

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Letras

Glauce Soares Mendes

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:**

**uma análise linguístico-discursiva**

Belo Horizonte

2015

Glauce Soares Mendes

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:  
uma análise linguístico-discursiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angela Paulino  
Teixeira Lopes.

Belo Horizonte

2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M538r Mendes, Glauce Soares  
Representações sociais acerca da pessoa com deficiência: uma análise  
linguístico-discursiva / Glauce Soares Mendes, Belo Horizonte, 2015.  
101 f.: il.

Orientadora: Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Representações sociais. 2. Análise do discurso. 3. Deficientes - Aspectos  
sociais. 4. Interação social na infância. I. Lopes, Maria Ângela Paulino Teixeira.  
II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós  
Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 362.4

Glauce Soares Mendes

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:  
uma análise linguístico-discursiva**

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e aprovada pela seguinte banca examinadora:

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (orientadora) - PUC Minas

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Queiroz Novaes - PUC Minas

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Maria Silva Cavalcante - PUC Minas

Belo Horizonte, 10 de julho de 2015.

*Dedico essa pesquisa aos meus pais, Graça e Gilson, que sempre primaram pela minha educação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pelo amor incondicional.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angela, pela disponibilidade, por todos os ensinamentos e pela impecável condução deste trabalho.

Ao Alexandre, por sua colaboração e incentivo durante estes últimos anos.

E a Deus, por ter colocado tão caprichosamente em minha vida todas essas pessoas neste momento tão especial, pois ninguém vence sozinho.

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” (Nelson Mandela)*

## RESUMO

Esta pesquisa problematiza os efeitos das representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência em discursos emergentes de profissionais e familiares ligados à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Sabará. Para alcançar nossos objetivos, buscamos dar voz às pessoas próximas aos deficientes, para que, por meio de suas falas, elas pudessem expor seus sentimentos, emoções, valores, enfim, as representações construídas a partir de seu cotidiano dentro e fora da instituição escolar. Para compreendermos as atitudes sociais e desvelarmos as contradições vivenciadas no processo de inclusão das pessoas com deficiência, optamos pela abordagem analítica da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, além da perspectiva metodológica de natureza qualitativa e interpretativista. Os dados gerados a partir de questionários e entrevistas realizados com familiares e profissionais ligados à APAE foram examinados à luz de contribuições advindas do interacionismo sociodiscursivo e de estudos voltados para a argumentatividade discursiva. À luz dos discursos de âmbito profissional e familiar, a análise do *corpus* revelou um processo intrincado de constituição de imagens e representações sobre a pessoa com deficiência ora construído sobre uma *doxa* pela força do senso comum, que leva à desconsideração das capacidades desses indivíduos, ora estabelecido sobre analogias ancoradas em sentimentos de base religiosa e simbólica que elevam as pessoas com deficiência a uma dimensão de superioridade que pode não contribuir para a desconstrução de representações cristalizadas que possibilitaria a real inserção dessa parcela da população na sociedade.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Análise de discurso. Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

This research discusses the effects of social representations of children and adolescents with disabilities in emerging discourses of professional and family linked to the Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) in the city of Sabará. To achieve our goals, we seek to give voice to who was close to the disabled in order to expose their feelings, emotions, values, in short, representations built from their daily lives inside and outside of the school. To understand social attitudes and clarify the contradictions experienced in the process of inclusion of people with disabilities, we chose the analytical approach of the Theory of Social Representations proposed by Moscovici, beyond the methodological perspective of qualitative and interpretative nature. The *corpus* generated from questionnaires and interviews conducted with family members and professionals involved in the APAE were examined in the light of the contributions arising sociodiscursive interactionism and studies aimed at discursive argumentativity. In this scope, analysis of the corpus revealed a formation of images and representations of the disabled person built up on the common sense and also established on feelings of religious and symbolic base that elevate people with disabilities to a dimension of superiority that can not contribute to the deconstruction of candied representations that enable the real insertion of this portion of the population in society.

**Keywords:** Social representations. Discourse analysis. People with disabilities.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Vozes Enunciativas, segundo Bronckart, (1999, p. 327).....	25
Quadro 2: Heterogeneidades, segundo Authier-Revuz (1990) .....	26
Quadro 3: Sinais Conversacionais verbais, segundo Marcuschi (2003, p. 68) .....	27
Quadro 4: As funções e posições dos sinais conversacionais. ....	28
Quadro 5: Perfil das funcionárias participantes.....	38
Quadro 6: Perfil dos pais e/ou responsáveis participantes.....	39
Quadro 7: Perfil da gestora .....	39
Quadro 8: O percurso da pesquisa. ....	41
Quadro 9: Perguntas norteadoras.....	42
Quadro 10: Núcleos temáticos.....	44
Quadro 11: Objetivos propostos.....	73

## **LISTA DE SIGLAS**

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**IFMG** – Instituto Federal de Minas Gerais

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1 OBJETIVOS</b> .....	19
1.1.1 <i>Geral</i> .....	19
1.1.2 <i>Específicos</i> .....	19
<b>1.2 DA ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO</b> .....	19
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	36
<b>3.1 DOS SUJEITOS DO CONTEXTO</b> .....	38
<b>3.2 DA GERAÇÃO DOS DADOS</b> .....	39
<b>3.3 DOS INSTRUMENTOS E DA ORGANIZAÇÃO</b> .....	40
<b>3.4. DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.</b> .....	43
<b>4. ANÁLISE</b> .....	44
<b>4.1 DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EMERGENTES DOS DISCURSOS DO DOMÍNIO FAMILIAR</b> .....	45
<b>4.2 DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EMERGENTES DOS DISCURSOS DO DOMÍNIO PROFISSIONAL</b> .....	56
<b>4.3 DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EMERGENTES DOS DISCURSOS DO DOMÍNIO DA GESTÃO</b> .....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
<b>APÊNDICES</b> .....	80
<b>ANEXOS</b> .....	100

# 1 INTRODUÇÃO

A elaboração de uma concepção do comportamento social por uma coletividade nos leva à representação de um objeto organizado pelo funcionamento cognitivo de um grupo, que se apoia na maneira como a realidade é interpretada pelas pessoas para fixar suas posições em relação a situações cotidianas. A partir dessa premissa, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa em que se pretendeu conhecer as representações sociais acerca da criança e/ou adolescente com deficiência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte/MG.

Ao longo da história das sociedades, é comum vermos julgamentos que se modificam à medida que as sociedades se desenvolvem em função de valores e atitudes culturais específicas. Em muitos aspectos, a deficiência reflete a maturidade cultural e humana de uma dada comunidade, pois há, ainda que velada, uma relatividade cultural julgadora que diferencia o deficiente do não deficiente e, assim, de alguma forma, afasta e exclui a presença dos que “perturbam” a ordem social.

De acordo com Paniagua (2008), não é necessário voltar muito no tempo para notar que, até o início do século XX, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram vistas por seus familiares e pelo entorno social como uma espécie de castigo enviado por Deus em razão de algum desvio moral de um dos membros da família. Ainda hoje, um século depois, há certa persistência negativa dessa e de outras crenças sobre a criança com deficiência no seio social, colocando barreiras para alterações na percepção do modo como as vemos e tratamos. A ideia de que a família e/ou o ambiente que tem um deficiente seria necessariamente problemático e desajustado ainda existe no pensamento coletivo de determinados grupos sociais que rejeitam a deficiência.

Assim, visto que o desconhecido causa certo temor, a falta de conhecimento sobre a deficiência contribuiu muito para que os deficientes fossem ignorados. Contudo, à medida que a sociedade se conscientiza, a completa omissão sobre a organização de serviços para atender às necessidades individuais e específicas dessa população vai se modificando, o que leva a mudanças de atitudes e, conseqüentemente, de ações.

Nesse sentido, interessa-nos ressaltar nesta pesquisa a importância de se buscar compreender como as pessoas que lidam diretamente com as crianças e adolescentes da APAE da cidade de Sabará interpretam as deficiências físicas e/ou intelectuais, organizam suas percepções em relação a elas e constroem suas relações interpessoais com os deficientes.

Ainda que se trate de um estudo de caso, isto é, de um estudo que focaliza uma única instituição e o fenômeno particular da representação, este estudo poderá contribuir para um melhor entendimento sobre as questões envolvidas nas relações entre as crianças e os adolescentes com deficiência, seus pais e/ou responsáveis e os profissionais que os atendem.

A esse respeito, Omote (1994) acredita que estudos que se atentam às relações sociais e a diversidade humana podem contribuir para a compreensão sobre pessoas deficientes e não deficientes, desenvolvendo estratégias que facilitem o estabelecimento de relações mais justas. Em consonância com essa perspectiva, os avanços seguem de modo a se pensar sobre o conceito da deficiência e quem se enquadra nele.

Segundo Vieira (2006), as concepções e as atitudes sobre deficiência que regem as práticas sociais têm efeitos significativos sobre a forma como as pessoas com deficiência são tratadas nas relações cotidianas, assim como sobre a organização e a prestação de serviços a essa população. Nesse sentido, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, publicada em 1975, diz que:

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (BRASIL, 2015).

Já Carmo (1994), citando a UNESCO (1993, p. 69), apresenta termos de designação para as pessoas com deficiência os quais, fora do campo legal, parecem carregar crenças que fortalecem ainda mais a discriminação e o sentimento de pena, tão difundidos em nossa sociedade:

[...] inválido, menos válido, deficiente, anormal, descapacitado, indivíduo de capacidade reduzida, indivíduo de capacidade limitada, incapacitado, impedido ou minorado. O que apresenta anomalia, deficiência, déficit, invalidez, retardo ou transtorno, etc. (UNESCO, 1993, p.69 apud CARMO, 1994, p. 25).

Esses termos são representativos de alguns rótulos, estigmas utilizados para essas pessoas, e contribuem para que elas sejam enquadradas socialmente de acordo com sua capacidade de responder a certas expectativas que a sociedade tem em relação ao outro. Bem sabemos que as chamadas taxonomias ou definições são trabalhadas nas mais diversas áreas do saber, visando fundamentalmente a simplificação de universos semânticos complicados, o que permite a identificação conceitual ou prática dos seus dados, com a finalidade de encontrar um critério de classificação, embora nem sempre nas áreas das humanidades as categorizações e a etiquetagem ajudem a combater a ignorância, pelo contrário, podem consagrar a diferença numa violência simbólica em que a agressão se faz por meio da linguagem altamente negativa.

Dessa forma, Sasaki (2003) esclarece que, ao longo dos anos, o termo deficiente mental foi sendo substituído por deficiente intelectual, o que não significa que a natureza das duas deficiências seja a mesma, já que os impedimentos são diferentes. Os impedimentos da natureza mental se distanciam da intelectual, uma vez que a primeira advém da deficiência psicossocial (transtornos mentais), e a segunda, da deficiência do déficit cognitivo.

Para o autor, todos os termos e expressões – tais como inválidos, incapazes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais ou pessoas especiais – usados para se referir às pessoas que possuem alguma limitação física, mental ou sensorial são formas e denominações para o mesmo objeto que se modificam ao longo dos tempos e de acordo com a sociedade. Sasaki (2003, p. 12) pontua que “todas elas demonstram uma transformação de tratamento que vai da invalidez e incapacidade à tentativa de nominar a característica peculiar da pessoa, sem estigmatizá-la.”. O autor explica ainda que a expressão “pessoa com necessidades especiais” abriga, além das pessoas com deficiência, os idosos, as gestantes, enfim, quaisquer pessoas que estejam passando por circunstâncias que exijam tratamento diferenciado. Outro fato importante a ser

examinado é que, ainda de acordo com Sasaki (2003), devemos deixar de usar a expressão “pessoa portadora de deficiência”, visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa. Assim, a forma “pessoa com deficiência” é a denominação internacionalmente mais frequente e a que adotaremos nesta pesquisa.

A tentativa de desconstrução simbólica da deficiência como algo em desvantagem dentro da sociedade surgiu desde os primeiros estudos sobre a deficiência, quando Abberly (apud DINIZ, 2007) incluiu na categoria de deficientes grupos tradicionalmente não considerados como tais (os idosos, por exemplo). A estratégia da desconstrução simbólica era a de ampliar os grupos a serem representados para que assim houvesse o reconhecimento na justiça social das demandas dessas pessoas.

A defesa da cidadania e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência é uma ação que se iniciou no século XIX a partir de medidas isoladas de indivíduos ou grupos que, segundo Mazzotta (2005), originaram-se na Europa, e somente após mudanças nas atitudes de grupos sociais, expandiram-se para outros países, incluindo o Brasil.

Assim, a princípio, os brasileiros com deficiência passaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz mundial – e realmente política – apareceu em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No Brasil, há a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 1961, que estabelece que a educação dos deficientes deve ser realizada nos mesmos moldes do sistema geral de ensino. Porém, bem antes da criação da LDB nº 4.024, nascia na cidade do Rio de Janeiro, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A entidade, de acordo com um estudo realizado pela PUC Minas Virtual (2006, p. viii), “é uma organização não governamental de extensão vertical formando uma rede nacional, com segmentações autônomas em cada Estado da federação e vínculos com comunidades locais.”. Ela é o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo na sua área de atuação.

Por ser uma organização da sociedade, as unidades da APAE são financiadas por doações voluntárias das comunidades, mas contam também com recursos de programas de políticas públicas de assistência social, uma vez que a inclusão de

pessoas com deficiência na vida social é responsabilidade do Estado, conforme prescreve a atual legislação brasileira.

Recentemente, reafirmando o direito das pessoas com deficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, destaca, em seus parágrafos 1º e 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990), além da garantia do fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação. Ainda diz, no artigo 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990).

A respeito dessa interface entre as áreas da saúde e da educação, Fonseca (1995, p. 20) afirma que a “educação especial começa onde a medicina acaba”, no sentido de que, por exemplo, quando em uma sala de aula houver casos de alunos com perda auditiva significativa e não reversível em que há a necessidade de reajuste estrutural da escola ou até de profissionais especializados na língua dos sinais, é preciso atendê-los de forma satisfatória e sem prejuízo de sua aprendizagem. Assim,

[...] se uma deficiência auditiva pode ser compensada, esse problema diz respeito à medicina. Se não pode ser compensada, então sua condição deve ser otimizada, diminuindo os seus efeitos através de ajudas acústicas, treino auditivo e oralidade. Este é, por consequência, um problema que diz respeito à educação. (FONSECA, 1995, p. 20).

Contudo, tal afirmação parece-nos equivocada uma vez que ambas as áreas se complementam. Sem essa relação recíproca, o aluno com deficiência não seria bem compreendido, atraindo atitudes de medo, receio e rejeição por carências de informações e tratamento que atenda às suas condições físicas ou intelectuais de forma a favorecer seu desenvolvimento no meio social. Assim, a conjugação dos cuidados com a educação e a saúde das pessoas com deficiência faz com que tradicionalmente a APAE se torne reconhecida pelas comunidades locais de atendimento e pelos governantes, isto é, pelo conjunto da sociedade como uma instituição que trabalha pela mudança da mentalidade social e pública no que diz respeito ao atendimento a pessoas

com deficiência, como notaremos mais adiante quando avançarmos para o capítulo de análise desta pesquisa.

Como o deficiente requer cuidados especializados simultaneamente nessas duas áreas, as escolas devem ser dirigidas por pessoas competentes, com formação multidisciplinar independente de correntes pedagógicas ou psicológicas exclusivistas, para combater a mistificação das expectativas em relação ao aprendizado dos estudantes, pois “aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada”, como corrobora Fachini (2009, p.123).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sabará foi criada em 1983, para oferecer atendimento a pessoas com deficiência intelectual e múltipla na modalidade de Ensino Fundamental, anos iniciais, e assistência médica especializada, tal como prescreve o artigo 9º, do Estatuto das APAE, incisos III e IV:

Art. 9º – São os seguintes os fins desta APAE, nos limites territoriais do seu município:

III – prestar serviços de educação especial às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla;

IV – oferecer serviços na área da saúde, desde a prevenção, visando assegurar uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla. (Federação das Apaes de Minas Gerais, 2004).

Em consonância com esse documento, a gestão dessa unidade da APAE é orientada por princípios de funcionamento participativo e democrático através da alternância de seus dirigentes sob a forma de eleições e/ou indicação do presidente da entidade ou do dirigente municipal. Já os funcionários podem ser voluntários, contratados ou servidores cedidos por órgãos estatais.

Assim, pensar em uma instituição que atenda a todas as necessidades de um grupo de pessoas historicamente marginalizadas e que, por consequência, vivencia um constante e amplo processo de resignificação acerca da deficiência faz emergir uma mobilidade nas Representações Sociais a despeito daqueles que a APAE atende, uma vez que a sociedade e a legislação brasileira também variam na forma de apresentar e representar os deficientes assistidos por essa instituição.

O interesse em investigar as Representações Sociais, isto é, em analisar a construção e a transformação do conhecimento social acerca da deficiência e a tentativa de elucidar como a ação e o pensamento se interligam na dinâmica social da criança e do adolescente com deficiência da APAE se deu pela minha trajetória profissional no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *campus* Sabará, cidade que, como dito anteriormente, ancorou a escolha do *lócus* da pesquisa a ser efetivada.

A minha experiência docente nessa instituição de ensino sempre permeou os campos da Linguística e do Direito no que diz respeito às questões interpretativas da ética e da cidadania dos estudantes do curso técnico em Administração Concomitante<sup>1</sup>. Em uma das frentes de pesquisa do instituto, com a preocupação de garantir os direitos da criança e do adolescente, iniciei, juntamente a uma professora da área do Direito, o mapeamento da rede de suporte à criança com deficiência na cidade de Sabará.

A finalidade desse mapeamento era criar um guia ao qual os pais e responsáveis pelas crianças e adolescentes pudessem recorrer quando necessitassem de informações a respeito de escolas, de instituições ou de qualquer espaço público ou privado que atendesse a esses jovens, garantindo os direitos destes à cidadania. Concomitantemente a essa tarefa, emergiu também o desejo de conhecer mais sobre teorias que pudessem subsidiar o entendimento das representações e seus efeitos acerca das pessoas com deficiência. Assim, esta pesquisa suscitou as seguintes questões: Que representações os profissionais da APAE têm acerca dos deficientes? Essas representações seriam similares às dos familiares dessas pessoas? Essas representações provocam algum tipo de interferência no atendimento às pessoas com deficiência?

---

<sup>1</sup> Trata-se de um curso concomitante ao Ensino Médio regular cujo público é formado por adolescentes entre 14 e 15 anos de idade. A disciplina de Ética e Cidadania enfatiza as questões que permeiam a realidade dessa faixa etária. Assim, são privilegiados os conceitos que abarcam a cidadania da criança e do adolescente, como os do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para exame, a grade curricular do curso consta no Anexo A deste trabalho.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa é apreender os efeitos das representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência nos discursos emergentes dos profissionais e dos familiares ligados à APAE do município de Sabará.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos são:

- a) cotejar as diferentes concepções sobre deficiência reveladas pelos sujeitos participantes da pesquisa;
- b) descrever e analisar como a criança e o adolescente da APAE são representados discursivamente pelas pessoas que lidam diretamente com eles;
- c) identificar as possíveis variações individuais e grupais das representações sociais acerca de crianças e adolescentes com deficiência;
- d) contribuir para a compreensão das relações entre a comunidade e as pessoas com deficiência.

## **1.2 Da organização da dissertação**

Para discorrer de modo satisfatório sobre a construção dos processos de representações que influenciam o comportamento humano acerca do grupo pesquisado em sua dimensão familiar e institucional, esta pesquisa foi organizada em cinco capítulos, incluindo a Introdução. No capítulo introdutório, como visto, foi apresentado um debate teórico sobre os conceitos da deficiência, situando-os na legislação brasileira e nas teorias desenvolvidas por alguns autores da educação inclusiva, de maneira que esses

conceitos pudessem dialogar, no segundo capítulo, com a teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1984; 1999; 2003), com as teorias discursivas apresentadas por Ducrot (1972; 1984; 1987), Koch (2002; 2003) e Bronckart (1999), e com o estudo sobre o fenômeno da heterogeneidade discursiva, de Authier-Revuz (2004), analisando-os e problematizando-os sob a ótica da realidade social dos participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta as informações referentes ao trabalho de campo, isto é, apresenta as abordagens metodológicas percorridas por este estudo que definiriam a natureza da pesquisa, a geração dos dados para a composição do *corpus* e a escolha dos participantes.

No quarto capítulo, à luz das teorias abordadas no segundo capítulo, são apresentadas as análises dos discursos dos participantes, obtidos a partir da coleta e agrupados em dois seguimentos, o familiar e o institucional, sendo este último subdividido nas análises das falas dos funcionários e da gestão da APAE.

Por fim, no quinto capítulo, traçamos as considerações finais acerca das análises realizadas, buscando atender aos objetivos desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ducrot (1972) e Koch (2003), ao conceberem a linguagem humana, tratam-na como um jogo social cujas regras são estabelecidas a partir do seu funcionamento na sociedade. Os “jogadores” (falantes), ao iniciarem uma “partida”, podem se valer da linguagem sob três perspectivas diferentes: a) a representação do mundo e do pensamento; b) a ferramenta de comunicação; e c) a forma de ação ou interação. Para a primeira concepção, a função da linguagem seria a de refletir o pensamento e o mundo; a segunda implica uma visão de linguagem como uma decodificação de signos linguísticos que, combinados, geram informações ao receptor; e a terceira orienta-se pela prática de atos que exigem reações e/ou comportamentos por parte dos outros membros para que o jogo da linguagem ocorra.

Considerando-se que esse jogo social é realizado com vistas a determinados fins, nós, como seres dotados de vontades, desejos e razões, atuamos constantemente sobre o outro por meio do discurso para obter reações a nosso querer. “É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões.” (KOCH, 2003, p. 29).

Koch (2002, p. 17) observa que todo discurso, mesmo que se pretenda “neutro”, é dotado de intencionalidade, ou seja, “tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” de acordo com as ideologias do falante. Em decorrência dessa não neutralidade, os estudos sobre o discurso avançaram na direção da linguagem em uso com função determinada pelo contexto, em que se consideram os fatores externos – o sujeito e as condições de produção – na constituição dos enunciados.

Em conformidade com essa perspectiva, Ducrot (1972) pontua que o jogo da linguagem deve ser analisado a partir da estratificação do dizer nos níveis do explícito e do implícito, uma vez que do explícito podem emergir níveis implícitos de significação, pois “muitas vezes temos a necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito.” (DUCROT, 1972, p. 13).

A partir desse viés, a linguagem passou a ser concebida como não transparente, evidenciando a sua opacidade. Essa concepção da linguagem aberta a diferentes interpretações consolida-se também no conceito de atos ilocucionários, de Searle (1981), isto é, o falante, ao emitir uma sentença, quer significar o que diz, mas também quer significar algo mais. Assim, ao realizarmos um ato ilocucionário, também estamos realizando um ato perlocucionário, ou seja, um ato que implica a manifestação de certos sentimentos, pensamentos ou ações do ouvinte.

Para uma melhor compreensão, vejamos o seguinte trecho de fala de uma das participantes desta pesquisa: “Eu vejo que nós todos temos deficiência” (Participante G). Ao dizer que tinha intenção de tornar natural a questão da deficiência (ato ilocucionário), G produziu efeitos na emoção, no pensamento e no comportamento do ouvinte (ato perlocucionário), no sentido de ele aceitar ou não tal afirmação. Nesta pesquisa, observaremos a fundo esses efeitos quando tratarmos, nas análises dos dados, de termos como mongoloide ou retardado, em que há as ideias implícita e explícita, respectivamente, de alguém atrasado se comparado a outras pessoas. Em depoimentos completos, nos quais o falante implicitamente diz algo que pressupõe o outro, também vemos esses efeitos, como no caso do excerto abaixo, em que o conceito de deficiência foi abordado por G como um sinônimo de uma discreta imperfeição:

G (p. 97): a deficiência pra mim... Eu vejo que nós todos temos deficiência. Ninguém é perfeito. Então, eu parto desse princípio. Nós temos o privilégio de ter deficiências não tão aparentes.

Para Ducrot (1984), há dois tipos de implícitos: aquele fundamentado no conteúdo do enunciado, no nível do já produzido (do tipo pressuposto), e aquele ligado à enunciação, vindo de fora, das circunstâncias (do tipo subentendido). Logo, os conteúdos pressupostos são as informações que podem ser inferidas da enunciação da sentença. Já o subentendido caracteriza-se no “que deixo meu ouvinte concluir.” (DUCROT, 1984, p. 20). Dessa forma, uma vez dita a frase acima, poderíamos extrair dela os seguintes pressupostos: a) nós temos deficiências; b) nossas deficiências são discretas; c) nós, que temos deficiências discretas, somos privilegiados; e d) há pessoas com deficiências visíveis. Já o subentendido poderia ser a deficiência como algo natural, comum a todos, porém em níveis diferentes.

Para esclarecer que os subentendidos diferem dos pressupostos, Savioli e Fiorin (2000, p. 244) fazem a seguinte observação:

O subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: o pressuposto é um dado posto como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado; o subentendido é de responsabilidade do ouvinte, pois o falante, ao subentender, esconde-se por trás do sentido literal das palavras e pode dizer que não estava querendo dizer o que o ouvinte depreendeu.

Assim, não se pode negar o pressuposto, caso contrário, o enunciado não terá valor coerente. Nesse contexto comunicativo, a pressuposição é utilizada como um instrumento interessante, capaz de influenciar ou persuadir os participantes do discurso. Contudo, Ducrot (1987 apud BRONCKART 1999), em estudos posteriores, ao tratar dos personagens do discurso, muda de direcionamento em relação à pressuposição quando passa a analisá-la no âmbito dos estudos da polifonia.

Se, por um lado, na teoria dos atos de fala, o sentido é constituído por dois elementos, isto é, pela força ilocutória e pela proposição, por outro, nos estudos sobre a polifonia, o enunciado apresenta diferentes pontos de vista, fazendo com que o locutor tenha que se posicionar em relação a eles. Desse modo, segundo a teoria da polifonia de Ducrot (1987), é necessário desmembrar a figura do locutor do discurso em outras entidades enunciativas, para que se abra a possibilidade de ele ouvir outras vozes além da sua própria. Ducrot (1987, p. 182) dirá então que,

[...] mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o locutor, designado por eu, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor – mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral. Há de fato casos em que, de uma maneira quase evidente, o autor real tem pouca relação com o locutor, ou seja, com o ser apresentado no enunciado como aquele a quem se deve atribuir a responsabilidade da ocorrência do enunciado.

As pessoas dadas como agentes e objetos dos atos ilocucionários, ou seja, dos atos influenciadores do comportamento, não são necessariamente aquelas mesmas dadas como locutores e alocutários da enunciação, tendo em vista que um enunciado pode gerar a “enunciação em uma multiplicidade ilocucionária, em que se exprime uma pluralidade de vozes diferentes da do locutor, isto é, pode haver polifonia.” (KOCH,

2002, p. 68). Esse desdobramento de encenações, segundo Ducrot (1987, p. 185), é utilizado “não somente para dar a conhecer o discurso atribuído a alguém, mas também para produzir um eco imitativo, apresentar um discurso imaginário”, e ainda para “organizar um teatro, no sentido próprio, no interior de sua própria fala, perguntando e respondendo”, além de permitir “alguém fazer-se o porta-voz de um outro.” (DUCROT, 1987, p.185).

A respeito do posicionamento enunciativo e das vozes discursivas, Bronckart (1999) ratifica que o agente produtor do texto é quem assume ou toma uma posição sobre o que é enunciado ou quem atribui explicitamente essa responsabilidade a outros, ou seja, o autor do texto seria aquele que está na origem, mas ele não seria necessariamente o único responsável pelo que é enunciado, dividindo com as outras vozes enunciativas tal responsabilidade.

As ações e os discursos, mesmo quando partem de uma única pessoa, sempre trazem traços da alteridade constitutiva, visto que as representações disponíveis no autor sempre integram as representações do outro, no sentido de que se constituem como ações interativas, que se confrontam e se negociam, apresentando um caráter dialógico, como destaca Bakhtin (1992).

O intercâmbio das representações do eu com as representações do outro se efetua em um espaço mental comum e coletivo. É isso que dá origem aos mundos discursivos. Esses espaços mentais comuns e coletivos estão relacionados à atividade de linguagem, que, devido “à sua própria natureza semiótica, baseia-se necessariamente na criação de mundos virtuais.” (BRONCKART, 1999, p. 151). Desse modo, temos o mundo “real” do autor e o mundo criado pela linguagem, isto é, o mundo discursivo em que se processam as operações de responsabilidade enunciativa. Assim, a voz do autor é “apagada” e substituída por uma instância geral de enunciação (BRONCKART, 1999).

Ainda segundo Bronckart (1999), em um texto, pode haver três subconjuntos de vozes expressas: a) a voz do autor, que é oriunda diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado; b) as vozes sociais, que são as vozes de outras pessoas ou de instituições que são mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns aspectos do conteúdo; e

c) as vozes das personagens, que são realizadas através dos discursos direto e indireto de pessoas ou entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático do texto.

Para ilustrarmos essas possibilidades de agenciamento de vozes no texto, tomemos alguns exemplos das falas dos participantes desta pesquisa e observemos os excertos rearranjados dentro do Quadro 2, formulado a partir de Bronckart (1999) acerca das vozes enunciativas do discurso.

**Quadro 1: Vozes enunciativas, segundo Bronckart (1999)**

Vozes enunciativas		Vozes enunciativas dos discursos em análise
Vozes das personagens	- Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor; e na 3ª pessoa gramatical: distinção entre o narrador/expositor e a voz secundária.	M1: “Com muita competência, e até as coisas dos normais procuro a APAE pra me ajudar [...] corro pra pedir ajuda. Ela me ajuda mesmo”.
Vozes sociais	- Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.	M1: “a escola pegou e falou: ‘não’”.
Voz do autor	- Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual.	M2: “Eu peço a Deus pra Deus melhorar ela, né? Eu falo assim: ‘oh meu Deus, melhora ela!’”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que esses três subconjuntos de vozes podem ser encontrados isoladamente ou em conjunto em um texto, conforme esclarece Ducrot (apud BRONCKART, 1999, p. 329):

[...] de modo geral, considera-se que um texto é polifônico quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagem) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc.). Portanto, podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas.

Paralelamente à noção de polifonia ducrotiana, buscamos a noção de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (1990), com o propósito de compreender

como a forma discursiva do outro se faz presente na enunciação e determina outros discursos. Sob a perspectiva que focaliza a presença de outro(s) na enunciação, pressupondo que a linguagem é heterogênea em sua constituição, a autora analisa os processos enunciativos de duas formas: pela heterogeneidade constitutiva e pela heterogeneidade mostrada, que é subdividida em marcada, em que as citações indicam as palavras do outro em seu próprio discurso, e não marcada, em que o locutor se comporta como um tradutor usando suas próprias palavras para indicar o outro como fonte dos seus relatos.

A propósito, uma boa exemplificação da heterogeneidade mostrada são os relatos dos participantes desta pesquisa, que designam, no plano do discurso, um ato de enunciação com o agenciamento de formas sintáticas dos discursos indireto e direto.

Para melhor visualizarmos as características de ambas as formas de heterogeneidade, observemos o quadro abaixo:

**Quadro 2: Heterogeneidades, segundo Authier-Revuz (1990)**

Heterogeneidade constitutiva	Heterogeneidade mostrada	
É aquela na qual a presença do outro não é delimitada, uma vez que o discurso também pertence ao outro.	Marcada	Não marcada
	Formas: discursos direto e indireto, modalização, aspas, glosa, itálico e entonação.	Formas: discurso indireto livre, ironia, metáforas, jogos de palavras e reminiscência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que a forma mostrada da heterogeneidade deixa, de alguma maneira, aparente o dizer do outro, enquanto que a forma constitutiva insere e mescla a presença do outro em seu próprio dizer.

Koch (2003), baseando-se nos estudos de Marcuschi (2003), sob a perspectiva da Análise da Conversação, também examina as marcas que contribuem para orientar a interpretação dos enunciados, já que estas, “na conversação, obedecem a princípios comunicativos para a sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos” (MARCUSCHI, 2003, p. 61), oferecendo “coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional.” (URBANO, 2003, p. 98).

O Quadro 4 ilustra alguns sinais produzidos pelo falante e pelo ouvinte que monitoram a interação verbal, contribuindo ou demarcando ajustes necessários para a interpretação:

**Quadro 3: Sinais conversacionais verbais, segundo Marcuschi (2003)**

Sinais do falante				Sinais do ouvinte		
Pré-posicionados				Pós-posicionados		
Início de turno	Início de unidade comunicativa	Final de turno	Final de unidade comunicativa	Convergente	Indagativo	Divergente
olha veja bom mas eu eu acho não, não epa perai certo, mas sim, sei, mas quanto a isso nada disso	então aí daí portanto agora veja porque e mas assim por exemplo digamos assim quer dizer	né? certo? viu? entendeu? sacou? é ou não é? sabe?	né? não sabe? de acordo? tá? não é?	sim ahã mhm claro pois não de fato ah sim	será? não diga? mesmo? é? ué? como assim? o quê?	não duvido discordo essa não nunca perai calma

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos ainda reposicionar esses sinais dentro de categorias, correlacionando-os às suas funções e posições em situações reais de fala. Para ilustrar, extraímos trechos de fala dos participantes da pesquisa. No Quadro 5, os trechos salientados por grifos marcam alguns dos sinais assinalados no quadro anterior, todavia, no exemplo que ilustra os sinais de abrandamento, o grifo não aparece por considerarmos que toda a fala demonstra a atitude do locutor.

#### Quadro 4: As funções e posições dos sinais conversacionais

Funções	Posições	Falas dos participantes
Tomada de turno	Marcam o início de turno ou a retomada da vez de falar.	G: <u>Bom</u> , eu sempre lidei pelo fato de desde nova estar aqui na instituição cuidar de pessoas com deficiência, eu sempre lidei com muita naturalidade com a deficiência, eu percebo que tem pessoas que tem receio, dificuldade, preconceito, <u>né?</u> E eu agradeço muito pela oportunidade que eu tive, <u>né?</u> E a deficiência pra mim eu vejo que nos todos temos deficiência, ninguém é perfeito. <u>Então</u> , eu parto desse princípio. Nós temos o privilégio de ter deficiências não tão aparentes.
Sustentação de turno	Servem para o falante conservar a vez ou procurar o assentimento do ouvinte.	
Saída ou entrega de turno	Ocupam a posição final e utilizam algumas das formas dos sinais de manutenção de turno. No entanto, marcam o fim do discurso do falante, dando oportunidade ao ouvinte de tomar a palavra.	F1: eu gosto de trabalhar com pessoas, sabe?! Eu tenho uma... uma ansiedade de estar tentando ajudar, tentando fazer pelo outro, <u>sabe?</u> .
Sinais de armação do quadro tópico	Enquadram o ponto de situação numa conversação, facilitando a introdução de novos tópicos. Surgem em posição inicial ou medial de um turno.	G: Então, eu parto desse princípio. Nós temos o privilégio de ter deficiências não tão aparentes, e <u>em relação</u> às deficiência que a gente lida aqui na instituição, pra mim, é a deficiência intelectual, né?, que é nosso público.
Sinais de assentimento ou discordância	Surgem sobrepostos às intervenções do falante, expressos por “sim”, “ahã”, “claro, claro” (concordância) e “não, não”, “nada disso” (divergência).	M1: Então, perdi meu emprego quando soube que (o filho) tinha uma doença incurável. Ganhava três salários e meio na minha carteira. Só ganhar dinheiro pro futuro do meu filho ou perder ele. <u>Não</u> . Larguei tudo. É meu filho, tudo que eu tenho na vida. Tô até hoje movida pela fé.
Sinais de abrandamento	Minimizam a transmissão de assuntos desagradáveis e abrandam o impacto negativo dessas informações.	M1: As atividades da escola ele acompanha bonitinho. Então, pra mim tá ótimo. Pode ficar para sempre assim que eu vou cuidar do meu filho do mesmo jeito. M1: Na dificuldade dele, considero ele um médico se for a melhor profissão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Do exposto acima, verificamos que, por meio dos marcadores conversacionais, o autor, ao produzir um texto, cria mundos discursivos variados com os elementos formais que regem os textos e administra as vozes que se expressam nele, o que conseqüentemente revela um sujeito que reflete sobre si mesmo e sobre o mundo. Dessa forma, podemos afirmar que a palavra como um signo ideológico é tão importante para a interpretação dos enunciados que Bakhtin/Volochínov (2010) ressalta não somente a sua dimensão semiótica, mas também a sua ligação estreita com o social, principalmente na comunicação da vida cotidiana.

A ideologia do cotidiano origina-se pelo domínio das palavras interior e exterior de forma desordenada, num sistema que acompanha cada um de nossos atos, gestos e estados de consciência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Em outras palavras, a comunicação da vida cotidiana é um produto da consciência totalmente ideológico, determinado por fatores não individuais, mas sociológicos, que reagem, de maneira muito sensível, às mudanças quase imperceptíveis da sociedade, e que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas.

Assim, Miotello (2005, p.168) sintetiza que “a ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida”, compondo-se como um referencial comum a que um grupo recorre para embasar e verbalizar suas ações e valores.

É nesse nível que a ideologia do cotidiano se aproxima do conceito de representação social proposto por Moscovici. A compreensão de como grupos e indivíduos trocam informações incessantemente no cotidiano, produzindo sentido para o mundo, é o elo fundamental de ambas as teorias, como aponta Moscovici (2003, p. 21) quando define representação social como

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Bronckart (1999, p. 321) salienta que, “quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las”, fazendo-se necessário, dessa forma, tornar familiar o não familiar.

Entretanto, Moscovici (2003, p. 60) afirma que não é uma tarefa fácil “transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”. Mas a dificuldade desaparece ao se criar uma atmosfera familiar por meio de dois mecanismos: o da ancoragem e o da objetivação. A ancoragem consiste em um processo de comparação entre algo que nos é estranho e um paradigma de uma categoria que nós acreditamos ser apropriada. Assim, “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela.” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Enfim, ancorar nada mais é que classificar e nomear algo estranho para nós, de modo que não soe ameaçador.

Tornamo-nos resistentes a algo quando não damos conta de rotulá-lo e descrevê-lo a nós mesmos ou a outros. A capacidade de classificar nos permite representar qualquer objeto ou pessoa na sociedade. Assim, a neutralidade é proibida. Cada objeto ou ser há de apresentar um valor positivo ou negativo, e assumir um determinado lugar na hierarquia social. Segundo Moscovici (2003, p. 64), “se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo.”. De fato, se nós temos uma tendência para a classificação, essa não é puramente uma escolha intelectual, mas um reflexo do nosso relacionamento com o objeto e a sua referência, isto é, na perspectiva social e interacionista, a nossa interação com os mundos sociais, físico e sociossubjetivo. Para melhor ressaltar essas relações, é oportuno transcrever as palavras de Moscovici (2003, p. 66):

Sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: “É ele como deve ser, ou não?”. Essa discrepância tem consequências práticas. Pois, se minhas observações

estão corretas, então todos nossos “preconceitos”, sejam nacionais, racionais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante. Se, por outro lado, é a visão dominante que é a correta, então a única coisa que precisamos fazer é persuadir os grupos ou indivíduos contrários, que eles possuem uma quantidade enorme de características em comum.

Cabe observar que o que foi incomum para uma geração pode não ser para a geração seguinte. Essa familiaridade não é somente por conta da passagem do tempo ou de mudanças de costumes, mas principalmente pela objetivação, o segundo mecanismo descrito por Moscovici (2003). A objetivação é o processo pelo qual são “materializados” os conceitos e as ideias, ou seja, é a transformação de algo abstrato em algo mais concreto, ou ainda a transformação de algo que está na mente em algo do mundo real. A objetivação visa transformar algo que está no nível abstrato, desconhecido para outro, mais acessível, tornando-o mais concreto e objetivo na realidade.

Em suma, ao comparar e interpretar, nomeando e classificando pessoas ou coisas (ancoragem), e nos apropriar de conceitos e imagens extraídas da memória (objetivação), estamos lidando com a nossa necessidade de conforto e com o domínio sobre a nossa realidade coletiva e cultural. Em outros termos, para Moscovici (2003), a nossa necessidade de familiarização é que gera as representações sociais.

Assim, o ato de representar não deve ser tomado como uma ação passiva, mas como uma ação ativa de reconstrução de certo dado, com valores, regras e associações internalizadas, que servem para organizar a realidade em que vivemos. Essa exposição sobre as representações possibilitadas pelo discurso pode nos conduzir a outras dimensões que são flagradas nos modos de discursivizar e que se revelam em conceitos como o de *pathos* discursivo. Para Charaudeau (2010, p. 33), o *pathos*, isto é, as emoções que “se manifestam através das disposições de um sujeito, e são controladas (ou mesmo, sancionadas) pelas normas sociais advindas das crenças” podem ser observadas na representação dos indivíduos à medida que são produzidos conjuntos de enunciados que circulam na sociedade, criando uma rede de intertextos.

Nesta pesquisa, essa manifestação enunciativa se revelou marcante quando, ao examinarmos os dados, constatamos que tanto as funcionárias quanto as mães das crianças e dos adolescentes da APAE afirmaram em seus relatos individuais que todos somos deficientes, isto é, a emoção pode ser percebida na representação do objeto (deficiência) em relação à crença enunciativa, evidenciada pelo fator emocional de querer tornar familiar o discurso de igualdade dentro e fora da instituição. Charaudeau (2010, p. 32) destaca que as

[...] representações sociodiscursivas são como mininarrativas que descrevem seres e cenas de vida, fragmentos narrados (Barthes [1970] dizia “parcelas de discursos”) do mundo que revelam sempre o ponto de vista de um sujeito. Esses enunciados que circulam na comunidade social criando uma vasta rede de intertextos se reagrupam constituindo aquilo que chamo de um “imaginário sócio discursivo”. Eles são o sintoma desses universos de crenças compartilhadas que contribuem para construir ao mesmo tempo um eu social e um eu.

Ainda segundo o autor, há outras formas de se buscar os efeitos emocionais no discurso, como, por exemplo, o uso de palavras que nos remetem ao universo emocional, a descrição ou a manifestação do estado emocional no qual o locutor se encontra, a descrição do estado emocional no qual o outro deveria estar, ou ainda a narrativa de uma cena suscetível de produzir emoção. Vejamos um exemplo extraído dos relatos:

M1 (p. 87): A escola pegou e falou: “Não”. Quando me disseram que tinha doença incurável, que o menino ia morrer, aí que eu chorei mesmo, entrei em depressão.  
M1 (p. 87): A gente quer ele vivo, né? Vivo tá bom.

Para Aristóteles (2007, p. 242), persuadir um indivíduo consiste em produzir nele sentimentos que o predisponham a partilhar o ponto de vista do falante. Logo, as estratégias discursivas mais bem-sucedidas são aquelas que tendem a tocar as emoções do outro a ponto de seduzi-lo, provocando uma adesão passional dele.

Assim, na tentativa de traduzir as relações humanas por meio da afetividade e da emoção, muitas vezes, utilizamos formas metafóricas de expressão. Segundo Lakoff (1993, p. 205), “tão logo nos distanciamos da experiência concreta e começamos a falar de abstrações e emoções, a compreensão metafórica é a norma.”.

Na tradição retórica, a linguagem figurada seria um desvio da linguagem usual, ou seja, só poderíamos entender o mundo por meio da linguagem literal. No entanto, Lakoff e Johnson (2002) mostram que, ao contrário, as pessoas compreendem o mundo por meio de metáforas emocionais. Os autores argumentam que “a metáfora une razão e imaginação, isto é, é uma racionalidade imaginativa” que contribui para a compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 22). Por essa razão, as metáforas estão incluídas na vida cotidiana, não apenas na linguagem como também no pensamento e nas ações, fazendo com que nosso sistema conceptual ordinário seja “fundamentalmente metafórico por natureza.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p 45). Isso implica dizer que a nossa representação do mundo, em termos de valores e crenças, influencia, de modo inconsciente, as escolhas metafóricas que elaboramos para nos referirmos à realidade.

Tomemos como exemplo a ênfase dada ao termo escolhido por uma participante desta pesquisa que, ao referir-se às pessoas que a ajudaram no processo de descoberta da síndrome do filho, denominou-as de “anjos”:

F3 (p. 89): Eu fui pesquisar também é... pessoas, outros anjos, né?

Para construir essa metáfora, a participante mobiliza valores culturais que, de acordo com certas crenças da nossa sociedade, ativam significações de natureza divina. Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002) afirmam que os valores que fundamentam nossa cultura são necessariamente coerentes com a metáfora empregada, embora possa haver subculturas dentro de uma mesma sociedade que não priorizam tais valores a ponto de discordar do sentido delas.

Ainda segundo os autores, nossas experiências com objetos físicos fornecem metáforas ontológicas, isto é, metáforas capazes de concretizar algo abstrato em termos de entidades, objetos e substâncias e que são utilizadas para compreender acontecimentos, ações, atividades e estados.

Assim, com a ajuda de exemplos extraídos do *corpus* desta pesquisa, tentaremos demonstrar brevemente algumas metáforas ontológicas (em negrito), já que estas serão melhor explanadas mais adiante no capítulo de análise: a) Referência: F2: “**Todos** somos deficientes, né?!”; b) Quantificação: F1: “Que todos nós temos **um**

**pouquinho** de deficiência, né?"; c) Identificação de aspectos: F3: "Infelizmente, **o normal acha que o deficiente é outro**, né?"; d) Identificação de causas: M2: "Eu fiquei com dó e tomei conta, **porque homem não sabe mexer com essas pessoas assim**"; e e) Traçar objetivos e motivar ações: M2: "**Eu espero em Deus que ele seja um menino bem-sucedido**, mas depende de Deus, não depende de nós, não. O que Deus fizer... Deus não erra, a gente que erra".

Lakoff e Johnson (2002, p. 79-86) salientam que "a maioria dessas expressões não é sequer percebida como sendo metafórica. Meramente conceber alguma coisa não física como uma entidade ou substância não nos permite compreendê-la muito.". O contrário ocorre quando dizemos que uma pessoa "pifou" por se tornar "incapaz de funcionar" devido a razões psicológicas, ou que as pessoas são "anjos", como se referiu a funcionária da APAE. Situações em que há metáforas nas quais os objetos físicos são concebidos como pessoas são mais óbvias.

Ainda apoiados no exemplo metafórico em que pessoas tomam posições de anjos dentro de um contexto enunciativo específico, podemos avançar nosso estudo levantando questões a respeito do lugar do sujeito na fala, já que, ao atribuir um *status* celestial às pessoas, a participante colocou-as em posição de vantagem se comparadas a outras. Pêcheux (1997, p. 160) pontua que "as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas."

Para Pêcheux (1997), os sentidos se formam de acordo com as posições ocupadas pelo sujeito do discurso, e determinadas pelas condições históricas e ideológicas. Assim, o sentido não é construído na compreensão de significados isolados contidos em palavras ou expressões, mas nas formações discursivas, "nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva." (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

O autor pontua ainda que o sujeito, imbuído da formação discursiva, tende a absorver o interdiscurso no intradiscurso, apropriando-o como seu. Ao tomarmos, por exemplo, o sujeito do discurso da gestão da APAE, vemos que é via interdiscursos que circulam na administração escolar e no senso comum que ele recorta, incorpora o que é

interessante desses diferentes saberes, identificando-se com as formações discursivas de cada um para assimilá-los no intradiscurso. Vale ressaltar que esse processo é inconsciente em todos os sujeitos.

Partindo do conceito de formações imaginárias cunhado por Pêcheux (1969), podemos dizer que as imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro são determinadas por lugares empíricos/institucionais, construídos no interior de uma formação social. Assim, a imagem do gestor escolar, por exemplo, já está determinada pelo lugar empírico a ele atribuído por uma determinada formação social. Estamos adotando o exemplo do gestor escolar pelo fato de termos colhido depoimentos significativos acerca do lugar social e do lugar discursivo do gestor da APAE de Sabará. No excerto abaixo, é possível observar como o gestor se coloca diante da sua escolha profissional:

G (p. 96): Na verdade eu vim trabalhar na APAE por questão mesmo de identificação com a instituição, porque é uma questão familiar também. Eu era diretora de outra escola e a atual diretora estava pra sair e era minha mãe e eu desde nova sempre trabalhei, sempre colaborei, de uma certa forma, porque minha família sempre se envolveu em questões da APAE, minha mãe é uma das fundadoras da instituição.

Em outro trecho, G afirma:

G (p. 97): A experiência é que quando eu cheguei não tinha muito conhecimento da questão da deficiência, e como seria administrar isso, porque é muito complexo, diferente de uma escola regular, então, eu no início eu tive muito receio, né? Mas, aos poucos, eu fui me adaptando.

Notemos que, no primeiro momento, G se apropria do lugar da mãe, fundadora da instituição, e se coloca numa posição privilegiada de intimidade com as atribuições e tarefas que o cargo exige. Porém, em outro trecho da conversa, quando questionada sobre a mesma questão, ela muda o discurso e troca de posição, colocando-se como alguém não habituada com a administração escolar não tradicional.

Analisando-se a fala acima, podemos citar Orlandi (1999, p. 17), para quem “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso.”.

De posse das abordagens teóricas apresentadas até aqui, partiremos para o próximo capítulo desta pesquisa, que mostrará os procedimentos metodológicos aos quais os dados foram submetidos.

### 3 METODOLOGIA

A necessidade de compreendermos as representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência em um estudo de caso único, cuja unidade de análise é a APAE da cidade de Sabará/MG, levou-nos a buscar subsídios metodológicos no viés qualitativo, que, entre outros aspectos, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010).

Na visão de Godoy (1995), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outros tipos de pesquisas, porque o estudo de caso submete a instituição-alvo a uma análise profunda, visando obter um exame detalhado, seja do ambiente, seja dos indivíduos ligados a ela ou de alguma situação particular envolvendo ambos (ambiente e indivíduos). Nas pesquisas dessa natureza, as amostras, ou seja, os *corpora* empíricos são reduzidos, pois não interessa quantificar ou numerar os dados, mas, sim, ter a compreensão das ações e relações humanas, tal como afirma Bastos (2005).

Apoiando as ideias acima, Gerhardt (2009, p. 31) diz que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com responsabilidade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não pode ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A investigação de natureza qualitativa se presta aos estudos das representações sociais por possibilitar a observação e análise dos fenômenos sociais em toda a sua variedade, da mesma forma que disponibiliza um leque igualmente variado de instrumentos para a abordagem de um mesmo fenômeno social. Assim, nesta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos principais: o questionário (Apêndice A) e a entrevista semiestruturada (Apêndice B).

Tanto as entrevistas quanto os questionários dão um forte crédito à validade dos relatos verbais para a obtenção de informação sobre os estímulos e experiências a que os participantes estão expostos. Destacamos, porém, que o questionário pode exercer

menos pressão sobre o respondente para que este dê uma resposta imediata, tal como afirma Kidder (1987, p. 17):

Quando se dá ampla margem de tempo aos sujeitos para responderem questões sobre atitudes, eles poderão considerar cuidadosamente cada aspecto da resposta em vez de responder o que lhes vem à mente, como o que ocorre sob a pressão social dos longos períodos de silêncio numa entrevista.

Já a entrevista tem sua vantagem, visto que proporciona uma forma de interação social muito maior que o questionário, privilegiando o uso oral da palavra, do símbolo e do signo na construção do sentido, facilitando a expressão para aqueles que não são tão habilidosos na escrita. Outra característica marcante da entrevista é que a interação oral possibilita corrigir enganos mais facilmente. No questionário, se o sujeito interpreta erroneamente uma questão ou registra sua resposta de forma inadequada, normalmente há pouco a ser feito para corrigir, ao passo que, na conversa face a face, pode-se esclarecer a questão, uma vez que ela é produzida no curso da interação. A entrevista ainda permite o uso concomitante de materiais de apoio, tais como reportagens, relatos de fatos e objetos, por exemplo, para a obtenção de dados, o que possibilita o aprofundamento de questões e aumenta tanto a taxa de respostas quanto a validade delas (KIDDER, 1987).

Usamos também a técnica da triangulação para aumentar a credibilidade dos resultados, validando-os para não gerarem apenas um artefato metodológico. Para Martins (2008, p. 80),

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.

Em suma, acreditamos que a abordagem qualitativa, em conjunto com os instrumentos utilizados nesta pesquisa, contribuirá para o aprofundamento dos estudos discursivos a que nos propomos.

### 3.1 Dos sujeitos do contexto

Como dito anteriormente, o cenário desta pesquisa envolve a APAE do município de Sabará e, nesse contexto, a seleção dos sujeitos participantes se deu pelo critério de tempo de atendimento ou trabalho na instituição, bem como a função exercida, isto é, o lugar, o papel ocupado dentro das atividades ali realizadas. Assim, foram convidados a participar deste estudo a diretora da APAE, três funcionárias e três pais/responsáveis pelas crianças e adolescentes que são assistidos pela instituição. Ou seja, já que a finalidade da pesquisa qualitativa não é o de contabilizar números, o presente estudo teve um universo de sete participantes agrupados em três áreas distintas (que serão detalhadas adiante), com o propósito de explorar o espectro de opiniões e conseqüentemente as convergências e divergências das representações acerca da criança e do adolescente com deficiência.

Os quadros a seguir apresentam os perfis de cada participante de acordo com o seu enquadramento na instituição:

**Quadro 5: Perfil das funcionárias participantes**

Iniciais do nome	Sexo	Faixa etária	Formação acadêmica	Área de atuação	Tempo de trabalho na APAE	Primeira experiência com deficientes
RMO	F	Entre 40 e 50 anos de idade	Graduada em pedagogia	Ensino	2 anos	Sim
EFS	F	Entre 40 e 50 anos de idade	Pós-graduada em psicopedagogia	Ensino	18 anos	Não
SVCC	F	Entre 40 e 50 anos de idade	Graduada em geografia	Ensino	15 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

### Quadro 6: Perfil dos pais e/ou responsáveis participantes

Iniciais do nome	Sexo	Faixa etária	Estado civil	Número de filhos	Em relação à criança e/ou adolescente, é	Escolaridade	Profissão
DPS	F	Entre 40 e 50 anos de idade	Casada	2	Mãe (adotiva)	Fundamental incompleto	Do lar
MVOS	F	Entre 40 e 50 anos de idade		3	Mãe	Fundamental completo	Costureira
SMC	F	Entre 40 e 50 anos de idade	Casada	3	Mãe	Fundamental completo	Do lar

Fonte: Elaborado pela autora.

### Quadro 7: Perfil da gestora

Iniciais do nome	Sexo	Faixa etária	Formação acadêmica	Área de atuação	Tempo de trabalho na APAE	Primeira experiência com deficientes
GVGF	F	Entre 30 e 40 anos de idade	Especialização na área de educação	Direção	2 anos e 9 meses	Não

Fonte: Elaborado pela autora

## 3.2 Da geração dos dados

Para que a coleta dos dados fosse possível, realizamos, primeiramente, a apresentação e explanação sobre a relevância do estudo aos participantes; em seguida, entregamos a eles os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Vencida essa etapa, apresentamos a eles o questionário e, dias depois, a entrevista.

Os tópicos que compuseram o questionário visaram o levantamento de dados pessoais sobre cada participante e sobre o ambiente em que eles vivem. Assim, questões sobre idade, profissão, educação, estado civil, número de filhos e tipo de deficiência dos que são atendidos pela APAE, por exemplo, nortearam as respostas nessa etapa, contribuindo para traçarmos o perfil de cada participante posteriormente.

Já nas entrevistas foram abordadas questões com o objetivo de abarcar opiniões, sentimentos, crenças e atitudes, além do comportamento presente e passado dos envolvidos na pesquisa em relação ao trato com os deficientes. Esse instrumento apresentou uma seleção de tópicos que motivaram a narração de histórias vivenciadas pelos informantes em seus contextos pessoal, profissional e social, pois consideramos que as experiências não são apenas individuais, mas também resultados de processos e práticas socialmente compartilhadas.

Além disso, durante a entrevista, foi utilizada uma reportagem (Anexo B) na qual se discutia o fechamento das APAE em uma cidade do estado de São Paulo. Esse recurso foi usado para verificar a atitude do entrevistado diante de uma situação de conflito explorada na matéria jornalística, com o propósito de, ao final da leitura, saber a opinião e as crenças do entrevistado a respeito do tema abordado, sem que para isso fosse necessária uma pergunta direta da entrevistadora.

### **3.3 Dos instrumentos e da organização da pesquisa**

Como apresentado anteriormente, a coleta de dados foi dividida em duas etapas. Na primeira, foram aplicados questionários aos participantes com a finalidade de se obter os dados iniciais, além de se introduzir o tema da pesquisa de forma mais “confortável” para os participantes, em função do seu caráter anônimo, o que garantiu a liberdade de expressão deles. Todavia, vale ressaltar que esse instrumento de coleta de dados entrou na pesquisa como um suporte para o levantamento de informações dos sujeitos de forma secundária, uma vez que este estudo busca investigar os efeitos das representações sociais privilegiando o discurso, isto é, o relato oral dos participantes.

A segunda etapa consistiu de uma entrevista individual semiestruturada com os mesmos participantes, objetivando um aprofundamento nas respostas dadas no questionário. Dessa forma, enquanto o questionário serviu para identificar algumas representações, a entrevista forneceu dados para a compreensão e o aprofundamento delas. A escolha desse tipo de estratégia de investigação deu-se por entendermos que

precisamos apreender não só os elementos de natureza objetiva, mas também os elementos da subjetividade dos entrevistados.

O percurso da pesquisa pode ser melhor visualizado no quadro a seguir:

#### Quadro 8: O percurso da pesquisa

Estudo	Procedimentos	Participantes	Objetivos
1ª Etapa	Questionário para a identificação dos perfis	Um diretor Três funcionários Três responsáveis	Ter o primeiro contato com os participantes e levantar dados para a entrevista.
2ª Etapa	Entrevista	Um diretor Três funcionários Três responsáveis	Identificar e analisar as representações existentes nas falas acerca do objeto de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização das etapas acima mencionadas, os sujeitos pesquisados foram organizados em três grupos distintos: o primeiro composto unicamente pela diretora da instituição; o segundo, por três funcionárias; e o terceiro grupo por três pais/responsáveis pelas crianças e adolescentes assistidos na APAE. A escolha por essas etapas e agrupamentos está apoiada na triangulação dos dados, contribuindo com a validade da pesquisa e sendo uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, por meio de novos pontos de vista (VERGARA, 2006).

Assim, como cada grupo representa uma fonte distinta de dados para o mesmo tema, houve a preocupação de se elaborar questões com tópicos também específicos. Por exemplo, para responder as questões feitas aos funcionários da APAE, foram selecionados participantes de diferentes áreas de formação. Já para as questões direcionadas aos responsáveis pelas crianças e adolescentes, o critério de escolha dos participantes foi o tempo de matrícula na instituição. E, por fim, as questões feitas para a diretora da APAE foram elaboradas em função da responsabilidade do cargo.

Dessa maneira, o primeiro contato com a instituição se deu por meio de uma visita informal, momento em que pude conversar com a diretora e explicitar os objetivos e finalidades do estudo. Posteriormente a essa conversa, com a ajuda e indicação dela, foram entregues aos participantes da pesquisa questionários para serem respondidos

no decorrer de quatro dias, tempo suficiente para que todos pudessem responde-los, e, assim, darmos seguimento à segunda etapa. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e a garantia de sigilo da pesquisa. Nessas condições, eles dispuseram-se a participar voluntariamente e deram sua anuência prévia para a aplicação dos questionários e a gravação das entrevistas. Assim, como mencionado em seções anteriores, para cada grupo participante, foram entregues questionários distintos, mas que puderam ser confrontados em algum aspecto no momento das análises dos dados, a fim de atingirmos os objetivos da pesquisa.

Para as entrevistas, partimos de um roteiro-guia elaborado a partir das respostas dadas nos questionários. Foram elaboradas questões específicas e do tipo “universal”, ou seja, comum para todos os participantes, independentemente do grupo ao qual pertenceriam. Vale ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas em uma das salas da APAE, de forma individual, com horário e dia previamente agendados, sendo integralmente registradas em áudio.

No quadro abaixo, é possível ver como as perguntas foram organizadas de acordo com os grupos e relacionadas com os objetivos específicos da pesquisa:

**Quadro 9: Perguntas norteadoras**

Objetivos específicos	Perguntas norteadoras
Cotejar as diferentes concepções sobre deficiência reveladas pelos participantes da pesquisa.	1. (GERAL) Para você, o que é a deficiência? Quais suas características?
Descrever e analisar como a criança e/ou adolescente da APAE são representados discursivamente pelas pessoas que lidam diretamente com elas.	2. (FUNC e DIR) Depois que você começou a trabalhar na APAE, sua forma de ver a pessoa com deficiência modificou? 3. (MÃES) O que significa ter um filho com deficiência? 4. (MÃES) De que forma você acredita que a APAE tem contribuído para o desenvolvimento (cognitivo e motor) do seu filho? 5. (MÃES) Qual a sua expectativa quanto ao futuro de seu filho? 6. (MÃES) Que motivo levou você a matricular seu filho na APAE?

<p>Descrever em que medida as representações sociais individuais dificultam ou facilitam o atendimento das crianças e/ou adolescentes para que seja mais eficiente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. (FUNC. e DIR.) Como tem sido sua experiência com deficientes no trabalho?</li> <li>8. (FUNC. e DIR.) Você recebeu algum tipo de capacitação para lidar com os deficientes? Se sim, como foi?</li> <li>9. (FUNC. e DIR.) Há desafios ao lidar com a pessoa portadora de necessidades especiais?</li> <li>10. (GERAL) Quais sugestões você daria para o atendimento na APAE?</li> <li>11. (FUNC. e DIR.) O que você diria a alguém que esteja começando agora a trabalhar com crianças com necessidades especiais?</li> <li>12. (MÃES) O que você diria a uma mãe que esteja descobrindo agora que terá um filho com necessidades especiais?</li> </ol>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4. Dos procedimentos de análise

De acordo com Lakatos e Marconi (2005, p.169), “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos.”. Assim, para se chegar a esse propósito, foi feita uma leitura em profundidade dos dados obtidos, considerando-se o objeto da pesquisa, os objetivos delas e as teorias discursivas. Para facilitar as análises, julgamos oportuno rearranjar os dados em núcleos, que, segundo Vianna (2010, p. 167), “se caracterizam por uma articulação dos conteúdos dos discursos por semelhança, contradição ou complementação.”.

Em vista disso, no quadro abaixo, foram separados os núcleos temáticos obtidos para as análises interpretativas:

## Quadro 10: Núcleos temáticos

Núcleos temáticos
A descoberta da deficiência
O cuidar de um deficiente
A visão sobre a deficiência
A visão sobre o deficiente da APAE de Sabará
A instituição APAE de Sabará
Contribuições da APAE na vida da criança e do adolescente
Contribuições da APAE na vida do funcionário e do responsável
Expectativa quanto ao futuro dos deficientes da APAE
Sugestão para a APAE
Conselhos para quem esteja começando a trabalhar com deficientes
Conselhos para as mães recém-informadas sobre a deficiência do filho

Fonte: Elaborado pela autora.

A interpretação construída nesta pesquisa fundamenta-se, portanto, na relação entre os núcleos formados a partir dos temas apreendidos e a fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior, com o objetivo de investigar as representações de funcionários, pais e gestor acerca da criança e do adolescente com deficiência na APAE de Sabará. Assim, no capítulo seguinte, abordaremos em detalhes a análise dos dados, em conformidade com os estudos sobre discursos e representações sociais.

## 4. ANÁLISE

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários, cujos resultados constituem um exercício interpretativo dos discursos dos sujeitos envolvidos com os deficientes da APAE de Sabará, sob a perspectiva das teorias discursivas e das Representações Sociais explicitadas no Capítulo 2 desta dissertação.

Cumprе esclarecer que os participantes serão aqui identificados no início de cada excerto analisado por meio de letras e números, sendo “M”, de mães ou

responsáveis, sujeitos 1, 2 e 3; “F”, de funcionários, sujeitos 1, 2 e 3; e “G”, de gestor, único representante do seu grupo. Os nomes que eventualmente aparecem citados nos relatos foram trocados por outros fictícios para preservar as identidades dos informantes.

#### **4.1 Das Representações Sociais emergentes dos discursos do domínio familiar**

Antes de iniciarmos as análises, faz-se necessário dizer que, quando solicitamos à diretora da APAE que nos indicasse os pais ou responsáveis para participar da pesquisa não tínhamos ideia de quem seriam os eleitos. Somente tomamos conhecimento da identidade de quem aceitou após a devolução do questionário e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e posteriormente na entrevista.

Assim, aceitaram participar somente respondentes do sexo feminino, isto é, três mães de crianças e/ou de adolescentes, das quais duas foram mais receptivas à interlocução. Por esse motivo, o leitor desta pesquisa notará a não similaridade de recortes de fala entre as participantes, pois buscamos ressaltar nas falas somente o que fosse mais significativo para atender aos objetivos a que este estudo se propõe. Mas por que só mulheres se ofereceram para a pesquisa? Refletindo sobre esse resultado, decidimos começar a análise dos dados desse grupo com um breve olhar sobre a maternidade, a questão de gênero e os papéis sociais. A esse respeito,

Freud excluía a ideia de que seria possível uma separação entre o feminino e o materno, entre o ser mulher e a procriação, entre o sexo e o gênero. E, no entanto aceitou considerar essa eventualidade, até mesmo com ela se confrontar, na exata medida em que criara as ferramentas teóricas capazes de conceitualizar. (ROUDINESCO, 2003, p.147).

As concepções internalizadas por homens e mulheres em relação à distribuição de responsabilidades na produção social é um fator de forte influência na maneira como as mães veem a maternidade, uma vez que as expectativas que as pessoas têm sobre seus papéis sociais, principalmente em relação ao lar, fazem parte de acordos

construídos ao longo das sociedades, sendo, portanto, um consenso individual e sociocultural.

Moscovici (2003) explica que a criação social estrutura-se e organiza-se por meio de representações sociais que, a despeito de apresentarem certa estabilidade, também se modificam em uma dinâmica que depende das relações entre os sujeitos e os objetos com os quais eles se relacionam no meio social. Em vista disso, a natureza, a história e o sistema social são responsáveis pela hierarquização de classes e de papéis sociais, em que as representações reintegram a consciência, dando-lhe forma e explicando os acontecimentos e objetos que os tornam acessíveis.

Ao entendermos que a interação é uma forma de ação sobre o outro, conforme propõe Moscovici (2003), podemos focalizá-la paralelamente à noção bakhtiniana de ideologia do cotidiano para compreender a própria sociedade, reforçando a ideia de que as estratégias empregadas para a reprodução do discurso de outrem carregam tons valorativos que evidenciam uma tomada de posição.

Da mesma forma, Scott (1990) argumenta que o conceito de gênero também foi criado para se opor a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, atribuindo a estes um caráter fundamentalmente social. Para o autor, o gênero, como uma categoria de análise, tem a vantagem de propor uma transformação dos paradigmas do conhecimento tradicional, o que impõe uma revisão crítica do trabalho científico existente sobre o assunto.

Não à toa é que, ao longo de muitos anos, através de movimentos feministas, a igualdade de gêneros assinalava o interesse que incluía os discursos das “oprimidas”, apresentando a participação feminina na história, resgatando suas heroínas e explicando a opressão patriarcal. Nesse ponto, é possível identificar e relacionar as três teorias que estudamos nesta pesquisa para esclarecer que a presença da palavra do outro no discurso vai além das questões sintáticas e estruturais. Bakhtin, Moscovici e Authier-Revuz apontam que os diferentes efeitos de sentido produzidos através da inserção da voz de outrem em nosso discurso interior redundam em diferentes tomadas de posição ideológicas, impactando diretamente nas representações por parte dos sujeitos participantes da interação.

Outro aspecto na diferença dos gêneros é a relação deles com os símbolos e estereótipos culturalmente disponíveis, o que gera representações. Ainda hoje, uma associação muito forte com o papel feminino, e mesmo com as mudanças socioculturais dos movimentos feministas, é o dever da maternidade e suas implicações. A esse respeito, Queiroz (2002, p. 48) destaca que, apesar dos avanços, “a ideologia dominante reafirma incessantemente, de maneira explícita e implícita, a existência do instinto materno, que vincula a mulher de forma inevitável à função de mãe, mantendo-se como suporte estrutural do feminismo, no imaginário das representações sociais.”.

Nesse sentido, Soihet (1986, p. 191) assinala que

[...] a maternidade tem se constituído em um dos mitos de nossa cultura, exercendo-se em seu nome forte manipulação sobre a mulher que, desde muito cedo, é bombardeada com estímulos para o exercício de tal mister como algo para o qual não cabe qualquer modalidade de opção.

Historicamente, à mulher foi negado o papel social da vida pública, restando sua atuação somente à esfera domiciliar. Na separação dessas esferas, as condições biológicas das mulheres foram usadas como argumento para lhes atribuir o lugar no mundo doméstico. A natureza feminina, que inclui a menstruação, a gravidez e a amamentação, passou a justificar o seu confinamento ao espaço privado, visto como o seu lugar natural, de direito e de dever em função da sua realidade biológica.

Embora a ruptura com a tradição, propiciada pelos movimentos feministas e pela modernidade, tenha alcançado novos rearranjos familiares, as mudanças não foram e não são até hoje lineares. Na sociedade contemporânea, as tensões entre a tradição e a modernidade, entre a afirmação da individualidade e as convivências coletivas fazem parte da organização da vida doméstica de homens e mulheres. Prova disso são as narrativas das mães participantes desta pesquisa que, ao falarem sobre suas rotinas e o cuidado com os filhos com deficiência, mostraram valores pouco alterados nas relações de gênero e em seus entendimentos sobre os papéis sociais que desempenham.

Considerando a dominação masculina como uma “violência simbólica”, Bourdieu (2010) chama atenção para os processos que transformaram a história em natureza, ou

seja, o arbitrário cultural em natural, como veremos na análise dos relatos colhidos para esta pesquisa. Segundo essa perspectiva, a mulher foi essencializada, pois foi retirada de processos históricos de constituição social. O autor defende ainda que tanto os homens quanto as mulheres incorporam as estruturas históricas de dominação masculina, que consistem em esquemas inconscientes de percepção e de apreciação da vida doméstica.

Nesse sentido, Bourdieu (2010) aponta para três instâncias asseguradoras dessa estrutura de dominação masculina: o Estado, a escola e a família. Ao Estado, coube assegurar “entre sua mão direita, paternalista, familiarista e protetora, e sua mão esquerda, voltada para o social, a divisão arquetípica entre o masculino e feminino, ficando as mulheres como parte ligada ao Estado social.” (BOURDIEU, 2010, p. 106).

A escola, através de seus agentes, sejam eles pais, professores ou colegas, leva as meninas a conceberem como algo normal ou natural a ordem social masculina instaurada pelo Estado, pois os princípios da visão dominante são incorporados por elas sob a forma de esquemas de percepção e de avaliação que, em certa medida, são inacessíveis à consciência. Com isso, as meninas são levadas a aceitar as posições ou as carreiras destinadas a elas e a excluir aquelas das quais já se encontram excluídas por “natureza”, ou seja, elas consentem a dominação masculina e a própria exclusão, segundo o autor.

Para Bourdieu (2010), a família, outra instituição de produção e permanência da ordem dominante, ou seja, da ordem masculina, foi a instituição que coube às mulheres zelar, pois, por terem sido excluídas da vida social de poder, isto é, dos assuntos públicos do Estado, elas foram destinadas ao universo doméstico, bem como às atividades de reprodução biológica e social da descendência.

Nesta pesquisa, as representações sociais acerca da posição da mulher na sociedade e seus simbolismos podem ser conferidos nos trechos que se seguem. Ao iniciar a entrevista, e sem nenhuma pergunta, M1 mostrou as mãos molhadas e contou que estava trabalhando voluntariamente na cozinha da APAE:

M1 (p. 86): Sem brincadeira, acabei de sair da cozinha agora, minha mão tá até gelada, piquei verdura correndo.

Com a segunda entrevistada, o início da conversa foi parecido. Tão logo houve os cumprimentos, M2 falou que não era a mãe biológica e, sim, a tia da deficiente. Relatou que o irmão entregou a criança para que ela criasse assim que descobriu a doença do bebê.

M2 (p. 84): Eu fiquei com dó e tomei conta, porque homem não sabe mexer com essas pessoas assim.

E continuou dizendo sobre o irmão:

M2 (p. 84): domingo passado ele esteve lá em casa. Às vezes, quando ele tem um tempo, porque ele trabalha, se ele tem um trocadinho leva pra ela. Quando tem um dinheirinho, ele dá, quando não tem, não dá. É assim.

Para Moscovici (2003), a dinâmica das representações sociais envolve a construção de formas de comportamento entendidas como mais adequadas para cada contexto ou circunstância. Nessa perspectiva, é interessante observar que, mais do que as palavras que foram usadas para justificar as atitudes, o comportamento das duas participantes nos deu uma amostra das simbologias e crenças que cada uma concebe no seu interior sobre o papel social da mulher.

O voluntariado na cozinha, o sentimento de piedade, a crença de que o homem não saberia cuidar do filho deficiente e a falta de tempo justificada pelo trabalho enquadram as participantes na visão ideologicamente tradicionalista do gênero feminino, muito embora M1, em outro trecho da conversa, tenha dito que chegou a trabalhar fora de casa, corroborando com as ideias feministas de libertação e autonomia. Vejamos:

M1 (p. 88): Então, perdi meu emprego quando soube que (ele) tinha uma doença incurável. Ganhava três salários e meio na minha carteira. (Era) só ganhar dinheiro pro futuro do meu filho ou perder ele. Não. Larguei tudo. É meu filho, tudo que eu tenho na vida. Tô até hoje movida pela fé.

Historicamente, a igreja católica, por meio de sua doutrina de exaltação do sacerdócio e do desprezo pelos direitos dos homens comuns, em que qualquer reação que tentasse diminuir a autoridade dela era combatida com a excomunhão e a censura, foi outra fonte de influência do comportamento feminino, prescrevendo que a mulher deveria ficar longe da vida pública, limitando-se à esfera familiar. Em outras palavras, a igreja pregava o modelo de submissão das figuras femininas bíblicas, as “Marias” virtuosas e arrependidas, e ditava regras para a vida das mulheres, perpetuando a

desigualdade de gênero, mas isso não fez com que elas abandonassem a fé e as práticas religiosas.

As mulheres, principalmente as mais velhas, que vivenciaram o tradicionalismo católico, continuam buscando conforto na religião, seja por necessidade de reconhecimento social ou de escuta, seja pela manifestação das inquietudes da alma e do espírito, ou pela necessidade do exercício da crença e/ou da busca pela salvação, como revelam os sentimentos relatados a seguir, em que alguns mecanismos de reação, atitudes e crenças negativas sofreram modificações baseadas na fé. Observemos abaixo as falas de M1, em momentos diferentes, sobre o tema:

M1 (p. 86): Todos (os três filhos) na época tinham (deficiência), mas Deus curou. Esse tá há mais tempo.  
M1 (p. 87): Quando me disseram que tinha doença incurável, que o menino ia morrer, aí que eu chorei mesmo. Entrei em depressão. O médico falou comigo para eu enterrar. Não, não vou enterrar meu filho. Deus, quando dá poder à pessoa, não é pra matar não, é pra sarar. Se for a hora, ele leva, se não, ele sara, e tô assim até hoje.

Notemos, nos relatos acima, que, para M1, as representações de saúde e de doença apontam para os aspectos ideológicos resultantes da organização da estrutura social e mental da época em que o filho dela nasceu e vão ao encontro do cristianismo. O interessante é que subsiste, principalmente nas mulheres de mais idade, um paradoxo de comportamento: às vezes, elas reagem como pré-modernas, vendo, por exemplo, na saúde, a bênção de Deus e, na doença, sua punição; e às vezes, como modernas, vendo, na saúde, o resultado de uma feliz disposição genética, que, aliada a atividades físicas e mentais e à boa alimentação, pode prevenir qualquer enfermidade.

Segundo Paiva (1998, p. 27),

[...] no cristianismo, em particular, uma das manifestações mais indicativas da presença do reino de Deus foram as curas físicas e algumas curas que hoje chamaríamos de psíquicas ou de psicossomáticas, curas essas muitas vezes solicitadas pelo doente ou por outras pessoas.

Em virtude dessas crenças religiosas, em vários momentos, as participantes mencionaram Deus quando relataram que a medicina já não poderia mais atender às expectativas de cura que elas tinham em relação aos filhos.

Na fala de M1 acima recortada, é interessante notar também que, além da atribuição da cura estar ligada à vontade de Deus, ela deixa a impressão de que a recuperação pode vir a qualquer hora, pois, a princípio, todos os filhos apresentavam deficiências, todavia, o único que permanece na mesma condição é o que está sendo assistido pela APAE.

M2, da mesma forma, apoiou-se na crença da predestinação divina, como se a doença estivesse, de alguma forma, vinculada ao poder de decisão de Deus. Vejamos abaixo:

M2 (p. 85): Ah, pra mim, é uma coisa que Deus deixou aquela insuficiência e tem que pegar com Deus pra lutar, né? O que foi determinado por Deus, né?

Quando questionadas sobre o futuro dos filhos, ambas as participantes citaram o apelo religioso para expressarem expectativas melhores:

M1 (p. 87): Eu espero em Deus que ele seja um menino bem-sucedido.  
M2 (p. 85): Eu peço a Deus pra Deus melhorar ela, né? Eu falo assim: “Ô meu Deus, melhora ela”.

Fora do ambiente doméstico, a experiência da maternidade passou por mais alterações em função da rejeição e marginalização por parte da sociedade sobre a condição dos filhos. Até a chegada da idade escolar, as mães não tinham pleno conhecimento de como realmente seria a vida do filho em outro ambiente e, somente quando a escola regular “fechou as portas” para elas, é que se abriram outras no sentido de desmistificar a deficiência. A partir desse momento, as representações sociais das mães acerca dos filhos deficientes não se deram mais como cópia da experiência alheia, mas, sim, como uma reconstrução da própria realidade, uma organização do seu pensamento, tendo em vista as experiências vivenciadas no dia a dia em sociedade, isto é, no contato com outras mães de crianças deficientes e não deficientes.

As falas a seguir mostram o início dessa jornada de reavaliação de conceitos internos:

M1 (p. 87): A escola pegou e falou: “Não”.  
M2 (p. 84): A professora, diretora, que me chamou e falou comigo: “O lugar dela é na APAE, a senhora não fica triste não, porque não é só a Maria que tem esse problema”.

Percebemos nesses trechos que atitudes exclusivas de escolas regulares contribuem para a segregação da sociedade em dois grupos: a) dos capacitados que

atendem às condições de normalidade; e b) dos incapazes de aprendizado. A escola, enquanto instância social na qual uma significativa parcela da população passa em algum momento da vida, ao tomar ações como as relatadas, colabora para a construção de um sistema de crenças de não aceitação de um fato novo e desconhecido, em virtude do medo e da dificuldade de enfrentar o “problema”.

Por essa razão, Althusser (1970) afirmou que o novo aparelho ideológico dominante e de massa é o aparelho ideológico escolar. Ratificada pelos relatos das participantes desta pesquisa, a escola tornou-se coautora com o Estado na seleção e manutenção das relações de produção capitalista e de classe no julgamento e na segregação da população entre aqueles que socialmente podem ou não contribuir com a produção capitalista.

Althusser (1970) faz uma releitura de Marx no que diz respeito à questão da ideologia, em que a sociedade de classes, para manter a sua dominação, gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Foi com base nessa concepção althusseriana de ideologia que Pêcheux (1997) elaborou a sua teoria do discurso, afirmando que os sentidos se formam de acordo com as posições ocupadas pelo sujeito discursivo, determinadas pelas condições históricas e ideológicas dele na sociedade.

Moscovici (1984), por sua vez, fundamenta a dificuldade de inserção por parte da escola recorrendo aos processos de objetivação e de ancoragem, em que o medo advém da rejeição dos outros e vai depender do conceito social marcado pelos estereótipos da deficiência e da não assimilação desta.

Muitas representações acerca da deficiência tornam-se cristalizadas pela convenção social, o que as aproxima do conceito de estereótipo. Ao tratar desse fenômeno, Amossy (2005) defende que uma das maneiras de legitimar a imagem de si do sujeito é através de sua associação a representações que podem ser reconhecidas e partilhadas pelo interlocutor. Nesse sentido, a autora afirma que

[...] a estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica. (AMOSSY, 2005, p. 125-126).

Assim, para que o sujeito enunciador possa reconhecer (vivenciar) um estereótipo, é importante que ele pertença ou reconheça o universo cultural e simbólico em que se insere a estereotipia. O reflexo da estereotipagem provocada pela escola com base na dificuldade de lidar com a deficiência provocou em M1 a imagem de alguém incapaz de aprender, como se pode observar em sua fala sobre o que seria a deficiência:

M1 (p. 87): Oh, deficiência é tipo dificuldade em aprender as coisas, né?

Contudo, em seguida, ela completa o raciocínio agregando importância ao filho deficiente em um discurso de valorização e reconhecimento da capacidade dele. Um ato reflexivo de mudança de pensamento baseado em experiências posteriores à exclusão na escola regular. A esse respeito, podemos perceber que os estereótipos têm o poder de determinar, mas em graus variados, a maneira de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos. Vejamos nos excertos:

M1 (p. 87): Na dificuldade dele, considero ele um médico se for a melhor profissão. Ele é quase independente já.

M1 (p. 87): As atividades da escola (APAE) ele acompanha bonitinho. Então, pra mim, tá ótimo. Pode ficar para sempre assim que eu vou cuidar do meu filho do mesmo jeito.

A mãe, mesmo ciente da dificuldade do filho, não deixa de vê-lo como alguém capaz de aprender. O comparativo com a figura do médico é um ótimo exemplo da mudança representativa de sua percepção, pois demonstra a exaltação das habilidades do filho, já que o profissional da medicina, no imaginário social, simboliza um alto grau de instrução e capacidade, e por isso mesmo, é atribuído a ele um *status* de respeito. Ao usar o operador argumentativo *quase* (“Ele é quase independente já”) para se referir à independência do filho, a mãe se resguarda de uma interpretação calcada por uma possível ausência de sinceridade ou ainda por um exagero que pudesse pôr em dúvida a lisura do depoimento dado à pesquisadora. Koch (2003), sob a perspectiva da semântica argumentativa de Ducrot (1987), afirma haver vários grupos de operadores argumentativos por meio dos quais o locutor pode agir sobre seu alocutário de forma a orientar os argumentos a seu favor.

As representações estereotipadas são discursos sociais que se configuram como saberes, crenças e valores que conferem uma identidade coletiva a um grupo social, mas também permitem aos membros desse grupo construir uma consciência própria.

Quando as participantes foram questionadas sobre o trabalho da APAE e sua influência na vida de cada uma, elas a apontaram como um segundo lar, já que oferece um bom acompanhamento tanto para os deficientes quanto para as famílias de modo geral.

É interessante observar que o relato de M1 transcrito abaixo mostra que a APAE, além de ajudá-la no cuidado com o filho, também a amparou em outras questões particulares, as quais ela denominou de “coisas dos normais”, resquícios do discurso tradicional e segregador da escola regular. Ela citou como exemplo o apoio que recebeu quando ficou viúva, demonstrando um sentimento de respeito, valor e gratidão com a instituição e seus funcionários. M1 descreve assim o trabalho da APAE:

M1 (p. 87): Com muita competência, e até as coisas dos normais procuro a APAE pra me ajudar [...] corro pra pedir ajuda. Ela me ajuda mesmo. Meu marido faleceu, eles me ajudaram. Foi muito presente para minha vida. Eu sei que a APAE tem o que eu preciso: apoio, amor. Sou muito querida por todo mundo, todo mundo. Acho que eu nem mereço tanto amor na minha vida. Eu quero ser “apaiana” para sempre.

Percebe-se aqui uma representação da eficiência da instituição engendrada pelo *pathos*. De acordo com a proposição de *pathos* de Charaudeau (2010), em que esse conceito é analisado sob a perspectiva discursiva ancorada na ligação de sistemas de valores/crenças e na problemática da representação, a fala acima recortada produz o efeito sedutor patêmico, o que é fortalecido pela remissão à ajuda recebida por ocasião da morte do marido, quando o “apoio e o amor” da instituição foram essenciais para que a participante, por meio de crenças fundadas em uma rede de valores afetivos, desejasse “ser apaiana para sempre”.

No relato de M2, o discurso patêmico emerge no momento em que ela fala sobre a orientação médica que recebeu para conseguir os tratamentos odontológico e oftalmológico da filha em Belo Horizonte, já que a instituição nem sempre oferece esse tipo de serviço de forma contínua. Assim, ela relata:

M2 (p. 85): Foi a médica dela, da Maria, a Soraia. Ela não tá trabalhando aqui. Ela tá trabalhando em Sabará (no centro da cidade). E ela (Maria) não tinha dente, os dentes dela era tudo podre, então, eles fizeram um tratamento pra ela, (por) que não tinha dentista aqui, né. Às vezes tinha, mas era mais difícil, aí me mandou lá pra Avenida Brasil, lá em Belo Horizonte, aí, o médico “rapou” sete dentes dela tudo de uma vez, porque os dentinhos de leite pode arrancar. Fez aquele tratamento de anestesia geral e pôs ela pra dormir, foi muito bom, me ajudou. O tratamento de vista pra ela foi muito bom também, acompanhou o médico da Avenida Brasil.

A fala de M3, por sua vez, permite apreender os efeitos do *pathos* nas passagens em que ela descreve a alegria do filho em ir para a APAE e ficar entre os amigos:

M3 (p.83): É... Ele mesmo gostava de tá... De sair, né?! Ficar no meio dos coleguinhas.

Dessa forma, a materialização da APAE como referência no atendimento às pessoas com deficiência nos discursos das participantes estimula a produção de efeitos patêmicos representativos de um lugar ideal, de modo que a possibilidade do encerramento de suas atividades implicaria em perdas substanciais no progresso e na qualidade de vida das pessoas que dependem dessa instituição.

A incerteza sobre o atendimento destinado aos filhos, na hipótese de passarem a estudar em uma escola de ensino regular, no tocante às necessidades especiais e à atenção por eles demandadas, faz com que as mães acreditem na exclusão dos filhos ao invés de sua inserção na sociedade, como podemos observar nos relatos abaixo:

M1 (p. 88): Meu filho tem 33 anos, entrou com seis aninhos aqui (APAE), se ele vai pra lá, pra outra escola (regular)... ele já é um meninão com ideia de criança. Quem tem paciência com um meninão que só sabe rir? Vão xingar ele, porque ele já é muito "cavalão".  
M3 (p. 84): Porque a escola regular não ia atender eles igual a APAE, né?

Ainda nas entrevistas, as três participantes reiteraram que não mudariam nada na APAE e aconselharam a quem estivesse enfrentando dificuldades e/ou descobertas acerca da deficiência dos filhos a não desistir de dar o melhor a eles, a exemplo da experiência com o trabalho desenvolvido pela APAE, instituição em que, segundo as mães, serão todos, deficientes e familiares, muito bem assistidos.

Nesse aspecto, as emoções foram percebidas na representação de um espaço em que as mães se dirigiram por meio das experiências que tiveram e dos valores que atribuíram a ele (CHARAUDEAU, 2007). Vejamos os relatos abaixo:

M1 (p. 88): Vale a pena ela investir nele, né?  
M2 (p. 86): Ah, eu falaria pra ela assim: "Vai pra APAE, gente. Se vocês for pra Sabará, é muito bom também, qualquer APAE é bom."  
M3 (p. 84): Eu acho que devia procurar a APAE, mesmo porque eles acolhem muito bem.

Ao observar o comportamento dessas mães, percebemos que os discursos apontaram para três perfis distintos: M1: uma mãe extremamente amorosa e religiosa, que, por várias vezes, nos emocionou ao relatar sua experiência de vida simples na

busca pela superação de preconceitos; M2: uma mãe de coração, que, mesmo não tendo gerado a criança e ciente de sua deficiência, não hesitou em vivenciar o amor materno através da adoção da sobrinha; e M3: uma mãe que, apesar de introvertida, demonstrou orgulho e carinho ao falar das dificuldades e da superação do filho.

Finalizamos as reflexões sobre os discursos da esfera familiar ressaltando a importância da interpretação dos mesmos sob o viés da teoria das Representações Sociais e da questão do gênero para a compreensão da satisfação das mães com o acolhimento recebido na instituição pesquisada, mesmo que elas continuem atribuindo a melhoria da qualidade de vida ou, até mesmo, a cura da deficiência dos filhos a fatores ligados à religiosidade.

#### **4.2 Das Representações Sociais emergentes dos discursos do domínio profissional**

Como explicitado na seção anterior, a escolha dos participantes da esfera profissional se deu pela intervenção direta da diretora da APAE. Assim, tal como ocorreu com as mães dos deficientes, a identificação dos funcionários que aceitaram contribuir para este estudo se fez no momento da entrega dos questionários e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Mais uma vez, tivemos somente participantes do sexo feminino. Assim, para que a pesquisa não se tornasse repetitiva em suas tentativas de investigação, partimos do pressuposto de que os motivos que levaram a essa recorrência estejam também atrelados ao papel social conservador atribuído à mulher em nossa sociedade, mesmo porque, durante os encontros realizados na APAE, observamos que havia somente um representante do gênero masculino, o professor de música da instituição. Assim, iniciaremos a análise das falas das funcionárias pelo que mais nos chamou atenção nos relatos: a descrição dos sentimentos por meio de metáforas.

Conforme Bakhtin (2010), a linguagem realiza-se a partir das situações enunciativas constituídas por dois ou mais indivíduos socialmente organizados, e o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro, os processando de forma que se tornem as palavras do próprio sujeito e as palavras do

outro. Essa relação contínua leva em conta os processos de assimilação das palavras alheias na forma como são criadas as respostas contextuais e também como as práticas sociais e ideológicas influenciam os modos de interação.

Assim, quando um sujeito recorre a determinadas palavras ou expressões para manifestar suas experiências diárias, ele demonstra seus significados culturais, ou seja, ele dá as orientações para as possíveis interpretações de sua fala. Logo, a linguagem possibilita ao homem representar a realidade física e social atrelada às experiências vividas nas interações e nas relações interpessoais anteriormente inexistentes. Então, se a realidade se apoia nos discursos que sobre ela são elaborados, as metáforas, numa grande variedade de expressões, podem desempenhar um papel central na definição do cotidiano. Lakoff e Johnson (2002) salientam que a metáfora está infiltrada na vida diária das pessoas não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. De acordo com os autores, “os conceitos que governam nosso pensamento [...] estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos [...] é fundamentalmente metafórico por natureza” e também inconsciente (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Além da característica cognitiva do processo metafórico, esses autores ressaltam também a importância do fator cultural e contextual na criação, manutenção e apreensão das metáforas, corroborando com a concepção de Black (1993 apud CAVALCANTE, 2002, p. 37), que aborda a compreensão metafórica a partir de três teorias: a) a visão da substituição; b) a visão da comparação; e c) a visão interacionista.

De acordo com Cavalcante (2002, p. 37), as duas primeiras teorias de Black (1993) se resumiriam na busca da construção de um novo sentido baseado em similaridades literais entre os termos comparados, isto é, de “um caminho indireto de se introduzir um novo sentido, literal e intencional”, em que o conhecimento cultural partilhado é fundamentalmente importante. Assim, pode-se perceber, no exemplo abaixo, que, ao comparar as pessoas com anjos, F3 construiu seu discurso apoiada na metáfora “anjos”, que, em nosso contexto cultural, significa pessoas “iluminadas”, “enviadas por Deus”, “abençoadas”, etc.

F3 (p. 89): ele tem uma síndrome raríssima, chama-se Síndrome de Cornélia Delange, tem 150 casos no mundo, então, eu fui pesquisar também é... pessoas, outros anjos, né? [...] qual que era a expectativa.

Na terceira concepção, Black (1993 apud CAVALCANTE, 2002, p. 39) mencionou a existência de um “sistema de ideias convencionais”, em que há significações verdadeiras para as palavras, mas que não cabem no contexto dado. Tomemos como exemplo novamente o excerto acima e atribuamos a anjo os significados presentes no dicionário Aurélio: “Criatura celestial e puramente espiritual, inteligente, imortal, superior ao ser humano e mensageira entre Deus e os homens” ou “Criança acomodada, educada”. Tais acepções não fazem sentido para a real intenção do falante em questão, o que leva à reconstrução do sentido para que se enquadre na ideia pretendida. Nessas circunstâncias, as perspectivas teóricas assinaladas acima associam a metáfora às experiências de vida da falante. Uma vez que compreendemos as nossas vivências, somos também capazes de nos referir, categorizar, agrupar, quantificar e raciocinar acerca delas (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Vejamos outro exemplo na fala de F1 transcrita abaixo:

F1 (p. 91): Então, como eu já era louca pra trabalhar na APAE, [...] eu escolhi.

Na intenção de mensurar a intensidade do seu sentimento em relação ao trabalho realizado na APAE, F1 usou o termo “louca” que, de maneira nenhuma, pode ser apreendido em seu sentido literal, mas, sim, no da acepção culturalmente aceita de demasia. Ou seja, ao analisar o modo de dizer da funcionária nos dois trechos, não podemos depreender valores literais e/ou patológicos do seu significado. Se assim o fizéssemos, teríamos interpretações contrárias à real intenção da participante. Logo, para que haja o perfeito entendimento do que propõe F1, as interpretações não coincidentes com as suas intenções terão de ser excluídas pelo ouvinte. Nesse sentido, Searle (2002, p. 122) afirma que

[...] o problema de explicar como as metáforas funcionam é um caso particular do problema geral de explicar como se distinguem o significado do falante e o significado das sentenças e palavras. Ou seja, é um caso específico do problema de saber como é possível dizer uma coisa e querer significar algo diferente [...], embora o falante e o ouvinte saibam que os significados das palavras emitidas pelo falante não expressam exata e literalmente o que ele quis significar.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), nossa representação do mundo tem influência direta nas metáforas que elaboramos, quase sempre de modo inconsciente, sendo que a maior parte dos seres humanos conceitualiza coisas novas em termos de coisas já conhecidas. Vejamos abaixo outras passagens que ilustram as ideias dos autores:

F1 (p. 91): Olha, a deficiência, pra mim, tem hora que passa a ser sabedoria, sabe?! Sabedoria. Porque é através da sabedoria deles, através daquela pequena deficiência, que todos nós temos um pouquinho de deficiência, né? Através daquela deficiência deles é onde eles caminham.  
F2 (p. 93): Eu não sei te dizer uma palavra certa, eu acho... eu penso que todos nós temos uma deficiência. Todos somos deficientes, né?! Então, pra mim, não existe deficiência não.

Vê-se nesses relatos que as participantes, ao tentarem explicar a deficiência, dão o seu esclarecimento generalizando-a ou igualando-a à sabedoria. Elas fornecem metáforas ontológicas, isto é, concebem as emoções e as ideias como entidades e substâncias para tentar lidar racionalmente com a realidade dos atendidos na APAE. Assim, ao dizerem que “a deficiência tem hora que passa a ser sabedoria” ou que “todos somos deficientes”, as funcionárias deixam escapar pistas para interpretarmos suas representações acerca da deficiência como algo bom e natural, em um discurso que também as ajudam a lidar melhor com a questão da deficiência.

A mesma opinião é partilhada por F3, que vai além, endossando seus sentimentos apoiada em lugares sociais distintos: se colocando ora como mãe de um deficiente, ora como funcionária da APAE:

F3 (p. 89): Eu vou dizer muito sincera. Hoje, com mais de 15 anos de trabalho, a deficiência é nossa, entendeu? Porque eles, pela deficiência intelectual deles, têm muito mais aprendizagem do que a gente. Eu falo muitas vezes: “Olha, eu tenho experiência profissional e experiência de mãe que é nós que não entendemos”. Então, quem é deficiente é a gente. Não é eles, não. Eles tão no mundo deles, sabe?

Essa mãe/funcionária, ao se posicionar discursivamente a partir desses dois lugares sociais, nos remete a Bronckart (1999), quando o autor afirma que o lugar discursivo é determinado não só pelo lugar social, mas também pela estrutura da língua materializada no intradiscorso, fazendo com que tanto o lugar discursivo seja efeito do lugar social, quanto o lugar social seja construído pela prática discursiva. Isso significa dizer que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente e de forma complementar, o que pôde ser observado na fala acima.

Retomando as afirmativas anteriores de que todos somos deficientes, é válido ressaltar que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-

familiar, ou a própria não-familiaridade.” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Assim, entendemos que o grande objetivo das funcionárias da APAE é trazer para o seio do senso comum as crenças e informações já vivenciadas por elas através da experiência, numa tentativa de fortalecer e manter uma zona de conforto, tendo em vista que o desconhecimento sobre a deficiência gera na sociedade certo incômodo. Assim, podemos dizer que as funcionárias, no intuito de se livrar de um mal-estar e de uma possível sensação de incompletude para as definições, constroem um discurso de igualdade que se configura em um exímio esforço de tornar comum o que parece incomum, ajustando e incorporando a deficiência na consciência das pessoas não deficientes.

Agora, vejamos o fragmento abaixo:

F2 (p. 93): Ah, eu penso que todo mundo tem deficiência, mas todo mundo tem capacidade de vencer, basta você acreditar. A pessoa tem que acreditar nela mesma, e as pessoas que lidam com ela (com a pessoa deficiente) também acreditar no potencial que cada um tem. Ler e escrever é importante e soma tudo na vida pra se viver, né?! A gente tem experiência de pessoa assim, da minha família mesmo, que não teve ensino nenhum, né?! Antigamente, na roça, era aquele trabalho de roça, de agricultura, né?! A vivência e experiência que essas pessoas têm pra passar pra gente é incrível!

Nessa tentativa de igualar o diferente, F2 encontrou um correlato interessante ao relacionar a deficiência ao letramento. A funcionária, ao fazer tal manobra, quis passar a ideia de que, mesmo apresentando certas dificuldades, o deficiente pode se superar, do mesmo modo que um iletrado pode progredir e ter sucesso inserido em uma sociedade que valoriza o conhecimento científico. Ou seja, ela acredita que, assim como uma pessoa que, mesmo não lendo e escrevendo, consegue viver bem em comunidade, o deficiente também pode contribuir positivamente para a sociedade por meio da experiência e do conhecimento pessoal.

Em relação ao aprendizado escolar, não há nenhuma referência por parte das funcionárias às características que fogem a uma “normalidade” ou a traços de comportamentos específicos. O foco de atenção em todos os discursos não ficou centrado na deficiência, no déficit, na ausência, mas, sobretudo, nas possibilidades de aprendizado individual, como podemos observar nos trechos abaixo:

F1 (p. 91): É o tempo deles. Então, a gente não tem que forçar nada. Não tem que apressar os passos. A gente tem que fazer tudo sob medida, sabe?! É muito carinho que a gente tem que ter por eles, porque eles têm muito por nós. Às vezes, a gente é que não sabe agradecer.  
F2 (p. 93): Cada dia é um dia, né? Cada aluno é diferente do outro [...] cada dia crescendo. E acredito que comigo, modéstia à parte, eles têm aprendido também. Alguma coisa fica, com certeza.

F3 (p. 90): É, eles são especiais pra mim por eu ter um especial.

Segundo Castro (apud SPINK, 2004), apesar dos esforços por parte de quem lida diretamente com os deficientes, a divisão entre mundos (deficientes *versus* não deficientes, iletrados *versus* letrados, escola regular *versus* escola especializada etc.) apresenta-se tão intensa que toma contornos de fronteiras físicas. Nos depoimentos transcritos abaixo, essa divisão de mundos é ressaltada nas questões da educação ética e moral que aparecem sob o nome de educação tradicional:

F3 (p. 89): Sabe, até os nossos valores... eles têm muito mais educação do que a gente que vem com uma educação tradicional.

F3 (p. 90): Porque uma pessoa veio pra APAE, então, é deficiente? Que pra gente antigamente era mongoloide... Hoje, por eu ter um conhecimento eu não, nunca, deixo as pessoas falarem esse termo comigo, ou retardado, nada disso.

F3 (p. 90): Então, quando a gente passa a conhecer, você tem outra visão do mundo do deficiente e das pessoas tradicionalmente normais, que todos nós temos deficiência.

De acordo, principalmente, com o primeiro excerto, as crianças e os adolescentes com deficiência que frequentam a APAE são considerados pela funcionária como mais respeitosos e com melhor conduta social do que os da escola regular, uma vez que neste ambiente as pessoas seriam *tradicionalmente normais*. Contudo, ainda de acordo com a funcionária, esses alunos sem deficiência aparente são incapazes de entender o universo em que vivem aqueles que estudam na APAE e, por isso, os excluem e os denominam pejorativamente de retardados ou mongoloides.

Em suma, todas as tentativas de aproximação da deficiência com a realidade das pessoas não deficientes se tornam um ato representativo que, segundo Jodelet (1975 apud SPINK, 2004) possui cinco características: a) é sempre a representação de um objeto; b) tem um caráter de imagem e a propriedade de poder alterar a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; c) tem um caráter simbólico e significante; d) tem um caráter construtivo; e e) é autônomo e criativo, como pudemos observar nos relatos das funcionárias.

As representações construídas por F1 e F3 acerca da deficiência estão tão enraizadas na vida de cada uma que seus discursos são marcados por termos que ultrapassam a dimensão do sentimento de inserção e se fixam na de pertencimento natural àquela realidade. Assim, para essas duas funcionárias, a APAE perdeu o *status* de instituição de trabalho e foi incorporada à instituição familiar, como se vê em:

F1 (p. 92): Nós somos uma família aqui dentro.

F1 (p. 91): É assim, eu me encontrei aqui, me encontrei.

F3 (p. 90): Sabe, eu me vejo assim uma mãezona dos meus alunos. Não um papel de mãe, mãe, mas uma valorização, sabe?

F3 (p. 89): Aqui, eu sinceramente é... são mais de 15 anos que eu renasci, tá?! Eu valorizo pequenas coisas da minha vida.

No entanto, as duas funcionárias reconhecem que, como em qualquer família, há desafios, principalmente por serem “mães” de primeira viagem de “filhos” deficientes, e lamentam a pouca capacitação por parte da APAE, mas se orgulham de, mesmo sem muita orientação, contornarem as dificuldades, buscando conhecimento acadêmico por conta própria.

Já F2, como veremos abaixo, não expressou o mesmo sentimento que as outras duas colegas de instituição, pois não correlacionou sua vida particular à sua vida profissional. Pelo contrário, ao falar sobre o desenvolvimento da APAE, a funcionária deixa claro o papel e o lugar de cada membro da instituição, retomando as ideias discutidas anteriormente a respeito das formações discursivas de Pêcheux. Vejamos:

F2 (p. 93): Hoje, aqui na escola, a gente tem toda uma estrutura montada pros neuropsiquiatras, temos psicólogos, temos terapeutas. Quando eu entrei aqui, não tinha nada. Era a gente e o aluno e só, e a diretora lá, né?!... na casinha dela... a pedagoga lá no cantinho dela... e a gente com o aluno lá na sala de aula.

A questão que se impõe nesse relato é a posição-sujeito, que pode também afetar o mecanismo de interpelação ou de sentido de outras formações discursivas em jogo, provocando uma mudança de posição-sujeito, de formação discursiva, ou mesmo, de formação ideológica entre os membros da instituição, devido à marcação de funções e lugares distintos feita pela funcionária. A existência dos lugares exerce pressão sobre os sujeitos, isto é, os sujeitos se constituem a partir de certos lugares e falam a partir deles. A materialidade de onde o sujeito enuncia acaba por se constituir numa demanda de pressão do “real histórico”, de acordo com Pêcheux (1997). Ao entrar nessa ordem, interessou-nos também a posição-sujeito do deficiente na percepção das funcionárias, ou seja, como elas descreveriam o deficiente em vista do trabalho que exercem na APAE.

Observando os relatos que se seguem, notaremos que as funcionárias citaram os ganhos e as superações para caracterizarem os deficientes. Dessa forma, temos

que F1 destacou a autonomia, principalmente em relação a pequenas tarefas diárias, como amarrar o sapato e comer sem a ajuda de ninguém:

F1 (p. 91): Num dia, ele não tá conseguindo comer sozinho, no outro dia, ele já está caminhando pra comer sozinho... e já vai tendo sua própria autonomia.

O sentimento de superação vivenciado pelos deficientes é tão forte e contagiante que F3 ressalta que só quem está junto a eles é que consegue captar e mensurar o real significado desse tipo de conquista, em que as pequenas atitudes os igualam às demais pessoas da sociedade. Vejamos:

F3 (p. 89): Só quem tá aqui dentro que tem essa grandiosidade de perceber um sapato amarrado, um lacinho do sapato [...] Eu acho assim extraordinário essa conquista deles, seja pentear um cabelo, escovar um dente.

Mesmo para quem já está habituado a conviver diariamente com os deficientes e acompanhar suas vitórias de forma natural, o olhar e o modo de conceber as deficiências vão se modificando e se refazendo constantemente. Novos conceitos vão se formando e sendo repassados à sociedade a partir da sensibilidade perceptiva das funcionárias acerca dos deficientes da APAE. Nesse ponto, observamos o *pathos* contribuindo para as representações sociais, visto que a forma de relatar, isto é, de apresentar o deficiente à sociedade pode construir imagens favoráveis à inclusão. Assim, de acordo com Moscovici (1999, p. 302-303),

[...] as representações sociais sempre se preocuparam com os aspectos da sensibilidade social, sentimentos sociais, entre outros. [Elas] são indispensáveis para mobilizar as pessoas, para permitir representar o futuro e também para criar vínculos, uma vez que há algo posto em comum com o pensamento, nos sentimentos e no intercâmbio conversacional.

Em relação ao modo como as funcionárias imaginam o futuro dos deficientes, essa preocupação foi verbalizada somente no relato de F3, que, optando por se reapropriar do papel de mãe, se igualou às demais da seção anterior desta pesquisa e projetou seus desejos futuros na continuidade da busca de conhecimento acerca da deficiência do filho para a melhoria de sua qualidade de vida. É possível observar no trecho transcrito abaixo que, investida do seu papel de mãe, a funcionária não aceitou a

condição de “estado vegetativo” prognosticado pelos médicos e superou a expectativa dessa predição com a ajuda de “anjos” ao longo da sua trajetória:

F3 (p. 89): O diagnóstico que me deram é que ele ia vegetar, essa que foi a palavra. E eu não queria que meu filho vegetasse... Passei por vários locais, várias pessoas. Eu tive vários anjos na minha vida, sabe, que me ajudaram. E ele está até hoje fora da expectativa, da estatística... ele tem uma síndrome raríssima, chama-se Síndrome de Cornélia Delange, tem 150 casos no mundo, então, eu fui pesquisar também, é, pessoas, outros anjos né, pela Federal, qual que era a expectativa.

Tendo em vista as experiências vivenciadas pelas funcionárias, foi requisitado na entrevista que elas sugerissem conselhos para aqueles que estivessem iniciando a carreira profissional em instituições voltadas para pessoas deficientes. Todas foram unânimes em dizer que, antes de tudo, é preciso ter amor à profissão e gostar de ajudar ao outro, e que, embora não seja fácil, é muito gratificante trabalhar com pessoas tão especiais, no duplo sentido da palavra. Da mesma maneira, foram categóricas ao afirmar que, quem trabalha para a APAE, ganha na vida, no sentido humanitário da expressão. Vejamos abaixo:

F1 (p. 92): Vem depressa, porque aqui, você vindo trabalhar, sua vida vai mudar totalmente, sabe?! A gente vai, assim, ser outra pessoa, a gente vai ser melhor do que a gente talvez já seja.  
F2 (p. 95): Primeiro tem que amar a profissão né?! Por amor, porque eu gosto de ajudar as pessoas, só por isso.  
F3 (p. 89): Não é brincadeira não, e a gente dá conta sim, se você se dispuser a fazer esse caminho junto e ter alguns anjos, porque a gente precisa o tempo todo do outro.

Cabe observar novamente que a argumentação patêmica empregada constantemente nos relatos das funcionárias nos levou a construir níveis de maior ou menor grau para a deficiência, a estabelecer lugares comuns de quantidade, quando elas afirmaram que todos nós somos deficientes, e a enaltecer os sacrifícios, por meio das metáforas utilizadas, aproximando os discursos das crenças partilhadas por elas.

Concluimos esta etapa ressaltando que as análises realizadas nos discursos das funcionárias da APAE/Sabará repercutem no modo de se pensar sobre o atendimento às pessoas com deficiência, uma vez que podem contribuir para a (re)elaboração de novas concepções sobre a realidade social e a prática educativa dos deficientes atendidos não só nas APAE como em qualquer outra instituição.

Nesse sentido, problematizar os sistemas de valores e as crenças que estão na base das representações de quem lida com os deficientes pode levar a sociedade a ter

um novo olhar para além da deficiência, no sentido de conceber essas pessoas como indivíduos com possibilidades de participação na construção da sociedade.

### **4.3 Das Representações Sociais emergentes dos discursos do domínio da gestão da APAE**

A gestora da APAE de Sabará é uma mulher jovem e bem comunicativa que, desde o início da pesquisa, se mostrou muito receptiva e colaborativa com a proposta de análise apresentada. No dia da entrevista, antes de iniciarmos nossa conversa, ela fez questão de sair da sala da diretoria para apresentar as dependências da instituição e os funcionários que estavam presentes no dia.

Passamos pelo refeitório, por uma oficina em que são realizadas atividades profissionalizantes com papel reciclado, pela clínica médica, que funciona em um prédio anexo ao da direção, até chegar às salas de aula, onde tive a oportunidade de conhecer bem de perto a realidade de acolhimento dos deficientes.

Os alunos que estavam em sala se mostraram bem à vontade com a minha presença, tanto que, entusiasmados com a visita inesperada, quiseram contar-me sobre o que haviam aprendido no dia, as matérias de que mais gostavam, além de, orgulhosamente, falar sobre o trabalho que exerciam no comércio da cidade.

Vale a pena destacar que o desenrolar de toda a conversa estabelecida com esses alunos em termos da manutenção da coerência do raciocínio se deu de maneira satisfatória, não sendo possível identificar pistas evidentes no discurso que os diferenciasses de alunos de escolas regulares, a não ser pela idade cronológica, que estava em desacordo com a idade escolar.

De volta aos corredores e, à medida que caminhávamos por entre as dependências da APAE, a gestora narrava a história da instituição e descrevia o trabalho ali desenvolvido, despertando a minha atenção para a riqueza de detalhes e a intimidade com os fatos, tendo em vista o pouco tempo que ela exerce a função de diretora – cerca de dois anos e nove meses. Ao retornarmos para a diretoria, comecei a gravar a nossa conversa/entrevista a partir do ponto que mais despertou meu interesse:

como ela conhecia tão ricamente a APAE com tão pouco tempo de trabalho e de idade. Assim, ela iniciou seu relato da seguinte maneira:

G (p. 96): Na verdade, eu vim trabalhar na APAE por questão mesmo de identificação com a instituição... porque é uma questão familiar também. Eu era diretora de outra escola e a atual diretora estava pra sair e... era minha mãe e... eu desde nova sempre trabalhei, sempre colaborei, de uma certa forma, porque minha família sempre se envolveu em questões da APAE. Minha mãe é uma das fundadoras da instituição e, então, a gente, eu, praticamente cresci aqui na APAE. Então, no início, eu fiquei com muito receio por ter essa questão familiar, mas, depois, eu falei, pensei muito e tudo e eu vim mesmo dar continuidade num trabalho que eu acredito, então, essa que é... e na época eu abri mão dessa direção dessa escola e assumi aqui.

Ao iniciar a fala justificando a questão da identificação com a instituição, a participante se vale de operadores argumentativos. Como já vimos, empregados no texto, esses operadores são responsáveis por imprimir uma força argumentativa capaz também de conduzir o alocutário para determinados percursos de sentidos, além de possibilitar que o locutor aja sobre seu alocutário, de forma a orientar os argumentos a seu favor. Com o excerto acima, chamamos atenção primeiramente para o uso de dois desses operadores: o *porque* e o *então*. Esses elementos pertencem aos operadores que introduzem a ideia de justificativa e conclusão. Assim, nas vezes em que a gestora os empregou, sua intenção foi recuperar o que foi dito para justificar a questão familiar, e, logo em seguida, concluir seu argumento com base nessa justificativa, fazendo jus à escolha e ao emprego desses operadores na fala.

Uma vez explanada a identificação e a questão familiar, a gestora emprega outro grupo de operadores para ressaltar seu longo e estreito envolvimento com a APAE. Ela enfatiza o convívio na instituição utilizando o termo *sempre* (“desde nova sempre trabalhei, sempre colaborei” e reitera essa afirmação dizendo que “praticamente cresci aqui na APAE”), que tem a função de assinalar o argumento mais decisivo em uma escala em que outros argumentos já figuram (“identificação com a instituição”; “questão familiar também”; “eu desde nova sempre trabalhei, sempre colaborei, minha família sempre envolveu em questões da APAE”; “Minha mãe é uma das fundadoras da Instituição”). Essa estratégia contribui para enfatizar o argumento de maior relevância no conjunto de justificativas que constituem o perfil de profissional mais conveniente para ocupar a função de diretor.

Na sequência do relato, observamos que essa confiança na própria capacidade se fez acompanhar pelo sentimento de medo (“eu fiquei com muito receio por ter essa

questão familiar”), porém esse sentimento foi imediatamente suplantado pela entrada de outro operador argumentativo, o “mas”, que tem o efeito de anular o que foi dito anteriormente: “*mas*, depois, eu falei, pensei muito e tudo e eu vim mesmo dar continuidade num trabalho que eu acredito”.

Diante do exposto, vimos que modalizar um discurso por meio de operadores argumentativos é uma estratégia que permite ao falante assumir vários posicionamentos em seu enunciado, manifestando seu grau de envolvimento em relação ao que foi dito e deixando pistas de suas intenções para o seu interlocutor.

No tocante às funções conversacionais, os marcadores presentes na fala da gestora servem para sustentar o turno, preencher pausas e dar tempo à organização do pensamento. Urbano (2003, p. 85-86) assinala que os marcadores

[...] ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático.

O autor salienta ainda que a posição dos marcadores não é fixa, ou seja, o mesmo marcador pode aparecer em diferentes posições, já que ele tem como característica ser multifuncional. O caso da expressão *né?*, muito comum no relato da gestora, evidencia o desejo de aprovação e a manutenção do diálogo entre a entrevistada e a entrevistadora, como vemos a seguir:

G (p. 97): Bom, eu sempre lidei pelo fato de desde nova estar aqui na instituição cuidar de pessoas com deficiência, eu sempre lidei com muita naturalidade com a deficiência, eu percebo que tem pessoas que tem receio, dificuldade, preconceito, né? E eu agradeço muito pela oportunidade que eu tive, né? E a deficiência, pra mim, eu vejo que nós todos temos deficiência, ninguém é perfeito. Então, eu parto desse princípio. Nós temos o privilégio de ter deficiências não tão aparentes.

Outro marcador conversacional presente no excerto acima é *bom*, empregado em posição inicial com função de assinalar a tomada de turno, envolver o ouvinte e preficiar a opinião da gestora em relação aos cuidados com os deficientes da APAE.

Retornando ao primeiro exemplo apresentado, podemos observar que, paralelamente aos marcadores conversacionais verbais, há também na fala da participante os

prosódicos (pausa, entonação, etc.) nos momentos em que ela estava procurando palavras, formas de dizer o que queria expressar. Assim, destacamos o marcador e, que, além de sinalizar a adição de ideias, marcou a pausa na fala. Vejamos:

G (p. 96): Na verdade, eu vim trabalhar na APAE por questão mesmo de identificação com a instituição... porque é uma questão familiar também. Eu era diretora de outra escola e a atual diretora estava pra sair e... era minha mãe e... eu desde nova sempre trabalhei, sempre colaborei, de uma certa forma, porque minha família sempre se envolveu em questões da APAE. Minha mãe é uma das fundadoras da instituição e, então, a gente, eu, praticamente cresci aqui na APAE. Então, no início, eu fiquei com muito receio por ter essa questão familiar, mas, depois, eu falei, pensei muito e tudo e eu vim mesmo dar continuidade num trabalho que eu acredito, então, essa que é... e na época eu abri mão dessa direção dessa escola e assumi aqui.

Outra observação interessante a ser feita acerca do trecho acima é que a junção dos marcadores verbais e não verbais na fala denunciou a preocupação da gestora em justificar sua entrada na APAE por uma identificação pessoal antes de revelar a questão familiar. Ela, em momento algum, omitiu a informação, mas optou por ordenar os fatos desse modo para priorizar a sua identificação e não caracterizar uma hereditariedade do cargo. Porém, essa ordenação dos fatos contribuiu para que nos atentássemos para a alternância da posição do sujeito na fala. Observemos os trechos grifados nos excertos a seguir:

G (p. 97): [...] desde nova sempre trabalhei, sempre colaborei, de uma certa forma, porque minha família sempre se envolveu em questões da APAE  
G (p. 97): A experiência é que, quando eu cheguei, não tinha muito conhecimento da questão da deficiência e como seria administrar isso, porque é muito complexo, diferente de uma escola regular, então, eu, no início, eu tive muito receio, né? Mas, aos poucos, eu fui me adaptando.  
G (p. 97): E até hoje eu procuro estudar e buscar, aprimorar meu conhecimento em relação ao melhor atendimento, na questão mesmo da educação, do que a gente pode oferecer, então, eu até hoje falo que ainda estou em período de experiência, né?

Notamos que a gestora, ao mesmo tempo em que se diz familiarizada com a instituição, desconstrói seu discurso por meio da negação do conhecimento acerca da deficiência, ora evidenciando sua autoridade em desempenhar sua função, ora se colocando na condição de aprendiz.

Outra forma de heterogeneidade que se faz presente no discurso da gestora é a recorrência ao senso comum, que funciona como “verdade” e que, além de sustentar indícios de representações sobre a deficiência, evidencia outras vozes no enunciado, isto é, evidencia as vozes do senso comum que foram passadas e acolhidas de uma geração para a outra. Aliás, como notamos nas análises dos outros grupos

pesquisados, o senso comum acerca do inatismo da deficiência foi revelado nos discursos de todas as funcionárias da instituição. Vejamos a parte do relato em que a voz do senso comum fica clara:

G (p. 97): Eu vejo que nós todos temos deficiência, ninguém é perfeito.

Na sequência, percebemos que essa ideia não emerge sozinha no discurso da participante, ela é, segundo a gestora, fruto gradativo do pensamento das “pessoas que têm receio, dificuldade, preconceito”. A gradação que sustenta seu argumento indicia uma tentativa de experimentar as palavras até chegar àquela em que acreditava ser a que melhor traduziria o sentimento das outras pessoas a respeito dos deficientes. Trata-se de uma manobra em que a participante empresta a sua voz a outros. Vejamos o trecho que comprova essa estratégia polifônica:

G (p. 97): Bom, eu sempre lidei pelo fato de desde nova estar aqui na instituição cuidar de pessoas com deficiência, eu sempre lidei com muita naturalidade com a deficiência, eu percebo que tem pessoas que têm receio, dificuldade, preconceito, né? E eu agradeço muito pela oportunidade que eu tive, né? E a deficiência, pra mim, eu vejo que nós todos temos deficiência, ninguém é perfeito. Então, eu parto desse princípio. Nós temos o privilégio de ter deficiências não tão aparentes.

Na continuação dos relatos, a gestora também pontua a representação que as outras pessoas têm acerca dos deficientes da APAE. Segundo ela, as pessoas de fora da instituição diferenciam os deficientes pela sua aparência física e, quando essa não destoa, cria-se uma barreira na aceitação da deficiência. Vejamos a fala:

G (p. 97): E... em relação às deficiências que a gente lida aqui na instituição, pra mim, é a deficiência intelectual, né?, que é nosso público. Muitos alunos a gente vê que tem a deficiência intelectual, que necessariamente não tá dissociada do cursinho, a gente vê que é a deficiência que tem mais dificuldade porque eles não têm muita característica física e isso a sociedade muitas vezes não tá acostumada a lidar... com esse tipo de deficiente, né? Porque ele é perfeito fisicamente, mas tem algumas limitações, então essa é a deficiência que eu vejo que é mais difícil hoje para a sociedade tá aceitando. Porque você bate o olho em uma criança que tem paralisia cerebral, você sabe que ela é deficiente e, hoje, o autista, está passando por esse processo, né? A gente percebe essa grande dificuldade.

No entanto, ao relatar a sua percepção acerca da pessoa deficiente, ela diz:

G (p. 97): A minha visão mudou muito em relação a quando você passa a conviver mais de perto e a buscar também junto com as pessoas um espaço na sociedade. Você passa a enxergar de outra forma, com certeza.

A participante afirma ter mudado a forma como vê os deficientes, embora não tenha entrado em detalhes sobre isso. Ela relata que os denomina de deficientes por se

tratar de pessoas que têm diminuídas as faculdades físicas ou intelectuais, embora essas ausências não façam delas pessoas de menor respeito:

G (p. 97): Deficientes, né? (Por)que são deficientes, mas são muito especiais também.

Segundo a gestora, a APAE não oferta uma educação nos moldes padrão de uma escola regular, pois seu objetivo não é o mesmo da educação tradicional. Ela afirma que, na APAE, ensina-se a lidar com as habilidades específicas, e não com as habilidades generalizadas dos alunos, pois somente assim eles conseguem resultados eficazes:

G (p. 97): Na APAE, a gente não tá aqui reproduzindo o modelo de escola regular. A gente tá aqui pra trabalhar com as habilidades dos nossos alunos e proporcionar o novo. Então, esse que é o grande desafio, proporcionar autonomia de vida pra eles.

A participante relatou ainda que, quando trabalhava na escola de ensino regular, teve alunos em processo de inclusão sem muito sucesso, pois a falta de preparo dos professores e a estrutura física da escola impediam que essas pessoas fossem realmente acolhidas e incluídas na sociedade. As escolas que propõem a inclusão preocupam-se em lidar com os deficientes físicos, não com os deficientes mentais, justamente pela falta de adaptação dos espaços de convivência social. Assim, a gestora se posiciona terminantemente contra a forma compulsória do governo de inserção dos deficientes em escolas regulares da rede pública e defende a permanência das APAE como o modo mais eficaz no processo de inclusão social. Vejamos o excerto abaixo:

G (p. 98): Eu sou contra, e se não estivesse aqui na APAE seria contra da mesma forma... minha opinião seria a mesma, porque eu já trabalhei em escola regular. Eu já tive alguns alunos de inclusão e eu sei o quanto é difícil, o quanto os profissionais da rede regular ainda não estão preparados para lidar, incluir um deficiente. Um Síndrome de Down é muito fácil, incluir uma criança que tem paralisia cerebral, mas que tem a inteligência preservada, né? É complexo, mas ainda é mais tranquilo dentro de uma escola regular. Mas incluir aquele que tem uma deficiência mesmo, a estrutura e os profissionais, de forma geral, não estão preparados.

Nesse aspecto, o Decreto nº 7.611, inciso IV, que confere ao Estado o dever da “garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011) corrobora com a fala da gestora, uma vez que o Estado assume não se comprometer efetivamente com

a educação de qualidade, assegurando somente adaptações razoáveis para o ensino nas escolas.

A força argumentativa da gestora engendra uma carga afetiva em seu relato, que, segundo Maingueneau (2006, p. 267), “consiste em causar uma boa impressão por meio do modo como se constrói o discurso, em dar de si uma imagem capaz de convencer o auditório ao ganhar sua confiança”, ou seja, ela cria em sua fala uma imagem positiva da APAE com base em três qualidades fundamentais da boa oratória: a *phrónesis* (prudência), a *areté* (virtude) e a *eunóia* (benevolência).

Assim, para concluir, a gestora aconselhou os que pensam em trabalhar com pessoas deficientes da seguinte maneira:

G (p. 98): Que busque, que busque bastante, que traga o novo e que não tenha medo nem receio de trabalhar. Você tem reconhecimento a todo o momento e esse reconhecimento parte principalmente deles, né? Quando eles demonstram que estão felizes, que gostaram de alguma atividade, que dão esse retorno e discutem com você certas opiniões. Esse é o retorno positivo e, então, para quem tá começando, acho que é uma tarefa que você tem uma recompensa muito grande.

No conselho acima, cabe examinar que o discurso da gestora emerge sob efeito patêmico oriundo de uma representação de profissional da área da educação especial calcada em relações afetivo-familiares. A fala da diretora, direcionada às pessoas interessadas em trabalhar na APAE, sinaliza para a dimensão da benevolência que deve marcar a ação do profissional no cotidiano do trabalho com pessoas deficientes, especialmente, quando evidencia o reconhecimento, baseado na alegria e no envolvimento dos deficientes frente às atividades propostas, como recompensa de um trabalho especializado. Ainda, há de se notar recomendações vagas. A busca pelo “novo” deixa o interlocutor sem saber qual era a intenção do uso desse adjetivo no contexto do aconselhamento. Buscar o quê? A que “novo” ela se refere? Não há referências nem pistas na fala da gestora de que esta busca pelo novo esteja relacionada a novas técnicas ou pesquisas para aprimorar a ação profissional.

Dessa forma, na reflexão acerca dos relatos dados pela direção, concluímos que, ao tratar o ensino da APAE em moldes diferentes das escolas tradicionais, o discurso da gestão é construído em meio a crenças fundadas em uma rede de valores afetivos, o que fortalece o efeito do *pathos* na constituição discursiva, colocando à sombra a competência técnica dos profissionais da instituição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido nessa pesquisa, voltado para a apreensão das representações sobre a deficiência emergentes em discursos de familiares de pessoas com deficiência e de profissionais ligados à APAE do município de Sabará, nos permitiu compreender a força das crenças partilhadas, bem como a construção das relações no universo profissional e familiar em referência a um contexto social em que se entrecruzam as vertentes pessoal, interpessoal e institucional.

É sabido que a legislação brasileira contempla os direitos das pessoas com deficiência, contudo, somente a lei não basta, visto que, com base no estudo de caso aqui apresentado, ela por si só não contribui para a prática social de inclusão, uma vez que a previsão de direitos não garante a igualdade entre as pessoas. Assim, investigar as representações que circundam o universo das pessoas com deficiência é também lançar um olhar diferente para as leis, compreendendo o seu alcance.

A oportunidade de dar voz àqueles que convivem diariamente com a deficiência sob três olhares diferentes nos possibilitou conhecer sentimentos, significados e representações a partir da prática social de cada grupo, na busca por ações concretas que desnudassem mitos que rondam a pessoa com deficiência.

Os dados dessa pesquisa revelam que julgamentos negativos, ainda que velados, persistem no pensamento coletivo de determinados grupos sociais que geram a rejeição à deficiência, reafirmando a necessidade da intervenção de instituições como a APAE na sociedade para reconstruir a imagem dessas pessoas, e sinalizando, conseqüentemente, para a imperiosa melhoria na estrutura e organização de serviços que atendam às necessidades individuais e específicas dessa população. É nesse aspecto que buscamos contribuir.

Diante dos objetivos específicos propostos, esquematizados no quadro abaixo, podemos observar e comparar as diferentes representações sociais sobre as pessoas com deficiência no âmbito familiar e profissional. Vejamos:

## Quadro 11: Objetivos propostos

Objetivos específicos	Grupo das Funcionárias e Gestora	Grupo das Mães
a) cotejar as diferentes concepções sobre deficiência reveladas pelos sujeitos participantes da pesquisa.	- A deficiência é igualada a sabedoria.	- A deficiência seria a incapacidade de aprendizagem por parte de certas pessoas; insuficiência determinada por Deus.
b) descrever e analisar como a criança e o adolescente da APAE são representados discursivamente pelas pessoas que lidam diretamente com eles;	- O foco em todos os discursos não ficou centrado na deficiência, no déficit, na ausência, mas, sobretudo, nas possibilidades de aprendizado individual.	- Os discursos apresentaram-se permeados de sentimentos e atitudes negativas, com alterações provocadas por sistemas de crenças, baseadas principalmente na fé religiosa.
c) identificar as possíveis variações individuais e grupais das representações sociais acerca de crianças e adolescentes com deficiência.	- Todas as funcionárias constroem um discurso institucional de igualdade em que torna comum o que parece incomum, ajustando e incorporando a deficiência na consciência das pessoas não deficientes.	- As mães reconstróem o sistema de valores, baseando-se ora na vontade de Deus, ora na capacidade de aprendizado dos filhos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tudo indica que as representações sociais que permeiam as falas maternas se constituíram sobre o papel social, a questão de gênero e a crença religiosa o que influenciou e determinou os modos de pensar e agir presentes nos dados, muito embora a experiência partilhada fora do ambiente doméstico tenha quebrado barreiras que podem contribuir para que as representações estereotipadas sejam revistas pela sociedade.

Do ponto de vista das profissionais da APAE, destacamos primeiramente a ênfase em pontuar o senso comum de que “todos somos deficientes” em algum nível, o que leva ao entendimento de que o trabalho da APAE ultrapassa o tratamento médico para se ancorar nos sistemas de valores e crenças em que o eu se articula ao nós, delineando uma imagem igualitária quando se trata de definir o escopo da deficiência. Mediante o exposto, ressaltamos a relevância da continuidade desta investigação sob a perspectiva dos estudos ligados às questões da identidade, uma vez que elas marcam e interpelam os sujeitos que se assumem ou não como sendo deficientes.

O segundo destaque seriam os papéis sociais entrecruzados, em que as participantes se colocam ora como funcionárias, ora como “mães” dos deficientes dentro do ambiente institucional. Os relatos das funcionárias mostram que, na

experiência docente delas, parece impossível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, devido à força exercida pelo emocional no cotidiano do trabalho. A percepção da realidade dessas profissionais está condicionada tanto por esquemas socioculturais da comunidade institucional (“apaiana”), quanto por enquadres fortemente ancorados em emoções e afetos.

O estudo empreendido revelou a força discursiva do *pathos*, os efeitos de sentido desencadeados a partir de paixões emergentes nos discursos de todas as participantes, afigurando-se como um sistema de evidências e de percepções que oferece ao interlocutor a experiência de comungar uma dada emoção num dado quadro enunciativo. Essa comunhão passional está evidenciada na construção dos efeitos de identificação entre as entrevistadas e a entrevistadora, fazendo com que esta as experimentasse também. Deduzimos daí que as emoções estão imbricadas nos modos de falar, de enunciar, isto é, na relação entre as formas de ser e de interagir em dadas práticas discursivas.

A pesquisa aqui apresentada aponta para a necessidade de investimento em estudos de perspectiva discursiva que busquem a compreensão do lugar social da pessoa com deficiência, de modo a contribuir para a percepção de representações, valores e crenças que, muitas vezes, constroem uma imagem falsamente consensual desse grupo. Estudos de natureza linguístico-discursiva podem fazer avançar pesquisas nos campos da saúde, da comunicação, da psicologia, da sociologia etc. imprescindíveis para a superação de uma visão incapacitante e segregadora que em nada contribui para os processos de constituição da identidade da população com deficiência no País. Promover a reconstrução simbólica da pessoa com deficiência pode ser algo demorado e difícil, assim, devemos trabalhar de forma interdisciplinar com vistas a assegurar a essa parcela da população condições de igualdade na participação social.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

AMOSSY, Ruth. **As imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, n.19. Campinas: IEL, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BASTOS, Fernando. **Análise hermenêutica**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011**. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

**Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: CORDE, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CARMO, Apolônio Abado de. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria de Desportos, 1994.

CAVALCANTE, Sandra M. S. **A metáfora no processo de referenciação.** 2002. (Dissertação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. (Orgs.) **As emoções no discurso.** v. II. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. *Pathos* e discurso político. In: MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William; MENDES, Emília (Orgs.). **As emoções no discurso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.

DECROP, Alain. Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. **Recherche et Applications en Marketing**, v. 19, n. 2, p. 126-127, 2004.

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

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987, p.161-222.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** São Paulo: Pontes, 1972.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** São Paulo: Pontes, 1984.

FACHINI, Sônia Regina Victorino. **Inclusão socioeducacional.** São Paulo: KnowHow, 2009.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Formulário 2004.** Disponível em: <[www.apaeminas.org.br](http://www.apaeminas.org.br)>. Acesso em: 29 set. 2014.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário Aurélio.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico**. Cursos Técnicos. Jul. 2013. Disponível em: [http://www.ifmg.edu.br/site\\_campi/s/index.php/nivel-tecnico](http://www.ifmg.edu.br/site_campi/s/index.php/nivel-tecnico). Acesso em: 10 jun. 2015.

KIDDER, Louise. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LAKATOS, Eva Maria de A.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: Ortony (Org.). **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge University Press, 1993.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas na vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.). **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Lo social em tiempos de transición** (Entrevista concedida a Mireya Losada). Venezuela. SIC, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, Serge (Orgs.). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Do sujeito na história e no simbólico**. Escritos nº 4. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudetri/LABERURB, maio, 1999.

PAIVA, Geraldo José. AIDS, Psicologia e religião: o estado da questão na literatura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 27-34, 1998.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Observações para uma teoria geral das ideologias. Tradução brasileira de Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. **RUA**, Campinas, n. 1, p. 63-89, 1969.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PUC MINAS VIRTUAL. **Estudo de avaliação externa do sistema APAE do estado de Minas Gerais 2006**. Disponível em: [www.apaeminas.org.br/arquivo.phtml?a=10533](http://www.apaeminas.org.br/arquivo.phtml?a=10533). Acesso em: 29 set. 2014.

QUEIROZ, Valéria Márcia. Sociologia da sociologia da exclusão. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 5, n. 4, p. 193-198. 2002.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Mulher e realidade: mulher e educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SEARLE, John R. **Expressão e significado**. Tradução de Ana Cecília G. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEARLE, John R. **Os atos de fala**: um ensaio da filosofia da linguagem. Coimbra-Portugal: Livraria Almedina, 1981.

SOIHET, Rachel. **Vivências e formas de violência**: mulher de classe subalterna no Rio de Janeiro (1890-1920). 1986. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

URBANO, Hudnilson. Marcadores conversacionais. In: **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNA, Andrea. Núcleo de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 159-178.

VIEIRA, Camila. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

## APÊNDICE A – Questionários

<p style="text-align: center;">Representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência e suas repercussões – uma análise linguístico-discursiva</p> <p style="text-align: center;">Questionário para os pais e responsáveis</p> <p style="text-align: center;"><b>Identificação</b></p> <p>1- Iniciais do nome _____</p> <p>2- Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M</p> <p>3- Estado civil _____</p> <p>4- Quantos filhos possui: _____</p> <p>5- Em relação à criança e/ou adolescente atendido pela APAE, você é:</p> <p>Mãe <input type="checkbox"/></p> <p>Pai <input type="checkbox"/></p> <p>Responsável <input type="checkbox"/></p> <p>Observação: _____</p> <p>6- Idade da criança e/ou adolescente atendida pela APAE: _____</p> <p style="text-align: center;"><b>Escolaridade</b></p> <p>7- Qual é o seu grau de escolaridade?</p> <p>Ensino Fundamental <input type="checkbox"/></p> <p>Ensino Médio <input type="checkbox"/></p> <p>Superior <input type="checkbox"/></p> <p>Observação: _____</p> <p>8- Profissão: _____</p> <p style="text-align: center;"><b>Instituição – APAE</b></p> <p>9- Qual tipo de deficiência a criança e/ou adolescente é apresenta?</p> <p>Mental <input type="checkbox"/></p> <p>Auditiva <input type="checkbox"/></p> <p>Física <input type="checkbox"/></p> <p>Visual <input type="checkbox"/></p> <p>Fala <input type="checkbox"/></p> <p>Múltipla <input type="checkbox"/></p> <p>Observação: _____</p>	<p style="text-align: center;">Representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência e suas repercussões – uma análise linguístico-discursiva</p> <p style="text-align: center;">Questionário para os pais e responsáveis</p> <p>10- Há quanto tempo a criança e/ou adolescente está na Instituição? _____</p> <p>11- A criança e/ou adolescente, atendido pela APAE, também está matriculada em outra Instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se sim, qual tipo?</p> <p><input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular</p> <p>Qual série e a cursa? _____</p> <p>12- Você considera o atendimento _____</p> <p><input type="checkbox"/> Ótimo</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Aceitável</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim</p> <p>13- Você conhece todas as atividades disponíveis na Instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>14- Você já passou por alguma situação de exclusão e discriminação no processo de inscrição da criança/adolescente em alguma Instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se sim, usou algum direito legal?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
---	---

Muito obrigada pela sua colaboração!

Representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência e suas repercussões – uma análise linguístico-discursiva

Questionário para o gestor

### Identificação

- 1- Iniciais do nome:
- 2- Sexo:  F  M
- 3- Qual a sua formação acadêmica?
- 4- Em que área você atua?
- 5- Há quanto tempo você trabalha na APAE/ Sabará?
- 6- Essa é a sua primeira experiência de trabalho com criança/adolescente portador(a) de necessidades?  
 Sim  Não
- 7- Como você denomina as crianças e/ou adolescentes que são atendidas pela APAE?  
 Especiais  
 Excepcionais  
 Deficientes  
 Outra .....

8- Na sua família há alguém com deficiência?

- Sim  Não

Se sim, qual?

- Mental   
Auditiva   
Física   
Visual   
Fala   
Múltipla

Observação:

Representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência e suas repercussões – uma análise linguístico-discursiva

Questionário para o gestor

### Sobre a APAE

- 9- A APAE/ Sabará é constituída por uma ou mais entidades?  
Se sim, quais?  
10- Como é o ingresso dos profissionais na Instituição?  
Concurso   
Curriculum Vitae   
Outra
- 11- Quem pode ser atendido pela APAE?  
12- Como é o ingresso das crianças e/ou adolescente na Instituição?  
13- Há muita evasão?  
 Sim  Não  
Se sim, aponte causas para a evasão:
- 14- Os pais e/ou responsáveis se envolvem com as atividades da Instituição?  
 Sim  Não  Em partes
- 15- A APAE desenvolve atividades relacionadas ao Ensino Escolar?  
 Sim  Não  Em partes  
Se sim, aponte as atividades desenvolvidas:
- 16- Há algum tipo de divisão por turma entre os atendidos?  
 Sim  Não  
Se sim, qual o critério?

Muito obrigada pela sua colaboração!

### Identificação

- 1- Iniciais do nome: \_\_\_\_\_
- 2- Sexo:  F  M
- 3- Qual a sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_
- 4- Em que área você atua? \_\_\_\_\_
- 5- Há quanto tempo você trabalha na APAE/Sabarã? \_\_\_\_\_
- 6- Essa é a sua primeira experiência de trabalho com crianças/adolescentes portadores de necessidades?  Sim  Não
- 7- Como você denomina as crianças e/ou adolescentes que são atendidas pela APAE?  
 Especiais  
 Excepcionais  
 Deficientes  
 Outra .....

- 8- Na sua família há alguém com deficiência?

Sim  Não

Se sim, qual?

Mental   
Auditiva   
Física   
Visual   
Fala   
Múltipla

Observação:.....

### APAE

- 9- Sobre as condições de trabalho na APAE, você classificaria como:  
 Ótima  Boa  Regular  Ruim
- 10- Os pais e/ou responsáveis se envolvem com as atividades da Instituição?  
 Sim  Não  Em parte
- 11- Você desenvolve atividades relacionadas ao Ensino Escolar na APAE?  
 Sim  Não  Em parte
- Se sim, quais?  
\_\_\_\_\_
- 12- Há algum tipo de divisão por turma entre os atendidos?  
 Sim  Não
- Se sim, qual o critério?  
\_\_\_\_\_
- 13- Que sugestões você daria para a melhoria do atendimento da APAE/Sabarã?  
\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração!

## APÊNDICE B – ENTREVISTAS

Transcrições originais, sem revisão do padrão formal.

### Transcrição da entrevista M3

P: Vamos começar então a entrevista com a senhora. A senhora me contou que tem três filhos, não é?

M: É.

P: E somente este que está aqui estudando na APAE que apresenta deficiência?

M: É.

P: Só?

M: Só.

P: A senhora tem ajuda de mais alguém pra cuidar dele em casa?

M: Sou só eu mesmo...

P: Só você?

M: É.

P: E como a senhora percebeu a deficiência do seu filho?

M: Assim que nasceu, né? Já apresentou falta de oxigênio no cérebro, né? Ai ficou a sequela que ele não, não caminha.

P: Ah então foram os médicos que...

M: É.

P: Que primeiro falaram com a senhora...

M: É.

P: Ai no decorrer das...

M: É.

P: Do desenvolvimento dele a senhora foi percebendo que ele não...

M: É. Ele é cadeirante.

P: Ah ele é cadeirante, ele não tem os movimento só da parte de baixo? Ou da parte de cima também?

M: Foi diagnosticado um pouco da cada coisa.

P: Ah sei, entendi. E... Como é cuidar de um filho com deficiência?

M: Pra mim já é normal, né? Porque são vinte e quatro anos, não tem dificuldade não.

P: Não? Em relação aos seus outros filhos...

M: É tranquilo...

P: Como é que é?

M: Eles são mais velhos...

P: São mais velhos?

M: É.

P: Eles moram com a senhora todos eles?

M: É, moram.

P: Os três?

M: É.

P: E... Eles de alguma forma ajudam a senhora...?

M: Ajudam, desde criança, eles sempre "ajudou".

P: Esse filho que está aqui na APAE ele é o mais velho, mais novo?

M: É o caçula.

P: Ele é o caçula?

M: É.

P: "amm". É... E que motivo levou a senhora a trazer ele aqui pra APAE de Sabará?

M: É... Ele mesmo gostava de 'tá... De sair né?! Ficar no meio dos coleguinhas...

P: Ele não gostava?

M: Gosta...

P: Ah ele gosta?!

M: Até hoje, é... Desde pequenininho ele gosta de ficar no meio do...

P: Porque... A senhora trouxe ele pra cá muito cedinho né?!

M: É, mas ele desde bebê já... Sempre foi bem espertinho, fala, bem comunicativo então...

P: Ah sim... Ele não apresenta então nenhuma deficiência na fala?

M: Pouca.

P: Pouca?

M: É pouquinho.

P: Pouquinho. Tá. Ele consegue interagir, comunicar direitinho né?!

M: Consegue.

P: Só mesmo a parte motora assim né?!

M: Aham...

P: Ah entendi. É... Como que a senhora poderia descrever, falar pra mim o que é deficiência?

M: É, vários tipos né? Do "bral" é paralisia cerebral, passou da hora de nascer, faltou oxigênio, né? Ai ficou com essa sequela. Mas é...

P: E... De que forma a senhora acha que a APAE ta contribuindo pro desenvolvimento do seu filho?

M: Muito, porque... Ele gosta daqui também, tem a condução que leva e traz...

P: Ah tem o transporte...

M: É.

P: A APAE oferece?

M: Aham

P: Ah que legal!

M: É.

P: Ah não sabia disso não.

M: Então é muito bom mesmo.

P: Ah que legal!

M: Contribui bem

P: Uhum muito bom. E qual que é a expectativa que a senhora tem pro futuro do seu filho daqui a uns anos? Como que a senhora vê ele daqui uns anos?

M: Eu acho que... é só melhorando, né? Ele gosta de estar participando, né? Eu acho que pode melhorar muito ainda.

P: Aham. A senhora daria alguma sugestão aqui pra APAE?... Tem algo que a

senhora gostaria que mudasse...?

M: No momento está tudo bom.

P: Tá tudo bom?

M: É. Não tenho do que reclamar não.

P: E o que que a senhora falaria pra uma mãe que... Ta sabendo agora que vai ter um filho com deficiência?

M: Eu acho que devia procurar a APAE mesmo porque eles acolhem muito bem.

P: Aqui é o melhor lugar...

M: É.

P: que a senhora vê pra atendimento das crianças...

M: É bom mesmo.

P: E se fosse o caso, a senhora já ouviu falar, aliás, de um... de um projeto de lei que tava querendo acabar com as APAEs, a senhora ouviu falar disso?

M: Ouvi.

P: Que que a senhora acha sobre isso?

M: Ah... Eu acho que não dá certo não, acabar não porque as crianças gostam muito de vir né? Porque a escola regular não ia atender eles igual a APAE né? Então acho que seria muito ruim pras crianças mesmo.

P: Então a senhora gosta daqui?

M: É, gosto.

## **Transcrição da entrevista M2**

P: M, vou começar a entrevista com a senhora, tá? A senhora me falou que é mãe adotiva, não é?

M: Sou.

P: De duas meninas.

M: Sou.

P: Somente a XX que apresenta deficiência?

M: É, só a XX. A outra é muito é, tem, ela também tá, trabalha em Belo Horizonte, a

vizinha olha a filha dela agora, graças a Deus é uma pessoa que, ela formou, ela mesma trabalhou com 14,15 anos. Ela tinha pai, só pôde dar o segundo grau que nós pôde dar, nós não pôde dar mais né, e coitado só ele só aposentado pra nós todos.

P: Sei...

M: Ai ela pegou e falou: "pai agora eu que vou pagar meus estudos". Foi trabalhar, trabalhar, foi pagar os estudos dela e ela fez faculdade...

P: Ai que bom!

M: Graças a Deus agora arrumou um serviço, pra ela trabalhar lá na creche, esses dias ela tá trabalhando na creche [...]. Muito bom! Pra você ver, pra botar a filha dela na creche, ela falou: "oh mãe, eu vou arrumar um serviço fora porque eu quero trabalhar em Belo Horizonte".

P: A senhora me contou que essa filha... ela é adotiva, ela é sua sobrinha, é verdade?

M: Não, não era parente.

P: Ah, ela não é parente?

M: Eu já conheci a Dona (mãe biológica) nessa época.

P: Ah sim.

M: 32 anos atrás, ela me deu pra olhar. Meu marido aceitou, eu não tinha filho, e às vezes a gente ficava numas briguinhas, ai eu falei: "vamos pegar pra gente parar de brigar".

P: Tá certo!

M: Ai eu peguei, nós paramos de brigar, tomamos conta dela, ela tá com 32 anos, deu essa netinha muito bonitinha. Meu genro é muito legalzinho também, ela tem a casinha dela.

P: A XX então é que é sobrinha?

M: Sobrinha, afilhada e filha de criação. Aí nós batizamos ela, minha sobrinha, porque o pai dela é meu irmão.

P: O pai dela é seu irmão, tá.

M: Eu fiquei com dó e tomei conta, porque homem não sabe mexer com essas pessoas assim.

P: hum

M: Ninguém que [...] nem ela, ela tem um irmão com 22 anos que trabalha, a irmãzinha de 15 anos também estudando, e tem enteada que sempre vê ela, gosta dela. Sempre que nós vê encontra, mas não quer morar com ele não.

P: Mas seu irmão vai visitar?

M: Vai, domingo passado ele esteve em casa. Às vezes quando ele tem um tempo. Que ele trabalha. Quando ele tem um trocadinho, leva pra ela, quando tem um dinheirinho ele dá, quando não tem não dá, e assim.

P: Dentro de casa seu marido também ajuda?

M: Ajuda, porque se eu precisar levar a receita no posto médico, a receita vai pro posto médico, o médico que dá é a psiquiatra dela né, ela dá receita pra seis meses. Ele vai lá pega a receita, entrega as meninas enfermeiras. Ele vai lá pega o remédio pra mim se eu estiver ocupada ele me ajuda muito com ela.

P: Ah, que ótimo!

M: Ele respeita graças a Deus.

P: Ah, que ótimo! E como a senhora percebeu a deficiência da XX?

M: É que nem que eu to te falando, eu quase nem percebi não. Quando "botei" na escola com sete anos, que foi ver né. Ela ficava com correria dentro da escola, fazia "coco" na roupa, fazia xixi.

P: Aham, a professora que notou a deficiência?

M: A professora, diretora, que me chamou e falou comigo:

“o lugar dela é na APAE, a senhora não fica triste não, porque não é só a XX que tem esse problema, e que havia as conduções da prefeitura que vai levar as professoras, vai leva a senhora e a XX, não fica triste não meu Deus do céu”. Conversou comigo e tem que andar com as professoras pra cá, eles traziam a gente, deixavam a gente ali, na beira ali, trazia pra escola pra deixar aqui na escola, fiquei uns oito anos fazendo isso, depois passei a andar de ônibus.

P: E como é cuidar de uma criança com deficiência?

M: Deus dá a gente força e paciência, porque uma hora tá bem outra hora não tá. Às vezes agride, às vezes empurra, quer bater quer passar em cima da gente, aí a gente não quer aceitar, sabe. E quando ela está [...] pega a camisa do meu marido pela goela aqui, ele tem 73 anos, ela pega ele assim, pela goela sim, a camisa dele até rasga com botão, tem que ter paciência minha filha. Pedir a Deus força e ter paciência porque não é fácil.

P: E o que é a deficiência para a senhora?

M: Ah, pra mim é uma coisa que Deus deixou aquela insuficiência e tem que pegar com Deus pra lutar, né. O que foi determinado por Deus, né, nós não perde o pavio.

P: E qual foi o motivo que levou então, aliás, a Senhora para matricular a XX aqui na APAE? É porque a professora da escola avisou a senhora, né?

M: É avisou.

P: E de que forma que a senhora...

M: Mas a mãe dela me falou que quando ela nasceu, ela era toda roxinha, e não deu pra fazer pra chorar. Então, o médico falou assim: Oh Dona X, sua filha nasceu com problema, ela não está chorando, não chorou agora”. E virou ela de cabeça pra baixo, bateu na bundinha dela, foi aí que saiu aquele “negócio” da goela dela aí ela chorou.

P: É isso influenciou, né?

M: a mãe dela era cobradora. É eles davam R\$ 50,00 pra trocar e não tinha troco e ela ficava nervosa [...]. As mães sempre não quer cuidar dos filhos que precisa aí ela ficou com a outra normal e eu fiquei com essa.

P: Entendi. É de que forma a Senhora acha que a APAE tem contribuído para o desenvolvimento da XX?

M: Ah, eu acho que quando eu trouxe ela acompanhado do psicólogo, acompanhado de, do pediatra, e foi acompanhado da fisioterapeuta XX, essa XX trabalha aqui, não sei se você conhece ela...

P: Cheguei a conhecer sim.

M: Foi médica dela. A XX, ela não tá trabalhando aqui, ela tá trabalhando em Sabará, também foi a médica dela. Foi muito bom, um acompanhamento muito bom. E ela não tinha dente, os dentes dela era tudo podre, então eles fizeram um tratamento pra ela que não tinha dentista aqui, né. Às vezes tinha, mas era mais difícil, aí me mandou lá pra Avenida Brasil lá em Belo Horizonte, aí o médico “rapou” sete dentes dela tudo de uma vez, porque os dentinhos de leite pode arrancar. Fez aquele tratamento de anestesia geral e pôs ela pra dormir, foi muito

bom, me ajudou. O tratamento de vista pra ela foi muito bom também, acompanhou o médico da Avenida Brasil. O médico, médico lá da Avenida Brasil, também lá em Belo Horizonte, foi um acompanhamento muito bom com ela...

P: Que bom...

M: Sabe?

P: Que bom...

M: E fez um acompanhamento o médico, médico o exame de vista, um olhava o outro também examinava, aí o médico me falou assim que é isso que a vista dela não tem nenhum problema, que aquilo é um extravio que tem no olho dela.

P: E como a senhora vê a XX daqui a uns anos? Qual a sua expectativa pro futuro dela?

M: Ah eu por enquanto não sei qual que é a expectativa. Eu peço a Deus pra Deus melhorar ela, né? Eu falo assim: “Ô meu Deus, melhora ela” que ela fica agredindo, ela fica nervosa, tem vez que ela tá bem, daqui a pouco não tá, na mesma hora ela tá conversando com o padrinho, na mesma hora ela desliga “desliga, desliga tia” manda eu desligar a televisão, ela não aceita televisão ligada, às vezes tem uma coisa ali que ela não quer, na mesma hora ela não quer aqui não quer, quando ela quer aqui na verdade ela muda, já não quer aqui mais.

P: A senhora tem alguma sugestão pra dar aqui pra APAE?

M: É... Sobre?

P: Sobre qualquer aspecto...

M: Não, pra mim tá bom. Eu agradeço muito aí pelas professoras, que elas têm

muito carinho, muita luta com eles... Os funcionários tudo, e todo mundo aqui é pra acompanhar tudo, muito pelo carinho, um melhor do que o outro.

P: E o que a senhoraalaria pra uma mãe que esteja descobrindo agora que vai ser mãe de uma criança com deficiência?

M: Ah eualaria pra ela assim: Você vai pra APAE gente, que se vocês for pra Sabará é muito bom também, qualquer APAE é bom. Que leva as crianças com muito carinho e ajuda as mães também, porque nesse ponto me ajudou muito mesmo. Eu agradeço muito isso tudo por tudo, sabe? É muito bom.

P: Então esse é o conselho que a senhora daria?!

M: Ah eu dou, é conselho bom, falo eu já falei com muitas, é só assim que ah... é... tô precisando botar menino na APAE, eu falo "Ah vamos lá na APAE que que o serviço lá é muito bom".

### **Transcrição da entrevista M1**

M: Sem brincadeira, acabei de sair da cozinha agora, minha mão tá até gelada, piquei verdura "correndo".

P: Ah sei... Da cozinha daqui da instituição

M: É eu gosto de ajudar

P: Ai que bom, a Senhora participa das atividades daqui então...

M: Toda vida, desde quando era pequeno, ele entrou com 6 aninhos aqui, hoje tá com 33 já uai.

P: Hoje tá um rapaz já, aliás, um adulto 33 anos.

M: Já tem [...] grande.

P: Ah, mas pra mãe todo filho é uma criança né, não cresce nunca.

M: E a escola aqui me apoia

P: Ah, que bom!

M: Bom pra mãe.

P: Eita, mamãe!

Terceiros: M, você ajuda muito, né?!.

M: Desde que me entendo por gente a APAE pra mim é minha outra casa, sabe.

Terceiros: Ela ajuda na cozinha

P: Ela tá falando que ela tava picando.

M: Eu costuro pro menino [...].

P: Ai que bom!

M: Toda vida fui assim, larguei emprego, não me importei não, meu filho é mais importante do que todo emprego.

P: Ah, com certeza.

M: É, perdeu o pai, então sou pai, sou mãe. Ele não vive sem eu.

P: Sim

M: Ele toma remédio demais da conta.

P: Sei...

M: Aqui nele assim é...

P: Sei...

M: Tem que operar.

P: Uhum...

M: O resultado [...] depois de uma excelente cirurgia o [...] pode voltar por que...

P: Vou pedir para senhora chegar um pouquinho aqui perto de mim para a gente ficar perto do gravador para sua voz sair bem bonita, ai.

M: Tá

P: Eu vi no seu questionário que a senhora é mãe de três filhos, não é?

M: Sou.

P: É, e somente esse que está interno aqui, interno não né, está estudando aqui né. Somente esse que apresenta alguma deficiência?

M: Todos na época tinham, mas Deus curou. Esse tá [...] mais tempo.

P: Sei, mas só esse que frequenta a APAE, então?

M: Só ele os outros já até recasou.

P: Ah tá.

M: E tem um pai solteiro

P: Sim

M: Mas as meninas são minhas netas.

P: Ah e a senhora ajuda a cuidar

M: Não libero não, libero não.

P: E a senhora tem mais ajuda, ajuda de mais alguém para cuidar desse filho?

M: Não, tenho não, porque meu filho trabalha né, o casado trabalha, o mais velho ganhou bebê. Eu posso confiar nele assim 100%, mas só quê ficar em cima dele assim demais, acontece você ajuda ajudando, se não puder na atrapalha. Eu mesma cuido do meu filho, mas tenho minha nora e do meu filho casado. Na minha folga do meu aperto da minha partida eles assumem o lugar da mãe né, não totalmente esse trabalho.

P: Uhum... Tá certo. E como que a senhora percebeu que seu filho tinha alguma deficiência?

M: Desde bebezinho.

P: Ele apresentava alguma característica?

M: Ele não conseguia colocar nem usava nada pela boca, tinha que ser jogado sem encostar na gengiva.

P: Uhum...

M: E nem o bico podia colocar nele, um grito não, um movimento que fazia rejeição, tinha que tirar depressa.

P: Uhum...

M: E o meu marido me falava: Fi, esse menino quando crescer, ele não vai estudar em escola normal, tem que juntar um dinheiro para ele estudar; se mandar só Deus que sabe, porque ninguém tem muito dinheiro não, então fazer o que vou

escrever pra ver. Quando ele ia pra escola ele falava, não sei se é pra falar, mas ele percebia as coisa. Os meninos iam pra escola pegavam o saco ali e pegavam pra ele, então quando eles ficaram no jardim a escola pegou e falou: não. Quando me disseram que tinha doença incurável, que o menino ia morrer aí que eu chorei mesmo entrei em depressão, não é que eu ia morrer não, minha filha, é que a situação é lenta, a situação da gente não tá bom, a gente quer ele vivo né, vivo tá bom. É onde que descobri [...] papai de [...], me encaminhou pra cá e tá aqui até hoje, tamo aqui com força, ficou pior da cabeça porque a avó morreu, não sabia por que ele ficou ruim, perdeu a memória, disputou olimpíadas e ganhou medalha.

P: Ah que delícia!

M: Mas perdeu a aposta porque ele se empolgou e perdeu a memória totalmente, mas voltou bom de novo.

P: Recuperou a memória.

M: Mas o médico falou comigo para eu enterrar, não, não vou enterrar meu filho. Deus quando dá poder a pessoa não é pra matar não, é pra sarar [...] se for a hora, ele leva, se não, ele sara, e tô assim até hoje.

P: Então, pra senhora o que vem a ser deficiência?

M: Eu acho que é, oh, deficiência. Tem deficiência, tem outras pessoa, é tipo dificuldade em aprender as coisa, né.

P: Uhum...

M: Na dificuldade dele, considero ele um médico se for a melhor profissão.

P: Aham...

M: Ele é quase independente já.

P: Aham...

M: Dá muito valor pra mim, ele tem muito medo, acho que ele morre de medo de eu morrer.

P: Uhum...

M: Então, é dois igual né, tem dificuldade de aprender as coisas, não é um tudo. Pra mim, é tão médico já, porque ele não andava, não andava já anda, não falava, já fala.

P: Aham...

M: As atividade da escola ele acompanha bonitinho.

P: Uhum...

M: Então, pra mim tá ótimo, pode ficar para sempre assim que eu vou cuidar do meu filho do mesmo jeito.

P: Uhum... Ótimo! E quais foram os motivos que levaram a senhora a trazer ele aqui especificamente para a APAE de Sabará?

M: Porque tinha que ser especial, no caso ela explicou só o que tinha pra ele.

P: Ah, sei...

M: Se não tem graças a Deus sempre teve.

P: Aham

M: Quando o pessoal da área aqui levava ele pra Belo Horizonte, a assistência acompanhava a gente.

P: Uhum...

M: Acompanhava a gente na presença. O dinheiro faltava o povo vinha a pé, mas chegava lá, as meninas que arrumava um jeito e foi mesmo, nada impedia da gente ir não, até a pé chegava lá. [...] Se for pra ele eu esqueço de mim, primeiro meu filho, meu filho.

P: E, e como você acha que a APAE tem ajudado ele no desenvolvimento dele?

M: Han?

P: O que tem melhorado?

M: Com muita competência, e até as coisas do normais procuro a APAE pra me ajudar [...] corro pra pedir ajuda, ele me ajuda mesmo. Meu marido faleceu eles me ajudava, foi muito presente para minha vida, a APAE é a casa dele. Eu sei que APAE tem o que eu preciso, apoio, amor, sou muito querida por todo mundo, todo mundo, acho que eu nem mereço tanto amor na minha vida. Todo mundo, as meninas me chamam de mãezinha [...], era mãezinha, as mães da minha idade me respeitam muito também. Então como diz né, não sou uma mãe exemplar não, mas procuro ser.

P: Tenho certeza que é.

M: Não, procuro.

P: E qual a expectativa que a senhora tem pro seu filho no futuro? Como você vê ele no futuro?

M: Eu espelho em Deus que ele seja um menino bem sucedido, mas depende de Deus não depende de nós não, o que Deus fazer, Deus não erra a gente que erra.

P: Tá certo. A senhora tem alguma sugestão pra dar aqui pra APAE?

M: Em relação ao que no caso?

P: Ah, em qualquer parte. O quê que a senhora acha que podia melhorar ou se já tá tudo bom?

M: Pra mim já tá de bom tamanho, sabe.

P: Han...

M: Que eu ajo muito aqui né, e pra nós não. As funcionárias trabalham demais, tadinhas.

P: É né...

M: Porque eu vi na cozinha, todo mundo tem problema.

P: É.

M: Quem quer ajudar acaba atrapalhando às vezes né

P: Uhum...

M: Então eu acho que esse trabalho tem muitas coisas pra fazer, elas não reclamam não, a gente vê elas correndo, tadinhas...

P: Uhum...

M: Como eu falo com elas, eu chego junto sabe, cheguei um dia desses e vi uma chorando, eu disse “o quê que foi quem te bateu?”, “não, é o irmão [...] que morreu”, então eu tô dentro [...].

M: Eu vou lá ajudar. Aqui pra mim é tudo.

P: Aham...

M: Desde quando entrei, no “princípiozinho” chorava muito, agora não choro mais nada, se chorar é de felicidade.

P: Tá certo. E o que a Senhora falaria para uma mãe que esteja descobrindo agora que vai ter um filho com deficiência?

M: Que vale a pena ela investir nele né.

P: Uhum...

M: Porque o meu deu o efeito. Quando ele disputou a olimpíada não acreditei, se não tivesse visto com meus olhos, não tinha acreditado ia achar que estava mentindo pra mim, porque eu participei, fui correndo atrás, e passo a passo que deu valeu o sacrificio, primeiro sacrificio não, um dom de amor que a gente tem,

P: Tá certo.

M: Então, perdi meu emprego quando soube que tinha uma doença incurável. Ganhava três salários e meio na minha carteira, só ganhar dinheiro pro futuro do meu filho ou perder ele, não, larguei tudo, é meu filho tudo que eu tenha na vida, tô até hoje movendo pela fé. A escola me ajuda, o que falta lá em casa às colegas me ajuda, mas pra

ele eu não deixo faltar nada [...]

P: Então, eu vou ler para a senhora aqui uma reportagem que saiu no jornal, eu não sei se a senhora chegou a ver que a prefeitura de São Paulo, eles estavam com um projeto querendo acabar com a APAE lá no Estado, então eu vou ler essa reportagem pra Senhora e depois eu queria saber a opinião da senhora em cima disso, tá certo! E se a senhora quiser me acompanhar...

M: Eu guardo melhor escutando.

P: Tá certo, vamos lá! Projeto que quer acabar com as APAE mobiliza os moradores no interior de São Paulo...

M: Se for preciso também to nessa, fazer revolução até né tentar...

P: Aham...

M: Porque perder a APAE nós não pode perder não, meu filho tem 33 anos, entrou com 6 aninhos aqui, se ele vai pra lá pra outra escola, ele já é um menino com ideia de criança, quem tem paciência com um menino que só sabe rir,

P: Pois é.

M: Vão xingar ele porque ele já é muito “cavalão” desse rindo. Não uai! Até onde tem que ser a APAE mesmo se não nós vamo fazer também. Nós bate latinha, nos bate é... alguma coisa, poe fogo no pneu como o povo coloca pra ser escutado, nós faz qualquer fumaça também, nós vamos fazer o que tiver que fazer pra APAE continuar.

P: Isso ai!

M: Meu filho se um dia ele sarar ou se Deus levar ele...

P: Uhum..

M: Eu serei “APAIANA” do mesmo jeito, eu tenho uma vida inteira aqui.

P: Aham...

M: Eu quero ser “APAIANA” para sempre...

P: Uhum...

M: Até que Deus me leva também né

P: Aham...

M: mas se quiser que eu faça me dá um toque que onde for eu to indo. Sou solteira, to viúva minha “fia”...

P: Uhum...

M: Agora eu vivo só pro meu filho mesmo...

P: Uhum...

M: Nem quero casar... tô tentando ter... viva, me segurar, mas quando me segurava tinha uma discórdia, tentava ligar o mundo dele ao nosso mundo...

P: Uhum...

M: Tínhamos que tirar ele o Fi estou morrendo, não cê vai ficar vivo, mas se você morrer [...] mais um motivo que precisa da escola mais ainda né...

P: Aham...

M: Com a psicóloga né.

P: Aham...

M: Graças a Deus ele reagiu bonitinho, todo mundo aqui é uma amiga dele, se for preciso, se for bom, vocês me levando eu tô indo.

P: Uhum...

### **Transcrição da entrevista F3**

P: Essa foi sua primeira experiência com crianças deficientes, não é? Como que você veio trabalhar na APAE?

F: Eu vim trabalhar na APAE, porque eu já tinha um filho.

P: Uhum...

F: É, especial né, e eu procurei saber como seria a vida do meu filho no trajeto

na vida dele, apesar que me falaram que ele só teria a primeira infância, e hoje ele já tem 23 anos...

P: Hum...

F: a primeira infância até os sete anos de idade, então eu gostaria que ele tivesse uma expectativa melhor, um futuro melhor...

P: Aham...

F: Porque o diagnóstico que me deram é que ele ia vegetar, essa que foi a palavra, é, e eu não queria que meu filho vegetasse, então pra isso fui procurar recursos para que ele tivesse uma vida melhor. Passei por vários locais, várias pessoas, eu tive vários anjos na minha vida, sabe, que me ajudaram, a ele está até hoje fora da expectativa, da estatística...

P: Aham...

F: Que seria só até aos 7 anos de idade. Então, eu procurei pessoas que pudessem me ajudar...

P: Hum...

F: Daí, então, foi onde eu achei várias outras pessoas até eu chegar aqui na APAE de Sabará. Fui atendida numa clínica, que aqui nós temos uma clínica né, ele fez uma estimulação precoce tá, depois quando ele chegou numa certa idade, que foi aos 5 anos de idade, ele começou a caminhar...

Então, quando chegou na faixa etária escolar, a escola tem desde a estimulação precoce até a convivência, então ele foi passando por esses caminhos.

Sabe, e a expectativa cada dia a gente vai conquistando uma coisa. Tanto no aprendizado quanto na vida dele. Porque ele tem uma síndrome raríssima, chama-se Síndrome de Cornélia Delange, tem 150 casos no mundo, então eu fui

pesquisar também, é, pessoas, outros anjos né, pela Federal, qual que era a expectativa, o quê que eu precisava de fazer pra ele ter uma vida melhor. Sabe, ai eu fui, é o, é o caminhar, cada dia...

P: Hum...

F: Nós vamos conquistando uma coisa, e achando pessoas sabe, que ajudam a gente...

P: Mas aí pra você chegar a trabalhar aqui mesmo é...

F: Eu tive um convite

P: Ah sei...

F: uma pessoa daqui da escola, como eu tenho magistério. Então me perguntou se eu gostaria de fazer um trabalho voluntário aqui na escola. Então, eu comecei no horário de atendimento do meu filho a fazer, era uma hora e meia de trabalho voluntário aqui dentro. Eu também passei a conhecer o quê que era a APAE.

P: Aham...

F: O quê que era o ritmo da APAE. Sabe, então eu gostei...

P: Uhum...

F: Eu tive a oportunidade de vim trabalhar na APAE. Eu aceitei assim, no primeiro instante que me perguntaram se eu gostaria de trabalhar...

P: Aham, que legal! E como tem sido essa experiência de trabalho?

F: Olha, eu aprendo muito mais do que eu ensino.

P: Uhum...

F: Cada dia aqui, cada dia aqui dentro a gente aprende um pouco com eles. Com os alunos sabe, você traz uma experiência institucional de uma escola né, tradicional e tal e aqui dentro você se transforma. Porque aqui a gente muito aprende do que

muito mais aprende do que ensina.

P: Uhum...

F: Principalmente conhecimento de mundo, sabe, dá valor as coisas mínimas, que a gente não percebe no nosso dia a dia. Não percebe, é só quem tá aqui dentro, que tem essa grandiosidade de perceber que um sapato amarrado, um lacinho do sapato. Dá um nó, é pra gente uma coisa tão simples e pra eles quando eles conseguem fazer isso. É uma grandiosidade que, que você passa a valorizar As pequenas coisas.

P: Aham...

F: Eu acho assim extraordinário essa conquista deles. Seja pentear um cabelo, escovar um dente. Que pra gente é normal, quando eles levam a escova e vem até o final e se olham no espelho e se valorizam fazendo essa atividade eu acho um máximo. Um máximo! Porque pra eles é muito grandioso isso. E se torna pra gente também, né.

P: É... E o que é então a deficiência?

F: Eu vou dizer muito sincera, hoje com mais de quinze anos de trabalho a deficiência é nossa, entendeu? Porque eles, pelo, pela deficiência intelectual deles, eles tem muito mais aprendizagem do que a gente. Eu falo muitas vezes, olha, eu tenho experiência profissional, e experiência de mãe que é nós que não entendemos, então quem é deficiente é a gente. Não é eles não.

Eles tão no mundo deles sabe. É o pouco que eles fazem é muito grande e a gente exige muito da gente mesmo, perfeição é... Sabe, até os nossos valores pra

eles, eles tem muito mais educação...

P: Aham...

F: Do que agente que vem com uma educação tradicional. Sabe, eu acho assim, eu amo o que eu faço, então eu valorizo muito, muito mesmo.

P: Que legal! É, depois que você passou a trabalhar aqui na APAE, modificou a sua visão sobre a deficiência?

F: Sim. Por eu não conhece... Porque a gente não conhece os deficientes. Então eu nunca, a APAE tem o quê?, 30 anos, então esse tempo antes de ele estar aqui, eu não conhecia a APAE... A gente ouvia falar muito raramente. Porque uma pessoa veio pra APAE então uma pessoa é deficiente, que a gente antigamente era mongoloide...

P: Aham...

F: Que eu acho que é uma visão assim, infelizmente, hoje por eu ter um conhecimento que eu tenho da APAE eu não nunca deixo as pessoas falarem esse termo comigo ou retardado, nada disso.

P: Aham...

F: Mas antigamente por eu não conhecer, o não conhecimento é uma ignorância. Né? então quando a gente passa a conhecer você tem uma outra visão do mundo do deficiente e das pessoas tradicionalmente normais que todos nós temos deficiência. Né? visão, é aquele mau humor, e isso é uma coisa. Não é tão legal. Entendeu? Você não conviver socialmente...

P: Aham...

F: Harmoniosamente. Com todo mundo é uma deficiência. Infelizmente o

normal acha que o deficiente é outro né.

P: É, o que você denomina portadores de deficiências por especiais? Eu vi isso no seu questionário.

F: Porque são pessoas especiais, entendeu? Você não vê, um ser não especial. De uma maneira tão grandiosa que eu tenho a visão daqui de dentro. Sabe, eu me vejo assim uma mãezona dos meus alunos. Não um papel de mãe, mas uma valorização sabe? É eles são especiais pra mim por eu ter um especial. Eu valorizo ele muito mais do que eu tenho uma outra.

Que já é dita normal, Já é uma doutora na vida. Porque ela é formada infectologista. Então assim o meu pequeno de 23 anos, ele é especial, ele ontem fez uma coisa que eu fiquei de boca aberta, meu marido construiu junto com ele com um carrinho quebrado, uma hélice, bom pra mim era só pra balançar, ele foi lá rasgou um papel, que ele gosta de papel, colocou no meio dessa hélice pra fazer um barulho.

P: É né...

F: Eu não esperava isso dele nem meu marido. Ele construiu um brinquedo só pra ter o barulho. Porque era um brinquedo que ele jogou no chão, fez um barulho ele desmontou, colocou *Superbonder* e tal, fez uma hélice ele pôs um papelzinho no meio, ele fez um barulho, *tzum*, o barulho da hélice, e é uma coisa que eu não esperava, foi por isso que eu diagnostiquei lá especiais.

P: Ah que legal! E você recebeu algum tipo de capacitação pra vir trabalhar aqui?

F: Aqui nós temos um grupo da clínica que todos os

profissionais que entram aqui passam por esse grupo, conhecer como é a instituição, a missão da instituição...Tá? a gente tem treinamento com as especialistas e eu fui me capacitar. Na PUC de Minas Gerais nós temos um curso. Por eu ser funcionária do Estado eu tenho é, esse critério para estar aqui dentro pra me capacitar. Lá eles me mostraram o quê que é uma criança especial. Quais os tipos de aceções. Deram alguns exemplos, alguns artigos nós lemos. Eu fui fazer uma faculdade depois que eu tive meu filho. Então eu fui me capacitar, me profissionalizar. Eu faço, participo de seminários, e dentro dessa área de educação especial eu faço parte, sou articuladora de alta defensoria. Da APAE de Sabará. Então, eu procuro é, saber o que está acontecendo, sai qualquer noticiário eu pego, eu leio, eu tenho livro didaticamente. Eu procuro estar é, nem é nivelado. Que a gente nunca vai chegar né, mas eu procuro conhecer, sabe. Por eu estar aqui dentro eu procuro muitos artigos que, conversar com pessoas que tenham um esclarecimento melhor do que eu.

## **Transcrição da entrevista F1**

P: estamos começando a entrevista agora e eu queria saber... ah, posso chamar de você?

F: pode, com certeza.

P: ah, então tá joia, eu queria... eh, que eu vi no seu questionário que você trabalha aqui há três anos, não é?

F: sim

P: e que esta foi a sua primeira experiência com os portadores, não é?

F: foi

P: foi? E como a senhora, como você veio trabalhar aqui no... na APAE? Como você chegou até aqui?

F: foi o seguinte, eu estava numa outra escola e estava no lugar de uma gestante.

P: aham..

F: terminou o período de licença dela

P: aham

F: então, eu fui até a SEMED pra ver pra onde eu iria.

P: aham

F: então, dentre as escolas que tinha estava o nome da APAE. Então, como eu já era louca pra trabalhar na APAE

P: É mesmo?

F: então, imediatamente eu falei assim: APAE.

P: aham

F: então, eu escolhi trabalhar na APAE.

P: uhum..e você usou o termo você era louca.. por que essa loucura?

F: eu, eu gosto de trabalhar com pessoas, sabe?! Eu tenho uma, uma ansiedade de estar tentando ajudar, tentando fazer pelo outro, sabe? eu tenho isso. Eu sou inquieta através disso, sabe?! Eu quero fazer, eu tento fazer pela minha filha, sabe?!  
P: muito legal.

F: assim, e aqui eu estou aprendendo. Cada dia eu aprendo uma coisa

P: uhum

F: É muito gratificante. A gente sobe e desce, um passa mal a gente leva pra clínica, leva pra UPA, mas assim é muito gratificante. É assim, eu me encontrei aqui, me encontrei.

P: ah, mas que bom! E pra senhora o quê que é a deficiência?

F: olha, a deficiência pra mim, tem hora que passa a ser sabedoria. Sabe?! Sabedoria. Porque é através da sabedoria deles, através daquela pequena deficiência que todos nos temos um pouquinho de deficiência, né? Através daquela deficiência deles é onde eles caminham. A medida do que eles podem caminhar é o tempo deles. Então, a gente não tem que forçar nada, não tem que apressar os passos, a gente tem que fazer tudo sob medida. Então se hoje a gente vai tentar cantar uma música, ou tentar fazer um papel reciclado, tem que ser tudo no tempo deles. A gente não tem que forçar, a gente não tem que brigar, a gente tem que ter carinho por eles. Sabe?! É muito carinho que a gente tem que ter por eles, porque eles têm muito por nós. Às vezes a gente é que não sabe agradecer.

P: aham. Tá certo. E depois que a senhora, que você passou a trabalhar aqui na Apae, a sua forma de ver a deficiência mudou?

F: eu particularmente já não tinha muita dificuldade em vê-las, sabe?! Porque às vezes ou na própria família ou as vezes um vizinho, alguém, às vezes sempre a gente depara com isso, ou na rua, né? A gente sempre depara. Então, assim eu nunca espantei com essas coisas, entendeu?! Então, assim, não que eu não, não, não tenha sangue correndo nas veias, mas assim eu sou mais realista.

F: sabe?! eu sou mais realista. Então, assim a partir do momento que eu entrei, eu entrei foi de cabeça mesmo. Vim com vontade, dou o meu sangue se precisar pra eles, sabe?!

Faço o que eu puder! E o que eu não puder também eu tô correndo atrás, sabe?!

P: ótimo! E no questionário a senhora denomina as crianças atendidas aqui como deficientes. É... por quê? Tem algum... qual o motivo?

F: não...eu uso esse deficiente aí porque eu não encontrei na realidade uma outra palavra pra colocar, mas como eu disse atrás eles é... pura sabedoria esses alunos nossos, é pura sabedoria. Porque com isso a gente... nós estamos aprendendo muito, viu?! Muito mesmo! Num dia ele não tá conseguindo comer sozinho no outro dia ele já está caminhando pra comer sozinho... e já vai tendo sua própria autonomia...

P: começa, né? Com certeza.

F: Isso é uma gratificação assim, imensa.

P: não tem o que pague né?!

F: nossa!

P: e... a senhora, você recebeu alguma capacitação pra trabalhar aqui na Apae?

F: não. Vim com a cara e a coragem e muita vontade.

P: e você acha que fez falta essa capacitação? Se tivesse...

F: pra mim creio que não.

P: não.

F: não, porque assim, eu não tenho medo de desafios. Eu gosto de desafios, qualquer lugar que seja, eu gosto de desafios. Então, esse foi um grande desafio pra mim. Assim, no princípio, eu não sabia onde eu ia chegar na sala de autista, onde eu ia chegar na, na horta, onde eu ia chegar nas salas, assim, mas eu mesma coloquei um chip, eu mesma fui. Errava já saia e entrava de novo, buscava, entendeu?! E por aí eu fui.

P: tá ótimo.

F: e sou muito feliz, viu?! Sou muito feliz.

P: é notório, a gente nota.

F: sou muito feliz, sou muito feliz aqui, viu?!

P: a gente nota isso em você...

F: isso, sou muito feliz!

P: e... você teria alguma sugestão pra dar para a APAE?

F: olha as sugestões que eu dou, é que continue no ritmo do trabalho que estão. Tá?! Continuem, porque assim a gente sempre tá buscando. Igual outro dia ainda tem até quando... quando eles aí, que tem muitos cruzeirenses aqui dentro, aí a gente buscou o raposão e a raposinha. Nossa, mas aqui foi uma felicidade pros meninos, sabe, tanto pros da manhã quanto da tarde, sabe?! Quando a gente faz alguma coisa, é para os dois turnos. Que aqui é uma escola, né?! Então, não tem pedagoga da manhã, se é da tarde. Não tem nada disso. Nós trabalhamos juntos, nós somos uma equipe. Nós somos uma família aqui dentro. Então, assim foi excelente. Então, quando não tem a gente procura buscar. Então, assim, é continuar no caminho que a direção está no caminho certo, sabe?! E a direção é muito, assim, ela trabalha ao lado, tá?! Elas não ficam aqui dentro e a gente fica lá não.

F: trabalham ao nosso lado.

P: tá certo.

F: então, a gente tem toda a liberdade, a parceria é enorme! de todas as três, então, assim, unido, a gente é mais forte, né?!

P: uhum

F: então.

P: E o que vocêalaria pra alguém que esteja

começando agora a trabalhar na Apae?

F: Vem depressa porque aqui... você vindo trabalhar sua vida vai mudar totalmente, sabe?! A gente vai assim ser outra pessoa, a gente vai ser melhor do que a gente talvez já seja. Então assim, eu falaria: pode vir sim que você vai ser muito feliz aqui dentro.

P: ai que bom, isso ai. Agora eu vou ler com você um artigo que saiu no jornal.

P: o quê que a senhora acha desse, dessa proposta de fechar a APAE?

F: eu acho essa proposta não pode funcionar porque os alunos ditos deficientes precisa da APAE sim e a APAE é a vida deles. E para os familiares também. Onde os familiares vão levá-los? Na onde vão levá-los? um cadeirante, um que tem um problema de aprendizado ou que tem problema físico, sabe?

P: uhum

F: problema mais sério. Às vezes problemas psiquiátricos como vão deixar numa sala de aula com outros alunos? Ai vai começar, outros pais a reclamarem, ou a tirarem da escola. Então assim, eu acho que isso não vai funcionar e não pode funcionar porque aqui dentro da APAE eles têm equipe que os atendem, sabe?

P: uhum.

F: separadamente, são cinco... seis alunos no máximo. Então, assim, é muito importante pra ele e eles têm essa necessidade.

P: aham.

F: agora em outra escola vai ter?

aí fica minha pergunta, né?!

Glauce Mendes: muito obrigada, ta?!

## Transcrição da entrevista F2

P: Então, nós agora vamos começar a entrevista lembrando que você não vai ser identificada de maneira nenhuma no nosso projeto, ta?! Sempre vai aparecer as iniciais do seu nome sem identificação, ta?! É... eu vi no seu ham... questionário que você trabalha na APAE há dezoito anos, não é mesmo?

F: sim

P: e que essa não foi a sua primeira experiência com alunos portadores de necessidade, como é que você veio trabalhar na APAE?

F: eu fiz concurso público, eu estudei prestei concurso público, passei, logo quando eu fiz magistério eu passei, no ano seguinte eu fui tomar posse e ai na hora lá de tomar posse eu não tinha intenção de vir para a APAE não por preconceito ou por qualquer outro problema, porque eu achava que eu ia ter dificuldade de trabalhar por pena dos alunos, eu achava que não era um sentimento de acordo, ai eu fui convidada pra ir para uma escola que eu iria trabalhar com pré-escola, e eu adoro pré-escola, ai na hora de tomar posse uma professora minha, uma ex-professora chegou e me falou: "ah a secretária de educação quer que você tome posse na APAE"...

P: aham...

F: ai eu fiquei balançada perguntando... será que é isso que Deus vai pôr pra mim? Ai fiquei, eu vou pensar, acho que não quero a APAE não, vou pensar. Ai, na hora eu falei APAE. Ai, eu

vim pra cá cheguei e tô aqui e não tenho mais vontade de sair.

P: nossa, e a senhora tá gostando?!

F: já tive oportunidade de sair, mas eu acho que eu não saberia viver em outro lugar sem ter contato com esses alunos aqui que é um aprendizado. A gente acha que é sina, mas a gente aprende muito mais com eles.

P: ahh... tenho certeza... Então é..., como tem sido sua experiência?

F: cada dia um dia, né? Cada aluno é diferente do outro, com cada um você aprende um pouquinho e você ensina um pouquinho, você guarda um pouquinho de cada um e a gente vai cada dia crescendo, e eles também, acredito que comigo modéstia parte eles têm aprendido também, alguma coisa fica com certeza.

P: uhum.

F: porque a gente vê os laços de amizade que a gente tem com eles, mesmo depois de muitos anos que eu não trabalho com eles mais, já formei outras turmas mas eles não esquecem da gente, né?! é... mostra que a gente ficou alguma coisinha ficou com eles também, né?!

P: ehh... e o que que é a deficiência pra você?

F: eu não sei te dizer uma palavra certa, eu acho... eu penso que todos nós temos uma deficiência, todos somos deficientes, né?! então... pra mim não existe deficiência não.

P: e... depois que a senhora começou a trabalhar aqui na APAE, a sua forma de ver a pessoa com deficiência modificou?

F: muito! Muito, com certeza!

P: só esses aspectos que ela...

F: com certeza...

P: modificou?

F: ah, eu penso que todo mundo tem deficiência mas todo mundo tem capacidade de vencer, basta você acreditar. A pessoa tem que acreditar nela mesma e as pessoas que lidam com ela também acreditar no potencial que cada um tem. Ler...escrever e ler é importante e soma tudo na vida pra se viver, né?! a gente tem experiência de pessoa assim, da minha família mesmo que não teve ensino nenhum, né?!

P: uhum...

F: antigamente, na roça, era aquele trabalho de roça, de agricultura, né?!

P: aham...

F: vivência e experiência que essas pessoas tem pra passar pra gente é incrível!

P: aham

F: eu gosto de conviver com essas pessoas, eu tenho oportunidade de conviver, tive na minha infância né, na minha juventude...

P: aham

F: e hoje também, né?! Adulto eu gosto de visitar esses lugares assim conversar com essas pessoas, entender com elas, porque elas tem muita coisa pra ensinar pra gente né?!

P: bacana... e ... no seu questionário eu vi que a senhora antes de se decidir por deficiente você marcou outras duas é...outras duas opções, que foi os especiais e os excepcionais, você ficou na dúvida?

F: não porque eu acho que são... não porque aqui é escola de excepcional, né?!

P: aham

F: porque eu acho a gente fala especial mas

antigamente a gente falava excepcional, porque esse excepcional pra mim não é no sentido de doente, de ser além do normal, porque eu acho que conviver com eles aqui talvez é mais fácil que conviver com um lá, lá fora que é dito normal.

P: hum...

F: entendeu?! Foi nesse aspecto...

P: aham

F: ai a pessoa fica... conversei com a pedagoga e ela falou comigo assim: "aqui nós somos é...eles são deficientes" ai eu falei: "ah, mas eu não acho eles deficientes, eu... eu marquei mas..."

P: aham

F: porque assim, eu acho que excepcional porque não é na, no quesito de doente, entendeu?! Eu não vejo eles por onde, mesmo aqueles mais submetidos, eu não vejo eles como pessoas... eles são uma pessoa... eles têm identidade própria. Então, eu acho ... o fato de eu sei lidar com ele, com isso eu... eu sei, muita gente não sabe não tem, tem dificuldade, eu achava antes de vir pra cá que eu não ia ter essa (2x) facilidade, quando eu cheguei aqui eu descobri que eu tenho, entendeu?! Eu lido com qualquer um deles na maior tranquilidade, já tive amigos comprometidos demais da conta.

P: aham

F: por vários problemas e eu sei lidar com eles, eles tinham confiança em mim e eu também sabia lidar com eles tranquilamente eu não tinha medo nada. Hoje aqui na escola a gente tem toda uma estrutura montada pros neuro-psiquiatra, temos psicólogos, temos terapeutas...

P: aham  
F: quando eu entrei aqui não tinha nada, era a gente e o aluno  
P: aham  
F: e só, e a diretora lá. né?!...  
P: aham  
F: na casinha dela...  
P: aham  
F: a pedagoga lá no cantinho dela...  
P: aham  
F: e a gente com o aluno lá na sala de aula...  
P: aham  
F: ali era você e ele...  
P: aham  
F: as vezes você tinha que fechar a porta porque ele não parava quieto na sala, mas você ia conquistando ele. Eu trabalhei com autista que hoje ele tá aqui na escola ainda, eu olho pra ele e falo gente: “tudo que eu aprendi com esse menino” ai eu fico olhando pra ele assim, tudo que eu aprendi com ele, porque quando ele chegou aqui ele me batia, me chutava, ele rejeitava, tudo que era diferente com ele rejeitava. Ai a psicóloga chegou e falou assim “quando...”, tem uns cinco anos mais ou menos aqui, “nós não vamos atender mais... porque ele jogou minha prateleira toda no chão” ai eu falei: “por que que não vai atender?” “aí nós vamos diminuir o horário”, eles não compreendem isso...  
F: ele chegava aqui e ficava até três horas, uma hora (1hr) ele tinha que sair, ele chegava uma hora (1hr) duas horas ele tinha que ir embora, ele não entendeu isso que ele tinha que ir embora duas horas ele ficou bravo, me agrediu. Ele ficava batendo e eu não sabia o que fazia eu só dizia... nossa eu era novata aqui na época...

eu falei: “ gente o que eu faço com esse menino”, eu fiquei sem... ai veio o instinto não sei se também é maternal...  
P: aham  
F: eu peguei ele assim dei um abraço nele... dei um abraço  
P: ham...  
F: um cheiro mesmo e dei um beijo nele. “menino me ajuda que que eu faço com você, nada te agrada”  
P: aham  
F: foi nessa... que ele acalmou, olha pra você ver, senti que ele se acalmou e ficou quietinho...  
P: aham, precisava era disso...  
F: ai acalmou e ficou quietinho. Eu falei: “XX que que tá acontecendo, XX? Diminuiu seu horário, você não está gostando?” e fui conversando com ele quando eu assustei ele me soltou e foi pro espelho, tinha um espelho dentro da sala, olha a importância do espelho, olha pra você ver, chegou lá e ficou olhando o rosto e me mostrando a marca do batom que ficou no rosto dele, depois disso daí pra frente todo dia ele queria um beijo de mim, tá bom conquistei ele pra sempre. Hoje ele vem me cumprimentar lá pra dar um beijo nele.  
P: aham  
F: e com todo mundo que foi trabalhando com ele eu fui falando: “gente acolhe ele, abraça ele que ele vai sentir o calor que se sentiu na batida do meu coração com o dele, né?!...  
P: aham  
F: aquele compasso... oh, menina eu fico até emocionada quando falo dele.  
P: eh...  
F: porque ele, ele é difícil, ele é demais. A família me

contava, sabe?! o que eles passava com ele, eu tive... eu ficava... eu fui me inteirando de como era a vida dele em casa, “ eu não consigo varrer, ele não me deixava varrer...” aquelas festas de família ele puxava a toalha punha assim e jogava fora. Eu falei assim: “nó, gente que vida, isso não é vida não” depois disso eu passei a trazer a família, “gente vamos beber na festa, vamos semana do excepcional, traz ele” “ não... Felipe não” tinha medo né?! das coisas que ele fazia.  
F: ai a pessoa fica na própria escola dele né?! Rotula o menino, né?! aí, eu falei: “ não, vamos trazer, eu te ajudo a olhar, quer que compra coca-cola?” foi lá pra perto do circo e ficou perto do circo, não deu trabalho e a partir disso alegre em qualquer lugar.  
P: oh, que legal.  
F: Olha pra você ver, e isso começou aqui na escola. E eu via que não tinha condição com ele “XX se você ficar bonzinho hoje eu vou fazer uma coisa com você, nos vamos passear”.  
P: aham  
F: tinha um trailer ali perto da delegacia que vendia coca-cola, vendia doce, vendia bala, aí falei com ele: “XX se você ficar bonzinho hoje nos vamos comprar coca-cola, fazer piquenique hoje” e aí ele levava a turminha toda, chegava lá e comprava coca-cola, ele já sabia, sabia o rótulo mostrava que ele queria era coca-cola, os meninos queriam outras coisas, ele queria era coca-cola, sentavam no banco punha o canudinho e lá ele tomava. É isso, eu fui construindo essa empatia com ele. E, é muito... hoje ele tá tranquilo, fica tranquilo na

sala, participa das coisas da escola.

P: aham

F: outro dia teve até um teatro e ele dançou... o pai e a mãe ficaram lá chorando as lágrimas lá no palco, ai olhavam pra ele e falavam assim: "você quem conquistou ele, né?!" ai falei: "nós dois, mas não foi só eu não". Mas hoje ele mudou, engraçado, né?! Hoje o tio dele é casado com minha prima, com minha sobrinha, você acredita?!

P: entrou até pra família.

F: não, mas tipo assim, é diferente já namoravam, eu não sabia que eram parentes não, depois de casar que eu descobri que eles eram primos. "Ai, eu tenho um primo que trabalha, que estudou na APAE" aí, eu falei: "quem que é seu primo?" "ah, XX" mas aqui tinha dois "Qual XX?", "XX", "Ah não acredito!"

F: O mundo é pequeno, né?! eu tenho até fotos dele, quando ele... quando nessa época eu consegui conquistar ele, quietinho, tranquilo, separando tampinha por cores.

P: aham

F: com a letrinha do nome dele ele conheceu. Então, assim coisas que ele conquistou, né?!

P: aham

F: então, o que marca a gente, né?!

P: aham... e você em algum momento do seu trabalho aqui você recebeu alguma capacitação?

F: oh, aqui na escola foi os cursinhos básicos aí que de vez em quando fazia na clínica aí, eh... cursinhos pequenos de poucas horas ah... na rede, na prefeitura eles ofereceram pra gente

cursos na pós-graduação e eu fiz psico-pedagogia.

P: aham.

F: sem gasto nenhum pela prefeitura.

P: eh... você gostaria de dar uma sugestão pra APAE?

F: sugestão? eu coloquei não... ah... eh... sugestão não, mas eu acho que os projetos que estão desenvolvidos aqui estão indo bem...

P: aham

F: eu acho que estão indo bem. Tem participação maior da família, eu acho a família assim... muito afastada assim... ainda da entidade ainda, né?! porque tem alunos aqui que o pai nunca nem veio na escola, né?! então, eu acho assim alguma coisa que inteirasse mais com a família, trazer a família pra escola e um curso. Eu acho que precisaria ter uma parceria aí com alguma faculdade aí que trouxesse, né?! um trabalho pelo menos assim que não fosse...

P: uhum

F: direto... pelo menos fosse esporadicamente, né?!

P: sei... aham...

F: assim umas duas vezes no ano.

P: aham

F: umas três vezes no ano, que atendesse todos os alunos, todos.

P: já melhoraria, né?!

F: eh

P: eh...e o que que você falaria pra alguém que esteja começando agora a trabalhar com crianças deficientes... conselho?

F: primeiro tem que amar a profissão, né?!

Que tá fazendo porque eu sempre gostei de ensinar, eu antes mesmo já de formar eu já ensinava, porque minha mãe... eu sou de uma família muito grande, são onze

irmãos e assim, mamãe tinha até um filho atrás do outro, antigamente sabia o que era, eu ajudei a educar meus irmãos, né?! eu ajudei minha mãe a criar meus irmãos mais novos, depois minha mãe perdeu um irmão que já era viúvo, adotou cinco filhos dele, todos da idade de oito a doze anos.

P: aham

F: e todos com dificuldades na escola...

P: uhum

F: problemas... menino criado sem mãe, com pai sozinho, o pai era pobre você imagina, né?! e eu trouxe, mamãe trouxe para Sabará e eu ajudei mamãe a educar eles, e isso eu já era casada.

P: uhum

F: já era casada, mas não tinha filho eu ajudei ela a criar eles, educar. Ensinei a ler e escrever ia em reunião na escola, participava, e depois também que eu casei ensinava gente, pessoas, adultos que tinha vontade de aprender a ler.

P: aham

F: levava lá pra casa e ensinava a ler, pessoas com dificuldade que os pais não tinham paciência, né?!

P: aham

F: eh... o menino foi expulso da escola, foi isso foi aquilo eu pego e chamava "vão lá pra casa ter aula tal hora, eu te ajudo"...

P: aham

F: e eu ajudei muita gente a ler e escrever mesmo sem tá na escola, sem tá engajado, sem cobrar...

P: sim

F: por amor, porque eu gosto de ajudar as pessoas, só por isso.

P: ah, que bom! Eu trouxe aqui também pra gente analisar a entrevista uma reportagem que saiu no

jornal, eu não sei se você chegou a ver ela e é sobre isso, que tinha um projeto em São Paulo que era pra acabar com as Apaes.

F: sim

P: então, eu trouxe essa reportagem aqui e eu vou ler com você que eu queria ao final da leitura saber sua opinião e seu posicionamento, né?! diante desse artigo.

F: você viu aqui também tem excepcionais?

P: sim

F: aqui já está no sentido de deficiente, tá vendo?!

P: uhum

F: aí eu vejo excepcional, eu acho que excepcional é uma coisa além do normal, uma coisa boa...

F: eu vejo pelo lado positivo eu não vejo pelo lado...

P: pejorativo.

F: da deficiência. É, eu vi essa notícia aqui, eu acompanhei essa notícia na televisão aqui, a APAE também foi lá participar desse protesto. Eu não sou funcionária do Estado, os funcionários do Estado que estão assim, né?! tudo apertado com medo. Mas eu acho que a inclusão é importante assim, eu acho que tem aluno que tem condição de estar numa escola regular que as vezes os pais mantêm eles no ensino especial por causa das regalias que eles tem direito, né?!

P: uhum

F: mas nem todos os alunos, tem aluno aqui que o pai disse que se colocar ele na escola regular vai ser um sofrimento, imagina um aluno autista, um aluno com deficiência intelectual grave...

P: aham

F: um aluno com muito... até debilidade motora eu acho

que tem condição, mas é difícil também porque a escola regular as turmas são grandes demais, o professor não da conta não gente!

P: aham

F: mesmo com os alunos ditos, né ditos normais que na realidade não são nada normal porque eles fazem coisas muito piores que os alunos nossos aqui da escola, elas tem dificuldade de ensinar, tem aluno que não consegue acompanhar, eu sei porque minhas irmãs são professoras de escola regular, a gente troca muita informação e eu também já fiz estágio muito tempo na escola regular, os alunos não conseguem, imagina os alunos da APAE? Aqui as turmas são menores, o atendimento é mais direcionado tem condição de você estar atendendo cada um em uma mesa as vezes num dia não da pra você atender todo muito, ai você dá um apoio geral...

P: ham...

F: aquele que tem mais facilidade abstraem mais

P: aham

F: os que não tem, você tem a oportunidade de no outro dia sentar com aquele sozinho e ta passando pra ele a mesma atividade...

P: aham

F: então, eu acho que é um prejuízo total, eu acho que a APAE não pode acabar nunca, tem muitos alunos aqui que necessitam da APAE...

P: aham

F: tem muitas famílias que a APAE é a extensão da casa delas...

P: aham

F: muitos pais aqui sentem que aqui é o seguro que elas precisam, as vezes são mães sozinhas que os pais

abandonam, a família, aqui elas sentem o apoio...

P: aham

F: tanto, as vezes não tanto do... tanto do... como a gente fala? Do corpo discente da escola, mas o prol de ver o filho dela inteirando com outro colega...

P: aham

F: que as vezes são tratados que nem bicho, porque infelizmente o preconceito ainda existe, né?! as vezes na própria família eles são discriminados, na própria cidade, na própria rua, no próprio bairro e aqui ela vê ele inteirando com outro colega. Ai quando eu vejo eles bonitinhos brincando eu nem gosto de separar, eles falam assim: "Vai lá tirar fulano" ai eu falo "deixa eles, eles tão conversando, eles estão trocando" né?!, isso é importante gente, a gente cresce também com outro...

P: aham

F: ninguém vive sozinho...

P: é verdade

F: a gente precisa do outro pra viver, né?! a gente precisa do outro. Mesmo quem pensa que vive sozinho que não precisa de ninguém isso é fato, todo mundo precisa do outro né?!

P: muito obrigada.

### **Transcrição da entrevista da gestora**

P: XX, você me falou que você trabalha aqui a dois anos e nove meses e que essa não foi sua primeira experiência né, com deficientes, é como que você veio trabalhar na APAE?

G- Na verdade eu vim trabalhar na APAE por questão mesmo de identificação com instituição porque é uma questão

familiar também, eu era diretora de outra escola e a atual diretora estava pra sair e era minha mãe e eu desde nova sempre trabalhei sempre colaborei de uma certa forma por que minha família sempre envolveu em questões da APAE, minha mãe é uma das fundadoras da instituição e então a gente eu praticamente cresci aqui na APAE, então no início eu fiquei com muito receio por ter essa questão familiar, mas depois eu falei pensei muito e tudo e eu vim mesmo dar continuidade num trabalho que eu acredito, então essa que é, e na época eu abri mão dessa direção dessa escola, e assumi aqui.

P: Então é a sua experiência como que você poderia falar?

G: Aqui?

P: É, aqui na APAE

G: A experiência é que, quando eu cheguei não tinha muito conhecimento da questão da deficiência, e como seria administrar isso, porque é muito complexo diferente de uma escola regular, então eu no início eu tive muito receio né, mas aos poucos eu fui adaptando e ate hoje eu procuro estudar e buscar aprimorar meu conhecimento em relação ao melhor atendimento, na questão mesmo da educação, do que a gente pode oferecer, então eu ate hoje falo que ainda estou em período de experiência né, por que eu administro duas escolas na instituição é muito complexo

P: O que é deficiência pra você? Como que você vê a deficiência?

G: Bom, eu sempre lidei pelo fato de desde nova estar aqui na instituição cuidar de pessoas com deficiência, eu sempre lidei com muita

naturalidade com a deficiência, eu percebo que tem pessoas que tem receio dificuldade preconceito né, e eu agradeço muito pela oportunidade que eu tive né, e a deficiência pra mim eu vejo que nos todos temos deficiência ninguém é perfeito, então eu parto desse princípio, nos temos o privilégio de ter deficiências não tão aparentes, e em relação as deficiências que a gente lida aqui na instituição pra mim é a deficiência intelectual né que é nosso público, muitos alunos a gente vê que tem a deficiência intelectual que necessariamente não ta dissociada ao cursinho, a gente vê que a deficiência que tem mais dificuldade por que eles não tem muita característica física e isso a sociedade muitas vezes não ta acostumada a lidar com esse tipo de deficiente né, por que ele e perfeito fisicamente mas tem algumas limitações, então essa é a deficiência que eu vejo que é mais difícil hoje pra a sociedade ta aceitando, porque você bate o olho em uma criança que tem paralisia cerebral você sabe, que ela é deficiente, e hoje o autista esta passando por esse processo né, a gente tem alguns autistas que a característica física também entendeu, a gente percebe essa grande dificuldade.

P: E mudou a sua forma de ver a deficiência, depois que veio pra APAE?

G: Mudou muito, porque é próprio processo da sociedade hoje vê aqui as pessoas estão enxergando né, ainda existe muito preconceito, existe muito receio né, em lidar em conviver em aceitar, em

incluir verdadeiramente, mas a minha visão mudou muito em relação a quando você passa conviver mais de perto e a buscar também junto com as pessoas um espaço na sociedade você passa a enxergar de outra forma com certeza.

P: No seu questionário eu vi que você pra denominar as crianças que são atendidas aqui você marcou um xizinho em especiais e deficientes, teve algum, qual que foi o motivo pro qual você marcou essas duas respostas, dois xizinhos.

G: Deficientes, né? que são deficientes, mas são muito especiais também por isso que marquei, por que a gente que lida com eles no dia a dia a gente vê que não é a deficiência que

P: Especiais no sentido assim de, não é sentimental emocional, especiais por serem pessoas especiais né.

G: Isso, isso

P: Você teve alguma capacitação?

G: Não

P: Não, né. Quais são, há desafios em trabalhar com as crianças deficientes?

G: Sim, muitos desafios.

P: Maior que numa escola regular, você falou que viveu as duas experiências?

G: Com certeza, porque primeiro pra mim é desafio que é o novo né, eu não tenho muito conhecimento, então eu tive que buscar, segundo de forma geral eu vejo esse desafio na escola justamente na APAE a gente não tá aqui reproduzindo modelo de escola regular, a gente tá aqui pra trabalhar com as habilidades dos nossos alunos e proporcionar o novo então esse que é o grande desafio, proporcionar autonomia de vida pra eles.

P: E, o que você diria a alguém que esteja começando agora a trabalhar com crianças deficientes?

G: Que busque, que busque bastante, que trago o novo e que não tenha medo nem receio de trabalhar e que você tem um reconhecimento a todo o momento e esse reconhecimento parte principalmente deles né, quando eles demonstram que estão felizes que gostaram de alguma atividade que dão esse retorno que discutem com você certas opiniões, esse é o retorno positivo, e então quem tá começando acho que é muito é uma tarefa que você tem uma recompensa muito grande.

P: Pra gente finalizar, eu trouxe aqui um projeto que veio lá de São Paulo que ele visa visava né acabar com as APAES, fechar as APAES, e encaminhar os alunos para as escolas regulares, então teve pessoas que foi contra outras né, os deputados principalmente claro que propôs o projeto acha que é uma melhor solução, enfim você já ouviu falar?

G: Já

P: Já. E o que você acha dessa migração desse sistema de inclusão de fechar a APAE e levá-los todos pra a escola regular?

G: Eu sou contra, e se não estivesse aqui na APAE seria contra da mesma, minha opinião seria a mesma, por que eu já trabalhei em escola regular eu já tive alguns alunos de inclusão, alguns alunos de tal deficiência e eu sei o quanto é difícil o quanto os profissionais da rede regular ainda não estão preparados para lidar, incluir um deficiente, um Síndrome

de Down é muito fácil, incluir uma criança que tem paralisia Cerebral mas que tem a inteligência preservada né, é complexo mas ainda é mais tranquilo dentro de uma escola regular, mas incluir aquele que tem uma deficiência mesmo é o currículo mesmo, a estrutura e os profissionais de forma geral não estão preparados, a APAE, nas APAES elas focam nesse trabalho e buscam também a inclusão e então eu vejo, que acabar com as APAES, é acabar com a oportunidade das pessoas que estão incluídas na APAE, é fechar o mundo pra elas, por que elas não serão realmente incluídas.

P: Ok, muito obrigada.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Título do Projeto/da pesquisa: Representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência e suas repercussões – uma análise linguístico-discursiva

### 1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Representações sociais acerca da criança e do adolescente com deficiência e suas repercussões – uma análise linguístico-discursiva. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

A pesquisa prevê aplicação de questionários e entrevistas gravadas com os gestores e pais/responsáveis das crianças e adolescentes atendidos por esta Instituição. Saiba, porém, que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a Instituição. É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

### 2) Objetivo

A pesquisa tem como objetivo central analisar os efeitos das representações sociais no trabalho desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município de Sabará em relação as crianças e adolescentes com deficiência na região.

### 3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a conceder uma entrevista (gravada) sobre a realidade da APAE, tendo em vista os efeitos das representações sociais no acolhimento das crianças

### 4) Caráter Confidencial dos Registros

Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados.

### 5) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder ao questionário e conceder entrevista permitindo a gravação e a transcrição desta. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma.

### 6) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para a pesquisadora Glauce Soares Mendes – XXXX

### 7) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui sobre o objetivos da pesquisa e minha forma de participação.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.



## ANEXO B – Reportagem

### Projeto que quer acabar com Apae mobiliza moradores no interior de SP

Deputado propôs cortar repasses do governo às Apae depois de 2016.

Com isso, crianças especiais teriam de ter aulas nas escolas públicas.

Um projeto que começou na Câmara dos Deputados e foi para o Senado pode acabar com as Apaes. O assunto tem provocado protestos em todo o noroeste paulista. A preocupação dos manifestantes é que as famílias percam a estrutura especializada para o ensino de estudantes especiais. O governo diz que o objetivo dessa mudança é incentivar a inclusão nas escolas regulares, mas para os profissionais da área, os exemplos de inclusão se mostraram ineficazes.

Alunos especiais precisam de atendimento especial e nas Apaes eles têm isso de graça. Aula individual com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, atividades esportivas. No local, alguns até conseguem ajuda para entrar no mercado de trabalho.

A Apae de São José do Rio Preto (SP) atende oito cidades da região. São quase 500 alunos e para atender todo esse pessoal é preciso ter estrutura. Só de funcionários são mais de 100. Mas isso tudo está ameaçado. Pelo menos se depender de um projeto de lei que está no Senado. Criado em 2010, o projeto previa ampliar o atendimento para os alunos especiais incentivando a transferência deles para o ensino público regular.

Mas o texto foi modificado pelo líder do governo no Senado, José Pimentel, que propôs cortar os repasses do governo federal para as Apaes depois de 2016. Consequentemente as associações vão fechar as portas.

De acordo com o novo projeto é possível manter o público das Apaes em escolas comuns, ideia que tem revoltado muita gente. “Isso é um absurdo, não podemos aceitar, a sociedade tem de se levantar contra isso. A escola pública não tem condições de dar atendimento à criança com deficiência. As crianças que foram enviadas de forma equivocada para escolas públicas estão voltando para a Apae”, afirma o presidente da Apae em Rio Preto Chafic Balura.

A dona de casa Ane Karoline Martins da Silva está preocupada. Ela mantém a filha na Apae há oito anos. Ela acorda cedo todos os dias, arruma a filha Bia e caminha seis quarteirões até o ponto de ônibus. Sacrifício que compensa ao ver o progresso da filha. Para ela, a proposta do governo não vai funcionar. “Não trocaria a Apae por escola nenhuma. A Apae faz toda a diferença na minha vida e na vida da minha filha. Ela até poderia ter atenção na escola, mas não tanto quanto tem na Apae”, diz.

Os funcionários são treinados e a profissionalização deles tem dado resultado. Abrir mão desse atendimento e levá-los para salas de aula comuns pode causar danos irreversíveis. “Criança com deficiência motora ou intelectual precisa de uma abordagem diferente. Nenhuma escola consegue hoje dar este atendimento”, afirma a fisioterapeuta Regina Paula Pessoa.

O assunto ganhou as redes sociais e as Apaes do Brasil inteiro tem se mobilizado para impedir que o projeto seja aprovado no senado. Deputados federais do noroeste paulista se posicionaram contra. Edinho Araújo, do PMDB, foi um deles. “Isto acaba prejudicando as Apaes, porque ninguém é contra a inclusão. O que se tenta discutir neste projeto é a inclusão, das crianças irem para a escola pública, mas tem de ser algo gradual”, afirma.

Vaz de Lima, do PSDB, defende o texto original do projeto. “O que precisamos fazer é ajudar as Apaes para ter a mobilização da sociedade para impedir que o senado aprove isso”, diz.

João Dado, do PDT, tem o mesmo posicionamento. “Foi um grande desacerto do deputado mudar o projeto. No meu juízo deve ser rechaçado na Câmara e no Senado este projeto”, afirma.

Por causa da grande importância desse assunto, várias cidades da região realizam nesta quarta-feira (14) protestos para que o projeto não passe e as crianças não sejam prejudicadas. Em Palmeira D'Oeste (SP), por exemplo, pais, alunos e professores de excepcionais percorreram o centro de carro e a pé. Durante a manifestação, eles conscientizaram as pessoas sobre a importância de toda a sociedade abraçar essa luta.

Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2013/08/projeto-que-quer-acabar-com-apaes-mobiliza-moradores-no-interior-de-sp.html> . Acesso em: 10 jun 2015.