

ARTIGO

**DISCURSOS E IMAGENS: A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E O  
OLHAR DISCENTE PARA SI E PARA O OUTRO**

*(Discourses and images: inclusion in higher education and the student's image of the  
self and the other)*

*(Discursos y imágenes: la inclusión en el ensino superior y la mirada del estudiante  
para si mismo y al otro)*

Fernanda Oliveira Borges <sup>1</sup>

*(Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM)*

Marinalva Vieira Barbosa<sup>2</sup>

*(Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM)*

Recebido em: janeiro de 2021

Aceito em: novembro de 2021

DOI: 10.26512/les.v23i1.36073

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras habilitação Português/Espanhol (2010) e Mestra em Educação (2020) pela UFTM. Ingressou nesta universidade em 2005, como Assistente em Administração e desde 2014, atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente (SAPED) da PROACE. E-mail: [fernandab.0312@gmail.com](mailto:fernandab.0312@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Letras (1999) e Especialização em Leitura e Produção de Textos (2000) pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Mestrado (2004) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2008). E-mail [marinalvav@gmail.com](mailto:marinalvav@gmail.com)

## RESUMO

*Este artigo objetiva a análise das relações de sentidos e imagens de si e do outro nos discursos de alunos monitorados e monitores do Programa de Monitoria Inclusiva de uma universidade da região sudeste do Brasil. As análises foram baseadas no conceito de formações imaginárias, como proposto por Pêcheux (1969), na obra organizada por Gadet & Hak (1997). O corpus, discursos produzidos em entrevistas, foi construído com base na concepção de pesquisa qualitativa e indiciária (Esteban, 2010; Ginzburg, 1989). Os resultados mostram a diferença como estigma; os discursos materializam relações de poder entre os sujeitos monitores inclusivos e os monitorados.*

**Palavras-chave:** *Discurso. Imagem. Inclusão.*

## ABSTRACT

*This article aims to analyze the relations of meanings and images of oneself and the other in the discourses of monitored students and monitors of the Inclusive Monitoring Program of a university in the southeastern region of Brazil. The analyzes were based on the concept of imaginary formations, as proposed by Pêcheux (1969), in the work organized by Gadet & Hak (1997). The corpus, discourses produced in interviews, was built based on the conception of qualitative and indicative research (Esteban, 2010; Ginzburg, 1989). The results show the difference as a stigma; the discourses materialize power relations between inclusive and monitored subjects.*

**Keywords:** *Discourse. Image. Inclusion.*

## RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo el análisis de las relaciones de sentido y las imágenes de si mismo y al otro en discursos de estudiantes monitorados y monitores de Programa de Monitoria Inclusiva de una universidad en la región sudeste de Brasil. Los análisis se basaron en el concepto de formaciones imaginarias, propuesto por Pêcheux (1969), en el trabajo organizado por Gadet & Hak (1997). El corpus, discursos producidos en entrevistas, se construyó a partir de la concepción de investigación cualitativa e indiciária (Esteban, 2010; Ginzburg, 1989). Los resultados apuntan la diferencia como un estigma; los discursos materializan relaciones de poder entre sujetos inclusivos y monitorados.*

**Palabras clave:** *Discurso. Imagen. Inclusión.*

## INTRODUÇÃO

Demorou alguns anos até que a universidade se visse obrigada a ajustar suas práticas para o atendimento às necessidades de inclusão. Em 1996, reitores receberam o aviso 277/96, que orientava a criação de condições estruturais para garantir o direito ao acesso e permanência com qualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2003, a Portaria nº 3.284 definiu os requisitos para garantir a acessibilidade, principalmente arquitetônica, de pessoas deficientes nos espaços educacionais. Em 2010, com a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234, foram estabelecidos os objetivos da assistência estudantil nas universidades brasileiras.

Entre os objetivos do PNAES estão a redução das taxas de retenção e evasão e a promoção da inclusão social pela educação, visando a inclusão no ensino superior de grupos, historicamente, excluídos em decorrência do sexo, etnia, condição social, deficiência etc.

Mediante o disposto na legislação sobre inclusão nas universidades, o Programa de Monitoria Inclusiva foi criado como alternativa de apoio à permanência dos alunos em situação de deficiência e/ou que apresentem necessidades educacionais específicas em uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil. Trata-se de uma alternativa pedagógica de acompanhamento acadêmico dos alunos em situação de deficiência e consiste em um acompanhamento individualizado no conteúdo das disciplinas em que o aluno venha a ter mais dificuldades.

Os monitores inclusivos são alunos selecionados por meio de editais para acompanhar os alunos monitorados, conforme a disciplina para qual se candidatou, em regime de 12 horas semanais, sendo uma parte da carga horária dedicada ao planejamento. O monitor inclusivo, com o auxílio do professor da disciplina em que o monitorado está matriculado, organiza as atividades a serem realizadas, ao longo do semestre, de acordo com a necessidade do monitorado. Cada monitor pode acompanhar somente um aluno e apenas naquela disciplina para a qual foi selecionado, sob orientação do professor responsável.

A partir da observação desse contexto em uma universidade específica (mas que é existente em muitas universidades públicas), entendemos que o processo inclusivo, no que diz respeito ao sujeito com deficiência, precisa ser melhor compreendido no contexto universitário. De modo geral, o que se vê atualmente é que, buscando atender os objetivos das políticas públicas, as universidades implantaram programas institucionais, de acordo com suas realidades próprias. Porém, persiste certa dificuldade da comunidade universitária em propor políticas efetivas de inclusão. Segundo Anjos (2012), na pesquisa acadêmica, e mesmo no seu cotidiano, a deficiência é tratada sempre fora do âmbito da universidade. O foco dessa questão, no máximo, alcança a formação de professores para a educação básica; em outras pesquisas, o aluno em situação de deficiência é sempre objeto de estudo, ao invés de percebê-lo como sujeito de direitos.

Reconhecendo essa necessidade, utilizamos como objeto de pesquisa os discursos de participantes do Programa de Monitoria Inclusiva (PMI), no caso, monitores inclusivos e alunos monitorados de uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil. Nortearam a pesquisa e a escrita deste artigo, os seguintes questionamentos: quais sentidos e imagens (de si e do outro) constituem os discursos dos alunos participantes do programa de monitoria inclusiva sobre o processo de inclusão na universidade? E o aluno monitorado, sente-se incluído a partir do atendimento ofertado pela universidade?

Este artigo origina-se de uma pesquisa realizada para a escrita de uma dissertação de mestrado que buscou analisar a construção dos sentidos e imagens de si e do outro nos discursos de alunos participantes de um Programa de Monitoria Inclusiva sobre a inclusão no contexto

universitário. Aqui apresentamos um recorte da pesquisa na qual optamos por caracterizar e analisar o jogo de imagens presente nos discursos de alunos monitores e monitorados para refletir, a partir da constituição desses discursos, sobre o processo de inclusão no ensino superior.

Dentro do cenário de análise, conforme diz Fischer (2012), propomos “produzir indagações, sombras, vertigens, duvidar do que está dado ou assentado, na educação, e nos tantos campos de saber pelos quais transitamos” (p. 22). Para tanto, este estudo está inserido no campo da análise do discurso e, para desenvolvermos as análises propostas, recorreremos aos conceitos de formações imaginárias, condições de produção e memória discursiva, tal como propostos por Michel Pêcheux (1997). Com base nesses conceitos, pretendemos mostrar que no trabalho de produção do discurso, nas inter-relações entre discursos presentes e passados, nos efeitos de sentidos que isso produz, está, de fato, a base da compreensão da existência humana, das posições que ocupamos nesse existir.

## **1. BASE METODOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO CORPUS**

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos construídos sobre a inclusão no ambiente universitário, o percurso metodológico teve como base a concepção de pesquisa qualitativa. Para Esteban (2010), a pesquisa qualitativa abrange estudos que objetivam compreender os fenômenos educativos e a transformação de uma dada realidade (p. 130). Por essa perspectiva, a pesquisa caminha para a compreensão do fenômeno social a partir dos seus significados, considerando o contexto em que a experiência ocorre e as ações humanas, percebendo-as como não regulares, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo, constroem a realidade social e também são construídos por ela.

Para Suassuna (2008, p. 348), o valor da pesquisa qualitativa não reside na seleção dos dados, mas nos fecundos resultados aos quais estes podem levar. De acordo com a autora, o rigor desse tipo de pesquisa se mede “pela amplitude e a pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados”. Assim, o processo da pesquisa qualitativa apresenta ao pesquisador a necessidade de construir seu próprio caminho tendo em vista os objetivos e os sujeitos pesquisados.

O corpus da pesquisa original analisado neste artigo é composto por discursos produzidos por meio das entrevistas, com 03 monitores e 02 monitorados que participaram do PMI no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Dos alunos monitorados entrevistados, um apresenta transtorno de aprendizagem motivada por doença crônica e o outro é deficiente visual.

As questões da entrevista versaram sobre conceito pessoal dos entrevistados sobre inclusão, relato de experiência no PMI, percepção da inclusão após suas participações no programa e, para o aluno monitorado, foi questionado se ele se sente incluído a partir das ações propostas pela universidade. As perguntas aplicadas aos dois grupos foram semelhantes, de forma que na análise foi possível levantar as tensões existentes nos discursos, principalmente para compreender os sentidos construídos nesse fenômeno investigado. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas. Para identificação dos entrevistados, visando a preservação de suas identidades, utilizamos as siglas EMI para as entrevistas dos monitores inclusivos; e as siglas EAA para as entrevistas dos alunos atendidos, enumerando-os como EMI01, EMI02 e EMI03 e EAA01 e EAA02.

Para selecionar os enunciados que apontem, nos discursos dos monitores e monitorados, indícios sobre a imagem que fazem de si próprios e dos outros, utilizamos o conceito de paradigma indiciário de Ginzburg (1989). De acordo com Barbosa (2004, p. 38-39), “a opção por trabalhar com a concepção de paradigma indiciário não se restringe ao desenvolvimento da pesquisa e à seleção do material para análise, mas também fundamenta os procedimentos adotados para organizar e interpretar os discursos manuseados”. Por essa perspectiva, os discursos analisados são fios/sinais/indícios que possibilitam a composição de um tecido que, não sendo igual em todos os fios que o compõe, exige trabalho, interpretação, inferência na construção e compreensão da sua trama.

## **2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O JOGO IMAGINÁRIO QUE ORGANIZA O DISCURSO**

De acordo com Pechêux (1997, p. 77), as condições de produção (CPs) englobam os sujeitos de discurso e a situação em que o discurso é produzido. Englobam as relações presentes no contexto imediato e as sócio-históricas e ideológicas do contexto mais amplo. As CPs envolvem as coerções, controles e, principalmente, são reguladas por uma memória discursiva. Por isso, são definidas como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. São os mecanismos que fazem com que os discursos resultem de um diálogo produzido na interface do contexto mediato e imediato.

A memória discursiva, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independente”, também afeta o modo como um sujeito significa, produz discurso sobre um determinado objeto em determinada situação. Isto é, mobilizando um já dito, o saber discursivo já existente, o sujeito trabalha com imagens que definem o agir na sua posição e, principalmente, como imagina que deve ser o agir dos seus interlocutores (ORLANDI, 2013, p. 31).

Assim, as expectativas, os gestos que movem a produção do discurso, os encaminhamentos dados, as temáticas abordadas, são organizados a partir da consideração acerca de quem, porque, de quem ou do que e de onde se está falando. Estes pontos compõem a rede mais próxima de controle dos discursos. As imagens e os sentidos que vão sustentando tais pontos são construídos com base nas leituras feitas de valores históricos, sociais e culturais. São as formações imaginárias.

Segundo Pêcheux (1997, p. 83), as formações imaginárias intervêm nos processos discursivos. Na produção de discurso, ao jogar com o esquema de imagem, o sujeito provoca deslocamentos e conseqüentemente reconstrói sentidos. Assim, uma mesma palavra pode receber significados diferentes, como palavras diferentes podem ter o mesmo sentido, dependendo da situação de discurso e do seu objeto de referência.

As formações imaginárias intervêm nos processos discursivos designando: a) a imagem que o enunciador (A) tem de si ao ocupar essa posição, ou [Ia(A)]; b) a imagem que o sujeito enunciador (A) tem do sujeito enunciador (B), ou [Ia(B)]; a imagem que o sujeito enunciador (A) tem do referente (R), ou [Ia(R)]. A esse jogo, o autor propõe ainda a existência das imagens das imagens que o enunciador mobiliza na produção do discurso. Neste caso, têm-se as seguintes perguntas: *quem eu penso que você pensa que sou para lhe falar assim?* {Ia[Ib(A)]}, *quem eu penso que você pensa que é para lhe falar assim?* {Ia[Ib(B)]}, *o que eu penso que você pensa sobre isso?* {Ia[Ib(R)]} (Pêcheux, 1997, p. 83).

Com base nesses conceitos serão considerados no momento da análise, além do contexto de produção discursiva no qual os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, também os contextos social, histórico e político que envolvem e definem o que é inclusão na universidade. O pressuposto assumido é o de que as condições de produção “estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades [construídas para si e para o outro] resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem a sua eficácia” (ORLANDI, 2013, p. 41).

### **3. SENTIDOS, IMAGENS E IDENTIFICAÇÕES NOS DISCURSOS DE MONITORES E MONITORADOS**

Os enunciados analisados a seguir foram agrupados focando as imagens de si enquanto aluno monitor/monitorado, imagens do outro enquanto aluno monitor/monitorado e as imagens que ambos produzem sobre a inclusão no ensino superior.

#### **3.1 Imagens que monitorados têm de si na relação com a inclusão e com monitores e demais colegas**

No contexto do Programa de Monitoria Inclusiva (PMI), o aluno em situação de deficiência é acolhido na universidade como aluno com necessidades educacionais específicas. É dessa posição que enuncia sobre essa posição, sobre o objeto de discursos (a inclusão) e o outro. As análises neste tópico serão orientadas pela seguinte pergunta: quem sou eu para lhe falar desta maneira?

Nos enunciados abaixo, os destaques apontam para a imagem que o aluno monitorado (A) tem da inclusão (R) e, conseqüentemente, a imagem que A tem de si na relação com R e B (monitores e demais colegas).

*EAA01: Antes para mim era um tipo um escuro, inclusão pra mim... eu sabia o que era, mas não sabia onde procurar, **como fazer pra interagir, pra mim participar dessa inclusão** devido minhas dificuldades enfrentadas durante a minha graduação, mas eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica e **pude conhecer a inclusão, melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de incluso** então eu gosto de muito dessa área de interagir de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu.*

Neste caso, temos o discurso de um sujeito que ao mobilizar a memória discursiva sobre a inclusão, a toma como um objeto (*a inclusão, essa inclusão, essa área de inclusão*) um lugar definido. A inclusão torna-se assim algo material e exterior. Para se relacionar com esse referente exterior, a imagem de si inicial é a de quem tinha dificuldades para interagir, para saber o que fazer. Ou seja, a deficiência é posta como dificultador de sua relação com a inclusão. Por ser algo exterior, o referente do seu discurso deixa de ser uma ação que possibilitará a sua inserção nos espaços acadêmicos.

Assim, a repetição da palavra “interagir” nas expressões “*como fazer pra interagir*” (EAA01) e “*eu gosto de muito dessa área de interagir, de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu*” (EAA01) apresenta uma percepção de si como aluno com necessidades educacionais específicas em relação à ação inclusão na universidade. Esse discurso pode ser considerado uma denúncia acerca da exclusão, da necessidade de interação maior com os pares, assim como a dificuldade de acolhimento pela comunidade acadêmica. Tanto que o ato de incluir é percebido como algo que ocorre entre os “*que apresentam a mesma dificuldade como eu*”. O sentido produzido por este enunciado é o de que incluir é um ato para dentro, entre iguais e não entre os diferentes.

Diante disso, ao abordar a relação que estabelece com B (os monitores/interlocutores), EAA01 produz um enunciado que materializa um discurso outro, o da ação de ajuda ao próximo. Vejamos:

*EAA01: (...) após feita essa participação foi **gratificante** os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos, **gostam de ajudar o próximo, esforçam-se, não deixam que o aluno desanime em momento nenhum e foi muito gratificante.***

O resultado é definido como gratificante e a ação geradora desse sentimento não é a inclusão pedagógica, a aprendizagem, e sim, a ajuda, a acolhida e o ato de não deixar desanimar, de estabelecer possibilidades mínimas de estar no espaço físico da universidade. Já EAA02 explicita essa dificuldade de pertença e dá indícios do porquê a inclusão ser pensada de forma saliente como acolhida nos espaços físicos: “*é meio que difícil ainda porque a gente não é obrigado a gostar dos outros e nem aceitar o que o outro passa ou vive na vida.[...] tem uns loucos que atropela a gente quase derruba a gente aí pelos corredores*”. Aqui, o sentimento de invisibilidade e diferença em relação aos demais colegas ganha materialidade.

O discurso da diferença está bastante marcado em enunciados como:

*EAA01: (...) tem muitas colegas que tem dificuldade e não conhecem esse programa alguns eu até indiquei pra procurar o Proace para saber se tinha o direito, mas eu tive o retorno que **eles não tinham o direito porque não tinha o laudo específico para participar dessa monitoria, mas foi gratificante.***

A conjunção “mas” no trecho “*eles não tinham o direito porque não tinha o laudo específico para participar dessa monitoria, mas foi gratificante*” (EAA01) expressa a diferença de tratamento oferecido ao monitorado devido ao laudo. Apesar de mostrar gratidão, o enunciado traz marcas de oposição, a ideia da diferença, pois em seguida informa que seus colegas possuem as mesmas dificuldades em relação aos estudos e aprendizagem. Aqui a imagem de si é de alguém que ocupa posição diferenciada em decorrência do laudo. Este, geralmente, produz sentidos negativos porque atesta a deficiência. A questão aqui é que nem sempre as dificuldades que motivam sua inserção no PMI são resultantes da deficiência, e sim, por motivos pessoais outros ou pelos mesmos motivos de insucesso dos demais colegas de classe. Nesse sentido, o termo “*mas foi gratificante*” pode ser um indicativo da compreensão de que houve recompensa em relação ao que pode ser considerada uma perda maior por se ter um laudo.

O sentido da diferença é posto como desvantagem, permanecendo forte nos discursos dos alunos monitorados sobre a inclusão. Um dos motivos pode ser porque as práticas não contribuem muito para transformações reais dentro dos espaços educacionais. O fato justifica a permanência de discursos dessa natureza ainda nos enunciados de sujeitos em situação de deficiência universitários, o que os leva inclusive a se posicionarem contra a concepção de inclusão que visa à inserção na sala de aula onde estão todos os demais alunos.



*EAA02: Inclusão pra mim é... bom, quando isso aí vem dos nossos governantes que eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais, eles acham que dá certo, mas na minha opinião nem sempre dão muito certo porque às vezes depende muito do profissional, o profissional não está preparado pra trabalhar aquele monte de alunos e mais os deficientes incluídos no meio daquele pessoal. E aí a inclusão você tem que ter uma preparação pra você trabalhar com todo... como todos os alunos normais e um, dois, três que seja ali no meio daquela turma inteira vai ter um... dois diferentes, por exemplo, tem duas pessoas diferentes. Essa é a inclusão pra mim, essa é a inclusão escolar que a gente fala, né? Que aí se tem que tipo assim, eu dou aula pra você normal e já pro outro eu tenho que ter atenção voltada pra explicar pra ele direitinho os detalhinhos então pra isso eu tenho que ter uma preparação mais voltada pra aquele tipo de atendimento, eu acho que a inclusão era pra ser assim... mas ai eles põe a gente lá numa sala e fica tudo... tudo junto e misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos então pra mim, não é inclusão. Eu acho que esse termo de por todo mundo junto e explicar pra todo mundo igual não é inclusão eu acho que tem que ter esclarecimento diferenciado assim pra um aluno e outro.*

Na primeira parte do trecho acima, a razão para a inclusão não dar certo é a dificuldade do profissional trabalhar com alunos deficientes e não deficientes. A diferença é fortemente marcada no enunciado “aquele monte de alunos e **mais** os deficientes”, “como todos os alunos normais e um, dois, três que seja ali no meio daquela turma inteira vai ter um... dois diferentes, por exemplo, tem duas pessoas diferentes”. Neste enunciado, a imagem que sobressai é a do deficiente como alguém que de fato não faz parte da turma e é percebido como um “peso” para o professor em sala de aula. O uso da palavra profissional em substituição ao professor revela um distanciamento do monitorado em relação ao aprendiz e à instituição educacional. O professor aqui se confunde com tantos outros profissionais que geralmente lidam no decorrer da vida.

No enunciado “tudo junto e misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos então pra mim, não é inclusão” emerge outro posicionamento em relação à inclusão e, conseqüentemente, à imagem de si como alguém que precisa “ter esclarecimento diferenciado assim pra um aluno e outro”. No enunciado “explicar pra ele direitinho os detalhinhos”, o locutor se afasta de sua posição social referindo-se a si mesmo como “ele”. Ao usar a terceira pessoa (explicar pra ele) e os diminutivos (direitinhos, detalhinhos), dá visibilidade a memória discursiva que remete às etapas iniciais do ensino básico. Neste, o uso desses termos está relacionado com a imagem da criança como um sujeito que ainda precisa que tudo seja detalhado em decorrência da sua idade, da sua capacidade de compreensão. Nas condições de produção do discurso sobre a inclusão na universidade, algo fala, significa e, conseqüentemente, reaviva essa memória, esse lugar.

O sujeito desse discurso retorna ao presente e expõe a inclusão que ainda exclui “eu acho que a inclusão era pra ser assim... mas ai eles põe a gente lá numa sala e fica tudo... tudo junto e

*misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos, então pra mim, não é inclusão”.* A imagem de si criada por esses enunciados mostra um sujeito que se sente a parte da sociedade, mas como que pré-determinado a estar sempre separado dos demais. Seus discursos são atravessados por memórias discursivas que o levam a visualizar a realidade com percepções daquele que deve ser sempre ajudado e acompanhado, o que dificulta abertura espaço para construção da autonomia para aprendizagem no âmbito universitário.

Nesse sentido, o uso excessivo dos pronomes em terceira pessoa (ele, eles), especialmente no caso do falante EAA02 (*abaixo*), para tratar sobre os monitores mostra certo distanciamento entre o aluno monitorado (A), professores e os monitores (B).

*EAA02: Então é mais fácil o professor falar porque que eles acham... porque ele acham mais fácil falar pro monitor, pro tutor pra eles passarem pra Proace do que eles falarem com a gente eu quero assim assim assim... eu acho... o diferencial deles com... tipo assim eu acho que eles como eles não tem muita preparação pra trabalhar com os deficientes eles acham mais fácil explicar do jeito deles pra aquele que ajuda e passar pra proace do que eles falarem “olha eu quero que faz assim assim assim”... (...)*

Nesse enunciado, sobressai a imagem que A (monitorado) imagina que B (monitores e professores) tem de A. Para o aluno monitorado, o professor prefere falar diretamente ao monitor, uma vez que tem uma imagem de A como alguém incapaz de compreender. Essa interpretação é emblemática porque reafirma o sentimento de exclusão já enunciado pelos dois discursos tanto de EAA01 quanto de EAA02. Reafirma a regularidade discursiva histórica que reforça que todo aluno em situação de deficiência precisa de atendimento educacional à parte. Esse sentimento de não pertencimento, aliado à dificuldade para encontrar o suporte adequado, faz com que em alguns casos, qualquer ato que se apresente como forma de inclusão seja suficiente e bem avaliado.

### 3.2 Imagens que monitorados têm de professores e monitores

Serão analisadas agora as imagens que o aluno monitorado (A) constrói de B (professores e monitores) a partir do cenário do PMI. Esta etapa da análise será norteadada pela seguinte pergunta: da posição de aluno monitorado, quem é ele (monitores) para que eu lhe fale assim? No trecho abaixo, o aluno monitorado aborda sobre sua experiência no PMI.

*EAA02: (...) Assim, não é colar a prova, ele me ajudar, por exemplo, esclarecer às vezes, alguma coisa que fica enrolada na minha cabeça, mas eu acho assim legal que eu já acostumei com... agora já tô bem acostumada com eles, que eu sei que eles vão ali ajudar, ajudar... não é passar na frente. Não é adiantar nada, você estuda e eles te ajudam ali a*

*fazer a prova, o trabalho, o que for preciso de fazer eles ajudam a esclarecer alguma coisinha... entendeu?(...)*

Chama a atenção o uso da palavra **não** em três enunciados deste trecho. O uso da negação, se lido como avesso de outro discurso/prática, denuncia a existência de um pressuposto sobre o trabalho do monitor: “*não é colar a prova*”, “*não é passar na frente*”, “*Não é adiantar nada*”. De forma inconsciente, o sujeito desse enunciado aponta a imagem inicial que tinha do monitor inclusivo, daquele que poderia facilitar sua permanência no curso. Mostra que entendeu a função do monitor quando diz: “*mas eu acho assim legal que eu já acostumei com... agora já tô bem acostumada com eles, que eu sei que eles vão ali ajudar, ajudar... não é passar na frente*”.

A referência à comunidade acadêmica foi muitas vezes citada em uma tentativa de trazer informações, mas constantemente seguida de avaliação positiva.

*EAA01: Eu procurei ajuda perante uma professora da TO mesmo e ela dispôs uma procura da Proace pelo acompanhamento pedagógico para eu participar da monitoria inclusiva, eu tive várias reprovações de disciplina onde pode me prejudicar cai de período porque **eu não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações das disciplinas que dificuldades de aprendizagem e concentração e como após feita essa participação foi gratificante os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos gostam de ajudar o próximo esforçam.***

*EAA02: (...) Aí **depois que chegou aqui um para ajudar o outro** só tive acho que uma ou duas só que... assim que elas eram... parece que assim não estavam muito bem preparada, mas assim eles fazem por onde ajudar a gente eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?*

Os enunciados EAA01 mostram um sujeito que demorou a adaptar-se à instituição em “*eu não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações das disciplinas*”, fato que mostra um aluno ainda dependente da estrutura do ensino básico, na qual a maioria da turma segue junta até a conclusão de ciclos. EAA02 denuncia a mesma dependência quando faz referência à sua chegada no ensino superior “*depois que chegou aqui*” e estranhou a troca de acompanhamento dos professores pelos monitores. São estranhamentos comuns aos estudantes ingressantes e que podem justificar as tais dificuldades tão ressaltadas nos discursos analisados.

A ênfase na dificuldade em relação aos estudantes monitorados justifica-se pela crença de que todos os sujeitos em situação de deficiência possuem dificuldades de aprendizagem, produto do senso comum que os próprios acreditam e reproduzem discursivamente. Dessa forma, a imagem sobre o outro, na maioria dos enunciados, será predominante sobre si próprio, como sujeito monitorado. Se a ajuda foi uma constante até aqui, nas descrições em negrito estão materializadas as transformações sugeridas nos discursos, após a intervenção do outro:

*EAA01: Antes para mim era um tipo um escuro, inclusão pra mim eu sabia o que era, mas não sabia onde procurar como fazer para mim interagir (...) mas eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica e pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão(...)*

*EAA02: Aí depois que chegou aqui um para ajudar o outro só tive acho que uma ou duas só que... assim que elas eram... parece que assim não estavam muito bem preparada mas assim eles fazem por onde ajudar a gente eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?*

*EAA02: Ou então eu paro naquele corredor que eu não sei o número da sala espero alguém e pergunto todo mundo ajuda eu não tenho que reclamar não... porque as pessoas também, num tá preparada pra... com deficiente 24 horas atrás de você, né?*

Conforme Orlandi (2013, p. 70), “o sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto”. Se a intenção inicial é apresentar um problema, diante do interlocutor e do contexto da conversação, o sujeito é perpassado pelas memórias discursivas que constroem discursos e sentidos dos quais o próprio não tem consciência, mas acredita que tem. Os trechos sublinhados representam esse momento em que o sujeito tenta o controle da consciência. O uso de conjunções tenta um encontro entre as orações, como se uma fosse complementar a outra. Estruturalmente, sim, mas na análise, observamos que as “soluções” para os problemas da primeira oração não se sustentam. No enunciado EAA01, a solução “*pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão*” (EAA01) não diz muito sobre uma real contribuição para a dificuldade de interação apresentada na primeira oração; as justificativas não se complementam.

No enunciado “*eles fazem por onde ajudar a gente, eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?*” (EAA02), o outro é representado como aquele que ajuda. O enunciado “*eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles*” (EAA02) coloca o outro em uma posição superior, o que deixa para o monitorado a crença de que o saber e o entender diferentes são uma desvantagem.

### **3.3 Imagens de si (monitor inclusivo) na relação com o monitorado e a inclusão**

Os discursos sobre a inclusão (R), a partir das falas dos monitores inclusivos (B), apresentam um modo de olhar e conceber esse tema na universidade. Neste tópico, as formações imaginárias podem ser orientadas a partir da pergunta: quem sou eu para que ele me fale assim? A

marcação desse eu enunciativo é diferenciada pelo fato dos enunciados apresentarem estrutura linguística em primeira pessoa e este sujeito se apresenta no discurso de forma mais atuante.

*EMI01: Pra mim, inclusão é uma forma de **enxergar todos iguais**... é... a partir do momento que **todo mundo tem direitos**, né... inclusão se torna fundamental, porque nesse caso da monitoria a gente trabalhou com pessoas especiais que tem certa demanda então a inclusão é **facilitar é inserir é criar meios** de que elas possam conviver possam realizar atividades(...)*

*EMI02: Por inclusão... acho que no âmbito da palavra... aqui nesse contexto... inclusão seria **iguais oportunidades a todos, mesmas condições a todos**.*

*EMI03: Pra mim, a inclusão é você **conseguir colocar a pessoa aquele meio, mas, sem nenhum tipo de diferença**, é você **permitir que ela fique ali, mas sem ela**... causar pra ela pra **que ela perceba que ela está sendo tratada diferente**, é a equidade, não a... diferente de igualdade.*

O ideal de unidade observado nos discursos dos monitorados repete-se “*enxergar todos iguais*” (EMI01), “*todo mundo tem direitos*” (EMI01), “*iguais oportunidades a todos, mesmas condições a todos*” (EMI02), “*nenhum tipo de diferença*” (EMI03). As expressões “*todos*”, “*a todos*” e “*todo mundo*” marcam a generalização, o que não contribui para conceituar a inclusão. A Constituição garante direitos e deveres a todos os cidadãos, porém o acesso aos direitos sociais não é tão simples quanto parece. Essa generalização sugerida nos discursos remete a Candau (2008, p. 46) quando diz que “a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.” O foco na igualdade, previsto a partir da universalização dos direitos humanos em 1948, está se deslocando para a diferença. Há que se articular igualdade e diferença, sem negar um e outro.

Ao mesmo tempo em que são apontados indícios que levam à generalização, pouco se observa do reconhecimento dos coletivos que lutam para garantia de direitos paritários. Existe uma regularidade discursiva ainda bastante marcada em indivíduos: eu (marcado pela primeira pessoa nos discursos) e aquele que eu vejo (alunos monitorados). O foco está na diferença, porém com um viés que mantém o outro à margem.

EMI03 enuncia “*é você permitir que ela fique ali*”, marcando linguisticamente a diferença de forma distanciada quando utiliza o marcador “*ali*” para sinalizar o lugar que a pessoa “é permitida” ficar. O sujeito EMI01 se vê como agente inclusivo, pois “*trabalhou com pessoas especiais*” e apresenta por meio da fala que “*inclusão é **facilitar, é inserir, é criar meios** de que elas possam conviver possam realizar atividades*”. Os discursos apontam para interlocutores que se representam em nível superior ao monitorado, pois percebem a inclusão pela lente da diferença

como desvantagem. Ao igualar discursivamente os monitorados para que possam ocupar os espaços sociais junto aos ditos normais, denunciam uma visão ainda excludente que rondam os discursos sobre inclusão no ensino superior. As possíveis contribuições de suas atuações no PMI seguem nos trechos abaixo, originadas de entrevistas:

**EMI02:** (...) *a nossa relação foi boa acho que ele conseguiu aprender alguma coisa comigo apesar de não ter conseguido ser aprovado ali, naquele período...(..)*

**EMI03:** (...) *e aí eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar, sabe, mesmo que ela não tenha conseguido recuperar nota, eu consegui ajudar. E aí acho que foi o... eu gostei bastante... de ser monitora.(..)*

Contrário aos enunciados dos monitorados, aqui os sujeitos apresentam a crença de que houve aprendizado nas atividades do PMI. Na tentativa de comprovar eficiência, repete-se o verbo “conseguiu” constantemente e, com isso, tem origem o esforço de ambas as partes para alcançar um resultado, no caso, a aprovação do monitorado ou justificar a reprovação. O monitor se depara com o aluno monitorado sem haver sido preparado para a situação e percebe-se perdido no processo. Dizer que conseguiu algo significa justificar sua presença nesse espaço em que foi inserido.

O verbo “ver” é constante nos discursos, o que apresenta uma imagem de si como um sujeito posicionado, capaz, certo do seu papel como interlocutor do outro.

**EMI01:** *Eu já tinha essa visão, né, da necessidade do quanto é importante por conta do meu curso, né? Então a gente trabalha, estuda, aprende tudo ao redor dessa questão da inclusão.(..)*

**EMI01:** (...) *Então... mas é uma experiência legal pra mim, que eu consigo ver o que acontece realmente, então... tem os dois lados. É isso.*

**EMI02:** (...) *E... acho que é isso né, minha visão foi essa porém eu pude acompanhar na prática, pude ver de perto, as dificuldades... como que é, como a pessoa se sente por... sendo portadora de uma necessidade especial...*

**EMI02:** (...) *Então eu vejo, não sei se é um pouco... acho que nunca é só a responsabilidade é só da organização, acho que vai de cada indivíduo. (...)*

A insegurança percebida nos discursos anteriores que focavam no “conseguiu” alcançar os resultados é substituída aqui por discursos no qual o sujeito se coloca de fora da situação e diz “ver” a situação. Ainda que de forma distorcida, discursivamente, o monitor inclusivo apresenta-se mais à vontade para opinar sobre o tema, ao contrário do percebido nos discursos do aluno monitorado.

Os monitores inclusivos são postos na posição de quem viabiliza a ação de inclusão na universidade pela função que ocupam. No entanto, usam a chave interpretativa religiosa para se

definir nessa posição. Ou seja, seus discursos afirmam a imagem que o monitor inclusivo faz de si mesmo como aquele que “ajuda o próximo” (EMI02).

*EMI02: Bom... meus motivos? Acho que primeiro eu tenho por filosofia de vida por questão religiosa até por esse negócio de ajudar o próximo.(...)*

*EMI03: Eu entrei na monitoria inclusiva, desde a primeira vez por achar uma proposta interessante pra... de poder ajudar as pessoas, né, de poder estar ajudando um aluno em específico (...)*

O sentido da ajuda ao próximo é histórico, pertence ao discurso religioso e caritativo e são recorrentes e, muitas vezes, misturam-se dentro da formação discursiva sobre a inclusão, o que produz os efeitos de sentido que confundem a inclusão com ação beneficente. Há um sujeito bondoso e um sujeito que carece de ajuda e, conseqüentemente, as noções de direitos, acesso aos bens sociais, econômicos e culturais se perdem para aqueles que precisam ser incluídos no ensino superior.

As relações de poder são estabelecidas por meio da linguagem. Enquanto o aluno monitorado se distancia do discurso sobre a inclusão ao enunciar sobre deficiência, o aluno monitor coloca-se, muitas vezes, em primeira pessoa, representando ativez por suas variadas ações dentro do programa. Este se coloca em posição de destaque na relação monitor/monitorado. Os discursos dos monitores inclusivos também apontam para dificuldades que se aplicam à maioria dos estudantes, o que mostra a importância de pensar a inclusão além do enquadramento de alunos com deficiência.

### **3.4 Imagens do outro (monitorado) enquanto aluno monitor inclusivo**

Vendo em si a imagem de sujeitos que contribuem para a inclusão dos alunos monitorados (A), resta-nos agora analisar quais imagens os sujeitos monitores inclusivos (B) fazem desse outro. A pergunta que passa a nortear as análises, na perspectiva das formações imaginárias, é: quem é ele para que eu lhe fale assim?

*EMI01: (...) **Tratar como igual**, não tirar os direitos de alguém porque ela é diferente porque ela é especial e... dentro da inclusão também eu acredito que tem, né... **não só isso de aí tem que inserir a pessoa mas jogar ela dentro de uma universidade e falar beleza ela pode fazer isso porque já tá aqui dentro da universidade já é inclusão... não é isso, né? É criar meios também pra que ela possa facilitar né, pra ela pra que ela possa conseguir realizar suas atividades assim como qualquer outra pessoa. (...)***

*EMI03: Eu passei a perceber que realmente as pessoas precisam mesmo de ter uma atenção mais especial, a pessoa realmente tem uma dificuldade e só aquilo que a maioria consegue usar pra suprir necessidade, para algumas pessoas não é... eeh... suficiente. E aí ela realmente precisa disso e realmente a faculdade tem que dar isso porque é um direito dela também ter, eeh... conseguir modos de alcançar a turma, bom de certo modo assim.*

Os enunciados "tratar como igual" (EMI01), "conseguir realizar suas atividades assim como qualquer outra pessoa" (EMI01) e "conseguir modos de alcançar a turma" (EMI03) mostram discursos que trazem a imagem do sujeito que precisa ser moldado conforme necessidades da sociedade, como se apenas estes fossem. O enunciado acima aponta regularidades observadas até aqui que remetem para o sujeito em situação de deficiência como alguém de forma pré-determinada, não capaz de realizar suas atividades como os ditos normais, tendo como critério o padrão. Permanecem fortemente nos discursos enunciados que sugerem o facilitar e o ajudar as pessoas por motivo da deficiência. As práticas discursivas sobre a inclusão predominam sobre a capacidade de pensar sobre o que é literalmente visto.

*EMI03: Perceber que eles na primeira aula eles tinha... primeira que a gente se encontrou ela tinha dúvidas muito básicas que as vezes realmente ela não ia conseguir entender aquela disciplina porque ela não tinha entendido coisa assim que as vezes eu tinha visto no ensino médio e as vezes por um déficit... de escola, tudo... e ai eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar.*

Inclusão aqui assume o sentido de interação. A diferença aqui está caracterizada como problema. Se o sujeito não é igual aos outros, há um problema. Daí a interação ser uma questão crucial no processo de inclusão. O enunciado EMI03 mostra uma percepção sobre a origem da "dificuldade" do aluno monitorado, apontando a formação no ensino básico anterior como causa e não déficit cognitivo. Em seguida, no enunciado "eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar", o monitor inclusivo atribui a si mesmo o sucesso do estudante; aponta o locutor como padrão a ser alcançado, já que antes "ela não tinha entendido coisa assim que às vezes eu tinha visto no ensino médio" e agora o monitorado "conseguia acompanhar" o monitor. Mais uma vez, o monitor permanece em uma posição superior à do monitorado.

A construção de imagens apontam que as dificuldades, normalmente associadas ao aluno em situação de deficiência, mostram-se pulverizadas por todo o processo que envolve a inclusão, estendendo-se para outros agentes. As passagens abaixo revelam algumas imagens que complementam a compreensão dos monitores sobre a inclusão no ensino superior:



*EMI01: É o que eu acho que já falei. Acho assim, que... falta muito, de... muita gente. Assim, acho que **ali dentro**, é um núcleo fazendo acontecer, claro que não vou generalizar, tem pessoas, várias pessoas que... né? (...)*

*EMI01: (...) É acho que é essa a palavra... **precisa de um preparo**...acho que todo mundo tem que tá preparado pra tá facilitando essa inclusão, tá ajudando pra tá trabalhando nisso. Não adianta ter cinco pessoas ajudando e uma atrapalhando que **vai dificultar de toda forma**, mesmo que tenha cinco contra um.(...)*

A ideia de falta, percebida nos discursos anteriores, aqui está expressa também na dificuldade. A comunicação, o diálogo entre as partes não se estabelecem, o que reflete na dificuldade do monitor inclusivo em atuar entre esses espaços que não se comunicam. A dificuldade se pulverizou “*Acho assim, que... falta muito, de... muita gente.*”, de forma que o enunciado reflete a descrença que justifica que a maioria dos alunos não seja monitores por mais de uma vez.

Para o monitor inclusivo, o aluno monitorado é aquele que ocupa a posição de quem precisa ser reconhecido como “portador” de dificuldade. Isso é o que possibilita que a sua função seja justificada. Esses indícios do modo como o monitor vê a inclusão aponta para a realidade que os cerca e os provoca a participar do PMI. O gesto de ocupar tal posição não significa que se tornaram sujeitos mais inclusivos, mas, como dito, mais atentos. O conhecimento que apresentam sobre a inclusão segue uma visão individual, limitada; não considera, necessariamente, uma coletividade organizada em torno da luta por direitos e intelectualmente capaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas, é possível afirmar que os sentidos constituídos nos discursos dos monitores e monitorados apontam para condições de produção que mantêm, com maior ou menor grau de saliência, o lugar historicamente construído para o deficiente dentro de um espaço universitário no qual as práticas de inclusão tem como foco maior o cumprimento do previsto na legislação. Conforme apontado nos discursos dos estudantes, vem nos “faltando” diálogo e comunicação entre as diversas instâncias da universidade para que a práticas sejam efetivamente inclusivas.

Os discursos dos monitores inclusivos mostram a direção do sujeito moderno que crê que suas escolhas são realmente pessoais quando trata de suas participações no PMI como forma de “ajudar” o outro e a si mesmo. O perfil do monitor ilustra esse sujeito que atua sempre de forma a atender a necessidade de formação com objetivo de profissionalizar-se para que a liberdade e autonomia sejam garantidas (ainda que dentro de um sistema de dominação). Em suas funções, o

monitor inclusivo apresenta a mesma proposta de molde para o aluno monitorado. Sua função passa a ser subjetivar o outro em função do sistema que o subjetiva.

A maioria dos indícios encontrados nos enunciados dos alunos monitorados não está relacionada à defesa da garantia de direito efetivamente inclusivos, mas sim, em expressões que, lastreadas em uma memória discursiva sobre bondade e reconhecimento do outro que de forma abnegada ajuda aquele que necessita, generalizam agradecimento ao atendimento de forma exagerada, sem respostas palpáveis. Os discursos apontam para sujeitos que desejam/precisam expressar suas reivindicações, mas, ao mesmo tempo, veem-se compelidos a gratidão por serem incluídos no espaço universitário e receberam apoio através do PMI.

O monitorado sente-se incluído, mas o seu discurso mostra imagens de um sujeito deslocado do meio universitário e que, de fato, busca meios de superar os obstáculos sociais, educacionais e ideológicos que são constitutivos da posição que ocupa na sociedade. Esse sujeito apresenta-se como aceito no espaço; não exatamente como pertencente, mas inserido. Anjos (2012) ressalta a importância da noção de pertencimento de classe do sujeito em situação de deficiência no ensino superior como forma de produzir conhecimento crítico e sair dos lugares preestabelecidos pela sociedade, espaços nos quais aguarda apoio e ajuda do outro.

Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para o rompimento de fronteiras discursivas e imaginárias que pré-determinam os lugares dos sujeitos em situação de deficiência. Estabelecer critérios para participação em programas que se dizem inclusivos não alcança a complexidade humana. Permitir espaços de ampla participação de todos os agentes, priorizando que grupos minoritários sejam ouvidos e considerados em suas demandas e singularidades, pode ser um caminho efetivo para construção de uma comunidade universitária que possa alinhar o processo de inclusão à qualidade de formação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **Entre o sim e o não, a permanência** – o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11.ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, 2008.