ANJOS, Hildete Pereira dos; SOUZA, Ana Léia Bispo de. Heterogeneidade discursiva: gênero e expectativa de formação na educação especial. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.177-192, 2019. (ISSN: 2317-1006 - online).

HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: GÊNERO E EXPECTATIVA DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DISCURSIVE HETEROGENEITY: GENDER AND TRAINING EXPECTATION IN SPECIAL EDUCATION

Hildete Pereira dos Anjos[1]
Ana Léia Bispo de Souza[2]

RESUMO. Este artigo analisa a presença da heterogeneidade discursiva no discurso pedagógico, tomando como *corpus* memórias de professoras da educação especial sobre sua trajetória docente. Em tais memórias, foram analisadas marcas discursivas que remetem à produção de réplicas a enunciadores oriundos de discursos exteriores. Partindo do discurso de gênero e do discurso da preparação específica para a deficiência como constitutivos do discurso pedagógico, as análises indicam que a polifonia presente na heterogeneidade da formação discursiva dos relatos de professoras mantém a contenção da polissemia e a ocultação das relações de poder, pela eliminação de outras possibilidades de descrição do referente.
PALAVRAS-CHAVE: deficiência; discurso pedagógico; heterogeneidade discursiva.

ABSTRACT: This article analyzes the discursive heterogeneity presence in the pedagogical discourse taking as corpus the memories of special education teachers about their teaching trajectory. We analyzed these memories focusing on the discursive marks that refer to the production of replies to enunciators from external discourses. From the gender discourse and the discourse of the specific preparation for the disability as part of pedagogical discourse, the analyzes indicate that the polyphony present in the discursive formation heterogeneity of the teachers' narratives maintains the polysemy containment and the power relations concealment by the elimination of other possibilities of describing the referent.
KEYWORDS: Disability; Pedagogical discourse; Discoursive heterogeneity.

Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo a presença da heterogeneidade discursiva (MAINGUENEAU, 1997) no discurso pedagógico (ORLANDI, 2003), tomando como *corpus* falas de professoras que começaram a trabalhar na educação especial em um município da Amazônia Oriental Brasileira antes de 2001, ou seja, nos períodos anteriores à primeira política de inclusão (BRASIL, 2001)[3]. O objetivo deste artigo é analisar os modos como apareciam e se articulavam diferentes discursos nas memórias

[1]Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) – Linha "Produção discursiva e Dinâmicas socioterritoriais na Amazônia". Líder do Grupo de Estudos Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD). dosanjoshildete@gmail.com.
[2] Docente da Rede Pública de Goianésia do Pará. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade. analeiasouza@unifesspa.edu.br.
[3] Participaram da pesquisa vinte e seis professoras, das quais vinte e uma tinham graduação em Pedagogia e dentre essas, dezenove contavam com especialização na área da educação especial.

de professoras, na forma da heterogeneidade constitutiva ou mostrada, conforme Maingueneau (1997) e Authier-Revuz (1990).

Partimos da premissa, inicialmente, de que esse discurso se organiza como discurso pedagógico: submetido a determinantes próprios do campo[4] educacional. Em segundo lugar, pressupomos que dois campos discursivos participavam fortemente da constituição de tal discurso e nele disputam espaço: o campo de gênero e dos estudos da deficiência (entendido como campo mais amplo que engloba a educação especial, mas não se confunde com ela). O campo de gênero se justifica pela presença predominante de mulheres na educação básica brasileira e, mais fortemente ainda, na educação especial, como argumentaremos ao longo do texto. Esta, por sua vez, não tem como ser compreendida sem levar em conta o contexto mais amplo das relações entre educação e deficiência. A pergunta que organiza este trabalho, então, é sobre os modos como aparecem, no *corpus*, os indícios dessa disputa discursiva: a que discursos exteriores responde cada fala, que enunciadores ganham lugar no discurso e como isso ocorre.

Gênero no discurso pedagógico da educação especial

Ao problematizar a questão do discurso e seu funcionamento, Orlandi (2003) produz uma tipologia, distinguindo discurso lúdico, polêmico e o autoritário. O critério para tal distinção, segundo a autora, toma como base o referente, o objeto do discurso e os interlocutores, cujas relações estão na base dos processos polissêmicos e parafrásticos que constituem a "tensão que produz o texto" (ORLANDI, 2003, p. 15).

> No discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (op. cit., p. 29).

Tomando o discurso pedagógico para analisar, a autora aponta nele aspectos que o aproximam muito mais do discurso autoritário, na medida em que nele o poder de

[4] Por campo se entende "um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo" (MAINGUENEAU, 2005, p. 35).

estabelecer o referente se concentra na ciência, expressa na figura do professor. Assim, justamente por se propor "puramente cognitivo, informacional" (p. 29), o discurso pedagógico produz efeitos de sentido que tendem a ocultar relações de poder. Para o trabalho ora proposto, interessa-nos esse aspecto do discurso pedagógico, pois, "no discurso autoritário, o referente está "ausente", oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida [...]. (ORLANDI, 2003, p. 15-16).

Para além de sua tendência à contenção da polissemia e à ocultação das relações de poder, cremos que, no discurso pedagógico, também será possível apreender elementos do discurso polêmico, na medida em que sejam questionadas tanto as relações entre interlocutores quanto a fixidez do referente, ou do lúdico, quando formas mais flexíveis de relação se estabelecerem Tomar a fala de professoras como objeto de análise, nesse caso, exige uma aproximação com os modos de operar da linguagem própria desses tipos de discurso. Assim, os ditos e silenciamentos, as formas de dizer e não dizer produzem determinados efeitos de sentido: elas nos falam de dentro dos processos escolares, num movimento interpretativo de tais processos.

O discurso pedagógico, no entanto, precisa ser olhado aqui numa especificidade: falamos de professoras que atenderam crianças em situação de deficiência[5], no período anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001; 2008). Em suas memórias, evocam um fazer pedagógico que carrega as noções de "especial" como o aluno que carrega a tragédia pessoal de ter um corpo "fora da norma". Considerando que as memórias são de professoras com um histórico na "educação especial" em determinado período histórico e não necessariamente nos estudos de deficiência de cunho mais crítico, as extrapolações que aqui fazemos são nossa responsabilidade: são efeitos de sentido produzidos por um olhar de outra perspectiva, não um juízo de valor sobre suas memórias.

Outra especificidade do discurso pedagógico de que tratamos tem base na predominância de mulheres como profissionais da educação básica brasileira

[5]Decidimos usar a expressão "em situação de deficiência" em vez de "com deficiência" (como consta da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009) e, por extensão, da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), por considerarmos que a deficiência, sendo produção da interação entre as condições do corpo e a organização da sociedade, será melhor interpretada se deslocada para a situação, em vez da pessoa.

(VIANNA, 2013). Tal presença aparece com força nas experiências de educação especial por nós pesquisadas[6]. Assim, o discurso pedagógico e o de gênero se encontram nas memórias de professoras. Tomando mais uma vez, como o fizemos com relação ao discurso pedagógico na sua vertente da educação especial, o discurso em sua historicidade, o lugar de gênero não é uma produção do momento imediato, nem está vinculado às características biológicas: se produz nas relações sociais estabelecidas ao longo da história (SCOTT, 1992). Aqui, olharemos o lugar estabelecido socialmente para a mulher na sua relação com a infância, amparando-nos em Chamon (2005, 2006), Perrot (1988) e Sato (2013).

O conceito de infância, nascido na modernidade europeia, definiu o cuidado como regulador da relação adulto/criança, por consequência, do trabalho docente que, naquele contexto, foi associado à figura da mulher.

Os novos olhares direcionados para a infância exigiam novas formas de organização dos espaços e das relações familiares no interior da vida privada. Neste sentido, Chamon (2005) nos lembra que as transformações econômicas do século XV, ajudaram na transformação dos sentimentos em relação à infância, à criança e a forma de tratar de ambas. Segundo a autora, é importante lembrar que estes novos sentimentos são próprios do modelo familiar criado pela burguesia, e a partir do século XVII, se estendeu às outras classes sociais. Este novo sentimento de família, que tinha deveres a cumprir com a criança, passou a definir as relações dos adultos com as crianças. Nesta nova configuração familiar, a mulher burguesa passou a ser definida como senhora do lar e da família, sendo coberta com o manto natural/feminino decorado por sentimentos maternais, com a missão de ser educadora e civilizadora da criança.

Chamon (2006), analisando as reformas educacionais mineiras do começo do século XX, mostra esse deslocamento do lugar feminino do lar para a escola:

> As mulheres, detentoras de um savoir-faire no âmbito doméstico, com habilidades na organização e higienização de seus lares, na ordenação dos espaços e dos tempos, na disciplinarização das crianças, e ainda mais "econômicas", seriam as profissionais ideais para contribuir na construção desta nova cultura escolar e na consolidação de uma nova ordem urbana pela "boa formação de seus cidadãos". Era preciso construir uma ética do profissional que ocuparia a escola pública elementar. A virtude seria seu

[6] Nossas buscas por interseções entre gênero, docência e educação especial na produção acadêmica revelaram-se pouco frutíferas até agora; portanto falamos apenas de nossa experiência direta.

> mérito, e o seu papel, o de um vocacionado para uma cruzada civilizatória. E essa idealização do papel do professor foi chegando às mulheres, para quem o trabalho na esfera pública surgia como uma nobre missão, uma concessão, uma extensão de sua função maternal (CHAMON, 2006, p. 12).

Perrot (1988) nos diz que o papel social da mulher foi delineado por sua dimensão biológica e reforçado com a educação dos filhos. Assim, a escola desenvolveu-se amparada nos conhecimentos empíricos da mulher e no trato com as crianças. Nesta nova cultura de proteção da criança, a escola como um espaço de educação será ocupada pela mulher; os sentimentos de cuidado e maternidade, entendidos como próprios do feminino, são estendidos para além das fronteiras do lar, chegando aos espaços escolares. A escola definiu-se como um novo lugar de educação e proteção da criança, e as mulheres, como responsáveis por estas. Sato (2013) nos lembra, no entanto, que a produção desse novo lugar para a mulher tem pouco de natural, já que o acesso à cultura e, por extensão, a docência, historicamente coube aos homens até recentemente:

> Inicialmente ligada à função masculina, a docência abriu suas portas para as mulheres, na mesma época em que se promoveu a democratização do ensino no país. Para atender as camadas mais pobres, e, entre os grupos originalmente excluídos, as meninas, não havia professores do sexo masculino disponíveis (LOURO, 2000). A entrada das mulheres no magistério foi contestada e muitos discursos foram utilizados. Dentre eles, o científico, com a alegação de que seria temerário entregar o magistério às mulheres, uma vez que seus cérebros eram menores, em razão do seu desuso. Para naturalizar a nova prática, emergiu o discurso da vocação natural, ancorado na maternidade, aliado aos papéis de cuidadora e mãe (SATO, 2013, p. 38).

Entendendo que nossa sociedade historicamente segregou a pessoa em situação de deficiência, dentro da produção de uma cultura de exclusão, o trabalho docente de mulheres na educação especial parece padecer também de certa forma de segregação, que articula o lugar de gênero e o lugar do corpo "inadequado", a ser cuidado. É desse lugar do corpo e de suas relações com a educação que nos ocupamos a seguir, discutindo como a concepção de deficiência produz segregações no processo educativo.

Deficiência no discurso pedagógico da educação especial

Afirmamos, inicialmente, que distinguimos os estudos da deficiência daquilo que se convencionou chamar de "educação especial". Tal afirmação exige um esforço

conceitual, para o qual nos amparamos nos estudos de Mendes (2010), Diniz (2007), Barbosa (2015) e Gonçalves (2016).

A educação especial carrega, em sua história, a marca de ter se constituído como uma educação à parte, destinada àqueles cujos corpos não se adaptavam às expectativas dos saberes escolares. Desse modo, mesmo sendo narrada nas versões mais recentes como integrativa ou inclusiva, sua própria denominação a separa da educação em geral.

> Tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas (MENDES, 2010, p 106-107).

Por outro lado, há questões próprias da deficiência que extrapolam os limites educacionais e mesmo escolares: são mais propriamente filosóficas e se referem à idealização dos corpos na sociedade, diferenciada em cada período histórico, mas sempre referenciados nos modos de produção da existência em vigor. De acordo com Barbosa, "há pelo menos duas formas de se pensar a deficiência" (BARBOSA, 2015, p. 79). A primeira, base histórica da educação especial, situa nas limitações do corpo as causas da deficiência, traduzindo esta como tragédia pessoal. Dando ênfase para as características biológicas, para os aspectos patológicos e para os efeitos deles na vida das pessoas, o modelo médico enfoca o indivíduo e atribui a ele as limitações da deficiência.

> Na teoria da "tragédia pessoal", a deficiência ou o impedimento é compreendido como algo que atinge os indivíduos, causando sofrimento e arruinando vidas. Essa visão é predominante na sociedade e está difundida nas representações da mídia, na linguagem, nas crenças culturais, em pesquisa, na política e nas práticas profissionais, apenas para ilustrar alguns exemplos (GONÇALVES, 2016, p. 32).

A segunda forma de pensar a deficiência desloca a atenção para os modos como a sociedade se organiza, embasada na expectativa de um corpo idealizado. Essa organização não permite que corpos diferentemente constituídos possam viver plenamente, produzindo um ambiente hostil, como afirma Barbosa:

> O modelo social compreende a deficiência como resultado da interação de um corpo com impedimentos e um ambiente hostil à diversidade corporal (Diniz, 2007). O conceito de deficiência colocado pelo modelo social coloca a desvantagem experienciada pelas pessoas com deficiência no fato do ambiente social ser pouco sensível à diversidade corporal, o que devolve para a sociedade a obrigação de reduzir essa desvantagem por meio de políticas que promovam o direito das pessoas com deficiência (BARBOSA, 2015, p. 79).

A deficiência, nesse caso, não se situa apenas no corpo e sim em suas relações com a cultura, sendo traduzida por Diniz (2007) como opressão. Entender a educação das pessoas colocadas em situação de deficiência como uma "educação outra" as segrega, mesmo quando isso é pensado no interior de uma educação denominada inclusiva, na medida em que situa nessas pessoas e nas limitações de seus corpos o objeto das práticas pedagógicas (tomadas todas como específicas: educação de cegos, educação de surdos, educação de autistas). Tal processo segrega, por extensão, os docentes que se especializam no atendimento à deficiência: seus saberes, entendidos como específicos, não se aplicam à criança cuja corporeidade cabe nas definições de normalidade vigentes.

Construir uma educação pública de qualidade, para retomar a discussão proposta por Mendes (2010), implicaria trazer à escola esse debate, identificando e combatendo os processos de segregação próprios de uma sociedade que valoriza os corpos produtivos. Implicaria, ainda, combater os processos de invisibilização produzidos pelo entendimento do corpo com impedimentos (BARNES, em entrevista a DINIZ, 2013) como uma exceção, uma disfunção.

Nosso olhar para o discurso pedagógico em torno da deficiência, no caso em pauta, enfoca os modos como, dentro de sua produção histórica, os discursos de gênero e da deficiência se entrecruzam. Para tanto, procura nas memórias os indícios, pela evocação de enunciadores, de tais entrecruzamentos, como discutimos a seguir.

Polifonia: buscando indícios no discurso

Para analisar o discurso pedagógico em seus entrelaçamentos com gênero e deficiência, aproximamo-nos do que Maingueneau (1997) e Authier-Revuz (1990) chamam de heterogeneidade discursiva, entendendo esta noção como "uma relação

radical entre aquilo que se supõe interno ao discurso e seu pretenso "exterior"". (MAINGUENEAU, 1977, p. 75). A identidade de cada discurso, desse ponto de vista, não é algo estático, mas se dá pelo modo como se organizam as relações entre o discurso evidente e aqueles com quem ele dialoga, que se imagina externos a esse discurso. Os autores propõem olhar tal heterogeneidade em duas dimensões: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade constitutiva implica a proposição de que cada discurso é sempre diálogo, resposta, réplica, retomada de outros discursos, mesmo quando isso não está evidente na superfície linguística. Entende-se que uma formação discursiva possui um tecido complexo e que esta pode mobilizar diferentes marcas no discurso para estabelecer relações diversas com o que se considera seu exterior. Sobre a heterogeneidade mostrada destaca-se que estas "vão bem além da noção tradicional de citação, e mesmo daquela mais lingüística, de discurso relatado (direto, indireto, indireto livre)" (MAINGUENEAU, 1997, p. 75). Nesta perspectiva ainda, o autor adota de Ducrot a noção de polifonia, a qual pode ser evidenciada pela aparição, nos discursos, de dois personagens principais: os enunciadores e os locutores.

Entendendo que o locutor é o responsável pelo que for enunciado, ele pode não ser necessariamente o produtor físico, mas é seu representante (MAINGUENEAU, 1997). No caso do enunciador, este pode ser explicitado através da ironia, uma vez que este representa uma voz diferente da do locutor, podendo expressar pontos de vista diferentes daqueles expressos nas palavras. Assim, "os enunciadores são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas, efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista" (MAINGUENEAU, 1997, p. 77). Assim, as possibilidades de dizer, no discurso pedagógico em torno da deficiência, deveriam estar cercadas por coerções próprias do pedagógico, do lugar de gênero e do lugar social da deficiência e se expressar em respostas a pontos de vista presentes na enunciação, a partir das memórias dos locutores.

Processos segregativos na interdiscursividade

Para levantar as marcas, nas memórias de professoras, dos discursos constitutivos do pedagógico próprio da educação especial, recortamos do conjunto das transcrições apenas as descrições da "chegada": como são narrados os momentos que marcam a passagem, sua definição como professoras de educação especial. Destacados os excertos, chamou-nos a atenção uma primeira subdivisão, evidenciando-se do material a ser analisado dois tipos de enunciados: a) aqueles em que aparecia um discurso exterior enfocavam os saberes tidos como próprios do pedagógico, necessários para a educação dos alunos em situação de deficiência; b) aqueles em que o discurso exterior se configurava como discurso de gênero, destacando características entendidas como próprias da professora adequada para a educação especial. A partir dessa primeira categorização, buscamos acompanhar, na heterogeneidade discursiva, os sentidos produzidos pela emergência de certos enunciadores nas memórias.

Nos enunciados E1 a E5, as narrativas das professoras produziam uma réplica a um enunciador oculto que parecia exigir delas um dado conhecimento, previamente estabelecido, para a prática docente na educação especial:

> (E1) [...] Quando eu estava no ensino regular, recebi a primeira proposta para trabalhar com educação especial. *Como eu não tinha conhecimento nenhum,* recusei. Falei que não, porque eram crianças deficientes. *Eu não tinha conhecimento* e achava muito difícil.
> (E2) [...] ...fiquei com vontade de desistir, pois *não tinha nenhuma noção* do que era uma sala de recurso, como nenhum contato com surdos antes.
> (E3) [...] Naquele momento, foi muito difícil, *porque eu não tinha participado de nenhuma formação* para poder trabalhar com essas crianças.
> (E4) [...] Foi um desafio, porque *eu não tinha nenhuma formação na área* e estava *totalmente despreparada* para trabalhar com aquelas crianças.
> (E5) [...] *Ninguém consegue estar preparado para pegar os problemas que vem pela frente.* Na verdade, é no enfrentamento dos problemas que nós vamos aprendendo.

Na perspectiva da polifonia, encontramos uma forte relação do locutor com um enunciador que estabelece condições prévias para o exercício da função docente na educação especial. Neste sentido, no enunciado 1 o conhecimento da educação especial aparece como pré-requisito para a atuação docente. Já em E2, o pré-requisito é

associado a contato (também prévio) com a pessoa em situação de deficiência ("... pois não tinha nenhuma noção do que era uma sala de recurso, como nenhum contato com surdos antes"). Nesse enunciado, a sala de recursos era descrita como um referente já definido anteriormente; isso leva a pensar numa referência padronizada, desvinculada das condições reais das escolas. Um enunciador anterior teria realizado tal definição, o que desobrigava o locutor de explicá-la. Esse enunciador poderia, em nosso entendimento, ser interpretado como as disposições legais que estabeleciam o que poderia ser chamado de sala de recursos.

Em E4, o despreparo para atuar na educação especial também é relacionado com formação ("Foi um desafio, porque eu não tinha nenhuma formação na área e estava totalmente despreparada para trabalhar com aquelas crianças"). Mais uma vez, o referente crianças é modulado com "aquelas", distinguindo-o de outras crianças para as quais o curso de graduação provavelmente providenciou a formação adequada: é apenas com relação ao trabalho com "aquelas crianças" que o locutor descreve um despreparo, implicando que com outras crianças isso não ocorria.

Em E5 também se entende formação como prévia à atuação ("...naquele momento foi muito difícil, porque eu não tinha participado de nenhuma formação para poder trabalhar com essas crianças"). Outra voz assume a afirmação de que seria necessária uma formação específica, e é a esse enunciador que o locutor responde. A oração explicativa para as dificuldades (a partir de "porque") as situa e especifica como resolvíveis no campo da formação. Outra especificidade é criada pela expressão "essas crianças", e isso remete a um não dito: se fossem outras, não haveria necessidade de uma formação específica? Em outro trecho de E5, formação é descrita como processo que inclui o envolvimento com as questões da deficiência, não apenas uma preparação prévia; no entanto, resume tais questões na palavra "problemas", o que remete a uma concepção e deficiência como tragédia pessoal. (Na verdade, é no enfrentamento dos problemas que nós vamos aprendendo"). O marcador "na verdade" também anuncia um enunciador outro, a cujo ponto de vista o locutor se contrapõe.

No enunciado seguinte, o locutor evoca a si mesmo, numa autocitação direta. (E6) [...] Aí eu falei assim: "Poxa, eu estou trabalhando com esse tanto de aluno que tem dificuldade, *eu preciso me qualificar*, preciso estudar".

"Eu preciso me qualificar" anuncia a crítica externa ("não estou qualificada"), também trazendo uma réplica a um enunciador que estabelece que a qualificação atual não é adequada ou não tem relação com os novos alunos (que têm dificuldade). Encontramos aqui (no não dito) a expectativa de trabalhar, nas salas comuns, com alunos "que não têm dificuldade", denunciando a noção de normalidade vigente.

Em tais enunciados, o estabelecimento do referente não permite dúvida, evocando a existência de um conhecimento diferente daquele que as professoras acessaram através da graduação. Apesar de os relatos mostrarem que quase todas as professoras pesquisadas tinham a formação inicial exigida por lei para o exercício da docência em educação especial (graduação em pedagogia), a falta de preparo para essa docência "específica" é uma temática recorrente. Podemos afirmar, com Maingueneau (1997), que aqui o discurso pedagógico se constitui na heterogeneidade, na medida em que deixa falar um enunciador que se impõe sobre o locutor. Esse enunciador não apenas estabelece a existência de um conhecimento específico, como nega a utilidade da formação pedagógica geral e da própria experiência docente anterior para o trabalho inclusivo. O discurso pedagógico de cunho autoritário formata e organiza a própria fala docente, não permitindo que o referente "educação especial" seja interpretado por outro viés que não o da especificidade. Desse ponto de vista, o adjetivo perde sua função qualificativa: antes e mais do que ser "educação", a atuação docente é "especial", como são "especiais", antes e mais do que ser alunos, aqueles que demandam sua atividade pedagógica. A ocultação das relações de poder, segundo Orlandi (2003), própria desse tipo de discurso, emerge na naturalização de um certo tipo de preparo como o único adequado à atuação docente, negando quaisquer outros vieses formativos como necessários e pertinentes.

Essa expectativa de preparação específica, de conhecimento prévio diferente daquele que lhes foi dado pela graduação em Pedagogia, dialoga com o discurso de gênero, nos enunciados em que são evocadas qualidades que seriam próprias da professora adequada à educação especial, como se pode acompanhar nos enunciados E7 a E10:

> (E7) [...] Aí a coordenadora do colégio falou assim: "*você é a pessoa certa para ficar na sala, você tem paciência*". Ela viu o trabalho, porque lá tinha criança muito *carente*, com muita dificuldade e tal.

> (E8) [...]A gente se sente gratificada quando um aluno fala: "Tia hoje eu consegui aprender matemática porque tu me ensinou". Eu pego às vezes, ponho no colo, sento: "vem cá, vamos conversar com a tia! (...). *Eu não estou olhando ele mais como um aluno...* Eu não estava excluindo, mas eu fui olhando para ele com *um olhar mais especial (de mãe), como se fosse meu filho.* (...). Eu acho que independente de qualquer coisa, para começar um ensino de uma criança com deficiência, primeiramente você tem que doar um pouco do teu carinho...
> (E9) [...] ...a profissão que eu sonhava pra mim [...] é longe da sala de aula [...] era uma profissão [ligada a] trabalho externo... *eu achava muito bonito ter uma profissão masculina*, mas foi a própria necessidade, a situação mesmo...
> (E10) [...] Quando criança, como eu não tinha brinquedos, brincava com garrafas de vidro (*que eram meus alunos e, ao mesmo tempo, os meus filhos*).

No enunciado E7, a paciência é associada como uma qualidade da docência, própria da educação especial ("...Você é a pessoa certa para ficar na sala, você tem paciência") e esta, a docência, com a assistência social, marcada no termo "carente" ("Ela viu o trabalho, porque lá tinha criança muito carente, com muita dificuldade e tal") O locutor outro, marcado no texto tanto na citação direta quanto na indireta, é a coordenadora. Na evocação de sua voz, encontramos o enunciador que estabelece um enfeixamento de sentidos inter-relacionando paciência (característica esperada da professora de educação especial) e carência (condição associada à deficiência), dialogando com a noção de cuidado, produzida na modernidade europeia e atribuída ao lugar de mulher na sociedade.

No enunciado E8, percebemos um discurso outro que remete a relações familiares associadas à docência ("...mas eu fui olhando para ele... como se fosse meu filho"). Em primeira pessoa, o locutor descreve a afetividade como uma qualidade de base para essa prática docente específica ("Eu acho que independente de qualquer coisa, para começar um ensino de uma criança com deficiência, primeiramente você tem que doar um pouco do teu carinho..."). As mesmas relações familiares assimilam *aluno* a *filho*, em E10, vinculando assim a *docência* com a *maternidade* ("Quando criança, como eu não tinha brinquedos, brincava com garrafas de vidro" que eram meus alunos e, ao mesmo tempo, os meus filhos"). A missão educadora e civilizadora da mulher, cujas origens Chamon (2005) localiza no século XVII, entretece o lugar do trabalho com o lugar do lar: a professora narra-se como mais capaz da docência na medida em que se desenha como mãe.

No enunciado E9, vemos no discurso de gênero a polarização masculino/feminino ("...eu achava muito bonito ter uma profissão masculina, mas foi a própria necessidade, a situação mesmo..."). Parafraseando por oposição, temos o magistério definido como uma profissão feminina. Maternidade, cuidado, carinho, paciência, carência: o enunciador social segrega as mulheres ao lugar da educação especial, ou segrega a educação especial ao campo do lugar tradicional da mulher, o que tem significação semelhante.

A ocultação das relações de poder se dá no mesmo movimento de contenção da polissemia. Aquela segregação não é tematizada explicitamente: apenas não se desenha um "lugar de homem" nas narrativas, como se o cuidado devesse caber apenas às mulheres/mães/professoras; os sentidos referentes ao "lugar docente" se comprimem num "lugar de gênero". O corpo idealizado é tematizado por seu avesso, no não dito: é quando na memória docente são recortadas "essas/aquelas" crianças, e as não nomeadas aparecem como as crianças "normais".

As fronteiras de sentido estabelecidas por esse discurso de gênero dialogam e ao mesmo tempo se confrontam com o discurso formativo. Dialogam porque o sentimento de pouca preparação faz todo sentido quando o lugar de gênero é tomado pela biologia, apagando a produção social do despreparo feminino; a exigência de preparação, no entanto, faria pouco sentido quando as qualidades que se esperava de uma professora de educação especial são aquelas que se entendiam como "femininas". Uma forma de interpretar esse paradoxo é pensar que a manutenção desse lugar menor no mundo pode ser fortalecida pelo permanente sentimento de inadequação, de despreparo.

Tanto do ponto de vista da heterogeneidade mostrada quanto do da constitutiva, o discurso pedagógico em torno da educação especial, que atravessa as memórias das professoras, definia a formação como algo que deve ocorrer previamente ao trabalho docente e se distinguia da formação oferecida nos cursos de pedagogia, segregando os alunos em situação de deficiência em sua própria definição ("essas crianças" são um recorte que os afasta da "criança" que não necessita de modulação). Segregava ainda o processo formativo na medida em que o recortava e separava sua especificidade estabelecendo muros. Segregava, por fim, a docente "da educação especial" do corpo docente como um todo, ao reforçar um discurso de gênero que tende a associar a docência ao feminino, e o feminino às qualidades relacionadas ao cuidado.

Os pontos de encontro dos discursos seriam dados pela exigência de certa formação para a diversidade (anterior à situação real de relação com as pessoas em situação de deficiência), sobre sujeitos que deveriam dispor, a priori, de certas características (oriundas dos esforços de feminização da docência). O enunciador que apontava a necessidade da formação tendia a se confundir com o locutor, poucas vezes sendo anunciado em discurso direto. Do ponto de vista das marcas no discurso, a expectativa de formação dizia respeito em geral a uma formação específica para lidar com "aquelas" crianças, não aparecendo a possibilidade da formação geral para a docência poder ser mobilizada para esse trabalho docente específico.

A polifonia presente na heterogeneidade da formação discursiva dos relatos de professoras, por um lado, não se tornava aberta o suficiente para permitir que discursos de gênero avançassem para além da dicotomia masculino/feminino, limitando-se a estabelecer um "lugar de gênero" próprio da educação especial. Os discursos da formação, por outro lado, não puderam escapar da especificidade da preparação para uma educação especial que pouco dialogava com a formação pedagógica geral. Poucas vozes (e podemos dizer: vozes desconectadas das discussões de gênero dos séculos XX e XXI e dos debates acerca de relações constitutivas entre teoria e prática) podiam atravessar o tecido discursivo, de modo que a polissemia se mostrava contida e as descrições do referente "inclusão da pessoa com deficiência" eram pouco atravessadas pelas experiências práticas das docentes (ORLANDI, 2003). Desse modo, o que imaginávamos como disputa de espaço de dois discursos constituintes não se configurou assim: eles funcionaram complementarmente, porque as coerções de gênero e as coerções formativas fragilizavam o lugar docente de tal forma que, ao adentrarem a política de inclusão e nela se constituírem como "novos docentes", certamente teriam dificuldade em produzir saberes que ajudassem a não reproduzir uma abordagem sexista e avançassem pra além da descrição da deficiência como uma tragédia pessoal.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos***.** n. 19, p. 25-42, jul-dez 1990.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

___. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 20 fev. 2018.

___. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* MEC/SEESP, 2008. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em 20.02.2018.

___. *Resolução CNE/CEB n° 02, de 11 de fevereiro de 2001*. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf> . Acesso em 20 fev 2018.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério***:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

___. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 6. Rio de Janeiro: REDE ESTADO, 6-0 nov. 2006. p. 1-16. Disponível em < http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf> Acesso em 12 jan 2018.

DINIZ, DÉBORA. *O que é deficiência.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

___. Deficiência e Políticas Sociais: entrevista com Colin Barnes. *SER Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise de discurso.* Trad. Freda Indursky. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

___. *Gênese dos discursos*. Criar Edições. Curitiba, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia***,** v. 22, n. 57, p. 96-109, mai-ago, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SATO, Denise Tamaê Borges. *A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em

Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas/ Instituto de Letras, Universidade de Brasília. 2013. 397 f.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. *Trabalhadoras Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

Recebido em agosto de 2018

Aceito em setembro de 2018