram nove edições anuais.

³⁴ Valores referentes à pesquisa efetuada mês de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.assine.abril.com.br/portal/assinar/revista-nova-escola>. Acesso em: 16/12/2013.

Segundo Weber (apud MATOS, 2008, p.32-33),

a partir da década de 80, com a redemocratização do país, os institutos ou centros de pesquisas se intensificaram no âmbito da valorização do processo ensino-aprendizagem e do contexto escolar e estas, por sua vez, repercutiram nas políticas educacionais. Essas políticas se voltaram para a gestão escolar, realização de concursos públicos ou de processos de seleção de professores, reformulação da organização do processo aprendizagem dos alunos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, de certa forma, viabilizada por meio do suprimento de livros didáticos e de literatura infantil nas salas de aula. Nesse período, houve a ampliação das oportunidades para a formação continuada dos professores das escolas públicas, as quais chegaram a ser financiadas por órgãos de fomento nacionais e internacionais, no caso específico, o Grupo Abril participou dessa política e recebeu apoio financeiro do MEC em meados de 1985.

Nessa perspectiva, os setores editoriais e de comunicação de massa intensificaram o desenvolvimento de materiais pedagógicos e didáticos a partir da criação de revistas especializadas, de coleções, de programas educativos, de cursos voltados à Educação a Distância, de cursos profissionalizantes e de capacitação dos professores, os quais envolvem diferentes setores sociais: os governos e as instâncias formadoras, a escola e a sua qualidade de ensino. Em meio à disseminação de políticas de dinamização do ensino, surge a **Nova Escola** com a proposta de levar ao professor o conhecimento, a formação e a capacitação que dele eram (e são) cobrados, para que ele possa desempenhar da melhor forma possível a sua função. Nas palavras da **FVC**, a revista

(SD77) **se dedica a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, sobretudo por meio da qualificação e valorização de professores da Educação Básica** (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Criada em 1985 por Victor Civita, então presidente do Grupo Abril, ela se mantém fiel ao sonho de seu fundador: **lutar por um país onde não falem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas** (Fundação Victor Civita. In: www.fvc.org.br/relatorio-fvc.pdf. Acesso em 07/04/2013, grifos nossos).

A **Nova Escola** se intitula “A maior e melhor revista de Educação do Brasil” (www.fvc.org.br/relatorio-fvc.pdf). Com isso, ela busca legitimar a sua prática discursiva e, então, avaliar a prática do professor. Ela supõe suas dificuldades e, a partir daí, sugere-lhe materiais e atitudes a serem tomadas por ele, como se fossem

“receitas infalíveis” para qualquer situação. Na SD77, a **FVC** assume que a sua missão é trabalhar para “qualificar” e “valorizar” os professores da Educação Básica. Ao afirmar isso, a revista realmente acredita (pois age movida pela FD na qual se encontra) que é capaz de avaliar o sistema educacional, encontrar as dificuldades do professor e, a partir disso, mostrar, com exemplos de práticas pedagógicas, como ele deve agir para resolver os seus problemas. Por tabela, ela ainda produz o efeito de sentido de que, se o professor não conseguir, é porque ele não compreendeu a proposta do periódico e não soube desenvolver as propostas de forma correta. Logo, se o professor não fez certo, ele é o principal responsável pela baixa qualidade do ensino na Educação Básica.

Ainda na SD 77, a **FVC** afirma que é também sua missão “lutar por um país onde não falem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas”. No entanto, considerando que, segundo Orlandi (1987, p.275), “cada discurso ao dizer, não diz exatamente o contrário, mas de qualquer forma dirige o interlocutor para um outro lado”, podemos pensar: de que forma a **FVC** luta por um país onde não falem escolas? Ela realmente consegue formar bons professores a partir de suas propostas? Os materiais sugeridos por ela são capazes de incentivar o professor e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino? Ou, na maior parte dos casos, consegue apontar e atribuir ao professor a maior parte da responsabilidade pela baixa qualidade do ensino básico retratada por ela?

Nessa direção, a **Nova Escola**, movida pela sua FD, cita experiências que supostamente “deram certo” em algumas escolas e faz disso uma regra a ser seguida. Apagam-se com essa prática as diferenças sociais e culturais em que as escolas estão inseridas, bem como as especificidades de cada turma de alunos. E mais: silenciam-se as diferenças do ANEE, pois ela coloca no mesmo patamar todas as necessidades especiais, como se o tratamento a ser dispensado para cada situação fosse o mesmo. Assim, com voz autorizada, a **Nova Escola** mostra (o que pode, pois a questão financeira, conforme discutido nas seções anteriores, fica silenciada) a que veio: afirmar, demonstrar e comprovar para o público leitor que a inclusão do ANEE “é possível” no ensino regular. Nesse sentido, ela busca mostrar ao professor que a inclusão é possível, bastando, para isso, que ele desempenhe corretamente a sua função:

(SD78) **A INCLUSÃO QUE DÁ CERTO/** Os caminhos para sua escola atender todas as crianças (Nova Escola, 09/2003, capa).

(SD79) Essa é também a proposta desta edição especial de NOVA ESCOLA. **Mostrar que é perfeitamente possível incluir todas as crianças nas classes regulares. Você [...] encontrará as respostas** nas reportagens que falam sobre cada uma das deficiências (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.10).³⁵

Na SD78, o periódico afirma que a inclusão que ela prega acontece, pois não está se referindo a qualquer inclusão, mas reforça que está falando sobre “A inclusão que dá certo”(ou seja, a sua). Ao dizer isso, produz o efeito de sentido de que pode haver outras formas de inclusão, mas a que dá certo é aquela que ela está sugerindo, pois, segundo ela mesma, esta é a inclusão que aponta “Os caminhos para sua escola atender todas as crianças”(SD78).

Ao “Mostrar que é perfeitamente possível incluir todas as crianças nas classes regulares” (SD79), a **Nova Escola** produz o efeito de sentido de estar se defendendo ou contradizendo um suposto questionamento de não ser possível a inclusão. Ela não coloca em discussão a questão da inclusão do ANEE no ensino regular ser ou não possível. Ela afirma categoricamente que é “perfeitamente possível”, apagando, dessa forma, as reais dificuldades do professor de trabalhar com o ANEE e uma possível (não) inclusão.

Nesse sentido, como que para se precaver de possíveis questionamentos, a revista se antecipa, relacionando supostas dúvidas e perguntas que possam ser feitas. E mais: para cada pergunta que ela elabora, também dá uma resposta. Ou seja, o periódico articula a resposta de acordo com a pergunta que ele mesmo faz. Logo, o periódico produz o efeito de sentido seguinte: você, professor do ensino regular que tem dúvidas quanto à inclusão do ANEE, não se preocupe; nós conhecemos a sua realidade, sabemos quais são as suas angústias e melhor do que isso: temos as respostas que você procura. Para uma melhor compreensão do que estamos discutindo, passamos à análise de algumas SDs retiradas da reportagem “É possível resolver”, da **Nova Escola** de agosto de 2011, ano XXVI, n.224, p.49:

³⁵ Essa SD já foi citada nas p. 35 e 74.

(SD80) **Inclusão/Respostas às maiores dúvidas de quem tem alunos com deficiência.** A solução é dada por professoras que enfrentam os mesmos problemas.³⁶

Na chamada de capa (SD acima), a **Nova Escola** afirma ao interlocutor que ele vai discorrer sobre a inclusão, pois conhece suas dificuldades e vai responder às supostas dúvidas que o professor possa ter. E ainda: não é ela, a revista, que dará as respostas (ou melhor, a solução), mas “professoras que enfrentam os mesmos problemas”, ou seja, professoras que conhecem a realidade escolar e, por decorrência, sabem do que estão falando. Nessa direção, o periódico inicia a reportagem de capa afirmando que

(SD81) **É possível resolver/Experiências de sete professoras trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais.** As soluções sempre envolvem o trabalho em equipe.

Com esse discurso, a **Nova Escola** produz o efeito de sentido de que o professor tem muitas dúvidas e ela, a revista, propõe-se a responder, não todas, mas **as maiores**, visto que ela, supostamente, tem as respostas, pois conhece experiências de professores (e não somente de um, mas de sete) que sabem trabalhar com o ANEE e podem, a partir das suas práticas, comprovar que a inclusão é possível, além de serem capazes de mostrar ao professor que os seus problemas podem ser solucionados, bastando, para isso, que ele faça a sua parte, ou melhor, que ele siga as sugestões propostas pela revista. A seguir, relacionamos para análise as seis questões elaboradas pela **Nova Escola** na reportagem “É possível resolver” e parte das respostas de cada uma³⁷.

(SD82) **1 Que medidas posso tomar quando recebo um aluno com deficiência em uma turma numerosa?**

(SD83) Ainda não existe uma lei nacional que obrigue a redução de alunos em classes que tenham crianças com NEE. Em algumas Secretarias de Educação, entretanto, isso já ocorre. [...] Por isso, a primeira coisa a fazer é verificar se a Secretaria de Educação a que você está vinculado é uma delas.

³⁶As SDs de 80 a 96 foram retiradas da reportagem “É possível resolver, de Bianca Bibiano, da revista Nova Escola, de agosto de 2011, ano XXVI, nº224, p.49-55.

³⁷ Escolhemos analisar apenas algumas SDs retiradas das respostas das seis questões analisadas por uma questão de espaço e por acreditar que elas possibilitam a análise da prática discursiva da **Nova Escola** sobre a inclusão.

(SD84) **Ter o tamanho da turma reduzido e contar com um auxiliar é um benefício essencial para que a Educação inclusiva funcione.** Infelizmente, muitas vezes é difícil e demorado obter isso junto às redes. ‘Nos locais em que essa não é realidade, o professor costuma se sentir sozinho em sala de aula’, afirma Sonia Casarin, docente da pós-graduação em Educação Inclusiva do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, em São Paulo. **Em casos como esses, que ainda são maioria, a especialista sugere dividir a sala em grupos produtivos, aproveitando a competência de cada um. ‘Ao colocar para trabalhar juntos alunos com saberes diferentes, é possível beneficiar todos, e não somente os que têm NEE’,** afirma Sonia.

A **Nova Escola** parte de um questionamento recorrente entre o público leitor: a questão do número de alunos por sala (SD82). Podemos supor que, ao apresentar as suas propostas para o trabalho pedagógico com o ANEE no ensino regular, ela, por meio do processo de antecipação da “Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A” (PÊCHEUX, in: GADET E HAK, 2010, p. 83), “prevê” que, ao propor a inclusão do ANEE no ensino regular, o professor vá questionar o número de alunos em sala. Assim, o periódico não dá margem para questionamentos. Ela elabora a pergunta e, em seguida, dá a resposta (antes que o professor questione) (SD83). O periódico responde que não existe uma lei que obrigue a diminuição dos alunos nas salas em que estudam ANEE, no entanto afirma que algumas Secretarias de Educação concedem a diminuição desse número. Logo, a primeira coisa que o professor deve fazer é verificar se a escola está vinculada a uma destas secretarias. Na SD84, a revista afirma que ter o número de alunos reduzido e um professor auxiliar é essencial para que a inclusão aconteça. No entanto, reconhece que, “Infelizmente, muitas vezes é difícil e demorado obter isso junto às redes” e afirma que, “Nos locais em que essa não é realidade, o professor costuma se sentir sozinho em sala de aula”. Parece-nos que o periódico produz o efeito de sentido de que, na realidade, é assim mesmo que acontece. Então, sugere ao professor, através da especialista, que o melhor caminho é “dividir a sala em grupos produtivos, aproveitando a competência de cada um”. A **Nova Escola**, ao construir esse discurso, produz o efeito de sentido de que a diminuição de alunos por sala e um professor auxiliar é essencial para que a inclusão aconteça, mas, como essa não é a realidade da maioria dos professores, há uma outra saída: dividir o grande número de alunos em grupos menores (na verdade, o número total permanece o mesmo), de modo a facilitar o trabalho do professor, pois, dessa forma, os alunos

podem se ajudar e, principalmente, conviver de forma harmoniosa e respeitosa, já que ela enfatiza que, “ao colocar para trabalhar juntos alunos com saberes diferentes, é possível beneficiar todos, e não somente os que têm NEE” (SD84). Eis a concepção da inclusão da **Nova Escola**: solidariedade e socialização. Silencia-se, com esse discurso, que a questão pode ser econômica, pois, se o governo tornasse obrigatória (e cumprisse) a diminuição do número de alunos por sala, gastaria mais, já que precisaria contratar mais professores e construir mais salas de aula.

No questionamento seguinte, o periódico trata da infraestrutura das escolas, ou melhor: trata da maneira que o professor deve agir diante da falta de condições físicas e humanas para trabalhar como ANEE:

(SD85) 2 Como conseguir recursos quando a escola não tem sequer a infraestrutura adequada?

(SD86) A escola recebeu alunos surdos e nenhum professor docente sabia a Língua brasileira de Sinais (libras). Foram meses até que a Secretaria enviasse um professor bilíngüe e um intérprete para que o trabalho ocorresse de forma adequada.[...] **Para melhorar sua atuação, a escola buscou alternativas.** Inscreveu-se no prêmio Minha Escola Cresce, do Instituto Arcor do Brasil, e foi uma das ganhadoras em 2008 e 2010. Assim, conseguiu comprar notebooks, computadores e jogos. [...].**Para conseguir uma sala de recursos, Ozana inscreveu a escola no prêmio Experiências educacionais Inclusivas, do Ministério da Educação (MEC). ‘Não ganhamos, mas nosso trabalho foi reconhecido e, por isso, nos deram a sala’.**

A **Nova Escola**, ao abordar o que fazer para conseguir recursos quando a infraestrutura não oferece nem o básico, produz o efeito de sentido de que essa falta não é problema para que a “inclusão de verdade” aconteça, desde que o professor busque alternativas para melhorar a situação. Como alternativa, sugere que a escola se inscreva em concursos promovidos pelo MEC, pois, segundo a revista, mesmo que o professor não ganhe a premiação, o seu trabalho pode ser reconhecido e conseqüentemente, ele poderá “ganhar” a sala de recursos. O que fica apagado com essa prática é que a sala de recursos não é para o professor, conforme o efeito produzido pela expressão utilizada na SD 86 “nos deram a sala”, mas para o ANEE. É como se o **MEC** tivesse sentido pena do professor que não ganhou a premiação e resolvesse “dar” a ele uma sala de recursos. Silencia-se ainda com esse discurso, que a infraestrutura adequada para o trabalho com o ANEE deve ser proporcionada

pelos órgãos competentes da rede de ensino e não pelo professor ou pelo diretor, a partir de concursos e premiações.

Outra questão que fica silenciada a partir da participação do professor em concursos e premiações é que, através desses programas, o **MEC** divulga e propaga as suas crenças e concepções. Eis mais uma forma de estabelecer e manter as parcerias (econômicas).

O próximo assunto elencado pela revista é a relação entre o professor regente da sala de aula e o responsável pelo ANEE:

(SD87) 3 Como deve ser a articulação entre o professor da sala e o responsável pelo ANEE?

(SD88) 'A troca de informações deve ser diária. Sempre que surgia uma dúvida ou necessidade em sala, levava para a responsável pelo ANEE e, juntas, pensávamos em soluções' (Michelly da Conceição Pinheiro, diretora do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Simone Sousa Pimentel, do Rio de Janeiro).

(SD89) Para que essa articulação ocorra, é preciso tempo para planejar conjuntamente. Porém é bastante comum a situação em que o professor da turma e o da sala de recursos trabalham em períodos opostos. Quem não tem a oportunidade de um contato pessoal diário, como Michelly e Renata tinham, deve trocar e-mails ou telefonemas.

A **Nova Escola** afirma, na SD88, que o professor regente e o responsável pelo ANEE devem ter encontros diários para trocarem informações e encontrarem juntos uma solução para os possíveis problemas que possam ocorrer. Ela “reconhece” que, para que essa articulação aconteça de modo proveitoso, é preciso tempo disponível de ambas as partes. No entanto, diante das reais condições de trabalho da maioria dos professores (e antes que o interlocutor levante questões), ela sugere uma segunda opção: “Quem não tem a oportunidade de um contato diário, como Michelly e Renata tinham deve trocar e-mails ou telefonemas” (SD89). Ao sugerir essas atitudes, silencia-se o fato de que, mesmo trabalhando no mesmo turno, dificilmente os professores terão tempo diário para conversarem sobre o ANEE. Mais difícil ainda será a possibilidade de trocarem *e-mails* e telefonemas todos os dias. Ao dizer que os professores precisam de tempo diário para, nesse caso, juntos procurarem as melhores alternativas de trabalho com o ANEE, não se diz, por exemplo, que, em muitos dos estados brasileiros, os professores reivindicam tempo, para, justamente, poderem melhor preparar as aulas, as leituras e as

correções e também para poderem se reunir com outros professores para discutir questões educacionais amplas e específicas. Outro ponto discutido pela **Nova Escola** são algumas manifestações do ANEE que, de certa forma, chamam a atenção dos outros alunos, como “escapadas” da sala e gritos. Para essa questão, a revista também tem sugestões:

(SD90) 4 Qual a melhor maneira de lidar em sala de aula com situações-limite?

(SD91) Além das escapadas – como as de Mariane -, Maria da Paz Castro, docente do Centro de Formação da Escola da Vila, em São Paulo, afirma que são comuns no dia a dia de quem tem alunos com NEE situações em que eles começam a gritar. ‘A atitude mais acertada, nesse caso, é esperar que a criança se organize novamente e retome o que estava fazendo. Quanto mais gente houver em volta dela, mais aflita ela ficará’. **Nesses momentos, é importante dar a ela uma atenção individual. Outro educador deve acompanhar a turma na realização da atividade até que o professor retorne com a criança para a sala.**

A revista afirma na SD91 que, “Nesses momentos, é importante dar a ela uma atenção individual. Outro educador deve acompanhar a turma na realização da atividade até que o professor retorne com a criança para a sala”. Acreditamos também que essa é uma atitude prudente, no entanto, ao dizer isso, fica silenciada a dificuldade que o professor encontra, na maioria das vezes, de se ausentar da sala de aula, mesmo que por pequenos intervalos de tempo. Silencia-se, ainda, o fato de as escolas não terem, geralmente, um professor que auxilie em tempo integral o regente da sala de aula. Como, então, diante de uma situação repentina em que o aluno “grite” ou “escape” da sala (SD91), a escola vai conseguir um professor auxiliar que esteja disponível para atender a turma até que o professor regente retorne com a criança para a sala? Não seria mais viável e mais proveitoso que o professor regente de uma turma em que estuda um (ou mais) ANEE tivesse um professor auxiliar permanente?

No próximo item, a **Nova Escola** discute de que maneira a tecnologia pode melhorar o trabalho e a aprendizagem do ANEE:

(SD92) 5 Como a tecnologia pode melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência?

(SD93) A tecnologia pode ser uma grande parceira no processo de inclusão. Se planejada conjuntamente entre o professor e o

responsável pelo ANEE, de acordo com as necessidades de cada aluno, ela amplia a possibilidade de ele realizar as atividades propostas em sala.

(SD94) Nem sempre o acesso a tecnologias como a usada por Daniela está garantido na escola, mas há alternativas, como as pranchas de comunicação feitas com desenhos ou fotos.

O periódico afirma que a tecnologia pode ser uma grande parceira no processo da inclusão, pois, para cada especificidade, existem materiais específicos que ajudam no trabalho com a criança. Todavia, depois de afirmar (SD93) que a tecnologia “amplia a possibilidade de ele (o aluno) realizar as atividades propostas em sala”, denuncia que “nem sempre o acesso a tecnologias como a usada por Daniela [um exemplo citado durante a reportagem] está garantido na escola” (SD94). Nesses casos, a revista sugere alternativas tradicionais como o uso de desenhos e fotos ao invés de tecnologias modernas, como computador e multimídia, por exemplo. Eis a **Nova Escola** mostrando o que é mais viável para que a inclusão aconteça, ao mesmo tempo em que justifica a falta de condições nas escolas, sugerindo “possíveis soluções” para resolver a situação, já que considera que a sua missão é ajudar o professor na sala de aula.

Por fim, o periódico apresenta a questão do currículo:

(SD95) **6 Como explicar às famílias que é preciso adequar o currículo às necessidades dos filhos?**

(SD96) Encontros periódicos, nos quais o professor explica em que se baseiam as adaptações nos conteúdos e nos materiais, feitas para atender às necessidades da criança, são indicados.[...] As famílias dos estudantes com NEE acreditavam que, por não seguirem o mesmo currículo dos demais, os filhos seriam prejudicados.

A **Nova Escola** afirma que é tarefa do professor explicar aos pais “em que se baseiam as adaptações nos conteúdos e nos materiais, feitas para atender às necessidades da criança” (SD96). Podemos pensar que nesse ponto fica silenciado o trabalho com o conhecimento científico, pois ela mesma relata que a própria família não acreditava que o ANEE aprenderia seguindo um outro currículo. Mas, que currículo é esse? O que se leva em conta? O que e como se trabalha? Em que lugar fica o conhecimento científico? Enfim, como se dá o processo de

aprendizagem do ANEE nas turmas de ensino regular? Considerando ser esta uma questão relevante, discuti-la-emos na seção 2.6 deste trabalho.

A partir das análises das perguntas e respostas da reportagem em questão e de outras já efetuadas, podemos perceber que a **Nova Escola** se autopromove como conhecedora dos problemas enfrentados pelo professor, legitima-se como o espaço da verdade e do bem comum e se autodeclara capaz de mostrar ao professor o que deve ser feito para que “todos” os alunos aprendam. Ao trabalhar para isso, a revista busca mostrar ao interlocutor que a inclusão do ANEE no ensino regular “é perfeitamente possível”, desde que ele (o professor) “faça a sua parte”. Nesse processo, o periódico “fala” através de um personagem: o professor. E mais: o periódico constrói o seu discurso se valendo do pronunciamento do professor, isentando-se, dessa forma, de ser questionado, pois não é ele quem está afirmando, mas o professor, que ele escolheu para “confessar” a sua situação (e quem sabe a sua culpa). Para Fischer, Marcello e Schwertner (2013),

Trata-se da categoria ligada à idéia da incitação a falar de si, da própria intimidade, dos seus atos e gestos nos mínimos detalhes. [...] Assim, aquele que cometeu um crime, que executou uma ação não-aceita socialmente, torna-se aqui um sujeito falante, sujeito confessante – falando e confessando uma verdade sobre si, produzida a partir de todo aquele aparato da mídia, mas que se manifesta como uma verdade ‘dele’, produzida por aquele sujeito a respeito de si mesmo. Trata-se de uma estratégia pela qual de certa forma se produz aquele sujeito individual e, igualmente, os demais sujeitos, no caso, os telespectadores, que se reconhecem nesse gesto de olhar para si e dizer ‘a’ verdade (FISCHER, MARCELLO e SCHWERTNER, 2013, p.9, destaques das autoras).

A confissão dos sujeitos, para a autora, assume importância no sentido da constituição do “dispositivo pedagógico”, que seriam

mecanismos utilizados para constituir ou transformar a experiência de si, e que podem ser tomados como constitutivos da subjetividade. É ele quem media as relações do sujeito consigo mesmo baseando-se em suas experiências, valores e ideias pessoais. Trata-se, desta forma, de um exercício contínuo de auto-avaliação, auto-conhecimento, auto-controle, auto-disciplina: **é o sujeito reconhecendo-se nas formas de comportamento e conduta socialmente aceitáveis** (FISCHER, MARCELLO e SCHWERTNER, 2013, p.4, destaques nossos).

Nesse sentido, ao pensarmos na **Nova Escola** como mídia impressa, parecemos que tais dispositivos contribuem para que o interlocutor professor volte-se para si e reconheça-se (ou não) naquilo que é mostrado, “culpabilizando-se, identificando-se, confessando, refletindo” (FISCHER, MARCELLO e SCHWERTNER, 2013). Para as autoras,

O fato de ‘ver a si próprio’ constitui-se como peça fundamental para a compreensão do auto-conhecimento, e exteriorizar certas ‘falhas’, transformando-as em objetos suscetíveis ao discurso e à incitação de si, permite que o sujeito dirija seu olhar a elas, reconhecendo-as, identificando-as exatamente enquanto práticas ‘boas’ ou ‘más’. (FISCHER, MARCELLO e SCHWERTNER, 2013, p.10, aspas das autoras).

Nessa perspectiva, a **Nova Escola**, como mídia que é, utiliza-se de estratégias de modo a construir a “culpabilidade” do sujeito professor, que é levado a perceber, aceitar e confessar as suas falhas e as suas culpas por ações praticadas em relação ao ANEE e a “tomar consciência³⁸” de seus atos e, então, modificá-los. É o que Fischer, Marcello e Schwertner (2013) denominam de “dispositivo pedagógico da mídia”. Ela, a mídia, não faz isso de forma direta, ou seja, não culpa de forma explícita o professor, mas o leva a se “autodeclarar”, por meio de experiência do outro, responsável por suas ações e culpado por aquelas que não estão de acordo com o que “é socialmente aceitável” em relação às suas posturas como educador; principalmente, no caso, as que, supostamente, não levam à promoção da inclusão social do ANEE no ensino regular. Podemos perceber a construção dessa “culpabilidade” nas SDs a seguir:

(SD97) ‘Morria de medo que ela se machucasse’, confessa Miriam [professora]³⁹.

(SD98) ‘Minha maior preocupação era que ele percebesse que podia participar de tudo’, afirma ela [professora].

(SD99) ‘Os professores não sabiam como ensiná-la, davam nota somente para que ela passasse de ano e a menina não aprendeu como deveria’, confessa Sara Evangelista da Conceição Soares,

³⁸Utilizamos o termo “tomada de consciência” não no sentido de um sujeito livre e capaz de produzir ações e sentidos de acordo com sua vontade, mas na perspectiva de “convencimento” e produção de efeitos de sentido propostos pela mídia.

³⁹As SDs de 97 a 100 foram retiradas da Nova Escola, Edição Especial, nº11, de 10/2006, p.22, p.22, p.40 e p.49, respectivamente, aspas do editor, negritos nossos.

professora especializada itinerante, que dá aulas numa escola estadual.⁴⁰

(SD100) ‘Eu não sabia como falar com ela, como segurá-la, que tipo de brincadeira fazer’, diz. [professora].

Nas SDs 97 e 98, a **Nova Escola** “coloca” o professor para falar de seus sentimentos em relação ao trabalho com o ANEE de modo que ele se declare angustiado e sem saber muito bem como proceder no trabalho com o ANEE. Depois de “levar” o professor a se autodeclarar preocupado e com receio de lidar com o ANEE, o periódico constrói a imagem de um professor “incapaz” de desempenhar a sua função, pois o coloca para afirmar que não dá conta de desenvolver uma educação de qualidade: “Os professores não sabiam como ensiná-la, davam nota somente para que ela passasse de ano e a menina não aprendeu como deveria, confessa Sara [professora]” (SD99) e “Eu não sabia como falar com ela, como segurá-la, que tipo de brincadeira fazer’, diz. [professora]” (SD100).

Segundo Barthes (1978, p.11), há

por toda parte, vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder. [...] O poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que recebe.

Nessa direção, ao construir o discurso de modo que o próprio professor reconheça seus erros, aceite-se e se assuma como culpado, a **Nova Escola** se coloca como a instituição capaz e responsável de mostrar a ele como deve proceder para tornar-se um “professor inclusivo”. O conceito do que é “certo” parte de um conceito mais amplo do que é “errado” e vice-versa, assim como o conceito de “verdade”, de “melhor”, de “educação inclusiva” e assim por diante. Ao produzir efeitos de sentido sobre conceitos e comportamentos do professor em relação ao ANEE, a **Nova Escola** se apropria do discurso pedagógico que, de acordo com a concepção de Barthes (1978), é um discurso de poder, para mostrar ao professor como ele deve se comportar a fim de ser um profissional “correto, solidário e justo” e promova, por isso, o respeito, a harmonia, a solidariedade e a socialização do

⁴⁰ SD citada na p. 35.

ANEE. Para que isso aconteça de acordo com a sua concepção, o periódico sugere, ainda, que o professor estabeleça parcerias, silenciando, com isso, que a responsabilidade maior de manter as escolas públicas é dos governos e não do professor.

Ao atentar para o modo como a revista constrói o discurso, mostrando-se como conhecedora dos problemas educacionais, legitimando-se como espaço da verdade e do bem comum e, em decorrência, autodeclarando-se competente para mostrar ao professor o que deve ser feito para que a inclusão do ANEE aconteça no ensino regular, podemos perceber que tantos outros sentidos ficam silenciados.

No discurso da **Nova Escola**, impera um não-dito que é significativo por sua ausência: ao atribuir ao professor a culpa e a responsabilidade pela (não) inclusão do ANEE no ensino regular, a revista não chama a atenção, por exemplo, para o fato de que essa responsabilidade é, também, de outros componentes sociais, inclusive, dela própria. Há, no seu discurso, o apagamento das parcerias feitas entre o periódico, as empresas e os governos e a assunção de que determinados discursos veiculam a verdade, enquanto outros devem permanecer à sombra. Em outras palavras: ao culpar o professor pelo fracasso (ou pelo sucesso) da inclusão, ela silencia a responsabilidade e as (possíveis) falhas de seus parceiros (e dela mesma); ou seja, a revista não compromete as suas parcerias e, conseqüentemente, não compromete o seu capital: a sua “missão” primordial. Podemos afirmar que a inclusão que efetivamente está em mira (e esta sim não pode deixar de acontecer) é a sua inserção no mercado e a sua possibilidade de continuar faturando.

Vale reforçar que a **Nova Escola**, ao mesmo tempo em que produz o efeito de um sentimento de culpa ou incompetência no professor, mostra, por meio de experiências de (outros) professores, que a inclusão acontece (ou pode acontecer). Assim, a revista produz o efeito de sentido de que o professor é o principal responsável pelo fracasso e também pelo sucesso da inclusão social do ANEE no ensino regular. Com esse discurso, ela silencia o fato de que a escola é um segmento da sociedade e que os problemas que ela enfrenta não são intrínsecos e típicos e que possam ser solucionados somente por ela, mas que são da sociedade como um todo. Sendo assim, a escola, e mais especificamente o professor, não

pode ser o culpado único e nem o responsável individual pela (não)inclusão (se é o caso de se acreditar que ela efetivamente deva acontecer).

2.5 Trabalho de equipe: professor, aluno, família

A **Nova Escola**, como não poderia deixar de ser, constrói o discurso sobre o trabalho de equipe a ser realizado na escola de acordo com o que a sua FD lhe permite afirmar. Nesse processo, ao enunciar, ela, necessariamente, silencia outras vozes, outros dizeres, outros discursos: “se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este é o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído” (ORLANDI, 2007, p.73).

Assim, ao produzir o discurso, a **Nova Escola** o faz movida por sua FD, silenciando os sentidos que “quer” evitar e que poderiam “pertencer” a uma outra FD. Em suma: ao dizer algo, ela apaga necessariamente outros sentidos possíveis; sentidos não desejáveis em certa situação discursiva. Eis o silêncio como condição da produção dos sentidos, trabalhando nos limites das FDs e determinando consequentemente os limites do dizer⁴¹.

Nessa direção, considerando que “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis”⁴², percebemos, nas análises anteriores, que o periódico produz o seu discurso “ancorado” no discurso jurídico e, principalmente, no discurso pedagógico e se torna, então, uma voz autorizada para discorrer sobre o professor e para o professor. Da mesma forma que a revista aponta o professor como o responsável pelo fracasso da inclusão, aponta-o também como o responsável pela concretização da mesma. Podemos afirmar que esse é um dos “jogos” da **Nova Escola**: fazer com que o professor se sinta culpado pelo seu (suposto) fracasso, mostrar experiências que supostamente deram certo em determinadas escolas, buscar, com isso, convencer o professor de que a prática é possível e, principalmente, apontá-lo como o principal responsável pelo trabalho da inclusão social do ANEE no ensino regular.

⁴¹Eni Orlandi trabalha a questão do silêncio em **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

⁴²Orlandi (2007, p.74).

Com essa prática discursiva, a revista justifica a função anunciada: “Contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil”⁴³ e passa, então, como instituição legitimada, a ditar modelos de planos de aula que, segundo ela, cabem em qualquer situação, pois, ao enunciar, não são levadas em consideração as características e condições em que a escola está inserida e nem mesmo as especificidades dos alunos. A revista afirma categoricamente que “É possível resolver”, mostrando, por exemplo, que “Experiências de sete professoras trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais”⁴⁴. Ela silencia que, em sua grande maioria, as atividades preparadas pelo professor não são aplicadas em todas as salas, pois cada turma de alunos tem características e comportamentos peculiares. No entanto, a **Nova Escola** (via professor escolhido por ela) elabora planos de aulas e afirma que os mesmos podem ser aplicados em todas as situações. A revista, em nenhum momento, ressalta que as aulas preparadas podem (e devem) ser reelaboradas e/ou adaptadas ou que, eventualmente, podem não dar certo. Ao contrário, ela afirma que as experiências mostradas “deram certo” e, portanto, “funcionam”.

Para colocá-las em prática, o periódico sugere que a escola trabalhe em equipe. No entanto, ao discorrer sobre o trabalho de equipe, parece-nos que ela, a equipe, restringe-se ao aluno, ao professor e à família essencialmente, apagando outros elementos que, a nosso ver, também são importantes nesse processo. Conforme já percebido e dito, o periódico, ao produzir o discurso, apaga outros, pois o sujeito interpelado ideologicamente age pelas FDs que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes (PÊCHEUX, 2009, p.147). Em suma, a **Nova Escola** se ampara nos discursos legal e pedagógico para dizer o que diz e produz o efeito de sentido de instituição preocupada com o bem estar das pessoas (no caso em análise, com a inclusão do ANEE no ensino regular) quando, no fundo, a “missão” primeira fica silenciada: a questão mercadológica e financeira.

Passamos à análise da prática discursiva da **Nova Escola** acerca do trabalho de equipe a ser estabelecido na escola que trabalha com o ANEE. Vejamos:

(SD101)⁴⁵

1	Inaugurada em 2001, a escola em que Roberta leciona já foi
---	--

⁴³ Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf. Acesso em: 15/06/2013.

⁴⁴SD81 da página 4.

⁴⁵A SD foi numerada para um melhor acompanhamento das análises.

2	construída levando em conta a inclusão: o projeto previa um
3	elevador e um espaço para uma futura sala de recursos. Mas
4	daí a funcionar com qualidade, com materiais diversos e uma
5	equipe afinada, foi um longo caminho. ‘Somente em 2005
6	passamos a contar com estagiários e auxiliares em sala’,
7	lembra a diretora, Maria do Carmo Tessaroto. Gestores
8	preocupados com a questão e que buscam recursos e
9	pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola.
10	Dessa forma, melhoram as condições de trabalho dos
11	professores, que passam a atuar em conjunto com um
12	profissional responsável pelo ANEE, a contar com diferentes
13	recursos tecnológicos e a ter ciência de que o aluno com
14	deficiência ou TGD não é responsabilidade exclusivamente
15	sua. Com a parceria da família, as possibilidades de
16	sucesso são ainda maiores.

(Nova Escola, 08/2011, p.49, destaques nossos)

Na SD acima, a **Nova Escola** afirma que a escola foi construída levando em conta a inclusão, já que, segundo ela, previam-se um elevador e um espaço para uma “futura” sala de recursos (linhas 1-3). Ao afirmar que foram consideradas apenas as questões físicas (elevador e espaço para sala de recursos), podemos inferir que fica apagada a responsabilidade do governo em disponibilizar outros recursos, como materiais de apoio e profissionais especializados; enfim, condições físicas, mas também humanas específicas para o trabalho com a inclusão nas escolas públicas de ensino regular. Parece-nos que, para a **Nova Escola**, a responsabilidade do governo frente ao trabalho com a inclusão se refere somente às questões físicas, silenciando que existem, nesse processo, outros tantos outros elementos também importantes. E, ainda, silencia-se o fato de muitas escolas não receberem nem mesmo assistência para as questões físicas, tendo, não raras vezes, que mobilizar a comunidade escolar para arrecadar fundos através de rifas, festas e contribuições espontâneas.

Nessa direção, a revista prossegue, afirmando que, para trabalhar com o ANEE, são necessários outros recursos, os quais devem ser conquistados através de uma “equipe afinada”: “Mas daí a funcionar **com qualidade, com materiais diversos e uma equipe afinada**, foi um longo caminho” (linhas 3-5). Podemos perceber, nesse enunciado, que a revista produz o efeito de sentido de que o trabalho com qualidade é tarefa da equipe (que, conforme veremos adiante, é composta pelo aluno, pelo professor e pela família, essencialmente). Ao afirmar que o governo disponibilizou o elevador e a sala de recursos (o prédio apenas), a revista produz o efeito de sentido de que ele fez (e faz) a sua parte, cabendo à equipe fazer

a outra, já que a escola só conseguiu buscar recursos e qualidade, porque a equipe se mobilizou e buscou alternativas eficientes.

Nessa perspectiva, o diretor da escola, denominado gestor⁴⁶, passa a compor a “equipe afinada” proposta pela revista: “Gestores⁴⁷ preocupados com a questão e que buscam recursos e pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola” (linhas 7-9). Assim, atribui-se ao diretor da escola a tarefa de melhorar as condições de trabalho dos professores. Silencia-se que não cabe exclusivamente a ele trabalhar para que o professor tenha as condições necessárias para a lida com o ANEE, mas também, e essencialmente, ao governo (já que a escola é pública) e, igualmente, aos demais parceiros (empresas, fundações e corporações), visto que com eles se mantém contratos financeiros. Nesse sentido, percebemos que a **Nova Escola** não tece maiores reflexões sobre o governo, silenciando a sua responsabilidade e também evitando conflitos com um de seus (talvez um dos maiores) parceiros, o que comprometeria, automaticamente, seu objetivo maior.

Continuando, a revista afirma que, tendo melhores condições de trabalho, os professores passam a atuar em conjunto com o responsável pelo ANEE e a “ter ciência de que o aluno com deficiência ou TGD [Transtornos Gerais de Desenvolvimento] não é responsabilidade exclusivamente sua [professor]” (linhas 13-14). Ao afirmar que a responsabilidade do aluno com deficiência “não é exclusivamente sua”, a revista atribui também a responsabilidade ao professor. Em outras palavras: ela afirma que a responsabilidade não é essencialmente do professor, mas também é. Esse efeito de sentido é produzido principalmente pelo uso do indicador de domínio “exclusivamente”. Em outros termos, ao afirmar que a responsabilidade não é “exclusivamente” do professor, ela afirma que também é, não só, mas também. Sobre isso, a **Nova escola** parece refazer o percurso de crença, pois, em outras situações, conforme analisado nas seções anteriores, ela

⁴⁶Não discutiremos de forma aprofundada, no momento, a denominação “gestor” atribuída ao diretor de escola pela Nova Escola (e pelo discurso corrente) Consideraremos o diretor apenas como professor, já que ele, em sua grande maioria, é um professor que foi designado para exercer a função de diretor por certo período.

⁴⁷A Editora Abril criou em 2009 a revista Gestão Escolar. No momento, não trabalharemos a questão, apenas a citaremos como exemplo, o que não exclui possibilidades de estudos futuros. Nas palavras da revista: Gestão Escolar/ Uma das maiores revistas de Educação do País, a publicação se dedica a assuntos que interessam a diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Criada em 2009, GESTÃO ESCOLAR traz tudo o que os gestores precisam saber para melhorar o dia a dia na sua escola em edições bimestrais. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-anual-2012.pdf>. Acesso em 26/02/2014.

afirma que “Nessa hora, entram em cena os educadores que dão o melhor de si para atendê-las” (Nova Escola, 10/2006, p.47) e que, “Para que isso [inclusão] se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial” (Nova Escola, 05/2005, p.40), afirmando, pois, que o trabalho com o ANEE é fundamentalmente do professor.

A **Nova Escola** ressalta que o trabalho com o ANEE só foi possível, no exemplo citado (que deu certo, segundo ela), porque a escola compôs uma “equipe afinada”. No entanto, essa equipe afinada é formada pelo professor, pelo responsável pelo ANEE, pelo diretor e pelo ANEE. Sobre essa questão, podemos novamente interrogar: onde fica a responsabilidade do governo e dos demais parceiros da revista? Eles também não deveriam compor a “equipe afinada?”.

No decorrer do discurso, o periódico elenca a família como componente essencial: “Com a parceria da família, as possibilidades de sucesso são ainda maiores” (linhas 15 e 16). Agora a responsabilidade da inclusão é atribuída também a ela. Ao afirmar que, com a ajuda da família, “as possibilidades de sucesso são ainda maiores”, a **Nova Escola** produz o efeito de sentido de que é possível ter sucesso e o sucesso será maior se a escola estabelecer parcerias com a família, pois algo só é maior se somado a outros elementos. Logo, a inclusão é possível e será mais certa se a família fizer a parte dela. Em outras palavras, a revista afirma que a inclusão é possível; se não acontecer, é porque a equipe não desempenhou corretamente a função. Essa crença é reforçada nas materialidades abaixo:

(SD102) **Escola e família. Hora de firmar a parceria.** Saiba como melhorar a comunicação com os pais e envolvê-los no esforço pela aprendizagem (Nova Escola, 06/07/2013, p. 36, grifos nossos).

(SD103) **Um trio afinado.** A família, que mais conhece a história da criança, é essencial na relação com a escola e o atendimento especializado (Nova Escola, 07/2009, edição especial, p.66, grifos nossos).

Parece-nos que a **Nova Escola** busca mostrar de todas as maneiras que a responsabilidade da inclusão social do ANEE no ensino regular é do professor, pois é ele que (juntamente com o diretor) deve manter a “equipe afinada” com o aluno e a família para que o trabalho realmente tenha resultados satisfatórios; cabe a ele buscar “firmar a parceria”. Apaga-se, com isso, que, além do trabalho responsável da escola, da família e do aluno, cabe também, e principalmente, ao governo manter

as condições físicas e humanas adequadas para que o **trabalho em equipe** realmente funcione. Em outros termos, se a inclusão social do ANEE é uma questão atual que mobiliza a sociedade a partir de medidas e políticas públicas, cabe ao Estado disponibilizar os recursos necessários para que o trabalho se efetive da melhor forma possível e não atribua à escola a responsabilidade maior de promover a inclusão, seja através do professor ou do trabalho de uma equipe afinada (excluindo-se desse processo).

Vale reforçar que o periódico enfatiza o trabalho de equipe como sendo uma das principais estratégias a serem utilizadas no trabalho com o ANEE nas escolas de ensino regular. E isso pelo amparo no discurso pedagógico, ou seja, nas vozes de especialistas da educação, que, conforme já atestado, contribuem para a legitimação do que é dito pela **Nova Escola**:

(SD104) **Os especialistas afirmam que a inclusão escolar é uma revolução silenciosa.** Para que ela aconteça, no entanto, **toda a equipe deve pensar em conjunto.** A idéia precisa estar incluída na proposta pedagógica e levar todos a conhecer melhor o assunto. Quando não há informação, se torna angustiante para o professor receber esse aluno e lidar com ele. **O trabalho em equipe leva todos os educadores e funcionários a desempenhar de maneira mais eficiente seu papel nessa área** (Nova Escola, 10/2006, p.36, grifos nossos).

(SD105) Hoje ainda são comuns casos de professores que recebem um ou mais alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (TGD) e se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho. Dezenas de perguntas recebidas por NOVA ESCOLA tratam disso. Mas a tendência, felizmente, é de mudança – embora lenta e desigual. **A boa-nova é que em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe. E isso faz toda a diferença** (Nova Escola, 08/2011, p.49, grifos nossos).

Nas SDs anteriores, percebemos que a **Nova Escola** responsabiliza a equipe pelo trabalho da inclusão. E, dentre os elementos destacados, estão o professor e o funcionário: “O trabalho em equipe leva todos os educadores e funcionários a desempenhar de maneira mais eficiente seu papel nessa área” (linhas 6-8 da SD104). Ao afirmar que o trabalho de equipe leva “todos” os educadores e funcionários a “desempenhar de maneira mais eficiente” seu papel nessa área, o periódico produz o efeito de sentido de que a inclusão é responsabilidade do professor e do funcionário, pois, segundo a revista, esses sujeitos já desempenham

essa tarefa, mas não a desempenham de maneira totalmente eficiente, já que ela afirma ser necessário desempenhá-la de maneira “mais” eficiente. Em suma: desempenha-se “de maneira “mais” eficiente” o que não é eficiente o bastante.

Além de afirmar que a tarefa da inclusão é do professor juntamente com os outros elementos da equipe (família e aluno), a revista ainda critica o professor pela insegurança e preocupação sentidas por ele, pois o periódico afirma que “Hoje ainda são comuns casos de professores que recebem um ou mais alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (TGD) e **se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho**” (linhas 3 e 4 da SD105) e que esse problema pode ser resolvido com o trabalho em equipe: “A boa-nova é que em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe. **E isso faz toda a diferença**” (linhas 6 e 8 da SD105). Vale ressaltar, ainda, que a solução é dada por ela mesma: “Dezenas de perguntas recebidas por NOVA ESCOLA tratam disso. Mas a tendência, felizmente, é de mudança – embora lenta e desigual” (linhas 4-6 da SD105).

Ao propor e discorrer a respeito do trabalho de equipe, a **Nova Escola** se coloca como instituição legitimada jurídica e pedagogicamente (principalmente) e como voz autorizada que dita regras a serem seguidas pela escola e, especialmente, pelo professor. É como se a revista realmente conhecesse a realidade escolar. E mais: como se ela soubesse como cada escola é constituída e como funciona, pois as mesmas orientações são dadas a todas as escolas. Para uma melhor demonstração, observemos os dois quadros a seguir:

(SD106)

Problemas	Soluções
Os pais não se sentem à vontade para falar com o professor.	Esteja aberto ao encontro na porta da sala ou no pátio.
Os responsáveis não participam dos eventos escolares.	Use o contato na porta para lembrar datas importantes.
Não consigo dar atenção a todos na hora da entrada.	Marque horários para atendimentos individuais.
É impossível todos ficarem juntos no portão da escola.	Proponha um rodízio. A cada dia, um grupo faz a recepção.
Os pais deixam de levar os filhos à escola a partir do 6º ano.	Mantenha a rotina da recepção para mostrar que a escola está aberta.

(Nova Escola, 06/07/2013, p.38)

(SD107)

Problemas	Soluções
Os responsáveis não vão à reunião.	Descubra o motivo da ausência e, se preciso, mude horários.
Os pais reclamam que no encontro só se fala de problemas dos alunos.	Fale das estratégias da escola e os envolva na solução dos problemas.
As famílias não sabem o que a escola realiza e o que os alunos aprendem.	Mostre as produções da turma para que elas entendam o trabalho feito.
Só você e os gestores falam no encontro.	Abra espaço para os pais exporem dúvidas e expectativas.
Os especialistas têm várias turmas e não conseguem falar com todos os pais.	Eles podem ficar em salas separadas e receber os pais em pequenos grupos.

(Nova Escola, 06/07/2013, p.39)

Nas SDs 106 e 107, a **Nova Escola** faz um levantamento de dificuldades enfrentadas pela escola em relação à participação dos pais nas atividades escolares: e, para cada problema elencado, ela dá uma sugestão. Ou melhor, uma solução. Com esse discurso, a revista se mostra como instituição que conhece a realidade das escolas que trabalham com o ANEE e que é uma organização preocupada com a realidade educacional. E mais do que isso: é capaz de ditar as soluções para os problemas enfrentados por essas instituições. Esse efeito de sentido é produzido, principalmente, pelo uso da flexão do verbo no imperativo afirmativo: esteja, use, marque, proponha, mantenha, descubra, fale, mostre e abra.

O periódico mostra “experiências que deram certo” e escolas que buscaram parcerias bem-sucedidas entre pais, comunidade e professores, sem, no entanto, problematizar a precariedade da relação entre a escola pública e o Estado. Essa relação fica silenciada no discurso da **Nova Escola**, como se a escola fosse uma instituição autônoma, com problemas peculiares e coubesse a ela, e especialmente ao professor, resolvê-los.

A relação entre professores, pais e alunos, que, fundamentalmente, deveria se dar através de discussões, propostas e confrontos entre a formação já existente e a formação pretendida é descartada, sendo convertida em uma relação superficial, mecânica e meramente metodológica, sem outros determinantes econômicos e/ou gerenciais.

Dessa forma, ao reduzir a relação entre os componentes integrantes da comunidade escolar a contatos rápidos de comunicação, apagam-se a importância e

a necessidade de um debate e um confronto profundo na área pedagógica a fim de que os antagonismos e problemáticas existentes sejam percebidos e discutidos, a fim de que mudanças significativas possam acontecer. Nessa perspectiva, a **Nova Escola** trabalha e propaga entre os leitores um enfoque que reduz “a gestão escolar” a um caráter fundamentalmente prático e utilitarista, como se a escola também fosse uma empresa que, para que funcionasse bem, deveria seguir os passos (soluções) ditados por ela, apagando que a relação a ser estabelecida entre escola, pais e alunos transcende seguir regras e estabelecer um contato imediato e mecânico. Ela não explicita, mas deveria fazê-lo, que não cabe somente a essa “equipe afinada” o trabalho com o ANEE nas escolas de ensino regular, mas a tantos outros elementos também importantes (e talvez mais decisivos) nesse processo.

2.6 O (não) lugar da educação formal

Nesta seção, nosso trabalho de análise consiste especificamente em compreender o lugar da educação formal, ou seja, o que a **Nova Escola** afirma sobre a aquisição dos conhecimentos científico, literário, artístico e filosófico. Em outros termos, buscamos verificar o que ela afirma a respeito da apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, quando discorre sobre a inclusão social do ANEE nas escolas de ensino regular.

Podemos, de início, ancorados no dispositivo teórico que tecemos ao longo do primeiro capítulo e nas discussões anteriores, afirmar que a prática discursiva da **Nova Escola** é produzida do modo que é e produz os efeitos de sentido que produz, porque ela, a revista, age movida pela FD da qual faz parte, já que “os indivíduos 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, 2009, p.146).

Nas análises prévias, percebemos que a formação discursiva predominante na revista **Nova Escola** e no discurso corrente é a de integração e socialização do ANEE. Parece-nos que o discurso acerca da inclusão do ANEE no ensino regular é produzido a partir de discursos já constituídos e recuperados pela memória discursiva e que têm relação com as condições de produção desses discursos, um “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de

conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, in: ACHARD et al, 2010, p.56). Assim sendo, o discurso corrente parece estar “justificado” pelo sofrimento e pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade.

Ao atentarmos sobre o tratamento dispensado à pessoa com deficiência⁴⁸ ao longo do tempo, percebemos que, diante de diversas reflexões, concepções e transformações, a deficiência foi e é concebida de diferentes modos. Nas sociedades primitivas, a impossibilidade de contribuição com o grupo na busca pela sobrevivência levava ao abandono e ao extermínio de quem não pudesse colaborar com os demais. Na antiguidade clássica, todo indivíduo que não pudesse colaborar com os ideais de guerra era eliminado. Com a valorização do corpo e da alma, a pessoa que não se encaixasse no padrão dito normal tinha direito à vida, mas mesmo assim sofria discriminação. Na época da revolução industrial, devido às más condições a que os trabalhadores eram submetidos, os acidentes de trabalho e as doenças aumentavam cada vez mais e então os acidentados passaram a receber tratamento diferenciado. Com o avanço da medicina, os mutilados das guerras passaram a receber reabilitação (pela carência de mão-de-obra), a fim de que pudessem ter um trabalho assalariado e uma vida supostamente digna.

Nesse sentido, podemos dizer que, ao discorrer sobre os alunos com deficiência, o periódico produz, a partir da memória discursiva, um efeito de sentido carregado de “compaixão” e o ANEE passa a dever ser recompensado, sendo incluído, socializado e integrado aos demais.

Na atualidade, percebemos que a sociedade busca, a partir de normas de conduta, seja por meio de instituições ou de políticas públicas, integrar a pessoa com deficiência na vida social. Integração, de acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p. 427), é a “inclusão de um elemento num conjunto”. No estudo em questão, percebemos o movimento da inclusão da pessoa com deficiência nos vários segmentos da sociedade, especificamente, na escola de ensino regular. No entanto, podemos afirmar que cada atitude tomada põe em evidência as concepções de mundo de cada momento sócio-histórico. O mesmo acontece com as formas de essa mesma sociedade determinar o que é “normal” ou

⁴⁸ Não nos aprofundaremos, neste trabalho, no estudo da história da pessoa com deficiência. Somente teceremos breves considerações com o propósito de ilustrar as questões elencadas.

anormal, o que é correto e o que não é, enfim, determinar quais comportamentos são aceitáveis e quais não são. Podemos dizer, então, que a concepção de mundo e as escolhas realizadas pelos sujeitos em cada época histórico-social são determinadas pelas posições sociais ocupadas por esses sujeitos que se inscrevem em certas FDs e, sendo assim, agem de acordo com aquela em que está inserido. Assim sendo, o sujeito toma posição na conjuntura em que está inscrito e diz o que pode ser dito de acordo com o que a sua FD lhe permite dizer (Pêcheux, 2009, p.147).

Nesse processo, as denominações utilizadas para falar da pessoa com deficiência também sofrem alterações, sendo definidas quais são politicamente corretas e quais não são (esse assunto será discutido na próxima seção). Para exemplificar esta questão, podemos citar o termo “inclusão social”, que se tornou quase “obrigatório” no discurso corrente, ao tratar da pessoa com deficiência (e não só, mas também ao se referir a outros tantos grupos como os indígenas, os homossexuais, as mulheres, os negros, os pobres...). De acordo com Sasaki (apud SILVA de SOUZA, 2006, p.12), a expressão “inclusão social” é entendida

Como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu papéis na sociedade. A inclusão social constitui então um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ao refletirmos sobre a forma como a sociedade age ao tratar das diferenças sociais e busca, por conseguinte, amenizar as desigualdades em prol de uma suposta inclusão social, percebemos uma crescente demanda de medidas e leis que versam a respeito da valorização da diversidade. Podemos citar, a título de exemplo, a lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que “prevê cotas para portadores de deficiência no mercado de trabalho”⁴⁹, reservando, obrigatoriamente, uma percentagem de vagas, de acordo com o porte da empresa, para pessoas “que deixam à mostra a sua deficiência”.

Ao observarmos ações como essa, que buscam provar que as escolhas realizadas a respeito do tratamento dispensado às pessoas com deficiência estão de

⁴⁹Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=7291. Acesso em: 05/08/2013. Essa questão foi tratada na seção 2.2 deste trabalho.

acordo com as normas exigidas e estabelecidas juridicamente pela sociedade, parece-nos que elas, as escolhas, não passam, em sua maioria, da busca de criar uma imagem de empresa ou instituição politicamente correta, como se essa fosse uma forma de a sociedade se “desculpar” por atitudes discriminatórias ocorridas no passado (e também no presente).

Não discordamos de que as pessoas com deficiência devam ter os mesmos direitos (e, em algumas situações, direitos diferenciados) que os demais sujeitos. O que questionamos é o fato de essas atitudes serem tomadas, geralmente, como medidas paliativas, como que para “remediar” algumas situações, parecendo-nos que essas “vontades” não passam de “camuflagens” para as desigualdades sociais, pois, mesmo ocorrendo (pequenas) mudanças em algumas questões, o sistema capitalista (competitivo e excludente) continua a deslocar pessoas e grupos para as margens da sociedade, grupos esses que, embora se agrupem por características peculiares (étnico-raciais, gênero, sexual, regional, necessidade especial...), sofrem discriminação devido à classe social a que pertencem. Em outros termos: parece-nos que o que mais “pesa” na discriminação, não é a cor da pele, a opção sexual, o gênero, a deficiência, mas a condição financeira do sujeito social.

No campo educacional, podemos citar a obrigatoriedade de matrícula do ANEE nas escolas de ensino regular (questão discutida na seção 2.2), situação que nos parece ser, também, a busca da construção de uma imagem politicamente correta.

Ao discorrer sobre a inclusão social do ANEE no ensino regular, a **Nova Escola** busca, movida pelo seu imaginário, “tocar” o interlocutor pela emoção, de modo a produzir o efeito de sentido de que o ANEE precisa ser acolhido, protegido e socializado, silenciando, com essa prática, o lugar do conhecimento formal. Podemos afirmar, de acordo com as sequências analisadas, que muito raramente a atenção é voltada para a questão da educação formal e, quando isso acontece, ocorre de uma maneira ampla e superficial, conforme podemos perceber nas SDs 108 a 110:

(SD108) ‘**A inclusão obriga o sistema educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar**’, completa Maria Teresa [Eglér Mantoan] ‘**Muda o entendimento do que é aprendizagem**’ (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.15, grifos nossos).

(SD109) [Um dos aspectos que permite a flexibilização é a] Adequação do programa previsto no currículo ou no planejamento de cada aula com o objetivo de **garantir que estudantes com necessidades educacionais especiais aprendam bem parte da matéria**, em lugar de se dispersar por enfrentar desafios acima de suas possibilidades (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.27, grifos nossos).

(SD110) 'O educador não pode apenas procurar o que está errado no aluno. **O importante é verificar o que ele foi capaz de aprender**', diz Maria Tereza Esteban, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), do Rio de Janeiro. E, no caso das crianças e dos jovens com deficiência, **pequenas atitudes são sempre indícios de progressos, mesmo que eles não apreendam todo o conteúdo que você tentou ensinar na sua disciplina** (Nova Escola, Edição Especial 07/2009, p.24, grifos nossos).

Ao afirmar que “A inclusão obriga o sistema educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar” (linhas 1 e 2 da SD108), a **Nova Escola** não esclarece que “novas formas de ensinar” são essas. No entanto, é possível pensar que uma dessas “novas formas de ensinar” seja a maneira como a inclusão social do ANEE é posta pelo periódico. Na sequência, nesta mesma materialidade discursiva (linha 3), a revista afirma que “Muda o entendimento do que é aprendizagem”. Podemos pensar que “essa mudança do que vem a ser a aprendizagem” refere-se à concepção de inclusão defendida pela **Nova Escola: tolerância, solidariedade e socialização**, não priorizando a aprendizagem do conhecimento formal, mesmo que a revista inclua, superficialmente, em sua prática discursiva esse assunto.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a maneira com que a **Nova Escola** discorre sobre a aquisição do conhecimento formal. Ela afirma, por exemplo, que a escola deve adequar o currículo de modo a “garantir que estudantes com necessidades educacionais especiais aprendam bem parte da matéria, em lugar de se dispersar por enfrentar desafios acima de suas possibilidades” (SD109). Podemos perceber, que ao se referir ao conhecimento formal, ele, o conhecimento, não toma um lugar de destaque, pois, ao afirmar que o ANEE pode aprender “parte da matéria”, silencia-se que, mesmo para aprender uma porção do que lhe for ensinado, ele, o ANEE, exigirá do professor uma atenção e uma dedicação maior, fato que se torna complexo em uma turma de ensino regular em que se concentra, geralmente, um número grande de alunos e até, em alguns casos, mais de um

ANEE, algumas vezes, com necessidades especiais diferentes, o que, mereceria atendimento especializado, não competindo ao professor do ensino regular essa responsabilidade. E mais: silencia-se o fato de que, se o ANEE está “obrigatoriamente incluído” nas escolas de ensino regular, o “mínimo” que deveria acontecer é a redução do número de alunos nas salas em que ele se encontra, para que, então, ele pudesse aprender, pelo menos, “parte da matéria” (SD109) No entanto, o que presenciamos, na maioria das vezes, são salas superlotadas, sendo possível apenas um trabalho desempenhado com “interesse, atenção e amor”, conforme atesta a revista.

Na SD110 (linhas 1-3), o periódico afirma que “O educador não pode apenas procurar o que está errado no aluno. O importante é verificar o que ele foi capaz de aprender”. Aqui o periódico parece se referir, na voz da professora escolhida por ele, ao ensino de modo geral, ou seja, do ANEE e dos demais alunos. Parece-nos que mais uma vez a **Nova Escola** critica o professor afirmando que a sua conduta não está de acordo com o que a revista afirma e defende ser adequado para o professor que inclui, pois, ao afirmar que o professor não pode apenas procurar o que está errado no aluno, mas verificar o que ele foi capaz de aprender, é como se a revista dissesse que o professor deve fazer isso. Eis a voz autorizada da **Nova Escola** buscando mostrar ao professor que a sua prática não está adequada e ela, como uma instituição que tem por missão “Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil”⁵⁰, está apta para mostrar ao professor como ele deve agir em sala de aula. No entanto, sabemos que a “missão” primeira do periódico não é esta, mas (conforme discutido nas seções anteriores) a obtenção do lucro, o seu giro e, conseqüentemente, o seu acúmulo.

Na sequência, o periódico discorre especificamente sobre o tratamento do ANEE: “E, no caso das crianças e dos jovens com deficiência, pequenas atitudes são sempre indícios de progressos, mesmo que eles não apreendam todo o conteúdo que você tentou ensinar na sua disciplina” (SD110, linhas 4-8). Podemos constatar que, nesse enunciado, fica evidente a crença de inclusão da **Nova Escola**, pois, depois de dizer que o professor deve valorizar o que o aluno aprendeu, ela afirma que, quando se trata das crianças e dos jovens com deficiência, “pequenas atitudes são sempre indícios de progressos, mesmo que eles não apreendam todo o

⁵⁰Disponível em: www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf. Acesso em: 15/06/2013.

conteúdo que você tentou ensinar na sua disciplina”. Com essa prática, a **Nova Escola** vai construindo e propagando a sua crença de inclusão: **tolerância, solidariedade e socialização**, já que o conhecimento formal não é enfatizado, mas as “pequenas atitudes como indícios de progressos”.

Para um melhor entendimento das afirmações efetuadas, passamos à análise de mais algumas SDs, procurando compreender (ainda) a produção do discurso a respeito da inclusão defendida pela **Nova Escola** e os efeitos de sentido que esse discurso produz. E mais (e principalmente), o que fica silenciado com essa prática discursiva. Vejamos:

(SD111) A criança chega à escola sem falar ou mexer os braços e pernas. É possível ensiná-la a ler, por exemplo? Sim, e na sala regular (Nova Escola, Edição Especial, 10/ 2006, p.58).

Percebemos, nessa materialidade discursiva, que a **Nova Escola** utiliza o recurso linguístico da pergunta retórica, ou seja, pergunta, mas não espera uma resposta do interlocutor, pois, logo em seguida, ela mesma responde a sua própria questão (linhas 2 e 3). Ao utilizar essa estratégia, a revista busca a aproximação com o leitor a fim de despertar a atenção e o interesse e, conseqüentemente, tentar provocar uma mudança de postura a respeito dos assuntos de que trata. No caso em questão, ela cita o exemplo de uma criança que chega à escola sem falar ou mexer os braços e pernas, para afirmar que, mesmo nessas condições, é possível que ela aprenda a ler: “A criança chega à escola sem falar ou mexer os braços e pernas. É possível ensiná-la a ler, por exemplo? Sim, e na sala regular” (SD111). Ao perguntar se é possível que uma criança com necessidades educacionais especiais, no exemplo, com paralisia motora, é capaz de aprender a ler e ao mesmo tempo responder positivamente, o periódico produz o efeito de sentido de que alguém esteja afirmando que essa prática, em alguma situação, não seja possível, uma vez que, se a resposta é sim, é porque ela também poderia (e pode) ser não.

Quando a **Nova Escola** defende que “pequenas atitudes são sempre indícios de progressos” (SD110), percebemos, mais uma vez, a concepção de inclusão defendida por esta instituição: **tolerância, solidariedade e socialização**, relegando, por decorrência, para segundo plano o conhecimento formal, já que não se discute profundamente questões relacionadas ao conhecimento científico, filosófico, artístico e literário, mas temas referentes à socialização e, conforme podemos observar nas

SDs abaixo, questões básicas de desenvolvimento físico e motor, como permanecer sentado na carteira, alimentar-se, cuidar da higiene, utilizar materiais escolares, usar colher para comer, segurar o copo para tomar água, lavar as mãos e permanecer sentado:

(SD112) Atitudes muito simples, como **se reunir em grupo, permanecer sentado na carteira, se alimentar, cuidar da higiene pessoal** sozinho e **utilizar os materiais escolares** corretamente podem ser considerados **grandes avanços** para estudantes com deficiência intelectual. A observação de todos no dia a dia é sempre de grande valia para o professor (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.25, grifos nossos).

(SD113) Andréia **já usa uma colher para comer, segura o copo ao tomar água, lava as mãos e fica sentada** em sua carteira durante as aulas (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.46, grifos nossos).

Diante dessa questão, podemos indagar: Essas atitudes não poderiam ser desenvolvidas na escola especial ou até mesmo (e principalmente) na família? Se a criança chega à escola sem ter essas atitudes básicas, não caberia, então, a um profissional especializado essa tarefa? Caberia à escola regular desenvolver atitudes de postura e higiene? À escola regular não caberia, prioritariamente, o trabalho com o conhecimento formal?

Na verdade, parece-nos que as considerações realizadas pelo periódico não passam de formas de sustentação do seu discurso sobre a inclusão do ANEE. Eis a **Nova Escola** buscando sensibilizar o interlocutor, mostrando-lhe atitudes simples de comportamento desenvolvidas pelo ANEE, como, por exemplo, o fato de ele “usar uma colher para comer”: atitude básica de sobrevivência que, geralmente, comove a maioria das pessoas. Com essa prática discursiva, a revista constrói e propaga a sua concepção de inclusão:

(SD114) **A interação foi estimulada em todos os momentos do aprendizado** (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.22, grifos nossos).

(SD115) ‘Agora ele [Thiago, 11 anos, deficiente visual] se sente estimulado e **deslanchou, principalmente na socialização**’, diz [professora Thaís H. O. I. Borges] (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.21, grifos nossos).

Por mais que o periódico faça menção ao conhecimento formal, ele enfatiza a interação e a socialização como fundamentais para a inclusão: A “**interação** foi estimulada em todos os momentos do aprendizado” (SD114) e “Agora ele se sente estimulado e deslanchou, **principalmente na socialização**” (SD115). Ao analisarmos discursivamente essas materialidades, percebemos que se produz o efeito de sentido de que outros aspectos também são considerados no desenvolvimento do aluno, pois a revista afirma que o aluno “deslanchou”, podendo, o ANEE ter se desenvolvido em diversos aspectos, até mesmo no que diz respeito ao conhecimento formal. No entanto, ao utilizar o indicador de domínio/marcador de pressuposição “principalmente”, o periódico destaca a socialização, demonstrando o que sobressai no discurso da **Nova Escola**, ao defender o que vem a ser a inclusão social.

Apenas para reforçar o que estamos afirmando, citamos mais um recorte que evidencia a crença de inclusão da **Nova Escola**:

(SD116) Na escola, **Marcos ganhou autonomia**. [...] **já não depende tanto do andador**. [...] **mostra progressos também nas idas ao banheiro**. Conquistas simples, mas que mostram às professoras que elas estão no caminho certo. **Qualquer criança pode progredir. Basta a gente ensinar com interesse, atenção e amor**, afirma Cristina (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.34).

Nessa SD, percebemos que o periódico segue na mesma direção, destacando atividades básicas diárias como sendo elementos essenciais a serem desenvolvidos pelo ANEE na escola de ensino regular: “Marcos ganhou **autonomia** / já não depende tanto do andador/ mostra progressos também nas idas ao banheiro”. E mais: além de produzir a sua crença sobre a inclusão, a **Nova Escola** se legitima como instituição conhecedora das questões educacionais e busca convencer o leitor que é essa a concepção de inclusão que o professor deve trabalhar: “Conquistas simples, mas que mostram às professoras que elas estão no caminho certo” (linhas 3 e 4 da SD acima). Eis a **Nova Escola** agindo movida pela sua FD: dizendo e fazendo ser o que diz ser a inclusão do ANEE: **tolerância, solidariedade e socialização** (o caminho certo, segundo ela).

No mesmo recorte (linhas 5-6), o periódico reforça essa concepção, ao afirmar que “Qualquer criança pode progredir. Basta a gente ensinar com **interesse, atenção e amor**”. Parece-nos que esse “sentimentalismo” compõe a FD dominante:

o locutor age movido pela emoção de modo que ele, o aluno, é visto, não em sua completude, mas naquilo que tem de diferente: a deficiência. A partir desse pressuposto, constrói-se a crença de que, a partir do trabalho da inclusão social, o ANEE receberá “a atenção, o interesse e o amor” que lhe falta receber da sociedade, cabendo à escola de ensino regular a tarefa de trabalhar esses quesitos, pois, assim sendo, ela “colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros” (Nova Escola, 05/2005, p.40).

Nessa perspectiva, o ANEE é “obrigatoriamente incluído” nas escolas de ensino regular para receber o que lhe falta: a atenção, a tolerância e o reconhecimento da sociedade, ficando o conhecimento formal relegado a segundo plano. Sobre essa questão, podemos questionar: Em que lugar o ANEE vai estar em contato com o conhecimento formal e de fato dele se apropriar? Não seria este lugar a escola regular? Ou, em alguns casos, escolas especiais supridas com profissionais especializados para cada tipo de deficiência?

Com o discurso da inclusão embasado na atenção, no interesse e no amor, ficam apagadas as condições físicas e humanas em que a maioria das escolas públicas de ensino regular se encontra, para que, de fato, possa trabalhar o conhecimento formal de modo que os alunos consigam dele se apropriar. E mais: silencia-se a viabilidade de manter em funcionamento e com condições adequadas escolas de Ensino Especial em período integral para os casos em que a inclusão do ANEE no ensino regular não seja a opção mais viável, tornando-se, então, “mais democrático e justo” o atendimento individualizado e especializado.

Sobre o trabalho com o conhecimento formal nas escolas de ensino regular, Lombardi (2006, p.4) escreve que

a grande reivindicação a ser feita é a de uma educação que deve estar fortemente ancorada no conteúdo, nos conhecimentos filosóficos, científicos, literários e artísticos historicamente produzidos pelos homens.

Nesse viés, um dos efeitos de sentido produzido a partir do discurso da inclusão como **tolerância**, **solidariedade** e **socialização** é o silenciamento da importância do trabalho e da aquisição do conhecimento formal pelo ANEE. E, como isso (às vezes) não acontece no ensino regular, produz-se o efeito de sentido de que basta tratá-lo com “atenção, interesse e amor”. Outra interpretação possível se

refere ao fato de que, matriculando (obrigatoriamente) o ANEE na rede de ensino regular, economiza-se na manutenção de escolas especiais de ensino integral, na contratação de professores e de profissionais especializados e também na compra de materiais didáticos e paradidáticos específicos para cada tipo de deficiência.

Para finalizar esta seção (mesmo sabendo que as análises não se esgotam, podendo ter novas interpretações), tentaremos fazer um contraponto entre a maneira como a **Nova Escola** trata da avaliação realizada pelo professor nas escolas de ensino regular e a avaliação do rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual de ensino regular realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Saresp⁵¹, atentando, principalmente, sobre a maneira como se dá a contabilização das notas atingidas pelos ANEE no resultado final dessa avaliação. Passamos à análise dessa sequência discursiva:

(SD117) Muitas vezes as avaliações servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades. E, **na escola que não valoriza a diversidade, o conteúdo é determinante** (Nova Escola, 05/ 2005, p.42, grifos nossos).

Nessa SD, a Nova Escola discorre sobre a avaliação realizada nas escolas de ensino regular, afirmando que, muitas vezes, ela tem por objetivo “padronizar” a aprendizagem dos alunos e não verificar o que cada um foi capaz de aprender de acordo com as suas possibilidades. Ela, de certa forma, critica também a escola que coloca o conteúdo acima da diversidade. Um dos efeitos de sentido produzido com esse discurso é o de que a avaliação deve servir para verificar o desenvolvimento de cada aluno, dentre eles, entendemos que também as “atitudes muito simples” e os “pequenos progressos” alcançados pelo ANEE.

No entanto, ao lermos com atenção a SD118, percebemos que essa concepção de avaliação não persiste. O periódico afirma que todos os alunos participam da avaliação do ensino na rede estadual de São Paulo, realizada pelo Saresp, mas as notas obtidas pelos ANEE não são contabilizadas na soma final:

(SD118) **Na Rede Estadual de São Paulo, todos os alunos participam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo** (Saresp), que serve de base para o Índice de

⁵¹ Consideramos ser importante justificar que utilizamos a avaliação do Saresp como exemplo simplesmente por ter sido esta a materialidade discursiva encontrada por nós durante as leituras do material separado para análise.

desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). **Mas algumas flexibilizações são contempladas, como no caso dos alunos com deficiência intelectual. Eles fazem a prova como os demais, na perspectiva da inclusão, mas as notas alcançadas por eles não são contabilizadas no resultado do final do Exame** (Nova Escola, Edição Especial, 07/2009, p.24, destaques nossos).

Para uma melhor compreensão das análises posteriores, pensamos ser importante esclarecer que o Saesp é

uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa (Linguagens) e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio SARESP ano após ano. Dessa maneira, **as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos**⁵²

Relembremos: na SD 117, a concepção de avaliação defendida pela **Nova Escola** é a de uma avaliação que sirva de parâmetros para o trabalho posterior do professor, ou seja, uma avaliação diagnóstica que permita ao professor perceber os avanços dos alunos. Nesse mesmo recorte, o periódico faz uma crítica, afirmando que, “na escola que não valoriza a diversidade, o conteúdo é determinante”. Em outras palavras: a **Nova Escola** defende uma avaliação diagnóstica que sirva para verificar o progresso do aluno e, a partir de então, prosseguir com o trabalho em sala de aula, mas, por outro lado, ela tece críticas à escola que considera o conteúdo como fator preponderante. Diante dessa constatação, produz-se o efeito de sentido de que, nesse sistema de avaliação, o que deve ser considerado “são as atitudes simples”, como “se reunir em grupo, permanecer sentado na carteira, se alimentar, cuidar da higiene pessoal, utilizar os materiais escolares, usar uma colher para

⁵²Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2013/Arquivos/02_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_SARESP_2013_revisado.pdf. Acesso em: 17/03/2014, grifos nossos.

comer, segurar o copo ao tomar água, lavar as mãos e ficar sentado” (SDs112 e 113) e “pequenos progressos” como “desenvolver a autonomia para usar o andador e demonstrar progressos nas idas ao banheiro” (SD116), já que o conteúdo não deve ser determinante (SD117).

Ao observarmos a SD 118, percebemos que a concepção de avaliação assumida não parece estar em consonância com a anteriormente descrita. Aqui, a **Nova Escola** afirma que todos os alunos participam da avaliação do rendimento escolar das escolas públicas de São Paulo, via Saesp. Contudo, ela afirma que, nesse processo, os alunos que apresentam deficiência intelectual “fazem a prova como os demais, na perspectiva da inclusão, mas as notas alcançadas por eles não são contabilizadas no resultado do final do Exame” (linhas 6-8).

Diante do exposto, podemos pensar: de que adianta o ANEE participar da avaliação “na perspectiva da inclusão”, se, no final das contas, esse resultado não é contabilizado no resultado final? Que inclusão é essa? Não é uma incoerência, a mesma instituição que critica o professor afirmando que as “avaliações muitas vezes servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades”, não contabilizar as notas do ANEE no resultado final? Para que serve, então, essa avaliação, se o próprio Saesp afirma que as informações obtidas pela avaliação serviriam, nas diferentes instâncias, para identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas, bem como para acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, se no final, as notas do ANEE não são consideradas? Não seria esse o momento de aproveitar para avaliar como está a inclusão do ANEE no ensino regular?

Nesse sentido, podemos pensar: não será a inclusão “um faz de conta” da mesma forma que as notas do ANEE são tratadas pela avaliação do Saesp, já que os alunos fazem as provas, mas somente por fazer, pois elas não são contabilizadas no resultado final?

Diante destas (outras/mesmas) reflexões, podemos afirmar que, através da construção da imagem de uma instituição preocupada com os problemas sociais, a inclusão que a **Nova Escola** tanto procura estabelecer e consolidar tem no limite o objetivo da sua própria divulgação e a possibilidade de continuar lucrando no mercado editorial.

2.7 O discurso por uma linguagem politicamente correta e o(s) seu(s) silenciamento(s)

Aproximamo-nos das considerações finais do nosso trabalho (mesmo parecendo-nos que é agora, a partir desse ponto, que deveríamos começá-lo). Nas seções anteriores, discutimos alguns assuntos como o discurso jurídico e o discurso pedagógico, que funcionam como âncoras que sustentam a prática discursiva da **Nova Escola**, ao discorrer sobre a inclusão social do ANEE nas escolas de ensino regular. Atreladas a esse discurso, elencamos algumas considerações referentes à **Nova Escola** como mídia impressa e algumas considerações a respeito do funcionamento dessa instituição, de modo a nos auxiliar na compreensão dos discursos produzidos (e silenciados) por ela.

Nesse ponto, passamos à análise de algumas materialidades discursivas, a fim de percebermos e reforçarmos o que, no fundo, o periódico procura propagar (e apagar) com a sua crença sobre a inclusão social, mais especificamente o que ele pretende com o discurso da inclusão como **tolerância**, **solidariedade** e **socialização**. E, por fim, tentarmos compreender o que o periódico busca propagar com o movimento em prol de uma linguagem politicamente correta e, especialmente, o que se esconde por trás desse discurso.

Vale reforçar que, ao analisar o discurso, é necessário considerar as condições de produção da sua emergência, já que eles, os discursos, são produzidos a partir das necessidades, interesses, características e “vontades de verdade” (FOUCAULT, 2009, p.17) de dado momento histórico-social. A título de exemplo, elencamos a questão discutida por Cardoso (2003) a respeito de algumas nomenclaturas. Para ele,

o uso de *excepcionais*, muito empregada no passado, é substituída por expressões consideradas mais adequadas. *Pessoas portadoras de deficiência* popularizou-se na década de 80 e hoje vem sendo criticada e substituída por *pessoas com necessidade especial* ou *pessoas com necessidade educacional especial*, ou ainda poderia ser *específica* (CARDOSO, in: STÖBAUS e MOSQUEIRA, p.18, 2003).

Percebemos, na citação, que o termo utilizado para se referir ao mesmo sujeito social sofre modificações ao longo dos tempos: de excepcional, passa a pessoa portadora de deficiência, a pessoa com necessidade especial, até o

momento atual (até que não se mude), como pessoa com necessidade educacional especial. Parece-nos que essa necessidade de mudança de nomenclatura torna-se uma “vontade” da época (e também uma obrigatoriedade), como que, se, junto com isso, as condições concretas de vida desses sujeitos fossem transformadas (ou, pelo menos, silenciadas).

Nessa perspectiva, Possenti (2009) discute o movimento do “politicamente correto” e afirma que o mesmo se aplica a comportamentos e também ao uso da linguagem, como se tudo precisasse ser determinado por regras para poder existir.

Para o autor, “o movimento inclui em especial o combate ao racismo e ao machismo, à pretensa superioridade do homem branco ocidental e a sua cultura pretensamente racional” (POSSENTI, 2009, p. 34). Mas vai além, como se quisesse tornar “não marcado” o vocabulário e o comportamento a respeito de todo grupo discriminado. Mas, na nossa sociedade, parece-nos que praticamente todo sujeito é discriminado: por ser gordo ou magro, por ser feio ou bonito, por ser estudioso ou relapso, por ser cabeludo ou careca, por ser alto ou baixo, enfim, a sociedade sempre encontra nas pessoas uma “marca” que faz com que elas não se encaixem nas regras impostas por alguns grupos (aqueles que ditam a moda, as normas de comportamento, enfim, as vontades de verdade da época).

Em se tratando do uso da linguagem, o movimento em prol do politicamente correto acredita que determinadas palavras são responsáveis pela segregação e, automaticamente, pela discriminação de pessoas e de grupos:

As formas linguísticas estão entre os elementos de combate que mais se destacam, na medida em que o movimento acredita [...] que reproduzem uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais que são objetos de discriminação, o que equivale a afirmar que há formas linguísticas que veiculam sentidos que evidentemente discriminam (preto, gata, bicha), ao lado de outros que talvez discriminem, mas menos claramente (*mulato, denegrir, anchorman, history*, etc.) (POSSENTI, 2009, p.34, destaques do autor).

Sendo assim, há um trabalho de seleção de termos que devem ser evitados por serem mais “discriminatórios” que outros: “A hipótese do movimento, no caso, parece ser a de que a conotação (cf. Kerbrach-Orecchioni, 1977) negativa está ligada à própria palavra” (POSSENTI, 2009, p.40).

No entanto, segundo o autor,

A tese da AD seria, ao contrário, a de que a palavra produz os efeitos de sentido que produz em decorrência do discurso a que pertence tipicamente (um discurso racista, por exemplo). Tal discurso só ocorre se a sociedade for de alguma forma racista. Vale dizer, se houver suporte (a AD diria ‘se houver condições de produção’) sociológico e histórico na formação social para que haja uma ideologia racista que se materialize em um discurso que contenha marcas características dessa ideologia (POSSENTI, 2009, p.40, destaques do autor).

Compreendemos, mais uma vez, que as palavras não possuem significados natos; elas produzem efeitos de sentido a partir da FD da qual fazem parte: elas “não refletem, mas refratam a realidade” (Possenti, 2009, p.42). Nas palavras de Pêcheux (2009, p.146):

o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p.146, destaques do autor).

Podemos perceber que a **Nova Escola**, ao discorrer, ou melhor, ao mostrar como o interlocutor deve proceder ao escolher os vocábulos, para ela adequados ao se referir ao ANEE, participa, movida pela FD à qual pertence, do movimento por uma linguagem politicamente correta, acreditando, desse modo, ser capaz de controlar a produção dos efeitos de sentido desejados. Vejamos:

(SD119) Termos que você deve evitar

ALUNO DE INCLUSÃO

Nas escolas, todos são “de inclusão”. Ao se referir a aluno surdo, por exemplo, diga *aluno com (ou que tem) deficiência*.

CADEIRA DE RODAS ELÉTRICA

Trata-se de uma cadeira de rodas com motor, portanto deve-se dizer *cadeira de rodas motorizada*.

CADEIRANTE

O termo reduz a pessoa ao objeto. Diga *pessoa em cadeira de rodas* ou que *anda em cadeira de rodas*.

CEGUINHO

O diminutivo deixa a impressão de pena. O correto é *cego, pessoa cega* ou *com deficiência visual*.

CRIANÇA NORMAL

O termo sugere que a deficiência é anormal. Diga *aluno, criança* ou *adulto sem deficiência*.

DEFICIENTE

Não devemos reduzir as pessoas e suas capacidades à deficiência.

O correto é *pessoa com deficiência*.

ESCOLA OU CLASSE NORMAL

Devemos dizer *escola ou classe regular ou comum*.

EXCEPCIONAL

O certo é criança ou jovem *com deficiência mental*.

MONGOLÓIDE OU MONGOL

Diga *aluno com síndrome de Down*, em referência ao médico inglês que a identificou, John L. Down.

PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

A deficiência não é algo que a pessoa porta (carrega). O correto é *pessoa com deficiência*.

SURDO-MUDO E MUDINHO

O surdo só não fala porque não ouve. O certo é dizer *surdo* ou *pessoa com deficiência auditiva* (Consultoria: Romeu Sasaki, consultor em Inclusão Social, de São Paulo)(Nova Escola, edição especial, 10/2006, p.11, grifos do editor).

Ao propor que o interlocutor “evite” determinados termos, o periódico parece acreditar que eles carregam sentidos negativos, causando, por isso, a discriminação. Outro efeito de sentido possível para esse acontecimento é o de que a revista acredita que a mera substituição de um termo por outro possa garantir que o sentido produzido seja outro, ou, pelo menos, que o uso dos termos escolhidos apague efeitos de sentido “indesejados”. No entanto,

o desejo ilusório do sentido *literal, unívoco*, entra (sempre) em jogo com (todos) os outros sentidos possíveis. Dizemos uma palavra, mas não podemos *amarrá-la*; todas as palavras não-ditas, silenciadas – *postas em silêncio* – continuam *ali*, constituindo o sentido às margens (ZANELLA, 2012, p.41, grifos do autor).

Nessa perspectiva, ao sugerir que o locutor utilize certos termos e não outros em seu lugar, a **Nova Escola** parece considerar que seja possível controlar a produção dos sentidos e, sendo assim, não considera que, no processo da produção do discurso (e dos sentidos), as palavras não produzem sentidos únicos, mas, conforme o autor citado, as palavras, ao serem pronunciadas, levam consigo todos os sentidos das outras (palavras): ditas, não ditas, silenciadas e a serem ditas.

Os termos relacionados na SD119 fazem parte da reportagem “Caminhos da inclusão”⁵³, de Meire Cavalcante. A reportagem, assim como as demais, aponta sugestões (caminhos) para o professor tornar-se um educador que inclui e, em decorrência, um profissional com comportamentos politicamente corretos.

⁵³ Não analisaremos a reportagem na íntegra, mas apenas algumas SDs da Nova Escola, Edição Especial, de outubro de 2006, p.8, já que assim procedemos durante todo o trabalho de análise.

O periódico sugere, por exemplo, que o professor evite o termo “deficiente” (6º termo da SD119), justificando que “não devemos reduzir as pessoas e suas capacidades à deficiência” e afirma, então, que “o correto é pessoa com deficiência”. Para o verbete, o dicionário Houaiss apresenta a seguinte definição: “deficiência s.f.1.perda de quantidade ou qualidade; falta, carência <d. de vitaminas>2 med insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão ~ deficiente adj” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p. 214, grifos dos autores).

A partir do exposto, podemos concluir que as condições reais de vida do sujeito não são alteradas, se nos referirmos a ele utilizando o termo “deficiente” ou “pessoa com deficiência”. Ocorre que as palavras produzem efeitos de sentido, digamos, semelhantes: uma pessoa com deficiência é uma pessoa deficiente ou vice versa. O dicionário apresenta a definição médica para deficiência como “insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão” e apresenta o termo “deficiente” como palavra relacionada. Pensando a partir dessa definição, podemos afirmar que uma pessoa que apresenta deficiência de funcionamento de um órgão é um deficiente (desse órgão); logo, parece-nos que nada há de “politicamente incorreto” em se referir a ele como um deficiente. E podemos ir além, ao questionar se, de fato, a pessoa em questão realmente se incomoda com a forma com que as outras pessoas se referem a ela. Parece-nos que o que mais lhe causa desconforto não é a forma linguística utilizada pelos demais, mas o tratamento não linguístico dispensado e as reais condições de vida em que se encontra. Diante disso, podemos afirmar que a busca de uma linguagem politicamente correta, a tentativa de estabelecimento das diferenças e o discurso da inclusão também são construções sociais. E, sendo assim, o movimento em prol de uma linguagem politicamente correta é movido pelos interesses de certos grupos sociais, com os quais nem sempre as pessoas com deficiência compactuam (o que, contraditoriamente, seria politicamente incorreto).

Outro termo que a **Nova Escola** apresenta como politicamente incorreto é “portador de deficiência” (10º termo da SD119). O periódico afirma que “A deficiência não é algo que a pessoa porta (carrega), sugerindo ao interlocutor que “o correto é pessoa com deficiência”. Outra vez recorremos ao dicionário (apenas como um dado a mais a ser utilizado nas análises, pois, de acordo com as reflexões efetuadas, para a AD não existe sentido único, literal). De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p.592), portador é “1 que(m) leva ou traz algo

a mando de alguém 2 que(m) tem alguma característica diferencial <p. de deficiência visual><criança p. de deficiência visual> 3 med que(m) se encontra infectado por germes de uma doença”.

A partir da definição do dicionário Houaiss (2008), para quem portador é “que(m) tem alguma característica diferencial” e do exemplo de uso “portador de deficiência visual” e “criança portadora de deficiência visual”, podemos afirmar que esse é um dos efeitos de sentido possíveis para a palavra “portador” e, assim sendo, consideramos politicamente correto o uso da expressão “portador de deficiência”, já que, ao contrário do que a **Nova Escola** defende, a deficiência é algo que a pessoa porta (carrega), sim, já que é uma característica sua. Para essa situação, a **Nova Escola** e o discurso corrente defendem que “O correto é pessoa com deficiência”; no entanto, acreditamos que da mesma forma o é dizer “portador de deficiência”, visto que a pessoa que tem uma deficiência, automaticamente, porta (carrega) essa deficiência. E, mais uma vez, pensamos que, para o sujeito, os efeitos de sentido produzidos ao ser referido como “portador de deficiência” ou “pessoa com deficiência” não produzirão efeitos negativos ou positivos (drasticamente como se prega), respectivamente, concluindo, que, por trás do movimento em prol de uma linguagem politicamente correta, movimentam-se interesses que tentam se esconder e se esquivar, que, no entanto, escorregam, escapam e aparecem.

Para Possenti (2009, p.40), “há grupos organizados em torno dos sentidos das palavras e que lutam para que alguns sejam vitoriosos e outros, eliminados” silenciando o fato de que a produção e a circulação dos discursos se dão em condições específicas, situadas em dado momento sócio-histórico. Logo, “a significação só pode ser explicada através de uma história, concebida como luta de classes, luta que se dá tanto em torno de bens materiais quanto em torno de bens simbólicos” (Bourdieu, 1983, in: Possenti, 2009, p.40).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que toda palavra funciona no “jogo” que estabelece com as outras. E todo discurso se constrói também na relação com outros discursos: “dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2007, p.43). Dessa forma, ao sugerir que o interlocutor utilize alguns termos e não outros, o locutor não é capaz de controlar a produção de certos efeitos de sentido (mesmo que busque isso de forma inconsciente), pois, conforme a autora

afirma, as FDs “são constituídas pela contradição, são heterogêneas⁵⁴ nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (p.44), assim como “os próprios locutores (posições do sujeito) não são anteriores à constituição desses efeitos, mas se produzem com eles” (p.21).

No discurso da **Nova Escola** sobre o uso de termos politicamente (in)corretos, (Termos que você deve evitar, SD119) parece-nos que o periódico pretende não dizer determinados sentidos para, assim, manter uma “coerência” de acordo com a sua FD. No entanto, esses efeitos de sentido que ela procura silenciar vem à tona recuperados pela memória discursiva (já que sobre ela não há um controle). Dessa forma, o ANEE que não emerge no discurso da **Nova Escola** encontra lugar em outras regiões, em outras FDs, como, por exemplo, as reais dificuldades encontradas pelo ANEE nas escolas de ensino regular que não têm, muitas vezes, condições físicas e humanas adequadas de trabalho. Ou, então, a escolha de alguns pais de não matricular seus filhos nem na escola regular, nem na escola especializada, por considerarem essa a maneira mais adequada de tratar suas crianças. E é nesse processo constituído de diferentes FDs que os discursos e os sentidos são produzidos, por meio do constante movimento dos sujeitos, da história e dos sentidos.

Percebemos, na atualidade, uma crescente discussão a respeito da **inclusão social** de grupos diversos nos mais variados segmentos da sociedade. Ao nos determos na inclusão do ANEE no ensino regular, deparamo-nos com as mais variadas opiniões, o que comprova que não existe o que é certo ou errado, o que é verdadeiro ou falso, mas o que cada sujeito subjetivado ideologicamente pela sua FD acredita ser politicamente correto ou incorreto.

Ao observarmos os discursos a respeito da maneira de educar o ANEE⁵⁵, presenciemos diferentes opiniões. Destacamos, para este estudo, as mais recorrentes. Para alguns, a maneira adequada é a inclusão de todos os alunos na rede regular, não importando o tipo de deficiência; para outros, o melhor caminho

⁵⁴ Dizer que as FDs são heterogêneas não quer dizer que elas podem produzir sentidos indefinidamente, mas que estabelecem relação com outras FDs e que elas mesmas são atravessadas por outras FDs.

⁵⁵ Reforçamos que o propósito deste estudo não é analisar qual é a maneira mais adequada de ensinar o ANEE - até porque, conforme discutimos, as opiniões se dão de acordo com cada FD, e nós o faríamos subjetivados pela nossa - mas discutirmos a inclusão construída pela **Nova Escola** e os efeitos de sentidos silenciados por ela.

ainda é o ensino especializado. Citamos a seguir, a título de exemplo⁵⁶, algumas opiniões a respeito:

Quem defende que todos têm que estar sempre na mesma sala de aula são pais de classe média e rica, que não conhecem as dificuldades das pessoas que estão abaixo da linha de pobreza. Nem todo deficiente tem síndrome de Down. Há diversos tipos de deficiência mental e, em alguns casos, não há benefício em ser incluído em escolas comuns (SILVA ALBERTO, in: Folha On-line, 06/03/05).

Na concepção do autor supracitado, Luiz Alberto Silva (Presidente da Federação das APAEs)⁵⁷, é possível que o ANEE matriculado em uma escola especial tenha benefícios e seja incluído na sociedade. Ainda, segundo ele,

Se essas crianças forem para uma escola ruim e despreparada, certamente ficarão excluídas da sociedade porque não terão seus limites respeitados e não conseguirão acompanhar a turma. A escola especial vai continuar existindo porque ela ajuda a incluir a pessoa na sociedade (SILVA ALBERTO, in: Folha On-line, 06/03/05).

No entanto, essa opinião não é compartilhada pela presidente da ONG Escola de Gente, Claudia Werneck⁵⁸, para quem todos os alunos devem estar matriculados na escola de ensino regular, sem exceção:

Quando a gente trabalha a inclusão, trabalha para que todos estejam na escola. Se começar a achar que tem que eliminar algumas pessoas desse processo, vou adotar critérios profundamente subjetivos. Não acho que temos o direito de escolher que crianças poderão exercer plenamente sua cidadania (WERNECK, in: Folha On-line, 06/03/05)

A secretária de Educação Especial do MEC, Claudia Dutra⁵⁹, concorda com Werneck e afirma que

O paradigma da inclusão pressupõe conceitualmente que todos, sem exceção, devem participar da vida escolar em classes comuns da rede regular de ensino. Uma escola inclusiva é aquela que abre suas portas para todos, sem exceções, discriminações e preconceitos. É aquela que acredita que todos são capazes de aprender (DUTRA, in: Folha On-line, 06/03/05)

⁵⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17118.shtml>. Acesso em: 10/12/2013.

⁵⁷Gestão 2005.

⁵⁸Gestão 2005.

⁵⁹Gestão 2005.

Percebemos, a partir das citações, que cada sujeito parte da sua FD, ao afirmar qual a forma mais conveniente de inclusão social do ANEE: para alguns, o ensino regular, para outros, o ensino especial. Diante disso, não nos cabe julgar o que é certo ou errado, pois, se assim procedêssemos, também o faríamos subjetivados pela FD em que estamos inseridos.

Numa visão discursiva, a inclusão remete a ter um lugar no discurso, ter uma posição-sujeito: falar dessa posição é ser (re)conhecido a partir dessa posição. Nos pontos de vista relacionados anteriormente, percebemos que alguns convergem, mas outros divergem, ou seja, os locutores ou são a favor da escola especial, ou são a favor da escola regular. Ambos falam da inclusão, mas é a inclusão que a sua FD constrói, defende e propaga. No entanto, embora cada um defenda a forma de trabalho que a sua FD considera adequada, a inclusão parte (e chega) de um mesmo lugar: a rejeição à exclusão. Rodrigues (2006) compartilha dessa concepção ao afirmar que,

No discurso dos “media” e do cotidiano, o conceito de Inclusão está relacionado antes de mais nada com não ser excluído, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade. Claro que existe uma normalização implícita neste conceito: o conceito da comunidade onde a pessoa se deve integrar é o de uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera. Há assim um implícito ‘politicamente correto’ quando se fala de Inclusão (RODRIGUES, 2006, p.2)

Diante do exposto, podemos perceber que muito ainda há que se perguntar: O que é, afinal, a Inclusão? Que critérios são utilizados para classificar o outro como diferente? Por que, atualmente, há uma necessidade latente de se tornar a todo custo inclusivo? Será que na prática ocorre, efetivamente, a inclusão que se prega? Será mesmo possível a inclusão social de todos em uma sociedade totalmente excludente? O que fica (ainda) apagado no discurso da inclusão social?

Diante desses questionamentos (e de outros tantos: ditos, não-ditos, esquecidos, lembrados, silenciados, interrompidos), podemos afirmar que a diferença é uma construção social, histórica e culturalmente produzida e, conseqüentemente, a inclusão também o é. Assim, o que a **Nova Escola** diz sobre a inclusão social do ANEE está situado em um momento social, histórico e ideológico, o qual determina o que ela pode e o que ela não pode dizer a respeito, um discurso

que se tornou, de certa maneira, uma obrigatoriedade, demandada por decretos e leis, às quais toda a sociedade (ou, pelo menos, parte dela) está submetida.

Nessa perspectiva, reforçamos que há, atualmente, uma busca constante por grande parte das instituições por construir e propagar uma “imagem” politicamente correta, seja de comportamentos, seja quanto ao uso da linguagem. Isso comprova que o que dizemos (e fazemos) está inscrito no interior de algum discurso, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras dadas historicamente e (re)afirmando verdades estabelecidas pela FD predominante em dado momento sócio-histórico.

De acordo com Rodrigues (2006),

É neste terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a Inclusão (seja social ou educativa) procura prevalecer. Neste aspecto, poder-se-ia dizer que, quanto mais a exclusão social efetivamente *crece*, mais se fala em *inclusão*. O termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação, etc. (RODRIGUES, 2006, p.1, destaques do autor).

Ainda, segundo o autor,

não se sabe bem o que todos esses discursos querem dizer com Inclusão e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia (RODRIGUES, 2006, p.2).

Essa concepção pode ser percebida, ao observarmos o tratamento linguístico dispensado à pessoa com deficiência ao longo da história: anormal, inválido, atrasado, excepcional, deficiente, portador de necessidade especial, aluno com necessidade educacional especial. O que comprova que o resultado dessa mudança de denominações não tem obtido os resultados esperados, pois a sociedade associa o (novo) termo ao conjunto de normas e valores vigentes, já que “os sentidos não se constroem fora da história, da memória e do interdiscurso. O homem não chega à linguagem de forma privilegiada, nomeando o mundo pela primeira vez. Na sua voz, outras vozes ecoam (CATTELAN, 2008, p.36).

Por esse viés, parece-nos que o uso de qualquer que seja a palavra utilizada ao nos referirmos ao ANEE nos remete, ativados pela memória discursiva, ao pré-

construído de que estas pessoas são vistas como coitadinhas, inúteis, dignas de pena. Talvez, por isso, a concepção de inclusão da **Nova Escola** seja baseada na **tolerância**, na **solidariedade** e na **socialização**. Esses efeitos de sentido estão sedimentados na sociedade e são permeados pelo preconceito e pela exclusão, o que não raras vezes pode desencadear a preocupação pela busca de “termos que discriminem menos”, considerados politicamente corretos, por alguns.

Por outro lado, Possenti (2009, p.40) afirma que “a utilização de termos escolhidos com demasiado cuidado denunciaria, exatamente pelo cuidado excessivo, atitudes racistas”. Como no caso em questão não se trata de racismo, podemos dizer que a preocupação excessiva quanto ao uso dos vocábulos relacionados à inclusão do ANEE no ensino regular, funciona no sentido de tentar silenciar tantos outros efeitos de sentido possíveis (sentidos passados, sentidos presentes, sentidos futuros), quando, na verdade, o que importa para o sujeito são suas condições reais de existência e estas nos parecem que continuam sendo as mesmas, se pensarmos apenas na substituição do uso de “deficiente” por “pessoa com deficiência”, por exemplo. Em outras palavras, parece-nos que o discurso do politicamente correto busca controlar certos efeitos de sentido, quando, na verdade, ele contribui para a ativação dos efeitos que se deseja apagar⁶⁰.

Parece-nos que é nessa mesma direção que a **Nova Escola** segue: buscar construir uma prática discursiva pautada no movimento por uma linguagem e um comportamento politicamente corretos. Como já discutimos nas seções anteriores, o periódico produz o discurso amparado (e legitimado) no juridismo da lei e na cientificidade do discurso pedagógico. A partir do seu lugar social, avalia o sistema educacional, aponta problemas e, então, passa a sugerir (ensinar) ao professor práticas pedagógicas adequadas.

Ao discorrer sobre a inclusão do ANEE no ensino regular, o periódico aponta o professor como sendo o principal responsável pela sua (não) efetivação e constrói uma imagem de instituição preocupada com essa questão social. Parece-nos, ainda, que ocorre, de forma implícita talvez, certa “obrigatoriedade” de trabalhar em prol da inclusão social de grupos considerados discriminados, no caso em estudo, do

⁶⁰Não analisamos neste trabalho textos humorísticos que veiculam preconceitos. Apenas voltamos a nossa atenção para o fato de Possenti (2009) salientar que o fato do movimento por uma linguagem politicamente correta ter se tornado alvo dos humoristas: “Sabe aquela do foneticamente prejudicado?_ “Ah! A do fanho?”(POSSENTI, 2009, p.46).

ANEE, já que esse fato contribui para a construção de uma imagem de empresa politicamente correta, o que é cobrado pela sociedade.

Essa reflexão nos levou a perceber que a **Nova Escola** busca construir uma imagem de instituição conhecedora dos problemas educacionais e, por isso, preocupada com questões relevantes na área. Dessa forma, a revista circula livremente entre os professores e, embora desperte uma leitura crítica por parte de alguns profissionais, ela, ainda assim, consegue se legitimar como um instrumento eficaz na construção e na propagação de estereótipos a respeito de assuntos educacionais, visto que é para e nessa área que circula.

Em resumo, por trás do discurso que procura a todo custo mostrar-se como uma empresa politicamente correta e preocupada com a qualidade do ensino, especialmente, do ensino do ANEE, há um não-dito que significa por sua ausência: os acordos financeiros estabelecidos pela **Nova Escola** com grandes corporações e com o governo. E é aqui que parece “residir”, por mais que se tente apagar, a verdadeira preocupação do periódico: firmar parcerias e assim garantir a sua inserção no mercado e a possibilidade de continuar faturando. E, essa sim, parece-nos ser a verdadeira missão da **Nova Escola**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber com a análise realizada que o sentido “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 2009, p.146). Vimos como isso se dá, por exemplo, ao observarmos o tratamento linguístico dispensado à pessoa com deficiência ao longo da história e o atual movimento em prol de uma linguagem politicamente correta.

Para melhor compreender a teoria que embasa o presente trabalho e a fim de efetuarmos as análises, levantamos no primeiro capítulo, questões referentes à AD de orientação francesa. Considerando a estreita relação estabelecida entre a língua e a ideologia, realizamos a análise das SDs recortadas das edições selecionadas da revista **Nova Escola**. Reforçamos que as SDs que constituem o *corpus* de análise foram selecionadas, simplesmente, por serem as que encontramos sobre a inclusão do ANEE. Em outras palavras, eram as que tínhamos no momento.

Na primeira seção, procuramos perceber qual é a concepção de inclusão social do ANEE nas escolas de ensino regular construída pela **Nova Escola**. Para isso, iniciamos com a análise da reportagem “A escola que é de todas as crianças”, de Meire Cavalcante⁶¹. Durante as reflexões, percebemos que os efeitos de sentido produzidos eram sempre os mesmos: a inclusão como **tolerância, solidariedade e socialização**, como demonstra a SD20: “Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários”

Para sustentar a sua concepção de inclusão, a revista se ampara no discurso jurídico e no discurso pedagógico, em especial. Interpelado ideologicamente, o periódico seleciona discursos de especialistas da educação e de outras áreas para legitimar o que afirma sobre a inclusão do ANEE. Como exemplo, podemos citar o discurso da professora Maria Teresa Eglér Mantoan, à qual a revista se refere como sendo “Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil”. Podemos perceber, portanto, o “uso” do discurso pedagógico no sentido de reforçar a “pretensão” da **Nova Escola** de, aparentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas, no fundo, silencia outros discursos, como a questão econômica que move a revista. Sobre isso, podemos ressaltar as parcerias firmadas

⁶¹ Disponível em: Nova Escola, 05/2005.

entre a revista, corporações, fundações e governos, evidenciando o inegável caráter econômico da instituição.

Ao construir a sua defesa sobre a inclusão do ANEE no ensino regular e o papel do professor frente a esse processo, a **Nova Escola** o faz recuperando saberes, crenças, estereótipos e sentidos já produzidos sobre a pessoa com deficiência e também sobre a função do professor na sociedade. Assim, ela aponta o professor como sendo o principal responsável pela (não) inclusão do ANEE no ensino regular. A revista procura “mostrar que é perfeitamente possível incluir todas as crianças nas classes regulares”, desconsiderando as diferentes condições em que as escolas se encontram. Por outro lado, o periódico se vale do professor para mostrar, a partir de experiências que supostamente deram certo, que é possível incluir todas as crianças no ensino regular e que, se isso não acontecer, é por que o professor não agiu adequadamente.

Estrategicamente, entra em cena a revista **Nova Escola**, que se afirma como “A maior e melhor revista de Educação do Brasil”. Com isso, ela procura legitimar a sua prática discursiva, avaliar o professor e ditar normas e regras que devem ser seguidas por ele, como se fossem “receitas infalíveis” para qualquer situação. No entanto, ao avaliar o sistema educacional e apontar o professor como o principal responsável pelo fracasso (ou pelo sucesso) da inclusão, ela silencia a responsabilidade e as possíveis falhas de outros elementos (e dela mesma), não comprometendo as parcerias mantidas e, conseqüentemente, o seu capital.

A **Nova Escola**, como não poderia deixar de ser, constrói o seu discurso de acordo com o que a sua FD lhe permite afirmar. Assim, ao afirmar que o professor, por meio da escola, deve estabelecer parcerias afinadas para suprir as suas necessidades, a revista exclui desse processo os seus parceiros econômicos, como o governo, as corporações e as fundações, já que isso comprometeria as relações estabelecidas, prejudicando o faturamento.

Ao defender a inclusão como **tolerância, solidariedade e socialização**, o periódico silencia o lugar da educação formal. Podemos afirmar, de acordo com as SDs analisadas, que muito raramente a atenção se volta para o conhecimento formal e, quando isso se dá, acontece de maneira ampla e superficial, como observado nas SDs 108 e 110, respectivamente: “A inclusão obriga o sistema

educacional a se repensar, a descobrir novas formas de ensinar” e “O importante é verificar o que ele foi capaz de aprender”.

Por fim, analisamos a defesa de uma linguagem politicamente correta para a referência ao ANEE. Para as análises, consideramos os estudos de Possenti (2009), que defende que há na atualidade uma preocupação exacerbada com o uso da linguagem, como se a conotação negativa estivesse “colada” à palavra. Para o autor, esse exagero poderia reverberar o efeito contrário. Já que, segundo a AD, as palavras não possuem significados próprios, mas produzem efeitos de sentido de acordo com a FD em que são empregadas, podemos afirmar que a preocupação com a imagem politicamente correta é tão somente estratégia de marketing. Em resumo: constrói-se a imagem de instituição politicamente correta que está preocupada com a melhoria da qualidade do ensino, quando, o que pretende, no fundo, é estabelecer parcerias econômicas e financeiras a fim de acumular capital.

Podemos afirmar que por trás de um discurso de instituição aparentemente preocupada com a qualidade da educação e, portanto, empenhada em mostrar ao professor como desempenhar a sua função de maneira que se torne um profissional inclusivo, há, no discurso da **Nova Escola**, um não dito significando por sua ausência: as parcerias econômicas e políticas estabelecidas com grandes empresas e o governo. Aqui parece residir a verdadeira preocupação da **Nova Escola**: a sua inserção no mercado e a possibilidade de continuar faturando.

Diante do exposto, lembramos que o pesquisador, por mais que tente, não consegue ser neutro e imparcial ao efetuar a sua análise, já que não é possível situar-se fora da FD pela qual foi subjetivado ideologicamente. Assim, por mais que tenhamos tentado ser “neutros” e “imparciais” ao efetuarmos as nossas análises, talvez, isso não tenha passado de mera ilusão. Ainda mais que a questão que nos motivou (e nos escolheu) está diretamente relacionada com o nosso cotidiano e, sendo assim, dizemos o que a nossa FD nos permite dizer. Reconhecemos, ainda, que, por mais que tenhamos tentado interpretar e compreender os recortes que compõem o nosso *corpus*, não esgotamos as possibilidades de entendimento e compreensão, pois, mesmo “explorando” ao máximo o que conseguimos, sabemos que restam brechas que podem ser adentradas e analisadas em outras situações e por outros sujeitos. Esse é o movimento da produção do discurso e

é nesse reconhecimento que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal (PÊCHEUX, 2009, p.158).

De qualquer forma, esperamos ter contribuído para ampliar os estudos acerca da prática discursiva da **Nova Escola**, especialmente sobre a inclusão do ANEE nas escolas de ensino regular, já que a materialidade linguística pode revelar o que se diz, mas também, e mais ainda, o que se tenta não dizer, mas se diz. Em outras palavras, ao analisarmos *o que* e, principalmente, *por que* e *como* a **Nova Escola** produz o seu discurso sobre a inclusão social do ANEE, pudemos perceber o que fica silenciado no discurso da instituição que afirma ter por “missão contribuir para a melhoria da educação Básica no Brasil”⁶² e, sobretudo, qual é, de fato, a sua missão primeira e preponderante.

⁶² Disponível em: www.fvc.org.br/missao.shtml. Acesso em: 14/11/2012.

REFERÊNCIAS

ACHARD Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas (19): 25-42, jul/dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. Colaboração: Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 11.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

BRAIT, Beth. **As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso**. In: Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin/ Diana Pessoa de Barros e José Fiorin (orgs), São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999.

BRASIL. Constituição, 1988.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=7291. Acesso em: 05/08/2013.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STÖBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CATTELAN, João Carlos. **Colcha de retalhos**: Micro-história e subjetividade. Cascavel: Edunioeste, 2008.

_____. Que eu fico de olho. In: **As línguas em diálogo** : perspectivas e desafios na atualidade. JELL - 14ª Jornada Regional e 4ª Jornada nacional de Estudos Linguísticos e Literários (14;2011).p.153-172. Marechal Cândido Rondon – PR: Edunioeste, 2011.

_____. SCHRÖDER, Luciana Thomé. **NOVA ESCOLA**: uma escola nova? Revista Faz Ciência, 08,01 (2006). p. 307-324 UNIOESTE.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. 2003. In: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 04/02/2013.

COITO, Roselene de Fátima. A produção de discursividade na imagem: Gian Calvi. In: **As línguas em diálogo** : perspectivas e desafios na atualidade. JELL - 14ª Jornada Regional e 4ª Jornada nacional de Estudos Linguísticos e Literários (14; 2011).p.183-195. Marechal Cândido Rondon – PR: Edunioeste, 2011.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DUTRA, Claudia. In: GOIS, Antônio. **Limite de integração de alunos deficientes divide especialistas**. Folha de São Paulo, no Rio. 06/03/2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17118.shtml>. Acesso em: 10/12/2013.

EDITORA ABRIL. **Relatório sobre as demonstrações contábeis em 31 de dezembro de 2000 e 1999** (Legislação Societária). São Paulo, 28 de fevereiro de 2001. Disponível em: http://www.abril.com.br/aempresa/balanco/rel_admin_00.pdf. Acesso em: 26 de abril de 2012.

FISCHER, Rosa Maria; MARCELLO, Fabiana de Amorim; Suzana Feldens SCHWERTNER. **O estatuto pedagógico da mídia** (telejornalismo e “formação”). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_\(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20).pdf). Acesso em: 12/11/2113.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. São Paulo: Abril. Brasil. In: <www.fvc.org.br>. Acesso em 14/11/2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: editora Moderna, 2008.

INDURSKY, Freda. 2003. In: Cláudia Alaminos, **Discurso jornalístico acerca da inclusão escolar**: uma análise possível, 2011. 15 Em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edições_anteriores/anais15/alfabética/AlaminosClaudia.htm Acesso em: 03 de abril de 2013.

LAGAZZI, Susy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LOMBARDI, José Claudinei. Universidade Estadual de Campinas – 21 a 27 de agosto de 2006. Jornal da Unicamp. **O velho discurso que rege a história da**

educação. Disponível em:
http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2006/ju334pag4-5.html. Acesso em: 10/08/2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso.** Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2005.

MARIANI, Bethânia. **Para que(m) serve a psicanálise na imprensa.** (2005) Disponível em: www.geocities.ws/gt_ad/bethania.doc Acesso em: 11 de set.de 2012.

_____. **O PCB e a imprensa:** os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998.

MARTINS SILVA, Dora Alice Belavenutti. **A revista Nova Escola:** a mídia a serviço da educação – um estudo do informativo e do opinativo presentes no periódico. In:< http://www2.metodista.br//unesco/1_Celacom%202009/arquivos/Trabalhos/Dora_Colocioio.pdf> Acesso em 02 de abril de 2013.

MARX, karl. **O Capital:** crítica da economia política. 6.ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MATOS, Cleusa Maria Alves de. A forma-ação do discurso da/na Nova Escola.Londrina, PR: UEL, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a edição. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 03/08/2013.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). v.2. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2ed, ver, e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD Pierre et al. **Papel da memória.** Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 22/08/2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1988].

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). Trad. Bethânia S. Mariani et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010 [1990].

_____. Papel da memória. In: ACHARD Pierre et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). Trad. Bethânia S. Mariani et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010 [1990].

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso** – ensaios sobre discurso e sujeito. SP: Editora parábola, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, setembro, 2003. Brasil.

_____. São Paulo: Abril, maio, 2005. Brasil.

_____. São Paulo: Abril, outubro, 2006, Brasil.

_____. São Paulo: Abril, Edição Especial nº11, outubro, 2006. Brasil.

_____. São Paulo: Abril, julho, 2009, Brasil.

_____. São Paulo: Abril, dezembro, 2009. Brasil.

_____. São Paulo: Abril, agosto, 2011. Brasil.

_____, São Paulo: Abril. In: <http://revistanovaescola.abril.com.br/avulsas/assina-secretarias.shtml>. Acesso em 26/11/2012.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) *feitas* sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARESP, 2013. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_SARESP_2013_revisado.pdf. Acesso em: 17/03/2014

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA ALBERTO, Luiz. In: GOIS, Antônio. **Limite de integração de alunos deficientes divide especialistas**. Folha de São Paulo, no Rio. 06/03/2005.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17118.shtml>.
Acesso em: 10/12/2013.

SILVA, Érica Danielle. **Movimentos identitários e políticas de inclusão na mídia: a (d)eficiência em tela**. Maringá, PR: UEM, 2010.

SILVA de SOUZA, Catarina Rivadávia. **Exclusão pela inclusão: A constituição de sentidos na Educação Especial**. 2006. 84 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Florianópolis, 2006.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **A homossexualidade e a AIDS no Imaginário de revistas semanais (1985-1990)**. 2006. 235 p. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ: 2006.

VILAS BOAS, Sergio. **O estilo magazine: o texto em revista**. São Paulo: Summus, 1996.

WERNECK, Claudia. In: GOIS, Antônio. **Limite de integração de alunos deficientes divide especialistas**. Folha de São Paulo, no Rio. 06/03/2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17118.shtml>. Acesso em: 10/12/2013.

ZANELLA, Alexandre da Silva. **Metrópoles do futuro: o barulho por trás do ranking de Veja**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2012.