

Discurso da acessibilidade e silenciamento da pessoa com deficiência física

*The discourse of accessibility
and the silencing of the person
with physical disabilities*

Silvania de SOUZA (UFRPE)
silvania.sorria@hotmail.com

Julienne da Silva BARROS-GOMES (UFAPE)
julienne.barros@ufape.edu.br

Recebido em: 11 de jul. de 2020.
Aceito em: 03 de set. de 2020.

SOUZA, Silvania de; BARROS-GOMES, Juliene da Silva. Discurso da acessibilidade e silenciamento da pessoa com deficiência física. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 1, e1809, p. 1-18, jan.-abr./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-11809.

Resumo: Este artigo amplia a discussão do trabalho de conclusão de curso “O silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física: um olhar para duas escolas públicas de Garanhuns (PE)”, (SOUZA, 2019). Dadas a importância do debate sobre a educação especial brasileira e a crescente adoção de uma perspectiva inclusiva no discurso legal e político, é necessário refletir sobre a temática no contexto educacional. Na última década, a política de educação especial no Brasil ganhou contornos que merecem ser analisados em função de suas mudanças conceituais e estruturais. O objetivo é investigar elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantiriam a inclusão de alunos com deficiência física e os possíveis gestos de silenciamento desses sujeitos em duas escolas públicas de Garanhuns-PE. Os fundamentos do trabalho advêm da Análise do Discurso Francesa (AD), recorrendo aos conceitos de silenciamento, discurso e sujeito (ORLANDI, 2007, 2010; PÊCHEUX, 1975), bem como a referências que tratam da temática da inclusão (BRASIL, 2015; FUMEGALLI, 2012). Trata-se de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), e, a partir de questionários aplicados a coordenadores e professores de educação

física, realizamos diagnose sobre a materialização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e da Lei de acessibilidade (BRASIL, 2000). Os resultados mostram que o discurso da inclusão é configurado nas leis, mas não se materializa nas escolas pesquisadas, tendo-se em vista a análise do discurso dos sujeitos colaboradores. Além disso, há indícios de que as pessoas com deficiência física são silenciadas quanto aos seus direitos à acessibilidade arquitetônica e práticas pedagógicas das escolas pesquisadas, refletindo uma inviabilização dos seus direitos sociais.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação inclusiva. Silenciamento discursivo.

Abstract: This article broadens the discussion of the monograph “The discursive silencing of the person with physical disabilities: a look at two public schools in Garanhuns (PE)”, (SOUZA, 2019). Given the importance of the debate on Brazilian special education and the growing adoption of an inclusive perspective in the legal and political discourse, it is necessary to reflect the theme in the educational context. In the last decade, the special education policy in Brazil has gained contours that deserve to be analyzed due to its conceptual and structural changes. The aim is to investigate architectural and pedagogical elements that would guarantee the inclusion of students with physical disabilities and the possible silencing gestures of these subjects in two public schools in Garanhuns PE. The foundations of the work we based on the French Discourse Analysis (AD), using the concepts of silencing, discourse and subject (ORLANDI, 2007 and 2010; PÊCHEUX, 1975), as well as and also in the documents and authors that discuss about inclusion (BRAZIL, 2015; FUMEGALLI, 2012). It is a qualitative approach (MINAYO, 2002), and based on questionnaires applied to coordinators and teachers of physical education, we make a diagnosis on the materialization of the Brazilian Law of Inclusion of People with Disabilities (BRASIL, 2015) and the Accessibility Law (BRASIL, 2000). The results show that the inclusion discourse is configured in the laws but not materialize in the researched schools, considering the discourse analysis of the collaborating subjects. In addition, there are indications that, people with physical disabilities are silenced regarding their rights to architectural accessibility and pedagogical practices in the schools surveyed, reflecting an unfeasibility of their social rights.

Keywords: Accessibility. Inclusive education. Discursive silencing.

Primeiras palavras

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos vários setores da sociedade é recente no Brasil. A partir da década de 1990, o termo inclusão passou a denominar ações por meio das quais a sociedade se organiza para atender às necessidades da pessoa com deficiência, com objetivo de possibilitar a convivência de todos em um único sistema. Diante desse panorama, definimos o interesse em refletir sobre questões teórico-práticas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência física na escola regular, visto ser relevante investigar os elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantiriam a inclusão de alunos com deficiência física e os possíveis gestos de silenciamento desses sujeitos em duas escolas públicas de Garanhuns-PE. Assim, é possível analisar como a proposta de educação inclusiva

tem sido efetivada no que diz respeito às normatizações presentes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000).

Inicialmente, é preciso entender que a Educação Especial brasileira tem sido definida de acordo com uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, assim como vinha sendo a sua marca em períodos anteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Atualmente, a Educação Especial é um elemento integrante e indistinto do sistema educacional, que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, partindo de projeto, organização e prática pedagógica voltados para o respeito à diversidade dos alunos, exigindo, assim, diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

A leitura mostra que as concepções dos documentos mencionados sobre Educação Especial e acessibilidade estão bem postas e claras em termos de lei, mas sua efetivação nos discursos dos sujeitos da pesquisa permite entrever gestos e práticas de silenciamento dos sujeitos com deficiência física, daí a ancoragem deste trabalho nos princípios da Análise do Discurso de linha francesa para a leitura do discurso da acessibilidade. Este artigo constitui um recorte de monografia de graduação (SOUZA, 2019), com novos olhares e perspectivas de análise.

Marcos históricos, legais e conceituais da educação especial

Breve panorama histórico

Iniciaremos nossa reflexão partindo da concepção de Educação Especial, para, em seguida, trazermos, em síntese, alguns marcos históricos sobre a educação especial brasileira, com o objetivo de compreender os avanços e dificuldades ao longo da sua história. Logo, ressaltamos que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial

é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Vê-se que a Educação Especial é um direito que vai da Educação Básica até o Ensino Superior, sendo responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo que este seja complementar e/ou suplementar ao ensino regular, isto é, não pode ser substitutiva ao ensino regular e deve atender às necessidades educacionais específicas.

Antes da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial brasileira não era considerada transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, além de ser substitutiva ao ensino comum, considerada como atuação paralela, e, por muito tempo, esteve condicionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com a expansão do projeto da educação inclusiva no país, vem sendo redimensionado o seu papel. Ainda assim, é evidente que a escola possui uma dívida histórica com a Educação Especial:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

De acordo com Fumegalli (2012), a Educação Especial que irá surgir ao longo dos tempos retrata a concepção e a visão de deficiência próprias de cada momento histórico, político e social. Assim, segundo a autora, na década de 70, criam-se as classes especiais e constata-se a necessidade de integração social dos indivíduos que apresentam deficiência. Desse modo, se inicia um movimento cujo objetivo era integrá-los aos ambientes escolares. Enquanto isso, no final da década de 80, surge o movimento de inclusão que desafia qualquer situação de exclusão, o qual teve como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar.

O movimento em prol da pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro ganhou ênfase a partir da década de 90 com a aprovação de vários marcos legais nacionais, como a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL,1996), que determinou a realização da educação de pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular, sendo um dever do Estado. É

importante ressaltar que a LDBEN assegurou aos alunos com deficiência, em seu Art. 4º, inciso III, o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, bem como permitiu a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na educação regular.

Lei de acessibilidade e Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência

No ano de 2000, é publicada a Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), a primeira lei totalmente voltada à acessibilidade. Este dispositivo, em seu Art. 1º,

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

É válido salientar que quatro anos depois, em 2004, foi lançado o Decreto nº 5.296/2004 que, além de regulamentar a Lei nº 10.098/00, tem como referência básica as normas de acessibilidade da ABNT, nas quais é definido o termo acessibilidade. O mesmo decreto amplia a definição de acessibilidade encontrada nos documentos anteriores, como veremos.

Em 2015, é sancionada a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência, que ficou conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência e LBI (BRASIL, 2015). A Lei está em vigor desde janeiro de 2016 e, segundo o Art. 27, a pessoa com deficiência possui direito à educação, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino.

É importante destacar que, com a Lei nº 13.146/2015, temos uma das leis de acessibilidade mais amplas da nossa Constituição atualmente, pois de acordo com Art. 3º, inciso I, da referida Lei (BRASIL, 2015) é estabelecido:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Além disso, no Art. 3º, inciso IV, da Lei nº 13.146, de julho de 2015 as barreiras são classificadas:

IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras na comunicação e na informação; e) barreiras atitudinais; f) barreiras tecnológicas (BRASIL, 2015).

Romper as barreiras arquitetônicas no ambiente educacional e social é necessário, visto que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida pode ser impedida de acesso aos espaços públicos ou privados, inviabilizando-se assim o direito à igualdade de condições. Ademais, devemos lembrar que as barreiras que devem ser transpostas pela acessibilidade são variadas, como mencionado na classificação proposta.

Sabemos que o referido dispositivo legal é de suma importância, visto que, ao propor o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visa à inclusão social e cidadã, bem como substituiu no texto legal o termo “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”, além de proibir a cobrança pelas escolas de valores extras pela implementação de recursos de acessibilidade.

Sujeito, discurso e silêncio: um olhar para a Análise do Discurso

Antes de darmos ênfase ao silenciamento, conceito principal de nossa análise, consideremos as noções de sujeito e discurso. A noção de sujeito para a Análise do Discurso francesa de base pecheutiana deve ser compreendida como uma posição discursiva, assujeitada ao social e que não domina a ideologia (PÊCHEUX, 1975). Assim, de acordo com Florêncio *et al.* (2009, p. 43), “o sujeito é sempre o sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo psíquico de indivíduo.”

Esse sujeito discursivo pensado como “posição discursiva”, para Orlandi (2010), é um sujeito que se constitui a partir do momento que diz algo por meio do discurso e da ideologia. O sujeito discursivo assume uma posição de fala que pode ser, por exemplo, a posição de mãe, de professor. O que ele diz deriva o seu sentido da formação discursiva em que está inserindo suas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem da mesma posição.

Nessa perspectiva, o sujeito discursivo é submetido à língua e à história para produzir sentidos e nessa relação com o simbólico materializa o discurso por meio do dizer. Nesse processo, a ideologia é importante quando refletimos sobre o discurso, uma vez que ideologia e sujeito estão ligados ao discurso. Para Orlandi (2010), a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Assim é trabalhada a relação língua-ideologia-discurso. O discurso é o local em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos.

A palavra “discurso”, segundo Orlandi (2010), tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem e com o seu estudo observa-se o homem falando. Deste modo, em nosso trabalho, conforme o objetivo definido, será possível analisar como o discurso da inclusão e da acessibilidade materializa-se nos enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa, com relação às práticas de inclusão em seu contexto escolar. Com isso, é possível deslindar o lugar sócio-histórico dos sujeitos-alvo do discurso da inclusão, as pessoas com deficiência física, as quais são silenciadas em muitos contextos por barreiras arquitetônicas e pedagógicas.

É pertinente abordarmos a noção de silêncio em Análise do Discurso. Trata-se de uma categoria ampla que está intimamente ligada ao discurso por meio do que não foi dito no interior da linguagem. Além disto, convém considerar que as relações com a linguagem por meio do dito e do não-dito ainda geram alguns equívocos com relação ao implícito, sendo este, por vezes, confundido com o silêncio.

Para compreender o implícito, é necessário partir de um tipo de silêncio, o silenciamento ou política do silêncio como também é chamado. Segundo Orlandi (2007, p.12):

o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica de implícito.

É importante entender que silêncio e implícito não são a mesma coisa. O implícito seria o não-dito que se define em relação ao dizer, já o silêncio não teria relação de dependência com o dizer para significar e seu sentido não deriva do sentido das palavras. O silêncio é

elemento constitutivo do sentido em múltiplas instâncias que permitem movimento com a linguagem e no qual sentido e sujeito movem-se largamente. O silêncio tem significância própria, se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa.

O exposto implica que pensemos no silêncio como algo que não se reduz à ausência de palavras, mas como o que é fundante de sentido, real do discurso, pois, como afirma Orlandi (2007, p. 42) em sua definição provisória, “o silêncio não fala, ele significa.” O silêncio está relacionado com a linguagem, uma vez que, “sem silêncio não há sentido porque o silêncio é a matéria significativa por excelência ou, como diz Wittgenstein (1961 citado em ORLANDI, 2007, p. 54): “a relação do silêncio com a linguagem mostra a constituição essencial da linguagem.”

Para Orlandi (2007), o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele surge como espaço diferencial da significação. Além disto, a autora ressalta que o silêncio é definido pelo fato de que ao dizer algo apagamos outros sentidos possíveis, porém indesejáveis, em uma situação discursiva dada. É exatamente esse dito e o não-dito silenciado que nos interessa como categoria de análise nesse trabalho.

Entender o silêncio e explicitar o modo pelo qual ele significa não é tarefa fácil, mas é possível estudá-lo, já que o silêncio recorta o dizer, é compreensível. Para estudar o silêncio, “o método que necessitamos deve então ser ‘histórico’ (discursivo), e fazer apelo a ‘interdiscursividade’, trabalhando com os entremeios, os reflexos indiretos, os efeitos.” (ORLANDI, 2007, p. 56). É importante destacar que isso não significa que o analista do discurso irá tomar tudo o que não foi dito como relativo ao dito em sua análise, assim o analista estudará apenas o não-dito relevante para aquela situação significativa.

Cientes do que é o silêncio, abordaremos nas linhas seguintes sobre as duas formas de silêncio de acordo com a mesma autora: o silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio. Quanto ao silêncio fundador, Orlandi considera “[...] aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar.” (ORLANDI, 2007, p. 24). Assim, esse silêncio indica que o sentido pode sempre ser outro. Quanto à política do silêncio, Orlandi (2007) divide em dois tipos: 1) silêncio constitutivo e 2) silêncio local. Para Orlandi (2007, p. 24): 1) Silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente ‘outras’ palavras); 2) Silêncio local,

que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Dessa maneira, podemos dizer que a política do silêncio trabalha com duas formas de existências ligadas, os dois tipos de silêncios. Apesar do silêncio constitutivo e silêncio local estarem ligados, Orlandi (2007, p. 73) acrescenta que

a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo.

Logo, este silêncio está ligado à linguagem. Já a política do silêncio está ligada às formulações dos sentidos, ao que se diz em determinado momento e sob certas condições. A memória, o interdiscurso, torna possível a formulação.

Condições de imersão em contextos de inclusão

Esta pesquisa se insere nos estudos qualitativos, Minayo (2002), e, por meio da técnica de questionário, realizamos diagnose sobre a materialização do discurso da inclusão nas práticas de duas escolas públicas de Garanhuns-PE, durante o 1º semestre de 2019, a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e da Lei de acessibilidade (BRASIL, 2000).

As escolas foram referidas como Escola A e Escola B. A escola “A” é municipal, tem cerca de 322 estudantes, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), oferta o ensino fundamental I e II, e possui um aluno com deficiência física. A escola “B” é estadual, tem cerca de 1.280 alunos, distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), sendo que desse total cerca de 500 alunos são do fundamental II e o restante dos alunos são da EJA; essa escola possui três alunos com deficiência física.

Os participantes da pesquisa envolvem dois tipos de sujeitos do processo de ensino, ou seja, duas coordenadoras (C1 e C2) e dois professores de Educação física (P1 e P2). A escolha dos participantes foi feita levando em consideração o fato de as primeiras estarem mais ligadas aos aspectos conceituais e regimentais das políticas de inclusão e os segundos pela natureza do trabalho envolvendo a parte motora e movimentação em suas aulas, o que é relevante para nosso trabalho direcionado ao aspecto da acessibilidade arquitetônica da pessoa com deficiência física.

Enfatizamos, ainda, que, por nossa pesquisa envolver seres humanos, os participantes selecionados foram informados sobre esse tópico e realizaram assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando-se, assim, as exigências de caráter ético.

O corpus da pesquisa compõe-se de questionários com dados de identificação e nove perguntas, as quais incluem questões como: conceituação da acessibilidade; participação dos sujeitos em simpósio, seminário ou curso na área de educação inclusiva; investigação sobre se a escola possui alunos com deficiência física; se possui acessibilidade arquitetônica nas dependências; se há oferta de sala de AEE; investigação sobre se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem diretrizes voltada para alunos com deficiência física; e sondagem de possíveis dificuldades no atendimento de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Tais questionários foram aplicados aos sujeitos em maio de 2019, após contatos e formalizações devidas nas escolas. Apresentaremos, assim, recortes contendo quatro questões dos questionários que foram respondidas pelas duas coordenadoras pedagógicas e três questões que foram respondidas pelos dois professores de educação física. O critério de seleção dessa amostragem levou em consideração as questões voltadas a tratar sobre conceito de acessibilidade, acessibilidade arquitetônica na entrada e saída da escola bem como em todas as dependências, o PPP da escola ser ou não voltado para pessoa com deficiência física (esta pergunta direcionada apenas para as duas coordenadoras), uma vez que nosso trabalho reflete sobre os discursos da inclusão e gestos de silenciamento voltados para pessoa com deficiência física.

Um breve exercício de análise do silenciamento

Apresentaremos, assim, recortes retomando as falas dos sujeitos da pesquisa evidenciando os temas abordados nas quatro questões direcionadas a C1, C2 e nas três questões direcionadas a P1, P2.

Das falas das coordenadoras

A coordenadora da escola A (C1) tem uma **compreensão sobre acessibilidade** que considera as especificidades da pessoa, pois em seu dizer define acessibilidade como “maneira de proporcionar condições favoráveis às especificidades da pessoa, levando em consideração as limitações do ser”, mas não deixa claros os espaços que devem proporcionar acessibilidade à pessoa com deficiência. Diante disso,

notamos que C1, em sua fala sobre acessibilidade, ao não considerá-la como condição para utilização dos vários espaços com segurança e autonomia e não explicitar os espaços que devem proporcionar acessibilidade para pessoas com deficiência, mostra por meio do silêncio constitutivo um não-dizer presente, pois, retomando Orlandi (2010), lembramos que há sempre no dizer um não-dizer, e esse não-dito no discurso da coordenadora A (C1) pode significar um não conhecimento sobre o conceito de acessibilidade proveniente das leis normativas para Educação Especial.

Sobre o **entendimento a respeito de acessibilidade**, observou-se que a Coordenadora da escola B (C2) mostra uma compreensão de acessibilidade menos abrangente, apenas voltada para o espaço escolar, pois afirma isso quando diz que “acessibilidade é dar maior condição de evoluir no espaço escolar em todas as atividades desenvolvidas.” Desse modo, C2 silencia por meio do dizer e apaga os sentidos de que a acessibilidade deve ser efetivada não só no espaço educacional, mas em espaços públicos ou privados, abertos e fechados.

Quanto à entrada e saída da escola ser acessível a pessoas que utilizam cadeira de rodas, a coordenadora da escola A (C1) afirma que estas são acessíveis para alunos que utilizam cadeira de rodas, pois em suas palavras “tem rampas de acesso”. Entretanto, não tomaremos o discurso de C1 com a produção dos sentidos relacionados a condições reais de legitimação de acessibilidade arquitetônica e sim como apagamento dos sentidos de uma inclusão efetiva, pois na próxima pergunta C1 evidencia que não há rampas de acesso em todas as dependências da escola.

A coordenadora da escola B (C2), ao afirmar que **a entrada e a saída da escola** “não é totalmente acessível, precisa fazer várias adaptações, porém não temos alunos cadeirantes”, produz um discurso que tenta justificar o fato da escola não possuir rampa de acesso por não possuir aluno cadeirante. Ocorre que, em resposta anterior, a coordenadora havia afirmado que a escola possui três alunos com deficiência física, o que implica, de acordo com as leis trabalhadas, que a escola deveria ter rampas de acesso, mesmo que esses três alunos não sejam alunos cadeirantes. Notamos que por meio do trecho “não temos alunos cadeirantes”, a coordenadora produz um discurso cuja análise permite observar efeitos de sentido de silenciamento do direito à inclusão do aluno com deficiência física que usa cadeira de rodas, pois o aluno terá dificuldade de locomoção por não existir rampas de acesso

na escola. Além disso, veem-se indícios, vestígios de descumprimento do que é previsto na LBI (BRASIL, 2015) e na Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000).

Quando questionada se **todas as dependências da escola são adaptadas** de modo a garantir o acesso a alunos com deficiência física, C1 relata que “nem todas, não há acessibilidade para o primeiro andar (nenhuma rampa)”. Deste modo, C1 materializa em seu discurso que ocorrem barreiras arquitetônicas na escola, que não há inclusão para pessoa com deficiência física em todos os espaços da mesma, denotando ainda uma limitação à inclusão do aluno com deficiência física.

C2 afirma que “não existe **acessibilidade em todas as dependências da escola**”, mas não especifica quais espaços não a possuem. Desse modo, notamos que o discurso de C2 explicita a não efetivação, por parte dos entes devedores, do direito da pessoa com deficiência física à acessibilidade, pois silencia o que determina o decreto nº 5.296/2004, que todas as dependências da escola sejam acessíveis.

Quando o questionamento se direcionou a saber se **o PPP da escola** prevê existência de alunos com deficiência física contemplando a diversidade existente, C1 diz que “o PPP da escola foi realizado por uma gestão anterior e que a nova gestão ainda está revendo o PPP para que contemple a diversidade de pessoas com deficiência física”. Assim, o discurso da mesma permite a análise de que a escola silencia a pessoa com deficiência física no PPP e não cumpre a adoção de um projeto pedagógico que institucionaliza o AEE na educação regular.

C2 relata que o PPP da escola “contempla de forma ampla, e desenvolve ações de inclusão para educandos com deficiência”. C2 afirma oralmente que o PPP cita pessoa com deficiência física (PcD) de uma maneira geral, não especificando pessoa com deficiência física. Complementa que a escola desenvolve ações de inclusão para pessoa com deficiência visual e pessoa com deficiência auditiva, dentre outras. Desse modo, podemos afirmar que no discurso de C2 ocorre um apagamento das especificidades e não especificação da posição sujeito PcD.

Mediante as considerações propostas e emprego das noções de sujeito, discurso e silenciamento em AD para estudo dos enunciados de C1 e C2, constatamos duas configurações discursivas convergentes, no sentido de as falas dos sujeitos deixarem entrever que a escola possui alunos com deficiência física, cujo direitos à acessibilidade arquitetônica não parece ocorrer de forma prevista nas leis específicas,

uma vez que tais falas evidenciam que não há acessibilidade em todas as dependências da escola. Além disso, C1 e C2 são sujeitos discursivos que se inscrevem numa inserção relativa no discurso da inclusão da pessoa com deficiência física, pois seus discursos sobre as práticas escolares de acessibilidade arquitetônica e pedagógica materializadas mostram um apagamento do discurso da inclusão e do conhecimento da legislação que o efetivaria se também considerássemos a realidade empírica.

Esses processos de construção de sentidos silenciados pelos sujeitos (C1, C2,) revelam ainda indícios discursivos de que as escolas A e B promovem integração para pessoa com deficiência física e não propriamente a inclusão, pois a acessibilidade arquitetônica e pedagógica não é referida em todos os seus espaços, considerando o que foi evidenciado nos discursos mostrados pelos sujeitos. Além disso, suas falas revelam que nenhuma das escolas possui PPP com ações voltadas para alunos com deficiência física.

Da fala dos professores de educação física

Sobre o **entendimento a respeito de acessibilidade**, o professor de educação física da escola A (P1) apresenta em seu discurso uma definição de acessibilidade relacionada a “meios, bem como recursos diversos disponíveis para possibilitar o acesso de qualquer pessoa à livre participação do que a sociedade dispõe a qualquer cidadão sem distinção das suas características pessoais.” Deste modo, o professor ao mencionar o “acesso de qualquer pessoa”, delimita assim um silêncio constitutivo em relação à especificidade ou peculiaridade da pessoa com deficiência, pois seu discurso atribui acessibilidade a qualquer pessoa independente de esta possuir deficiência. Ou seja, o seu dizer reflete o não dizer que atribui outros sentidos à acessibilidade que necessariamente não estariam relacionados apenas à pessoa com deficiência, percebendo-se um efeito de indistinção ou de diluição da posição sujeito PcD.

Com relação ao professor de educação física da escola B (P2), o mesmo **não respondeu o que ele define por acessibilidade**, pois interpretou a pergunta no sentido de como a acessibilidade ocorre na escola: “Defino como boa, apesar de os banheiros não serem adaptados, o acesso a escola tem rampas de acesso e um bom espaço de trânsito.” Desse modo, retomando Orlandi (2010), temos no enunciado de P2 um não-dito sobre o que ele entende por acessibilidade que permite entrever um silêncio constitutivo.

Assim, por meio do discurso de P2, podemos formular sentidos que significariam que, possivelmente, ao silenciar a concepção de acessibilidade, o sujeito discursivo de P2 não possui familiarização com a temática, com as normatizações legais voltadas para educação especial nem com o discurso da educação inclusiva. É possível considerar na sua posição discursiva que ele tentou articular a questão da acessibilidade como algo efetivo na escola, mas ao mesmo tempo contradiz esse posicionamento, pois na formulação “a acessibilidade é boa, apesar da mesma não possuir banheiros adaptados para pessoa com deficiência”, mostra por meio do silêncio e do não-dito como é a acessibilidade da escola.

Quanto à **entrada e saída da escola ser acessível** a pessoas que utilizam cadeira de rodas, em seu discurso, o professor da escola A (P1) relatou que “temos uma rampa de acesso que possibilita o aluno cadeirante se locomover, no entanto a estrutura dos portões ainda não é a ideal.” Neste dito, observamos uma formulação que afirma e nega a inclusão da pessoa com deficiência física. Destaque-se o uso do conectivo adversativo “no entanto”, indício de um sujeito cindido entre duas posições, pois se a escola tem rampas de acesso na entrada e saída e os portões não estão adaptados, significa que o aluno com deficiência física possui dificuldade de locomoção para entrar e sair da escola, revelando um silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física ao seu direito de acessibilidade previsto em Brasil (2000, 2015).

O professor da escola B (P2) relatou que “na frente da escola possui rampa e dentro da escola também”. Assim, pelo discurso de P2, poderíamos supor que a inclusão de alunos com deficiência física é efetivada e que nos espaços internos da escola deve haver rampas de acesso em todas as dependências. Entretanto, o educador não relatou em sua resposta se a saída da escola é acessível para pessoas que utilizam cadeira de rodas, revelando um silêncio constitutivo quanto à informação e a efetivação dos dispositivos legais.

Quanto a se **todas as dependências da escola são adaptadas** de modo a garantir o acesso a alunos com deficiência física, o educador da escola “A” (P1) afirma que não há acessibilidade em todas as dependências da escola, pois em suas palavras “entre os espaços internos, apenas a biblioteca, a cantina, a secretaria da escola são acessíveis, sendo que entre as salas de aula apenas uma é acessível.” O discurso do educador P1 evidencia um silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física, visto que os alunos nesta condição não

podem ter acessibilidade em todas as dependências da escola. Assim, ao dizer os espaços que possuem acessibilidade o educador mostra que a inclusão para PcD física em questão de acessibilidade não é total, já que, por meio do não dizer, fica silenciada a inexistência de espaços que não possuem acessibilidade e não foram mencionados pelo professor.

No caso de P2, este afirmou que não há **acessibilidade em todas as dependências da escola**, pois “biblioteca, laboratório de informática, diretoria não possuem acesso.” O educador não afirma quais dependências da escola possuem acessibilidade nessa pergunta. Entretanto, por meio do cruzamento com a resposta anterior em que ele havia afirmado que “na frente e dentro da escola possui rampas de acesso”, é possível ler indícios da precariedade da implementação das políticas de inclusão, visto que agora afirma que alguns espaços internos não possuem acesso para alunos com deficiência física. Dessa maneira, por meio do silêncio que Orlandi (2007) considera fundante de sentidos, notamos que o educador silencia as dependências da escola que possuem acessibilidade para pessoa com deficiência nessa pergunta, e ressalta ainda exclusão de acessibilidade em alguns espaços internos da escola.

Mediante o que foi exposto com relação às respostas de P1 e P2, e emprego das noções de sujeito, discurso e silenciamento em AD para estudo dos enunciados dos sujeitos escolares ouvidos, constatamos duas configurações discursivas convergentes nos discursos de P1 e P2, as quais se colocam favoráveis à inclusão. Entretanto, a análise desses enunciados-discursos não esconde as dificuldades na efetivação da inclusão e da acessibilidade. Consideradas as condições arquitetônicas em questão, as falas permitem flagrar a falta de acessibilidade, em dependências das escolas reportadas, silenciando o direito à inclusão de alunos com deficiência física a alguns espaços da escola.

Deste modo, a partir dos extratos de fala de P1 e P2, notamos que, apesar de existir há muito tempo várias leis, decretos, resoluções que normatizam a inclusão, o debate sobre o tema da acessibilidade e inclusão tem colocado a educação especial e seu público-alvo em um espaço de interface com a não efetivação das políticas públicas inclusivas, silenciando os alunos com deficiência física e promovendo a exclusão social. Das falas analisadas sobressai a inércia na implementação das políticas públicas pelos entes responsáveis. Sujeitos particulares que colaboram com a pesquisa e assumem posições diferentes dentro deste discurso da acessibilidade, muito longe de serem responsabilizados

pelos efeitos de sentido de contradição entre teoria e prática, permitem mostrar cisões e não-coincidências o que, em última instância, aponta marcas de não efetivação das políticas de inclusão pelo mesmo estado que as formula.

Considerações finais

Refletimos nesse artigo sobre questões teórico-práticas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência física na escola regular, com o objetivo de investigar elementos arquitetônicos e pedagógicos que garantiriam a inclusão de alunos com deficiência física e possíveis gestos de silenciamento desses sujeitos em duas escolas públicas de Garanhuns- PE. A incursão em contexto para coleta de dados foi mediada por questionários aplicados a sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, coordenadores e professores de educação física.

Constatamos que tanto no discurso legal, materializado nos dispositivos tratados, como no discurso pedagógico, materializado nas falas dos sujeitos, é advogado o discurso da inclusão. No entanto, uma análise do discurso desses sujeitos permite expor indícios de silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física nas escolas pela não efetivação das políticas de inclusão pelos entes responsáveis.

Vestígios diversos sobressaem nas falas quando se evidenciam barreiras arquitetônicas, como falta de rampas, que impedem os alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas de terem locomoção em todos os espaços internos e na entrada e saída da escola. Não apenas barreiras arquitetônicas, mas também pedagógicas, uma vez que nas falas dos sujeitos pesquisados, o PPP não trata a acessibilidade como questão central, nem a compreensão adequada dos conceitos referentes à inclusão é confirmada, o que aponta para possíveis deficiências das políticas de formação dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

A partir dos resultados encontrados nos discursos analisados, constata-se que a pessoa com deficiência física é quase totalmente silenciada, porém não é um silenciamento no sentido de reconhecimento e afirmação nas leis, decretos, resoluções e políticas que normatizam e garantem os direitos da pessoa com deficiência, mas de possíveis práticas de efetivação deste discurso da inclusão e da acessibilidade. De fato, em face da Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), talvez os discursos analisados permitam falar de integração escolar apenas,

uma vez que alunos com deficiência física têm acesso à escola, porém não se efetivam condições de inclusão que garantam a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, comunicacionais.

É possível extrair dos entremeios das falas analisadas que as políticas de formação dos sujeitos educacionais para trabalhar com acessibilidade e inclusão nas escolas carece de investimentos e demanda estratégias, políticas destinadas à preparação para um trabalho com o público da educação especial, o que aponta para o papel dos entes responsáveis. Sem o cumprimento das leis que o próprio Estado cria, o discurso da inclusão e da acessibilidade pouco repercute nos contextos educacionais, o que inviabiliza a plena inclusão das pessoas com deficiência e especialmente daquelas com deficiência física, foco de nosso olhar neste trabalho. Barreiras diversas precisam ser quebradas. E trabalhos como este, mesmo iniciais e exploratórios, podem inspirar investimentos teóricos de maior alcance que colaborem para a compreensão dos objetos recortados.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

FLORENCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar**: o desafio de uma educação para todos?. 2012. 50 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.21-22. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/files2012/11>. Acesso em: 12. mar. 2019.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1975.

SOUZA, Sylvania. **O silenciamento discursivo da pessoa com deficiência física**: um olhar para duas escolas públicas de Garanhuns (PE). 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras)– Universidade Federal Rural de Pernambuco– Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2019.