

## Introdução

O presente trabalho visa verificar, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso de orientação francesa (AD), 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 AD, 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

---

<sup>1</sup>Artigo elaborado com base na Dissertação de Mestrado intitulada A prática discursiva da revista Nova Escola sobre o ANEE, defendida em 08 de setembro de 2014 junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Linguagem e Sociedade – UNIOESTE, câmpus de Cascavel.

<sup>2</sup>Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras– Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, câmpus de Cascavel.

historicamente construídas pelos sujeitos, que produzem um discurso de acordo com a formação discursiva que os regula.

### **Pressupostos teóricos: a disciplina do entremeio**

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 (PÊCHEUX 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”<sup>3</sup>. 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

---

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

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 Mantoan<sup>4</sup>:

(SD01) uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil (Nova Escola, 05/2005, p.24).

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 satisfazer 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:

(SD02) 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”

---

<sup>4</sup>Pedagoga, 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.

(HOUAISS, 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 o 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

(SD03) 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 (SD02), 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 (SD02), 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, intervêm 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 (SD02). 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.

**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:

(SD04) A Assinatura anual de NOVA ESCOLA é vendida a R\$ 42,00, seu preço de custo”<sup>5</sup>.

Sua publicação é justificada pela proposta de:

(SD05) 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:

(SD06) Faça uma assinatura para a sua Secretaria com preços e condições especiais.

(SD07) 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

---

<sup>5</sup>As SDs04 a 07 estão disponíveis em: <http://revistanovaescola.abril.com.br/avulsas/assina-secretarias.shtml>. Acesso em: 26/11/ 2012.

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 Educação<sup>6</sup>, além de fornecer livros de suas editoras (Ática e Scipione) ao 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:

(SD08) 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. 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:

(SD09) **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).

---

<sup>6</sup>A 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 uma organização societária. In: <http://www.grupoabril.com.br/institucional/abril-educacao>. Acesso em: 03/04/2013.

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

(SD10) 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:

(SD11) 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

(SD12) '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

(SD13) 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 nossos<sup>7</sup>).

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

---

<sup>7</sup> Disponível em: [www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf](http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf). Acesso em: 15/06/2013.

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 SD13 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.

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-marguada pelo que lhe é exterior, logo *por aquilo que aí é estritamente não formulável, já que a determina*”.

### O (não) lugar da educação formal

Podemos, de início, ancorados no dispositivo teórico da AD 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 deficiência<sup>8</sup> 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

---

<sup>8</sup>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.

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 (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 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”<sup>9</sup>, 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 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.

---

<sup>9</sup>Disponível em: [http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=7291](http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=7291). Acesso em: 05/08/2013.



No campo educacional, podemos citar a obrigatoriedade de matrícula do ANEE nas escolas de ensino regular, 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 14 a 16:

(SD14) **‘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).

(SD15) [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).

(SD16) **‘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 SD14), 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” (SD15). 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” (SD15) 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 SD16 (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”<sup>10</sup>, 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 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” (SD16, 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

---

<sup>10</sup>Disponível em: [www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf](http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-fvc.pdf). Acesso em: 15/06/2013.

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 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:

(SD17) 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” (SD17). 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” (SD16), 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:

(SD18) 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).

(SD19) 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:

(SD20) A **interação foi estimulada em todos os momentos do aprendizado** (Nova Escola, Edição Especial, 10/2006, p.22, grifos nossos).

(SD21) ‘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” (SD20) e “Agora ele se sente estimulado e deslanchou, **principalmente na socialização**” (SD21). 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**:

(SD22) 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 Saresp<sup>11</sup>, 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:

---

<sup>11</sup>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.

(SD23) 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 SD24, 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:

**(SD24) 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 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 Saresp 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**<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>Disponível em:

[http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02\\_Apresenta%C3%A7%C3%A3o\\_SARESP\\_2013\\_revisado.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_SARESP_2013_revisado.pdf). Acesso em: 17/03/2014, grifos nossos.

Relembremos: na SD 23, 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 comer, segurar o copo ao tomar água, lavar as mãos e ficar sentado” (SDs18 e 19) e “pequenos progressos” como “desenvolver a autonomia para usar o andador e demonstrar progressos nas idas ao banheiro” (SD22), já que o conteúdo não deve ser determinante (SD23).

Ao observarmos a SD 24, 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 Saresp. 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 Saresp 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 Saresp, 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.

## 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).

Durante as reflexões, percebemos que os efeitos de sentido produzidos eram sempre os mesmos: a inclusão como **tolerância, solidariedade e socialização**: “Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários” (Nova Escola, 05/2005, p.40).

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

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, conforme observado nas SDs 14 e 16, 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”.

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.

## REFERÊNCIAS

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.

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](http://www.abril.com.br/aempresa/balanco/rel_admin_00.pdf). Acesso em: 26 de abril de 2012.

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.

**FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA**. São Paulo: Abril. Brasil. In: <[www.fvc.org.br](http://www.fvc.org.br)>. Acesso em 14/11/2012.

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](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2006/ju334pag4-5.html). Acesso em: 10/08/2013.

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: 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\\_Coloquio.pdf](http://www2.metodista.br//unesco/1_Celacom%202009/arquivos/Trabalhos/Dora_Coloquio.pdf)>  
Acesso em 02 de abril de 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. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

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].

**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.

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.

Linguagem, São Carlos, v.23 (1): 2015

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