Lidiane Silva Andrade Martins

DIZERES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR:
ENTRE O LÉXICO E OS EFEITOS DE SENTIDO

Relatório de Pós-doutorado realizado no Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus de São José do Rio Preto.

Supervisora: Profª. Drª. Maria Cristina Parreira da Silva

São José do Rio Preto

2026

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DE PÓS-DOUTORADO
Período deste relatório final: 30/06/2025 a 30/06/2026

DIZERES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O LÉXICO E OS EFEITOS DE SENTIDO

Relatório final de estágio de pós-doutorado, realizado no Departamento de Letras Modernas do Ibilce/Unesp, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Lexicologia e Lexicografia.

Pós-doutoranda: Profª. Drª. Lidiane Silva Andrade Martins

Supervisora: Profª. Drª. Maria Cristina Parreira da Silva

São José do Rio Preto

julho/2026

Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Dizeres sobre inclusão escolar: entre o léxico e os efeitos de sentido

Relatório Final - Estágio de Pós-Doutorado de Lidiane Silva Andrade Martins, realizado sob a supervisão da Profª. Drª. Maria Cristina Parreira da Silva, pelo Programa de Pós-Graduação em PG em Estudos Linguísticos do IBILCE, UNESP de São José do Rio Preto-SP, na linha de Lexicologia e Lexicografia, ocorrido de 30 de junho de 2025 a 30 de junho de 2026.

RESUMO

A legislação brasileira, notadamente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB,1996), prevê a inclusão escolar para promover a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Partindo da premissa de que por meio do léxico de uma língua é possível observar manifestações da sociedade e refletir sobre a regularidade e efetividade de práticas sociais e visões de mundo que circulam em determinado momento histórico, a hipótese desta pesquisa é a de que nas escolas de ensino público regular vigora uma exclusão velada, que apenas se parece com inclusão. Para testar essa hipótese, o objetivo deste estudo é realizar uma investigação que possibilite uma análise lexicultural e discursiva dos conceitos de "inclusão" e de "aprendizagem" presentes nos dizeres: a) da LDB nº 9.394/96, b) dos alunos com deficiência intelectual e c) de professores de alunos com esse tipo de deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, exploratória e descritiva, com base em dados prévios produzidos em entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas por Martins (2014, 2018) com alunos com deficiência intelectual, bem como com professores que atuaram com alunos com deficiência intelectual. A fundamentação teórica inclui estudos lexicológicos e discursivos, principalmente: a dimensão social do léxico segundo Biderman (1998, 2001); a lexicultura de acordo com Galisson (1987, 1988), Parreira (2008), Barbosa (2009); os princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa — noção de discurso e do método arqueogenealógico de Foucault (1996, 2008) e questões sobre inclusão escolar em Mantoan (2006; 2015). Nas etapas metodológicas, inicialmente foram selecionados dois excertos que fazem referência à definição das lexias "inclusão" e "aprendizagem" na lei para, em um segundo momento, analisar quatro recortes de alunos e professores, utilizando verbetes dos dicionários *online Aulete* (https://aulete.com.br/) e *Michaelis* (https://michaelis.uol.com.br/) como base para comparação. Por meio dos dizeres selecionados, foram analisadas as lexias mencionadas no contexto legal (LDB nº 9.394/96), em contraste com os vocábulos presentes nos discursos de alunos com deficiência intelectual e de professores da rede regular de ensino, sobre como vivenciam essa inclusão e como interpretam a aprendizagem. A abordagem léxico-discursiva permitiu a interpretação das lexias em foco e de outras lexias em torno do tema, levando a observar os efeitos de sentido emergentes e possibilitando assim, perceber como a inclusão escolar tem ocorrido na prática. Os resultados evidenciam que a inclusão é (res)significada de maneiras distintas, conforme a posição discursiva dos sujeitos, sendo que enquanto os alunos demonstram um entendimento parcial, os professores questionam a efetividade das políticas de inclusão. Ainda indicam que, embora estável nos dicionários, as lexias revelam tensões entre o discurso legal e a experiência vivida no contexto escolar, confirmando o caráter dinâmico, social e ideológico do léxico. No plano lexicultural, as definições refletem uma visão socialmente compartilhada de inclusão como integração e de aprendizagem como resultado, mas pouco informam sobre os meios, os contextos e as condições necessárias para que esses processos se concretizem.

Palavras-chave: Educação básica. Inclusão e aprendizagem. Léxico e sociedade. Lexicultura. Abordagem léxico-discursiva.

Introdução

O assunto “inclusão escolar” é um desafio. Obviamente já existem leis, resoluções, pareceres e decretos, quer em âmbito internacional, como a Declaração de Salamanca, em 1994, quer no Brasil, como a LDB, em 1996, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em 2015 – que visam garantir a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, todavia, a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda tem sido um desafio enfrentado no sistema educacional brasileiro.

Essa problemática tem mobilizado pesquisadores a produzir estudos e discussões devido ao interesse em contribuir para/com uma escola inclusiva, como Mantoan (2006; 2015) e Martins (2014; 2018). Dentre as causas desse desafio, em trabalhos anteriores, como descrevemos a seguir, apontamos a ineficiência na aplicação das leis na prática, que ocasionaria uma exclusão velada e a consequente desconstrução de identidades, seja de professores, seja de alunos, em especial aqueles com deficiência intelectual (Martins, 2014, 2018, 2022a, 2022b).

Esta pesquisa contribui ao dar continuidade a dois trabalhos anteriores. Primeiramente, a partir do desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada *Construções identitárias de alunos com necessidades especiais: discurso e desconstrução* (Martins, 2014), foi possível constatar que há um incômodo quando o assunto é inclusão. Com o objetivo específico de analisar e interpretar representações que alunos com deficiência intelectual que frequentavam a rede regular de ensino possuíam de si e do outro, nesse trabalho, a hipótese era de que se vivenciava nas escolas de ensino público regular uma exclusão velada, que havia sido designada como "inclusão" pela sociedade.

O segundo trabalho, a pesquisa de doutorado, intitulada *Representações de professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*, emergiu de inquietações identificadas do/no ser

professora e ampliadas durante o desenvolvimento da dissertação de mestrado. Com o olhar transposto para o docente, o objetivo da pesquisa foi discutir possíveis deslocamentos na constituição do professor de alunos com deficiência intelectual no processo de inclusão escolar. A hipótese do trabalho foi a de que, mesmo em uma época em que o discurso da inclusão estava na ordem dos discursos oficiais, institucionais e da sociedade em geral, os alunos com deficiência intelectual vivenciavam, nas escolas de ensino regular, um processo de exclusão, produzido/provocado por distintos fatores ou agentes, estando entre eles a prática docente (Martins, 2018).

Essas duas pesquisas (mestrado e doutorado, respectivamente) foram transformadas em livros, ambos publicados em 2022. O primeiro, intitulado "Com a palavra alunos com deficiência intelectual na escola regular: discursos e (des)construção", problematiza questões pertinentes à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular e reflete sobre a constituição da identidade desses sujeitos (Martins, 2022a). O segundo, intitulado "A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual sob o olhar de professores", interessou-se em como ocorre a constituição identitária de professores, visando a interpretar representações construídas por professores acerca da inclusão escolar, de si e do outro tido como "anormal".

Paralelamente ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa no mestrado e no doutorado e a organização dos livros, a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual era a tônica de nossa produção acadêmica, que também convergia para a constatação da dicotomia existente entre teoria e prática. Embora as leis existam para oferecer aos alunos com deficiência intelectual condições de acesso e de permanência na escola de ensino regular, observamos que, nos dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores que lecionam ou lecionaram para esses alunos, se materializa a representação de uma realidade diversa das garantias legais. Em suma, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual não tem sido desenvolvida como deveria ser nas escolas de ensino regular, fato que foi demonstrado e corroborado por meio de nossas pesquisas.

Nesta pesquisa de pós-doutoramento, o olhar da pesquisadora está orientado para a premissa segundo a qual é por meio do léxico de uma língua

que podemos observar manifestações da sociedade, sejam elas linguísticas, culturais ou ideológicas, e refletir sobre práticas sociais e visões de mundo que circulam em determinado momento histórico. A hipótese que se delineia, então, é a de que se vivencia nas escolas de ensino público regular uma exclusão velada, que apenas se parece com inclusão. Isso significa que o foco deve recair sobre materialidades linguísticas, que nos permitem, por um lado, observar como os discursos que se inscrevem na legislação que assegura, "no papel", acesso, permanência e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual foram construídos e quais escolhas lexicais foram feitas para sua inscrição na ordem do discurso do politicamente correto. Por outro lado, pretendemos revelar, nos dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores que atuam nesse nicho da Educação Básica, itens lexicais recorrentes na representação da prática da inclusão escolar nas escolas regulares.

Diante disso, o principal objetivo desta pesquisa é realizar uma investigação que possibilite uma análise lexicultural e discursiva de itens lexicais que estejam presentes nos dizeres: a) da LDB nº 9.394/96, b) dos alunos com deficiência intelectual e c) de professores de alunos com esse tipo de deficiência.

Por meio dos dizeres selecionados, são estudados os vocábulos típicos da legislação que aparecem nos textos das leis que expressam a cultura e a ideologia atual, que visem a obedecer à ordem dos discursos do "politicamente correto", em comparação com os vocábulos presentes nos dizeres de alunos com deficiência intelectual e respectivos professores sobre como vivenciam essa inclusão. Com base nisso, busca-se observar a presença de unidades lexicais (UL) ou lexias que são utilizadas no discurso legislativo e nos dizeres de alunos e professores, e quais são os efeitos de sentido que delas emergem, possibilitando, assim, a reflexão de como a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual tem ocorrido na prática.

O léxico está sempre em transformação, de modo que, assim como a sociedade faz o léxico mudar, este também muda a sociedade. É possível observar essa característica na elaboração das leis que visam um ideal em relação à inclusão escolar, mas é igualmente necessário analisar como essas

leis são asseguradas na prática, ou seja, como os discursos são (re)formulados e como os atores desse processo apreendem esse léxico transformador.

Todos os trabalhos que desenvolvemos sobre esse tema, mostraram a necessidade da continuação do desenvolvimento acadêmico por meio de resultados anteriores, que precisam ser aprofundados e discutidos, para que possam contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Com o intuito de explorar os sentidos produzidos pelos dados em análise, este relatório organiza-se em dois eixos temáticos: *eixo 1* – Os sentidos de inclusão e de aprendizagem na LDB nº 9.394/96: uma abordagem léxico-discursiva e *eixo 2* – Discursos sobre inclusão e aprendizagem: uma análise discursivo-lexical das percepções de alunos com deficiência intelectual e de professores que atuaram com alunos com deficiência intelectual. Destacamos que os eixos aqui delineados não esgotam as possibilidades interpretativas, uma vez que os mesmos recortes podem admitir outras leituras, autorizadas pela materialidade linguística. Todavia, tais eixos correspondem àqueles que, a partir de nosso gesto de interpretação, mostraram-se mais confluentes com os objetivos desta pesquisa. No primeiro eixo, procedemos à interpretação das lexias “inclusão” e “aprendizagem” nos dizeres presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Em seguida, no segundo eixo, analisamos os dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores que atuaram com esse público, igualmente observando as lexias “inclusão” e “aprendizagem”, bem como as lexias adjacentes.

Nessa perspectiva, a escavação discursiva privilegia conceitos-chave, como inclusão, aprendizagem, direito à educação e normalização, investigando as condições de produção que possibilitam sua emergência e circulação. Interessa compreender como esses discursos se instauram nos sujeitos e passam a orientar modos de pensar, agir e significar a inclusão no contexto escolar.

Além disso, a análise focaliza as relações de poder que atravessam a escola e o Estado, entendendo a legislação não apenas como um conjunto de normas, mas como um dispositivo que produz saberes, regula práticas e constitui subjetividades. Desse modo, busca-se evidenciar como os discursos legais sobre inclusão e aprendizagem operam na constituição das práticas escolares e das posições ocupadas pelos diferentes sujeitos no espaço educacional.

Este relatório compõe-se das seguintes seções: Pressupostos teóricos, Procedimentos metodológicos, Análise e discussão de dados (Eixo 1 e Eixo 2), Resultados obtidos, Considerações finais e referências.

1. Pressupostos teóricos

Para realização deste estudo, contamos com uma fundamentação teórica transdisciplinar, destacando quatro áreas que se confluem: i) a dimensão social do léxico segundo Biderman (1998, 2001) e Isquerdo (2004); ii) a lexicultura de acordo com Galisson (1987, 1988), Barbosa (2009), Parreira (2008); iii) os princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa, com relevância à noção de discurso de Foucault (1996), incluindo Pêcheux (1990) e Orlandi (1999) e iv) a questão de inclusão/exclusão em Mantoan (2006; 2015).

Com relação à natureza do léxico, Biderman (1998, p. 88, 91) afirma que o ser humano "desenvolveu a capacidade de associar palavras a conceitos [...] transmitidos materialmente através das gerações por meio do vocabulário herdado e transmitido", mas que as "palavras não são meras etiquetas de conceitos já completados e armazenados", e sim frutos de um processo dinâmico e social, uma vez que os referentes dessas palavras se alteram no tempo e no espaço e seus significados também são/estão sujeitos a mudanças. Acrescenta a autora que "o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo" e que o homem, "ao dar nomes aos referentes, [...] os classifica simultaneamente", de modo que, "ao nomear, o indivíduo se apropria do real" (Biderman,1998, p. 92).

Parreira (2008), com base em Galisson (1987), define 'lexicultura' como a relação indissociável entre o léxico e a cultura, pelo fato de que esta é depositada nas unidades lexicais (UL) da língua e, em algumas delas de forma mais contundente, de modo que precisam ser interpretadas. Galisson (1988), já havia afirmado que é possível descrever ou observar determinados fatos de cultura por meio das palavras que os refletem, sendo assim, a língua pode ser entendida simultaneamente enquanto objeto e instrumento de descrição uma vez que é partilhada por aqueles que a falam, que pertencem a um mesmo

grupo social, que vivem sob as mesmas leis. A cultura partilhada cria uma espécie de “identidade coletiva” (Galisson, 1988) e é essa identidade cultural que percebemos no léxico, a que Galisson denomina de lexicultura.

Segundo Barbosa (2009), o léxico é importante pelo fato de estar ligado a aspectos cognitivos, sociais e culturais, conhecimentos partilhados que nos permitem compreender o significado das palavras. A autora reflete que “a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada em uma língua” (Barbosa, 2009, p.33).

Na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, Pêcheux (1988), por seu turno, mostra que a língua tem a sua materialidade discursiva e que a tomada de um enunciado pressupõe a consideração das condições de produção. Para a teoria discursiva pecheutiana, a base da língua, conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, possui uma autonomia relativa. E o discurso não é, simplesmente, um objeto dado no mundo, como se fosse algo transparente. Em outras palavras, o discurso é constituído, ao mesmo tempo, por regularidades (estrutura) e por singularidades (acontecimentos), por um movimento em que o mesmo e o outro coexistem em um mesmo ambiente.

Nessa linha, Orlandi (1999) esclarece que o discurso, em sua condição de objeto linguístico, histórico e social, é o ponto de articulação da materialidade discursiva que o compõe e das condições sócio-históricas de seu aparecimento (a exterioridade). E essas condições de produção, essa exterioridade, no caso da pesquisa aqui proposta, envolvem um contexto histórico específico de relações de poder entre o Estado e aqueles a quem esse sujeito do dizer se dirige ou se destina: o contexto da inclusão escolar.

Quanto ao conceito de discurso, Foucault (1996) concebe-o como uma prática sempre em movimento, que relaciona a língua com outras práticas no campo social. Esse conceito reúne elementos tanto da fabricação e ajuste dos discursos quanto da aplicação e produção destes nas instituições e nas relações sociais, definindo, assim, saberes, funções e formas de comportamento numa época. Um mesmo discurso pode ser proferido por sujeitos diferentes e os sentidos das palavras não são literais, pois são intrínsecos à exterioridade.

Importa acrescentar que os estudos de perspectiva transdisciplinar buscam saberes já instituídos para (des)construir outros saberes, enquanto o método arqueogenealógico foucaultiano (Foucault, 2008) favorece a ocorrência de gestos de interpretação que focalizam a irrupção de singularidades históricas e oferece espaço para a descrição de práticas discursivas. Esse método, nesta pesquisa, contribui ao considerar os saberes que cercam a fala dos sujeitos sobre inclusão escolar, de modo a identificar as formações discursivas que deles decorrem, buscando assim entender como o discurso desse sujeito reafirma ou desafia o caráter normativo das leis no ensino e qual é o grau de autoridade desse sujeito nesse contexto, como descrevemos nos próximos tópicos. Também busca delinear como assinalar as relações de poder em que o discurso ocorre em uma localização específica – pelo filtro de professores atuantes e de alunos em situação/necessidade de inclusão, geralmente que já tiveram experiência em instituição especial, a fim de perceber como o espaço físico e institucional da escola pode moldar o que o sujeito pensa. Os sujeitos são objeto de estudo porque estão no contexto da inclusão, certamente pessoas que não estão nesse contexto não teriam as mesmas reações/percepções nas definições e na compreensão das lexias que os cercam. A arqueogenealogia é, assim, uma ferramenta de "escavação" e "rastreamento" e, no contexto educacional, ela quer saber como chegamos a acreditar em algo como única possibilidade.

Assim, buscamos realizar um estudo por meio do qual se identifiquem vínculos significativos entre a Lexicologia e a Análise do Discurso, a partir da análise de um léxico específico presente nas leis e, por outro lado, do léxico empregado nos dizeres de alunos com deficiência intelectual e nos dizeres dos professores. Com este estudo sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, pretende-se contribuir com nossas reflexões para os estudos do léxico, campo no qual há muito a ser elaborado e reelaborado para que novos conhecimentos possam ser construídos, bem como para que práticas excludentes sejam abandonadas e os sistemas educacionais possam atingir uma educação igualitária e efetivamente inclusiva.

2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza documental, qualitativa, exploratória e descritiva, com base em dados prévios produzidos em entrevistas com roteiro semiestruturado, com alunos com deficiência intelectual, bem como com professores de escolas municipais do interior do Estado de São Paulo que atuavam com alunos com deficiência intelectual, realizadas por Martins (2014, 2018).

Além dos métodos dos estudos das Ciências do Léxico, como a consulta a dicionários, a comparação de definições e a análise contextualizada no uso por uma sociedade incluída em um tempo e com sua ideologia e cultura, para o desenvolvimento desta investigação, adotamos o método arqueogenealógico proposto por Foucault (2008), como descrito anteriormente. Trata-se de um método que visa revelar como surgiu um determinado enunciado e não outro. Assim, ao utilizarmos esse método, visamos compreender como os enunciados relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual estão sendo ditos/representados nas leis e como o são nos dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores.

Para Foucault (2008), a análise do campo discursivo precisa compreender o enunciado na sua singularidade, de modo que determine as condições de sua existência e consiga estabelecer relação com outros enunciados. Por se tratar de uma pesquisa no viés discursivo e transdisciplinar, temos como foco itens lexicais presentes nas leis que asseguram a inclusão escolar e nos dizeres proferidos pelos alunos com deficiência intelectual e professores, em busca de regularidades e dispersões que caracterizam esses discursos e seus possíveis efeitos de sentido. Utilizando como base as teorias da Lexicologia, os itens lexicais que mais se destacam são definidos para observar sua recorrência e sentido, desenhando como se manifestam no discurso legislativo e como são representados nos textos orais estudados, que são os dizeres de alunos com deficiência intelectual e professores. Por meio desta investigação, foi possível observar e verificar os contextos de uso de determinadas lexias, selecionadas para demonstrar a representação social do léxico nesse contexto.

Além disso, a partir da comparação dos vocábulos, foi possível selecionar e analisar o léxico significativo presente em cada discurso, demonstrando seus efeitos de sentido, de acordo com a situação e a fonte de produção. Dada a

proximidade da autora com os textos coletados previamente, essa seleção foi realizada de forma manual, inclusive por ser um *corpus* considerado de pequena extensão.

Podemos adiantar que, a partir dos dados, depreende-se que o léxico, muitas vezes, acaba sendo imposto pela implementação de leis e precisa ser apropriado pelos atores desse processo de mudança. Segundo Foucault (2008), a arqueologia busca definir os discursos como práticas que obedecem a regras. Assim, nos textos legislativos, marcados por certa regularidade formal própria do gênero discursivo em questão e da língua escrita, é possível destacar essencialmente escolhas lexicais que indiciam a "cultura" ou ideologia da sociedade contemporânea à edição desses textos, ao passo que, nos dizeres de alunos e de professores, serão observadas, além das seleções lexicais, marcas da oralidade, permeadas pelos discursos correntes.

Os recortes de dizeres que compõem o *corpus* desta pesquisa foram coletados, como já informamos, em estudos de nossa autoria, que inspiraram a presente investigação e realizados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, constituindo o material empírico originalmente elaborado durante a dissertação de mestrado e posteriormente ampliado e aprofundado durante o doutorado. Os excertos analisados neste estudo foram selecionados com base na observação de sua regularidade discursiva. Assim, a utilização desse *corpus* configura uma continuidade do percurso investigativo desenvolvido nesses trabalhos, os quais são devidamente autocitados ao longo do texto (Martins, 2012; Martins, 2018). Para fins de apresentação e análise, a lei será referida pela sigla LDB; os alunos entrevistados serão denominados ADI1, ADI2 etc.; os professores, PADI1, PADI2 etc.. As lexias selecionadas serão indicadas com a fonte versalete, como em INCLUSÃO. Os excertos serão inscritos como citações, denominados como Recorte 1 (R1; R2; R3…), colocados antes das siglas que indicam as fontes (lei ou professores/alunos), com adentramento de quatro centímetros, em fonte 11; os verbetes das lexias examinadas serão inseridos com adentramento de dois centímetros, em fonte 10. As lexias que compõem a análise, com relação imediata, são indicadas em negrito e as que colaboram para a compreensão, entre aspas. No próximo tópico iniciamos a análise nos dois eixos propostos.

3. Análise e discussão de dados

Com o intuito de explorar os sentidos produzidos pelo *corpus* de análise, serão examinados os enunciados presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como os dizeres de um aluno com deficiência intelectual e de uma professora acerca da inclusão escolar. Busca-se compreender como esses diferentes sujeitos e instâncias enunciativas constroem sentidos sobre a inclusão, considerando suas especificidades e contextos de produção. Ressalta-se que as interpretações aqui apresentadas não esgotam as possibilidades de análise, uma vez que os mesmos recortes podem suscitar outras leituras, igualmente autorizadas pela materialidade linguística e pelos pressupostos teórico-metodológicos que orientam este estudo. Todavia, tais eixos correspondem àqueles que, a partir de nosso gesto de interpretação, mostraram-se mais confluentes com os objetivos desta pesquisa. A análise foi desenvolvida a partir de recortes discursivos, distribuídos em dois eixos, com uma abordagem léxico-discursiva das lexias INCLUSÃO e APRENDIZAGEM, na perspectiva legal, no eixo 1 e na perspectiva das pessoas envolvidas (alunos e professores), no eixo 2.

3.1 Eixo 1 — Os sentidos de inclusão e aprendizagem na LDB nº 9.394/96: uma abordagem léxico-discursiva

Neste eixo, a análise foi desenvolvida a partir de recortes discursivos identificados como R1 (**INCLUSÃO**) e R2 (**APRENDIZAGEM**), correspondentes aos excertos selecionados do *corpus* da pesquisa. Iniciamos pelo **Recorte 1 (R1)**, tomando como ponto de partida os enunciados presentes na legislação que orienta as políticas de inclusão e aprendizagem. Buscamos compreender como esses discursos são produzidos, legitimados e incorporados pelos sujeitos, bem como os efeitos de sentido que produzem nas práticas escolares.

Nessa perspectiva, a escavação discursiva privilegia conceitos-chave, como inclusão, aprendizagem, direito à educação e normalização, investigando as condições de produção que possibilitaram e que possibilitam sua emergência e circulação. Interessa compreender como esses discursos se instauram nos

sujeitos e passam a orientar modos de pensar, agir e significar a inclusão no contexto escolar.

Além disso, a análise focaliza as relações de poder que atravessam a escola e o Estado, entendendo a legislação não apenas como um conjunto de normas, mas como um dispositivo que produz saberes, regula práticas e constitui subjetividades. Desse modo, busca-se evidenciar como os discursos legais sobre inclusão e aprendizagem operam na constituição das práticas escolares e das posições ocupadas pelos diferentes sujeitos no espaço educacional. A seguir, analisamos a INCLUSÃO e as lexias relacionadas: **garantia**, **atendimento**, **gratuito** e **preferencialmente**.

INCLUSÃO

> **R1_LDB:** Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a **garantia** de: III - **atendimento** educacional especializado **gratuito** aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades**, preferencialmente** na rede regular de ensino; [Brasil, 1996. Grifos nossos]

As lexias destacadas no excerto R1_LDB demonstram, por um lado, a responsabilidade do governo, que garante atendimento gratuito, porém, por outro lado, o advérbio **preferencialmente** deixa uma brecha, não evidenciando a obrigatoriedade do cumprimento da lei na rede regular de ensino. Conforme Parreira (2008), o léxico deve ser compreendido como um conjunto de unidades lexicais que materializa os conhecimentos, valores e ideologias de uma comunidade em determinado momento histórico, constituindo-se como uma herança cultural em permanente transformação. Partindo dessa perspectiva, a análise do léxico presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) permite compreender a inclusão escolar não apenas como um conceito jurídico, mas como uma construção discursiva atravessada por disputas ideológicas, sociais e históricas. Assim, a presença recorrente de vocábulos como **garantia, atendimento, gratuito** e **preferencialmente** sinaliza um avanço discursivo significativo, ainda que esse avanço não corresponda integralmente às práticas sociais efetivadas no cotidiano educacional.

A seguir, são explicitadas as definições das lexias **garantia** (1), **atendimento** (2), **gratuito** (3), **preferencialmente** (4) e **inclusão** (5), com base no *Dicionário Aulete Digital*[1], com sublinhados que indicam o(s) sentido(s) que mais se adequa(m) a nossa análise.

1) **garantia**

> **(ga.ran.*ti*.a)** sf.**1.** Ação ou resultado de garantir. **2.** Ato ou compromisso verbal que assegura o cumprimento de obrigação ou promessa*: Deu a garantia de que não vai faltar.* **3.** Documento que certifica a qualidade de um bem num prazo determinado e compromete o comerciante, em caso de problema, a providenciar reparos sem ônus para o consumidor.*: O aparelho tinha garantia.* **4.** P.ext. Período de vigência desse documento.*: O vídeo parou de funcionar, mas está na garantia.* **5.** Algo de valor que se oferece para certificar o pagamento de um empréstimo*: Deu o carro como garantia.* [F.: Do fr. *garantie*.]

2) **atendimento**

> **(a.ten.di.*men*.to)** sm.**1.** Ação ou resultado de atender **2.** Forma como costumam ser atendidos os usuários de certo serviço; a ação de atendê-los, de ouvir suas queixas e de tentar resolver problemas, de informações, de auxiliá-los em certos procedimentos etc.*: O atendimento naquela loja é muito ruim* **3.** Setor de um estabelecimento em que se faz esse atendimento **4.** Publ. Conjunto das atividades de uma agência publicitária referentes ao contato com o cliente e à execução e veiculação de anúncios; o setor disso encarregado. [F.: *atender* (*-e - > -i -*) + *-mento*]

3) **gratuito**

> **(gra.*tui*.to)** a. **1.** Que não é cobrado (transporte gratuito) **2.** Fig. Sem motivo (agressão gratuita); INFUNDADO **3.** Espontâneo, desinteressado. [F.: Do lat. *gratuitus, a, um.*]

4) **preferencialmente**

> **(pre.fe.ren.ci:al.*men*.te)** adv.**1.** De modo preferencial; em que há preferência. [F.: *preferencial* + *-mente*. Cf.: *preferentemente*.]

5) **INCLUSÃO**

> **(in.clu.*são*)** sf. **1.** Ação ou resultado de incluir(-se), de integrar um elemento a um todo*: Fez a inclusão de uma nova cláusula no contrato.* **2.** Ato de integração plena de pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os tipos de atividades. **3.** Lóg. Relação entre dois termos na qual um deles faz parte da compreensão ou da extensão do outro. [Cf. *inerência*.] **4.** Lóg. Relação que existe entre a classe como espécie e a classe como gênero. **5.** Biol. Técnica de microscopia na qual um tecido ou órgão a ser estudado é envolvido em parafina derretida para ser cortado em finas lâminas depois de solidificado. **6.** Min. Corpo sólido, líquido ou gasoso que tem natureza diferente do conjunto em que está inserido. **7.** Mat. Ação pela qual um conjunto contém ou inclui todos os elementos de outro. [Pl.: -sões.] [F.: Do lat. *inclusio*, *onis*, nome de ação do v.lat. *includere*, 'incluir'.]

[1] https://aulete.com.br/

Em seu sentido geral, essas lexias remetem a princípios relacionados à perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente no que se refere à efetivação do direito à educação, à oferta de atendimento educacional, à gratuidade do ensino e à promoção da inclusão. A apresentação desses significados constitui o ponto de partida para a análise discursiva, uma vez que possibilita contrastar os sentidos dicionarizados com aqueles produzidos no discurso jurídico-educacional, evidenciando deslocamentos, regularidades e efeitos de sentido que se instauram na legislação e nas práticas dela decorrentes. É importante ressaltar que a segunda acepção da lexia **INCLUSÃO** já está relacionada ao domínio jurídico do termo.

Essa análise articula-se à perspectiva teórica de Parreira (2008), para quem o léxico reflete a ideologia de uma comunidade em determinado momento histórico, constituindo-se como uma herança cultural em constante transformação. Nesse sentido, a presença recorrente da lexia **INCLUSÃO**, ainda que nem sempre explicitada de forma direta, contribui para a constituição de um léxico jurídico-educacional inclusivo, que sinaliza uma mudança histórica significativa: a transição de uma concepção segregadora da educação especial para um discurso alinhado aos princípios democráticos e aos direitos humanos. Assim, lexia **INCLUSÃO**, conforme definida no *Dicionário Aulete Digital* como a ação de integrar um elemento a um todo e, de modo específico, como a integração plena de pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os tipos de atividades, tem seu sentido básico preservado na LDB. Além disso, a expressão “pessoas portadoras de necessidades especiais”, utilizada em dicionários e em legislações mais antigas, encontra-se atualmente em desuso, tendo sido substituída por “pessoas com deficiência”. Essa mudança não é meramente terminológica, mas resulta de avanços teóricos, políticos e discursivos no campo da inclusão. A UL “portador” pressupõe a ideia de algo transitório ou externo ao sujeito, como se a deficiência fosse algo que se “porta” e pudesse ser retirado, o que contribui para uma concepção inadequada e estigmatizante. Em contraposição, a expressão “pessoa com deficiência” desloca o foco para o sujeito, reconhecendo a deficiência como uma condição que integra sua identidade, sem reduzi-lo a ela.

Por conseguinte, a atualização lexical reflete um reposicionamento discursivo alinhado a uma perspectiva inclusiva e de direitos humanos, na qual

a linguagem deixa de reforçar práticas excludentes e passa a afirmar o respeito à dignidade, à cidadania e à participação plena das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais e educacionais. Apesar disso, observa-se que a lei atribui a essa lexia (**INCLUSÃO**) uma dimensão ampliada, de natureza social e sociológica. A inclusão deixa de ser compreendida apenas como inserção ou integração física e passa a significar reconhecimento de direitos, pertencimento social e participação plena no sistema educacional. Esse deslocamento semântico reflete uma mudança ideológica importante: a transição de uma lógica assistencialista e segregadora para um discurso alinhado aos princípios democráticos e aos direitos humanos.

De modo semelhante, a UL “direito”, definida no dicionário como aquilo que é justo e como prerrogativa legal assegurada a cada indivíduo na vida em sociedade, é mobilizada na LDB (Brasil, 1996) para construir discursivamente a educação inclusiva como direito social fundamental. Ainda que a lexia nem sempre apareça explicitamente, ela é reforçada por unidades lexicais como **garantia, atendimento** e **gratuito**, que, articuladas entre si, produzem o efeito de sentido de obrigatoriedade estatal. Entende-se, assim, que o léxico não apenas nomeia realidades, mas organiza ideologicamente os sentidos; nesse caso, a escolha dessas unidades inscreve a inclusão no campo dos deveres do Estado, deslocando-a do plano da concessão ou da caridade.

A lexia **garantia**, entendida lexicograficamente como compromisso que assegura o cumprimento de uma obrigação, é ressignificado no discurso legal ao operar como instrumento de institucionalização da inclusão. A garantia do atendimento educacional especializado constrói a ideia de segurança jurídica e de direito exigível, ainda que, na prática, essa garantia nem sempre se efetive plenamente. Esse uso lexical evidencia a tentativa de consolidar novos valores sociais no discurso normativo, ao mesmo tempo em que revela as contradições próprias de um campo discursivo em disputa.

A lexia **atendimento**, por sua vez, definida como a ação de atender e auxiliar, mantém seu sentido básico no dicionário, mas é ampliado no contexto da LDB (Brasil, 1996) ao ser associado a uma política pública educacional estruturada. O atendimento educacional especializado deixa de ser compreendido como ação pontual ou excepcional e passa a integrar o funcionamento regular do sistema educacional. Essa ampliação semântica

reflete, a incorporação de novos conhecimentos e valores ao léxico educacional, indicando uma mudança histórica na forma de conceber a educação especial.

O adjetivo **gratuito**, cujo significado dicionarizado remete à ausência de cobrança/pagamento, também assume um valor social ampliado no discurso legal. Ao garantir a gratuidade do atendimento educacional especializado, a LDB (Brasil, 1996) reafirma o princípio da equidade, inscrevendo a inclusão no campo dos direitos universais. Nesse sentido, o léxico opera como marcador ideológico que busca combater desigualdades socioeconômicas, ainda que sua materialização encontre limites estruturais.

Entretanto, o uso do advérbio **preferencialmente**, definido como aquilo que ocorre de modo prioritário, mas não exclusivo, revela de forma mais explícita as tensões ideológicas presentes no texto legal. Embora a lexia mantenha seu sentido lexical, ela produz, no plano discursivo, uma relativização do direito à inclusão na rede regular de ensino. O léxico reflete não apenas consensos, mas também conflitos e contradições de uma comunidade; assim, **preferencialmente** evidencia o caráter transicional da LDB, na qual antigas concepções segregadoras ainda coexistem com o novo paradigma inclusivo.

Dessa forma, a análise discursivo-lexical, fundamentada no método arqueogenealógico de Michel Foucault, permite compreender que o léxico da LDB (Brasil, 1996) não é neutro nem meramente descritivo. As lexias são analisadas como enunciados produzidos em determinadas condições históricas e atravessados por relações de saber e poder. Nessa perspectiva, o método arqueogenealógico possibilita investigar a emergência, a regularidade e os efeitos de verdade desses enunciados, evidenciando como os discursos sobre inclusão e aprendizagem são produzidos, legitimados e incorporados pelos sujeitos, constituindo práticas, modos de governamento e processos de subjetivação no contexto educacional. Ele reflete uma mudança histórica significativa no campo educacional brasileiro, ao afirmar a **INCLUSÃO** como valor social e direito humano, mas também revela os limites desse avanço ao manter ambiguidades que fragilizam sua efetivação prática. O léxico inclusivo presente na legislação, portanto, sinaliza um progresso no plano discursivo e ideológico, ao mesmo tempo em que expõe as disputas e os desafios que ainda marcam a concretização da inclusão escolar no contexto educacional brasileiro.

A seguir, apresentamos o recorte 2 (R2), constituído por um excerto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trata da APRENDIZAGEM no contexto da educação inclusiva. Esse fragmento, analisado à luz da perspectiva discursivo-lexical e do método arqueogenealógico de Foucault, busca compreender como os enunciados legais produzem determinados sentidos sobre a aprendizagem, legitimam práticas educacionais e participam da constituição das relações entre Estado, escola e sujeitos.

APRENDIZAGEM

> **R2_LDB**: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos**, para atender às suas necessidades;
> II - **terminalidade específica** para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior**, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - **acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis** para o respectivo nível do ensino regular.
> Art. 59-A. O poder público deverá instituir **cadastro nacional** de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de **políticas públicas** destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. [Brasil, 1996. Grifos nossos]

Ao tratar da aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) avança significativamente nos artigos 59 e 59-A, ao explicitar, por meio de escolhas

lexicais precisas, as condições concretas que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino. Diferentemente de uma abordagem meramente declaratória do direito à matrícula, esses dispositivos legais operam discursivamente no sentido de afirmar a inclusão como um processo pedagógico que exige estrutura, mediações e garantias efetivas de aprendizagem para os diferentes tipos de necessidade.

Do ponto de vista discursivo, o artigo 59 constrói um campo semântico fortemente marcado por verbos de obrigação e garantia, como **assegurar**, que atribuem aos sistemas de ensino uma responsabilidade intransferível. Tal escolha lexical reforça o caráter normativo do texto legal, deslocando a inclusão do plano da intenção para o plano da ação. O léxico utilizado não se limita a nomear sujeitos, mas detalha práticas, recursos e condições, produzindo sentidos que vinculam inclusão à qualidade do processo educativo.

Entre as garantias elencadas, destacam-se expressões como "currículos", "métodos", "técnicas" e "recursos educativos específicos", que evidenciam uma concepção de aprendizagem fundamentada na diversidade. O uso do adjetivo **específicos** rompe com a ideia de homogeneização pedagógica e inscreve, no plano lexical, o reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Essa escolha não é neutra: ela carrega referências culturais, sociais e cognitivas que, conforme Barbosa (2009), estão diretamente ligadas à produção e à compreensão dos significados no interior de uma língua.

A menção à terminalidade específica, quando necessário, constitui outro elemento discursivo relevante. Lexicalmente, a UL "terminalidade" carrega um forte peso semântico, pois aponta para trajetórias escolares que não se enquadram nos padrões tradicionais de progressão. Ao mesmo tempo, o adjetivo **específica** opera como marcador de flexibilização, indicando que a aprendizagem deve ser compreendida a partir das possibilidades reais do estudante, e não de expectativas normativas rígidas. Nessa perspectiva, o léxico da LDB (Brasil, 1996) reconhece a pluralidade dos percursos educativos, ainda que, na prática, essa flexibilização nem sempre se concretize de modo efetivo.

O inciso que trata da educação especializada para o trabalho amplia o campo discursivo da aprendizagem, articulando-a à inserção social. A lexia **trabalho** não se restringe à formação técnica, mas remete à construção da autonomia e da participação social. Tal escolha lexical reflete uma visão de

mundo que associa aprendizagem à cidadania, reafirmando o papel da escola como espaço de formação integral. Recorremos aos princípios de Sapir (1921), quando afirma que as palavras funcionam como formas privilegiadas de acesso à cultura, pois são portadoras de concepções e visões de mundo. Nesse sentido, o léxico da LDB (Brasil, 1996) expressa uma concepção de sujeito que aprende para viver em sociedade, e não apenas para cumprir etapas escolares.

Outro ponto central refere-se à garantia de professores com formação adequada para o atendimento especializado. A escolha da lexia **adequada** revela uma exigência qualitativa que vai além da presença física do professor. Discursivamente, esse léxico evidencia que a inclusão pressupõe saberes específicos, formação contínua e compromisso pedagógico. Por outro lado, a polissemia da UL **adequada** permite múltiplas interpretações, o que pode contribuir para o distanciamento entre o discurso legal e a realidade das práticas formativas oferecidas aos docentes.

O artigo 59-A, ao reforçar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado, aprofunda esse campo semântico de garantias, reafirmando que a aprendizagem dos estudantes do ensino público da educação especial demanda políticas articuladas, recursos e planejamento. O léxico legal, nesse caso, funciona como instrumento de normatização de práticas que, idealmente, deveriam assegurar condições reais de aprendizagem. Entretanto, ao considerar a opacidade e a polissemia do léxico, torna-se evidente que a simples enunciação dessas garantias não assegura sua efetivação no cotidiano escolar.

De acordo com Barbosa (2009), o léxico não é transparente nem unívoco; ao contrário, caracteriza-se por sua opacidade e polissemia, sendo atravessado por referências culturais, sociais e ideológicas. Assim, palavras como **garantias**, **específicos** e **igualitário**, presentes no discurso legal da LDB nº 9.394/96, não apenas nomeiam direitos, mas produzem sentidos que refletem concepções de educação inclusiva e, simultaneamente, revelam os limites de sua efetivação no plano das práticas educacionais, especialmente no que se refere à aprendizagem. A seguir, apresentamos as definições das lexias **garantias** (6), **específicos** (7) e **igualitário** (8), conforme o *Dicionário Aulete Digital***,** com sublinhados acrescentados para destacar informações relevantes para a análise:

6) **garantias**

> **(ga.ran.*ti*.as)** sfpl. **1.** Ver *Garantias constitucionais* e *garantias individuais*.
> **Garantias constitucionais 1** Jur. Os direitos e privilégios de um cidadão previstos na constituição de um país.
> **Garantias individuais 1** Jur. A proteção que a constituição do país assegura a seu cidadão, bem como as limitações que, para isso, impõe ao poder público.

7) **específico**

> **(es.pe.*cí*.fi.co)** a. **1.** Exclusivo de uma espécie; PECULIAR*: O senso de humor é uma característica específica do ser humano.* **2.** Que destinado a um propósito, a um indivíduo, a uma situação particular*:exercício específico para idosos*.**3.** Diz-se de medicamento exclusivo para combater certa doença. **4.** Lóg. O que próprio à espécie. [P. opos. a *genérico*.] [F.: Do lat. tard. *specificus*.]

8) **igualitário**

> **(i.gua.li. *tá.* ri:o)** a. **1.** Ref. ou inerente ao igualitarismo. **2.** Diz-se de que ou quem promove ou defende o igualitarismo (discurso igualitário, ensaísta igualitário). sm. **3.** Aquele ou aquilo que promove ou defende o igualitarismo; partidário do igualitarismo. [F.: Do fr. *égalitaire*.]

Segundo o *Dicionário Aulete Digital*, a UL **garantias** está associada, no campo jurídico, aos "direitos e privilégios de um cidadão previstos na constituição de um país", podendo ser compreendido como proteção legal assegurada pelo Estado. No discurso da LDB, particularmente nos artigos 59 e 59-A, a lexia **garantias** mantém esse sentido jurídico-normativo de direito assegurado, porém passa por um alargamento semântico. Na legislação educacional, **garantias** não se restringe à existência formal do direito, mas passa a englobar condições materiais e pedagógicas de aprendizagem, como currículos adaptados, recursos específicos e formação docente. Desse modo, embora preserve seu núcleo semântico dicionarizado, a UL adquire novos contornos ao ser inscrita no campo da educação inclusiva, deslocando-se de uma "garantia" abstrata para uma "garantia" que pressupõe ações concretas.

O adjetivo **específicos**, conforme o *Dicionário Aulete Digital*, designa aquilo que é "exclusivo de uma espécie", "peculiar" ou "destinado a um propósito, a um indivíduo ou a uma situação particular". No contexto da LDB, quando se enuncia a necessidade de "currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos", observa-se que a lexia mantém seu sentido básico de particularidade e direcionamento. No entanto, no discurso legal, **específicos** ganha um sentido pedagógico-político, pois passa a significar o reconhecimento institucional das diferenças e das singularidades dos sujeitos aprendentes.

Assim, o léxico opera discursivamente como marcador de ruptura com a homogeneização do ensino, ainda que, na prática, essa especificidade nem sempre se concretize de forma efetiva nas salas de aula.

A UL **igualitário,** por sua vez, segundo o *Dicionário Aulete Digital*, refere-se ao que promove ou defende o igualitarismo, estando associada à ideia de igualdade de direitos e oportunidades. Na LDB, especialmente quando se menciona o "acesso igualitário aos programas sociais suplementares", o léxico mantém sua vinculação ao princípio da igualdade, mas sofre um deslocamento semântico relevante. No contexto da aprendizagem inclusiva, **igualitário** não pode ser interpretado como tratamento idêntico, mas como equidade, ou seja, a oferta de condições diferenciadas para que todos tenham reais possibilidades de aprender. Esse deslocamento evidencia a polissemia do termo, que, no discurso legal, se ressignifica considerando uma concepção de justiça social alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Assim, ao serem mobilizados no discurso da LDB, esses itens lexicais não apenas preservam seus sentidos dicionarizados, mas também ganham novos significados decorrentes do campo discursivo em que se inserem. Conforme aponta Barbosa (2009), o léxico revela visões de mundo e valores culturais; nesse caso, as escolhas lexicais da LDB (Brasil, 1996) refletem uma concepção de aprendizagem que reconhece a diversidade como constitutiva do processo educativo. Entretanto, a opacidade do léxico permite que tais lexias coexistam com práticas que nem sempre correspondem aos sentidos progressistas enunciados na legislação.

Dessa forma, o discurso legal constrói uma imagem de inclusão pautada na equidade e na justiça social, sustentada por um léxico que afirma garantias, especificidades e igualdade. Contudo, a análise discursivo-lexical evidencia que essas lexias especializadas, embora semanticamente potentes, também expõem os limites estruturais dos sistemas de ensino para assegurar, na prática, as condições reais de aprendizagem previstas nos artigos 59 e 59-A da LDB. O léxico, portanto, ao mesmo tempo em que anuncia direitos, revela as tensões entre o plano normativo e a realidade educacional, confirmando sua natureza ideológica, polissêmica e culturalmente situada.

Dessa forma, a análise discursivo-lexical dos artigos 59 e 59-A da LDB (Brasil, 1996) permite compreender que a inclusão escolar, tal como enunciada

na legislação, está diretamente vinculada à aprendizagem e às condições que a tornam possível. O léxico empregado explicita que a inclusão não se reduz à matrícula, mas envolve currículos flexíveis, recursos adequados, formação docente e acesso a políticas sociais. Entretanto, ao reconhecer o léxico como reflexo de uma identidade cultural e ideológica, conforme propõe Barbosa (2009), evidencia-se que ainda há um hiato entre o discurso normativo e as práticas efetivas, revelando que a inclusão, embora afirmada lexicalmente como direito, permanece em disputa no campo social e educacional.

3.2 EIXO 2 — Discursos sobre inclusão e aprendizagem: uma análise discursivo-lexical das percepções de alunos com deficiência intelectual e de professores que atuam ou atuaram com alunos com deficiência intelectual

Após a análise dos enunciados presentes na legislação educacional, nossa atenção volta-se aos discursos dos alunos com deficiência intelectual, identificados na pesquisa como ADI, acerca da inclusão e da aprendizagem. O objetivo é compreender como esses sujeitos significam tais conceitos a partir de suas experiências no contexto escolar, considerando que seus dizeres são produzidos em condições históricas, institucionais e discursivas específicas. Nessa perspectiva, seus enunciados são analisados como práticas discursivas atravessadas por relações de saber e poder, buscando identificar os sentidos que produzem, as regularidades discursivas que os constituem e os modos pelos quais dialogam, reafirmam ou tensionam os discursos instituídos pelas políticas de educação inclusiva. No tópico 3.2.1, analisamos o Recorte 3 (R3) sobre INCLUSÃO na visão do ADI1 e o Recorte 4 (R4) sobre APRENDIZAGEM na visão do ADI2, revelando as percepções desses sujeitos. No tópico 3.2.2, analisamos o Recorte 5 (R5) sobre INCLUSÃO na visão do PADI1 e o Recorte 6 (R6) sobre APRENDIZAGEM na visão do PADI2, revelando as percepções desses sujeitos. Vale ressaltar que evitamos indicar o gênero dos informantes, mesmo que possa ter indícios nos excertos.

3.2.1 Dizeres e percepções de alunos com deficiência intelectual

INCLUSÃO

> **R3_ADI1: Inclusão é uma coisa muito boa**...porque quando eu estudava lá na APAE...eu não podia ficar lá estudando pra sempre... então tinha que vim estudar com os outro aluno nas outra escola...foi muito bom porque **os aluno tem o direito de estuda em outras escola**... não fica lá estudando pra sempre eu acho que a APAE não é muito bom de estuda lá...porque lá é uma escola muito boa também... mas serve pra outros alunos que tem **dificuldade**... então muitos alunos que tem bastante **dificuldade** tem que desenvolver não fica só na APAE [...] **Eu me sinto incluída**...Aí eu me sinto muito bem nessa escola com os outros aluno... gosto muito daqui ...Aí **hoje** eu me sinto muito bem nessa **escola** com os outros aluno gosto muito daqui... eu me sinto muito feliz aqui gosto muito da minha sala...do diretor... das professora de todo mundo[...] Não gostei da APAE era uma escola muito **quieta**... **agora** me sinto uma menina **alegre feliz**...agora me sinto uma pessoa muito **leve**... quando fui pra lá fiquei triste falei pra minha mãe que lá **não era uma escola pra mim**...lá muitas pessoa falava que lá era pra aluno que tinha dificuldade uns fazia piadinha que lá era **escola de doido** ficava com vergonha triste...no começo foi difícil ai não voltaria pra APAE...lá tem umas pessoa muito diferente tem até de cadeira de roda...eu acho que fiz errado não fiz amigo só porque eram **diferente**... porque era **muito triste** por estudar lá...os aluno de lá não eram muito assim alegre... feliz....a maioria era muito triste ficava só quieto...brincava só ....mesmo com amigo não ia gosta de lá...aqui os aluno conversa brinca...aqui nunca sofri preconceito tem uns que trata mal fala de mim por trás tipo brincadeira xinga muitas coisa palavrão...aí fico quieta algumas vezes acontece. (Martins, 2014) Grifos nossos.

O recorte discursivo (R3_ADI1) revela um funcionamento lexical marcado pela recorrência de determinadas lexias que organizam sua percepção de inclusão e escola, evidenciando tanto a incorporação de discursos institucionalizados quanto deslocamentos de sentido produzidos pela experiência subjetiva. Entre as lexias que mais se destacam ao longo do enunciado estão **inclusão, direito, escola, dificuldade** e **diferente**, além de adjetivos e advérbios avaliativos como **bom, feliz, triste, leve** e **quieta**, bem como o intensificador **muito** e operadores temporais como **hoje** e **agora**. A frequência dessas lexias não apenas estrutura o discurso, mas também revela os sentidos que ADI1 atribui à inclusão, os quais nem sempre coincidem plenamente com os significados estabilizados no léxico dicionarizado ou no campo da educação inclusiva.

As lexias **inclusão** (9)**, direito** (10)**, escola** (11)**, dificuldade** (12) e **diferente** (13) são aqui compreendidas a partir das definições do *Dicionário Michaelis On-line*[2], que orientam a análise dos sentidos estabilizados dessas palavras e permitem contrastá-las com os significados produzidos no discurso do sujeito. Os sentidos que auxiliam na análise estão sublinhados, para destaque eventual.

9) **INCLUSÃO**

> in·clu·são sf 1 Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção. 2 Histol Técnica de microscopia que consiste em envolver previamente um tecido ou órgão em parafina derretida, a qual, após esfriamento e solidificação, permite cortá-lo em lâminas finas. 3 Educ Política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais. 4 Med Substância estranha ou heterogênea que surge em células, tecidos ou órgãos e que não é oriunda de traumatismo. 5 Med Processo pelo qual uma estrutura estranha ou heterogênea é introduzida em outro tecido. 6 Mat Propriedade de um conjunto de ter todos os seus elementos contidos em um outro conjunto. 7 Lóg Relação existente entre duas classes quando uma delas entra na extensão da outra.8 Geol Denominação genérica dada a corpos estranhos que surgem em minerais ou rochas.

10) **direito**

> sm pl Jur Privilégios que a lei permite a alguém. Adv 1 Conforme os bons costumes; honestamente. 2 De forma educada. 3 Jur De postura aprumada. 4 De forma devida; devidamente.

11) **escola**

> es·co·la sf 1 Instituição pública ou privada que tem por finalidade ministrar ensino coletivo: “A escola não foi feita para punir nem para exemplar ninguém. Ela foi feita para preparar o homem para a vida futura” (Z1). 2 Conjunto de professores, alunos e funcionários de uma instituição de ensino. 3 Prédio onde funciona essa instituição. 4 Sistema, doutrina ou tendência de pensamento de indivíduo ou de grupo de indivíduos que se destacou em algum ramo do conhecimento. 5 Conjunto de adeptos ou seguidores de uma doutrina, pensamento ou princípio estético. 6 Conjunto de princípios ou concepção estética seguido por um grupo de artistas: “Já não há mais meninas importunas e vaidosas… As que o foram chamam-se agora espirituosas! … A escola dos românticos reformou tudo isso” (JMM).7 Soma de conhecimentos; sabedoria, saber.8 Conhecimento adquirido na experiência prática, na vida; vivência: A prisão é a escola do crime.9 Algo que é próprio para instruir, para preparar ou acumular conhecimento; experiência.10 Reg (RJ) Casa ou local de jogo.

12) **dificuldade**

[2] https://michaelis.uol.com.br/

di·fi·cul·da·de sf 1 Qualidade, natureza do que é difícil; situação bastante difícil; torniquete. 2 Aquilo que é difícil ou torna difícil uma coisa; qualquer coisa árdua, penosa, custosa. 3 Aquilo que é custoso de compreender, que é obscuro, de difícil intelecção. 4 Tudo o que impede, embaraça; obstáculo, estorvo, embaraço, impedimento. 5 Aquilo que se posiciona contrariamente; objeção, contrariedade, oposição. 6 Dúvida, incerteza ou inquietação de ordem moral; relutância, escrúpulo. 7 Coisa complexa, complicada; complexidade, complicação, problema. 8 Situação crítica, difícil; apuro, aperto.

13) **diferente**

di·fe·ren·te adj m+f 1 Que difere; que apresenta uma diferença qualquer; desigual, dessemelhante, distinto. 2 Que é diverso; vário, variegado, variado. 3 Que sofreu reformulação, que apresenta algo novo, desconhecido, original; alterado, mudado, modificado.4 Que não ocorre com frequência, costumeiramente; raro, incomum. 5 coloq De relações cortadas ou quase cortadas: Nos últimos meses ele anda meio diferente com o irmão.

A lexia **INCLUSÃO** aparece no discurso de ADI1 associada a avaliações predominantemente positivas, como em “Inclusão é uma coisa muito boa” e “Eu me sinto incluída”. No verbete do *Dicionário Michaelis On-line*, no âmbito educacional, a **inclusão** refere-se a uma política que visa garantir a participação de estudantes com necessidades educacionais especiais em turmas regulares, assegurando não apenas o acesso, mas também a participação e o desenvolvimento educacional e social. Embora o *Dicionário Michaelis On-line* utilize a expressão “estudantes com necessidades educacionais especiais”, cabe destacar que essa nomenclatura encontra-se em processo de superação nos documentos legais e nos estudos contemporâneos da área. Isso ocorre porque o termo, amplamente empregado nas décadas de 1990 e 2000, passou a ser considerado excessivamente abrangente e por deslocar o foco para as supostas necessidades individuais do estudante.

Com a consolidação da perspectiva inclusiva, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), passou-se a privilegiar a expressão “público-alvo da Educação Especial”, por delimitar os sujeitos aos quais se destinam as políticas educacionais específicas e enfatizar que as barreiras à aprendizagem e à participação decorrem, sobretudo, das condições sociais, pedagógicas e institucionais, e não apenas das características individuais dos estudantes. Atualmente, como já mencionamos, adota-se a expressão *“*pessoa com deficiência*”*, que enfatiza o sujeito antes da

condição e reconhece a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais. Assim, o uso dessa denominação reflete uma mudança discursiva e ideológica em direção a uma perspectiva de direitos humanos e inclusão social. No discurso de ADI1, observa-se um estreitamento semântico da lexia **INCLUSÃO**, que passa a significar, sobretudo, o fato de estar matriculada em uma escola regular, conviver com "outros alunos" e experimentar sentimentos de bem-estar e felicidade nesse espaço. Não há, ao longo do recorte, menções lexicais explícitas à aprendizagem, ao conteúdo escolar ou às práticas pedagógicas, o que indica que a inclusão é compreendida prioritariamente como presença física e aceitação social, e não como um processo pedagógico amplo.

Esse uso da lexia **inclusão** ilustra o que Biderman (1998), descreve como a diferença entre o processo individual de conceptualização e o acervo de conceitos transmitidos culturalmente por meio do vocabulário. Embora a palavra carregue, no plano social e institucional, um conceito complexo e historicamente construído, o sujeito a reinterpreta a partir de sua vivência concreta, produzindo um sentido mais restrito e afetivamente marcado. A **inclusão**, nesse discurso, não é negada enquanto conceito, mas ressignificada a partir de critérios subjetivos, o que evidencia a distância entre o léxico herdado e o léxico em uso.

A lexia **direito** também ocupa um lugar relevante no enunciado, especialmente quando ADI1 afirma que "os alunos tem o direito de *estuda* em outras escolas" (*sic*). Trata-se de uma UL pertencente ao campo jurídico e político, amplamente difundido nos discursos oficiais sobre educação inclusiva. Do ponto de vista lexical, **direito** mantém seu significado de garantia legal e de legitimidade, conforme se pode ver no dicionário. No entanto, no discurso analisado, essa lexia funciona mais como um marcador de autorização e legitimidade do deslocamento da APAE para a escola regular que como um conceito problematizado. O **direito** aparece associado ao ingresso na escola comum, não sendo expandido para abranger o **direito** à **aprendizagem**, à permanência com qualidade ou ao **atendimento** às necessidades educacionais **específicas**.

Sob a perspectiva de Barbosa (1992), esse uso evidencia como unidades lexicais que integram um léxico especializado são frequentemente mobilizadas no discurso comum de forma pouco precisa, perdendo densidade conceitual. A

palavra **direito** é corretamente empregada do ponto de vista semântico, mas é reduzida a um sentido operativo e imediato, funcionando como um discurso pronto, já cristalizado socialmente, que legitima a inclusão apenas no plano formal.

A lexia **escola** é uma das mais recorrentes no recorte e aparece fortemente marcada por avaliações afetivas, sendo central na construção de uma oposição discursiva entre a APAE e a escola regular. A APAE é frequentemente associada a lexias negativas ou depreciativas, como **quieta**, **triste**, **vergonha** e à expressão **escola de doido**, que surge no discurso como citação de falas de terceiros, mas que, ainda assim, participa da construção de um imaginário social estigmatizado. Em contraste, a escola regular é associada a lexias positivas, como **alegre**, **feliz**, **leve**, **brinca** e **conversa**, construindo um campo semântico de acolhimento e normalização. Essa polarização lexical revela a atuação da memória discursiva social, que, historicamente, posiciona as instituições especializadas como espaços da diferença e da segregação, enquanto a escola regular é associada à normalidade e ao pertencimento social. Embora ADI1 reconheça que a APAE é “uma escola muito boa também”, essa avaliação é imediatamente relativizada ao afirmar que ela “serve pra outros alunos que tem dificuldade” (*sic*), o que evidencia uma lógica classificatória que associa determinados sujeitos a determinados espaços educacionais.

A lexia **dificuldade** aparece, assim, como um marcador de fronteira. Do ponto de vista lexicográfico, **dificuldade** refere-se a um obstáculo ou impedimento; contudo, no discurso de ADI1, ela funciona como critério de separação entre “eu” e “outros alunos”. Ao afirmar que a APAE é destinada àqueles que “tem bastante dificuldade” (*sic*), ADI1 se afasta simbolicamente desse grupo, mesmo sendo uma aluna com deficiência intelectual, o que revela um processo de distanciamento identitário mediado pelo léxico.

A lexia **diferente**, por sua vez, também é central no recorte e apresenta um significativo deslocamento de sentido. No dicionário, **diferente** indica apenas aquilo que não é igual; entretanto, no discurso de ADI1, essa lexia assume um valor avaliativo negativo, associado à **vergonha**, à **tristeza** e ao **sofrimento**. Ao mencionar “pessoa muito diferente” e fazer referência a alunos em cadeira de rodas, a diferença é construída como algo indesejável, reforçando estigmas historicamente associados à deficiência.

Esse uso revela como o léxico não apenas reflete a ideologia de uma comunidade, mas também a reproduz. Conforme Biderman (1998), as palavras permanecem arquivadas na memória pela cultura e transmitidas ao longo do tempo, o que faz com que certos sentidos pareçam naturais e estáveis. No discurso de ADI1, o sentido pejorativo de **diferente** não é questionado, mas incorporado, evidenciando como a linguagem participa da manutenção de práticas excludentes, mesmo em um contexto que se pretende inclusivo.

Também merece destaque o uso recorrente do intensificador **muito**, pois aparece associado tanto a avaliações positivas quanto negativas, como “muito boa”, “muito feliz”, “muito triste” e “muito leve”. Lexicalmente, esse intensificador funciona como um reforço avaliativo que busca legitimar os sentimentos expressos por ADI1. A necessidade constante de intensificação sugere que o pertencimento e a inclusão ainda precisam ser afirmados reiteradamente, o que indica certa fragilidade no processo de inclusão vivenciado.

Os operadores temporais **hoje** e **agora** organizam o discurso em uma oposição clara entre passado e presente. O passado, associado à APAE, é lexicalmente marcado por **tristeza**, **silêncio** e **vergonha**, enquanto o presente, vinculado à escola regular, é descrito por meio de **alegria**, **leveza** e **sociabilidade**. Esses advérbios não apenas situam temporalmente os enunciados, mas também constroem uma narrativa de superação, na qual a inclusão é apresentada como um estado recente e em construção.

Apesar da forte presença de lexias relacionadas à **inclusão**, ao pertencimento e às emoções, chama atenção a ausência de um léxico relacionado à **aprendizagem**. Palavras como “aprender”, “conteúdo”, “atividade”, “aula” ou “ensinar” não aparecem no discurso de ADI1, o que revela um silenciamento significativo. A **inclusão** é discursivamente construída como acesso e convivência, mas não como aprendizagem significativa, o que evidencia a distância entre o discurso jurídico-político da inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o discurso de ADI1 confirma a reflexão de Barbosa (1992), acerca da necessidade de precisão conceitual no uso de termos pertencentes a campos terminológicos específicos, e, em nosso contexto, da constituição e divulgação de sentidos das lexias especializadas. Embora as lexias analisadas estejam formalmente corretas, seus sentidos são reconfigurados no uso,

revelando um entendimento parcial da inclusão. Já Biderman (1998), contribui para compreender esse processo como resultado da interação entre o léxico herdado culturalmente e a experiência individual do sujeito, mostrando que os sentidos não são fixos, mas constantemente reconstruídos no discurso.

Assim, a análise discursivo-lexical do recorte evidencia que a **INCLUSÃO**, tal como enunciada por ADI1, é construída a partir de um léxico fortemente marcado por afetividade, oposição espacial e temporal e pela reprodução de discursos sociais cristalizados. As lexias utilizadas revelam tanto a apropriação do discurso inclusivo quanto seus limites, evidenciando que, embora o acesso à escola regular seja percebido como inclusão, dimensões fundamentais desse processo permanecem lexicalmente invisibilizadas.

APRENDIZAGEM

> **R4_ADI2**: **Faço todas as atividade...Sinto dificuldade**... **eu acho que eu tenho mais dificuldade que o normal...**demoro mais pra fazer e **minhas nota é baixa**...**as menina me ajuda coloca eu no grupo** [...] Eles é um ótimo professor pra mim...explica e ajuda trata **da mesma forma que os outro... normal** [...] Aí os aluno são **quieto**… tem vez que começa discuti fica num canto… não conversa comigo… mas acho eles bom… quando eles faz coisa errada põe a culpa ne mim e os professor acredita… aí o professor me chama atenção sendo que eu não fiz nada.

No recorte discursivo R4 de ADI2, a aprendizagem é representada por meio de um léxico fortemente marcado pela ideia de esforço, lentidão, comparação e avaliação negativa de si, o que revela uma concepção de aprender ancorada em parâmetros normativos e quantitativos próprios da cultura escolar. As lexias — **atividade**, **dificuldade**, **normal**, **nota**, **ajuda**, **professor** e **aluno** — organizam um campo semântico no qual aprender não é concebido como processo de construção de conhecimento, mas como desempenho mensurável, comparável e hierarquizado.

Observamos, a seguir, as definições das lexias **atividade** (14), **dificuldade** (15), **normal** (16), **nota** (17), **ajuda** (18), **professor** (19), **aluno** (20), **aprendizagem** (21) e **aprendizado** (22), a partir do *Dicionário Michaelis On-line*, enquanto bases para a análise discursivo-lexical que se segue, acrescentando sublinhado aos trechos e acepções que evidenciam os sentidos que guiam os usos no discurso.

14) **atividade**

a·ti·vi·da·de sf 1 Qualidade do que é ativo. 2 Estado do que se move ou funciona; ação, movimento, operação. 3 Rapidez de ação; diligência, presteza, prontidão. 4 Conjunto de trabalhos, ações ou funções específicas que se fazem com um fim determinado: Dedica-se ao estudo da atividade bancária no século XIX. 5 Conjunto de trabalhos, deveres, projetos etc. que devem ser realizados: Tenho tantas atividades que às vezes me perco em algumas delas. 6 Processo que um organismo realiza ou do qual participa devido ao fato de estar vivo: Atividade cerebral. 7 Modalidade de estudo que se destina a estimular a aprendizagem por meio de afazeres curriculares, extracurriculares, de recreação etc. 8 Filos Modo do ser que age ou tem capacidade de ação, não sendo, portanto, meramente receptivo ou passivo. 9 Psicol Comportamento de um organismo ou de um indivíduo humano que é diretamente estimulado por condições internas.

15) **dificuldade**

di·fi·cul·da·de sf 1 Qualidade, natureza do que é difícil; situação bastante difícil; torniquete. 2 Aquilo que é difícil ou torna difícil uma coisa; qualquer coisa árdua, penosa, custosa. 3 Aquilo que é custoso de compreender, que é obscuro, de difícil intelecção. 4 Tudo o que impede, embaraça; obstáculo, estorvo, embaraço, impedimento. 5 Aquilo que se posiciona contrariamente; objeção, contrariedade, oposição. 6 Dúvida, incerteza ou inquietação de ordem moral; relutância, escrúpulo. 7 Coisa complexa, complicada; complexidade, complicação, problema. 8 Situação crítica, difícil; apuro, aperto.

16) **normal**

nor·mal adj m+f 1 Conforme a norma; regular: O juiz aplicou a sanção normal ao caso. 2 Que é comum e que está presente na maioria dos casos; habitual, natural, usual: "[…] essa dor que eu estou sentindo no braço não pode ser normal" (NR). 3 Tudo que é permitido e aceito socialmente: Divorciar-se é prática bastante normal hoje em dia. 4 Diz-se de pessoa que não tem defeitos ou problemas físicos ou mentais: Um aluno normal. 5 Pedag, obsol Diz-se de escola ou curso destinado a formar professores do antigo ensino primário (atual primeiro ciclo do ensino fundamental). 6 Gráf Diz-se de tipo redondo, com largura padrão de corpo e fonte, e com peso comum entre o claro e o preto; regular. 7 Quím Diz-se de composto cujo conjunto de átomos de carbono é ligado em cadeia aberta sf Geom Reta perpendicular a uma superfície ou curva.

17) **nota**

no·ta sf 1 Sinal com que se marca ou se distingue alguma coisa. 2 Pequena anotação feita para alguém ou para si mesmo, com o intuito de lembrar, perguntar, informar ou sugerir alguma coisa: Deixou uma nota para o marido fazer umas compras na volta do trabalho. 3 Jorn Notícia breve e concisa destinada à informação rápida. 4 Comentário ou anotação que se escreve às margens de trecho de um livro. 5 Resultado de avaliação feita por professor, instrutor etc. sobre o desempenho ou aproveitamento de aluno em trabalho, teste, concurso etc. e que pode ser expressa em número, palavra ou letra; grau: Tirou nota A no trabalho de ciências. 6 Apontamento do que se leu ou se ouviu em aula, palestra, curso etc. para consulta posterior; anotação. 7 Papel-moeda, cédula: "Não era dinheiro, a carteira não tinha nota alguma" (CA). 8 coloq Vdinheiro, acepção 1. 9 coloq Importância alta: Gastou uma nota no vestido de festa. 10 Com Documento que o comerciante entrega ao freguês comprovando despesa efetuada; conta: "[…] pediu secamente a nota de suas despesas, pagou-a, e retirou-se muito calmo […]" (AA2) 11 por ext O papel onde foi escrito esse documento. 12 Econ Título de crédito. 13 Mús Sinal que representa graficamente a altura e duração de um som. 14 Mús Som musical

produzido por instrumento ou por voz humana que corresponde a alguma nota musical. 15 Mús Tecla que se toca para a produção de um som. 16 por ext Qualquer som musical. 17 Reconhecimento ou atenção pela importância de algo ou alguém: "[…] o javanês […] possuía uma literatura digna de nota […]" (LB1). 18 Detalhe ou pormenor que dá o destaque (negativo ou positivo) de algo: "A única nota viva no ambiente era dada por um vaso cheio de rosas amarelas, em cima de uma mesinha de cabeceira" (EV).

18) **ajuda**

a·ju·da sf 1 Ato ou efeito de ajudar. 2 Ato ou efeito de dar amparo, assistência, socorro: "Um deles mostrará o caminho por onde irão encontrar alguma ajuda, algum lenitivo para essas feridas" (JU). 3 Algo que se faz para ou por alguém desinteressadamente; benefício, favor, obséquio: "[…] recebia […] saudações inexplicáveis, ajudas vindas do nada, notícias tão vagas que não se entendiam" (JU). 4 Igreja ou capela sucursal de uma igreja paroquial. 5 Reg (N.E.) Vmutirão.6 coloq, ant Vclister.7 Reg (N.E.) Adição ao caldo da cana-de-açúcar de uma substância alcalina ou alcalino-terrosa (geralmente cal), a fim de que, combinando-se com os ácidos que o caldo contém e formando sais insolúveis, torne possível a sua eliminação. 8 ant Direito que assistia ao rei em matéria de foros. 9 Náut Forra de reforço que se usa nos punhos das velas, nos pontos em que há atrito.

19) **professor**

pro·fes·sor sm 1 Indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso. 2 Educ Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, prô. 3 Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professador. 4 Aquele que tem diploma de professor. 5 fig Aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto. Adj 1 Que professa; profitente. 2 Educ Cuja função é lecionar. 3 Educ Com título de professor em alguma área de conhecimento.

20) **aluno**

a·lu·no sm 1 Pessoa que recebe instrução em um estabelecimento de ensino, como colégio, liceu, escola superior etc. 2 Pessoa que recebe ou recebeu instrução ou educação de um mestre ou preceptor; discípulo, educando. 3 Indivíduo que tem poucos conhecimentos em determinada matéria; aprendiz.

21) **aprendizagem**

a·pren·di·za·gem sf V aprendizado, acepções 1, 2, 3.

22) **aprendizado**

a·pren·di·za·do sm 1 Ato ou efeito de aprender um ofício, uma arte ou ciência; aprendizagem. 2 por ext Tempo despendido nesse processo de aquisição de conhecimentos; aprendizagem. 3 por ext O exercício ou desempenho inicial do que se aprendeu; aprendizagem, experiência, prática: "Na verdade, talvez agora é que começasse o aprendizado, quando ele saísse […] ao mundo […]" (JU). 4 Psicol Denominação comum a mudanças permanentes de comportamento em decorrência de treino ou experiência anterior. 5 Psicol Processo por meio do qual se efetuam essas mudanças. 6 Maçon Iniciação na maçonaria. 7 Maçon Tempo de duração desse processo iniciático. 8 Ensino que forma e capacita um profissional; formação, instrução. ETIMOLOGIA der de aprendiz+ado

No R4_ADI2, a lexia **atividade** aparece logo no início, quando ADI2 afirma "**Faço todas as atividade**" (*sic*), indicando que, para o sujeito, aprender está diretamente associado ao cumprimento das tarefas escolares. No *Dicionário Michaelis On-line*, **atividade** refere-se à ação ou exercício realizado. No discurso de ADI2, essa palavra mantém seu sentido referencial, mas assume um valor discursivo específico: realizar atividades é apresentado como condição necessária para aprender, embora não suficiente. A afirmação subsequente de que "**demoro mais pra fazer**" (*sic*) e que "**minhas nota é baixa**" (*sic*), evidencia que, na representação de aprendizagem do sujeito, o fazer não garante o sucesso escolar, pois o que valida a aprendizagem é o resultado avaliado, expresso lexicalmente pela nota.

A lexia **dificuldade** ocupa posição central na construção dessa representação pois, em seu registro lexicográfico, remete a um obstáculo ou impedimento; entretanto, no discurso de ADI2, ela ultrapassa esse sentido e passa a funcionar como marcador identitário. Ao afirmar "**eu acho que eu tenho mais dificuldade que o normal**", o sujeito não apenas reconhece obstáculos no aprender, mas se posiciona em relação a um padrão implícito de aprendizagem considerado legítimo, esse que se considera "normal". A aprendizagem é, assim, representada como algo que deve ocorrer em determinado ritmo e com determinados resultados, e qualquer desvio desse modelo é interpretado como **dificuldade**.

Esse dizer reforça a afirmação de Biderman (2001), de que o léxico de uma língua manifesta uma classificação cultural da realidade. A **aprendizagem**, tal como emerge no discurso de ADI2, é recortada segundo critérios culturais próprios da escola: rapidez, autonomia, bom desempenho e notas satisfatórias. O uso reiterado da comparação "**que o normal**" revela a internalização dessa classificação, mostrando que o sujeito avalia seu aprender a partir de parâmetros externos, socialmente instituídos, e não a partir de seu próprio percurso de aprendizagem.

A lexia **nota** reforça essa representação. Embora o dicionário a defina como avaliação do rendimento escolar, no discurso de ADI2 ela adquire um valor simbólico ampliado, funcionando como prova de não ter tido sucesso na **aprendizagem**. Ao dizer "**minhas nota é baixa**" (*sic*), o sujeito sintetiza sua experiência escolar em um índice quantitativo que valida sua percepção de

dificuldade. A **aprendizagem**, portanto, é representada como algo que se comprova por meio da avaliação formal, e não pelo desenvolvimento de competências ou pela compreensão dos conteúdos.

A presença da lexia **ajuda** colabora significativamente para compreender a representação de **aprendizagem** construída por ADI2. Quando afirma que *"***as menina me ajuda coloca eu no grupo**" (*sic*), o sujeito associa aprender à dependência do outro. A **ajuda**, entendida como auxílio, aparece no discurso como condição para participar das atividades e acompanhar o ritmo da turma. Isso revela que a **aprendizagem** é concebida como um processo que exige mediação constante, mas essa mediação não é representada como estratégia pedagógica legítima; ao contrário, ela reforça a percepção de insuficiência do próprio sujeito.

Pode-se concluir que a lexia **normal** desempenha papel central na organização dessa representação. Segundo o *Dicionário Michaelis On-line*, **normal** refere-se ao que está conforme a norma ou o padrão. No discurso de ADI2, aprender **normalmente** significa aprender sem dificuldade, sem demora e com boas **notas**. Ao mesmo tempo, quando afirma que os professores a tratam "**da mesma forma que os outro… normal**" (*sic*), a lexia assume valor positivo, associado à igualdade de tratamento na convivência social. Essa ambiguidade evidencia a polissemia e a opacidade do léxico, conforme aponta Barbosa (2009), pois a mesma palavra opera tanto como critério de exclusão quanto como ideal de **inclusão**.

A representação de **aprendizagem** construída por ADI2 também se articula às lexias **professor** e **aluno**. O **professor** é representado como aquele que "explica" e **ajuda**, o que sugere uma concepção tradicional de ensino centrada na transmissão do conhecimento. Entretanto, o mesmo professor é aquele que "acredita" quando os colegas atribuem a culpa a ADI2, o que evidencia uma relação de poder assimétrica. A **aprendizagem**, nesse contexto, não é apenas cognitiva, mas atravessada por relações de credibilidade, autoridade e reconhecimento.

Os **alunos**, por outro lado, são descritos como **quieto** (*sic*), distantes e, por vezes, injustos, o que contribui para a construção de um cenário em que a **aprendizagem** ocorre em um espaço social pouco acolhedor. A exclusão simbólica vivenciada nas interações com os colegas reforça a percepção de

dificuldade e fragiliza ainda mais a experiência de aprender, mostrando que a **aprendizagem**, para ADI2, não se restringe ao domínio de conteúdos, mas é profundamente afetada pelas relações sociais.

Com base no conceito de lexicultura, proposto por Galisson (1987), é possível afirmar que lexias como **dificuldade**, **normal**, **nota** e **ajuda** apresentam forte carga cultural partilhada, uma vez que permitem compreender certos mecanismos sociais. Essas UL são aprendidas e naturalizadas no cotidiano escolar e carregam valores que estruturam a representação de APRENDIZAGEM do sujeito, que, neste caso, é concebida como desempenho, mensuração e adequação a normas, mais próxima da cultura escolar institucionalizada do que de uma concepção inclusiva e processual de aprender.

Assim, o discurso de ADI2 revela que a APRENDIZAGEM é representada como um percurso individual marcado por comparação, lentidão e avaliação negativa, no qual o sucesso é medido por notas e pela capacidade de acompanhar o ritmo considerado normal. O léxico mobilizado respeita, em sua base, os significados dicionarizados, mas atribui a eles novos valores ideológicos e culturais, evidenciando como a experiência escolar e os discursos que a atravessam moldam a forma como o sujeito compreende e significa o próprio aprender.

3.2.2 Dizeres e percepções de professores que atuam ou atuaram com alunos com deficiência intelectual

INCLUSÃO

> **R5_PADI1: Os governantes só fazem leis**::..**a inclusão é jogada**:...eles **não dão apoio**...**não dão respaldo** nenhum...**não dão um curso**...só fazem na teoria...**não ajudam** os professores...**não tem formação**...é jogada assim...e a **escola regular** não faz por onde...**não tem nada**...**não temos preparo**...a inclusão é algo que parece que ninguém se importa em como ela está ocorrendo...fica só na teoria...na prática ninguém ajuda::...não tem apoio...não tem nada.

O recorte discursivo (R5) de PADI1 revela um dizer atravessado por forte carga avaliativa e crítica, no qual a lexia **INCLUSÃO** emerge não como princípio pedagógico legitimado, mas como objeto discursivo marcado pela ausência, pela precariedade e pelo distanciamento entre o plano normativo e a prática escolar.

Ao afirmar que “**os governantes só fazem leis**” e que “**a inclusão é jogada**”, PADI1 constrói uma representação da **inclusão** como algo imposto de cima para baixo, desvinculado das condições materiais, formativas e institucionais necessárias à sua efetivação. Nesse sentido, a **inclusão** deixa de operar como valor positivo ou ideal emancipatório e passa a ser significada como imposição burocrática, esvaziada de suporte concreto.

A recorrência de lexias associadas à negação — “**não dão apoio**”, “**não dão respaldo**”, “**não dão um curso**”, “**não ajudam**”, “**não tem formação**”, “**não temos preparo**”, “**não tem nada**” — evidencia um campo semântico estruturado pela falta, pela ausência e pela insuficiência. Esse funcionamento lexical não é aleatório, mas resulta, conforme Biderman (2001a), da experiência social acumulada do sujeito falante, que seleciona e atualiza unidades lexicais capazes de dar forma linguística à sua vivência concreta no espaço escolar. O léxico, entendido como “tesouro vocabular de uma determinada língua” (BIDERMAN, 1981, p. 138), atua aqui como mediador entre o universo linguístico e o não linguístico, permitindo que PADI1 traduza discursivamente sua experiência de desamparo institucional.

Entre as lexias que mais se destacam no dizer de PADI1 estão **inclusão**, **lei** (23), **apoio** (24), **respaldo** (25), **curso** (26), **teoria** (27), **prática** (28), **formação** (29), **preparo** (30), **escola, regular** (31) e **governantes** (32). Na sequência, apresentamos suas definições segundo o *Dicionário Aulete Digital*, com exceção de **inclusão**, que já consta em (5) e em (9) e de **escola**, em (11). Incluímos os sublinhados para os sentidos que mais contribuem para a análise.

23) **lei**

> **lei** sf. **1.** Norma ou conjunto de normas que emanam de um poder soberano e que regulam a conduta de uma sociedade, estabelecendo sanções para os desvios. **2.** Norma ou conjunto de normas elaboradas pelo Poder Legislativo e promulgadas pelo Poder Executivo. **3.** Obrigações estabelecidas na convivência dos homens em qualquer sociedade e que servem para torná-la possível ou mais fácil, por estabelecerem um padrão de conduta*: as leis do dever, da honra, da delicadeza.* **4.** Fil. Relação constante entre fenômenos ou fases de um fenômeno; padrão constante na manifestação de um fenômeno*: as leis da termodinâmica, da genética, da oferta e da procura* **5.** Fil. Relação ou padrão constante entre elementos de um sistema*: as leis de um ecossistema, da matemática.* **6.** P.ext. Domínio, poder, mando*: lei do mais forte: lei da família.* **7.** P.ext. Convenções estabelecidas em um dado assunto ou matéria*: as leis da gramática, da poética.* **8.** Teol. Religião, crença, fé*: a lei cristã,: a lei judaica.* **9.** Condição imposta pelas circunstâncias*: A lei da vida.* **10.** Proporção, estabelecida pelo Estado, do metal mais valioso numa liga para cunhagem de moedas (prata de lei). [F.: Do lat. *lex, legis*.

Col.: *código*, *consolidação*, *corpo*, *legislação*, *polícia*, *repertório*.]

24) **apoio**

(a.*poi*.o) [ô] sm. **1.** Ação ou resultado de apoiar. **2.** Aquilo que serve para sustentar, fixar ou amparar algo ou alguém; SUPORTE; BASE **3.** Auxílio de qualquer natureza (financeiro, operacional, moral etc.) que se presta a alguém; AJUDA; COLABORAÇÃO*: Sem o nosso apoio eles já teriam sucumbido.* **4.** Aprovação, concordância ou aplauso*: A campanha obteve apoio popular.*
5. Argumento, prova*: Apresentou testemunhos em apoio à sua versão dos fatos.*
6. Fundamento, base*: Essa ideia não tem apoio na lógica.* **7.** Arq. Qualquer elemento que sirva como suporte de cargas. **8.** Fut. Ação ou tática de apoiar jogada, setor do time, jogador etc., fazendo jogado, passando a bola etc.*: Foi forte o apoio do meio-campo ao ataque.* [F.: Dev. de *apoiar*. Hom./Par.: *apoio* (sm.), *apoio* (fl. de *apoiar*).]

25) **respaldo**

(res.*pal*.do) sm. **1.** Qualquer encosto para apoiar as costas; ESPALDAR; RESPALDAR*: Apoiou-se no respaldo da cadeira* **2.** Fig. Apoio e/ou proteção (econômicos, morais, políticos etc.)*: Teve o respaldo de toda a família* **3.** Mob. Espécie de banqueta elevada, que se encontra logo atrás do altar e sobre a qual se coloca um crucifixo e castiçais **4.** Hip. Defeito ou calosidade originada pelo atrito do arção traseiro da sela **5.** O ato ou trabalho de alisar qualquer porção de terreno, estrada ou obra-de-arte por meio da enxada, rodo, rolo, cilindro, colher etc. [F.: Dev. de *respaldar*. Hom./Par.: *respaldo* (fl. de *respaldar*).]

26) **curso**

(*cur*.so) sm. **1.** Programa de formação educacional em determinado campo e constituído de uma série de períodos, matérias, lições **2.** Cada uma das divisões da formação escolar ou universitária*: curso vestibular/de pós-graduação.* **3.** Estabelecimento de ensino*: Ontem, não nos vimos no curso.* **4.** Fluxo, escoamento, corrente*: curso do rio/do pensamento.* **5.** Rumo, direção, rota*: Seguiu seu próprio curso.* **6.** Percurso, caminho, distância*: voo de longo curso.* **7.** Voga, circulação*: A palavra já não tem curso no meio estudantil.* **8.** Antq. Ação ou resultado de correr; CORRIDA. **9.** Econ. Relação de valor entre moedas cambiáveis. [F.: Do lat. *cursus,us*.]

27) **teoria**

(te:o.*ri*.a) sf. **1.** Conjunto de ideias sistematizadas que dão base a uma filosofia, uma ciência, uma visão a respeito de aspectos da realidade etc. (teoria econômica) [+ acerca de, de, sobre : [...] **2.** O conhecimento dessas ideias*: Esse crítico possui a correta teoria da pintura.* **3.** Conhecimento puramente especulativo, independente de qualquer aplicação. **4.** Doutrina ou opinião baseadas nessas ideias. **5.** Relação entre um fato geral e os fatos particulares que dependem dele (teoria do movimento). **6.** Conjectura, hipótese, suposição*: Isto são apenas teorias, não se sabe ao certo.* **7.** Noções gerais, generalidades. **8.** Pop. Utopia, ilusão, fantasia. **9.** Astron. Conjunto dos elementos que servem para calcular os movimentos de um planeta. **10.** Hist. Na Grécia antiga, embaixada enviada por um Estado para assistir aos jogos esportivos, consultar os oráculos etc. **11.** P.ext. Conjunto, série. [F.: Do lat. *theoria,ae*, deriv. do gr. *theoría, as*.]

28) **prática**

(*prá*.ti.ca) sf. **1.** Ação ou resultado de praticar. **2.** Aquilo que é real, que se opõe ao que é abstrato*: A teoria é boa, mas na prática as coisas não são assim.* **3.** Execução de algo que foi idealizado, planejado*: Concluído o aprendizado, lançou-se à prática.*

4. Execução frequente de uma atividade, de um trabalho*: Prática de exercícios físicos.* **5.** Capacidade adquirida por treinamento ou experiência para fazer algo com exatidão, com perfeição; DESTREZA; PERÍCIA*: Tem prática em dirigir tratores.* **6.** Maneira de se comportar, de agir, de um grupo de pessoas, um povo etc.; COSTUME; USO*: Misturar comida num só prato é prática brasileira.* **7.** Modo de fazer determinadas coisas com frequência*: O nepotismo é uma prática dos políticos brasileiros.* **8.** Período em que alunos de certos cursos deixam a sala de aula para entrar em contato direto com a profissão que pretendem exercer; ESTÁGIO **9.** O que esses alunos fazem durante tal período. **10.** Mar. Licença que se concede a navegantes para que entrem em contato com um porto ou uma cidade. **11.** Conferência, palestra. **12.** Fil. Ver *práxis* . [F.: Do lat. medv. *practica*, der. do gr. *praktiké*. Hom./Par.: *prática* (sf.), *pratica* (fl. de praticar).]

29) **formação**

(for.ma.*ção*) sf. **1.** Ação ou resultado de formar, criar, constituir alguma coisa*: a formação de nuvens no céu: formação de grupos de trabalho.* **2.** Educação, instrução (formação profissional). **3.** Modo por que se forma um caráter, uma personalidade*: jovens de boa formação.* **4.** Disposição, ordenamento, organização*: a formação de uma tropa/de um time.* **5.** Bot. Conjunto de vegetais de uma região que apresentam características biológicas semelhantes. **6.** Geol. Designação geral das diferentes camadas que constituem o solo (formação quaternária). [Pl.: -ções.] [F.: Do lat. *formatio*, *onis*.]

30) **preparo**

(pre.*pa*.ro) sm. **1.** Ação ou resultado de preparar(-se); APRESTO; PREPARAÇÃO **2.** Bras. Cultura, instrução, erudição. [Antôn.: incultura, insapiência.] **3.** Bras. Conhecimento, prática ou outro requisito para o desempenho de determinada atividade ou tarefa*: Tinha preparo para assumir o cargo: o preparo físico de um atleta.* **4.** Operação a que se submetem certos tecidos e peles para lhes dar acabamento. **5.** Jur. Quantia que a pessoa interessada no seguimento de uma causa deposita antecipadamente nas mãos do escrivão para pagamento das custas. **6.** Pop. Castração (de animais). [F.: Dev. de *preparar*. Hom./Par.: *preparo* (fl. de *preparar*).]

31) **regular**

regular[1] (re.gu.*lar*) a2g. **1.** De acordo com a regra, com as leis, a natureza (vida regular). **2.** Que tem constância, assiduidade (encontros regulares). **3.** Que ocorre em intervalos ou períodos iguais (visitas regulares). **4.** Que é mediano, nem bom nem ruim*: A palestra foi regular.* **5.** Que é harmonioso, bem proporcionado*: Tem feições regulares.* **6.** Que ocorre dentro de um prazo prazo previamente combinado (pagamentos regulares). **7.** Gram. Diz-se de verbo que segue seu paradigma de conjugação. **8.** Geom. Diz-se do polígono com lados e ângulos iguais. **9.** Rel. Diz-se de religioso que prefessa uma regra determinada, em vida comunal. [F.: Do lat. *regularis, e*.]

32) **governantes**

(go.ver.*nan*.te) a2g. **1.** Que governa. **2.** Que é legalmente eleito para governar um estado. sm. **3.** Jur. No Brasil, aquele que foi eleito para governar um Estado da Federação. [F.: *governar* + *-nte*.]

A lexia **INCLUSÃO**, núcleo semântico do recorte, mantém, no discurso lexicográfico, o sentido de “ato ou efeito de incluir” (9), associado à inserção,

participação e pertencimento. No entanto, no discurso da PADI1, esse sentido é deslocado. A **inclusão** passa a ser ressignificada como algo "**jogado**", feito "**só na teoria**", sem sustentação real na prática. Há, portanto, um afastamento do sentido estabilizado nos discursos legais e dicionarizados, produzindo-se um novo efeito de sentido: **inclusão** como simulacro, como discurso vazio que não se materializa em ações efetivas, um parecer ser.

Essa é a prova de que, como afirma Biderman (2001b), o léxico é gerado por atos sucessivos de cognição e de categorização da experiência. Ao vivenciar uma realidade escolar marcada pela ausência de políticas de formação e apoio, PADI1 reelabora o sentido da lexia **inclusão**, atribuindo-lhe conotações negativas que não estão previstas no dicionário, mas que emergem do uso contextualizado da palavra. O léxico, nesse funcionamento, não pode ser apenas um repertório estático, pois passa a atuar como espaço de produção de sentidos ideologicamente marcados.

As lexias **teoria** e **prática** (27 e 28), recorrentes no recorte, organizam uma oposição semântica central no discurso da PADI1. No verbete do dicionário, **teoria** refere-se a um conjunto de princípios ou conhecimentos abstratos, enquanto **prática** remete à aplicação concreta desses conhecimentos. Em contrapartida, no dizer da PADI1, **teoria** é ressignificada como algo insuficiente, distante e inoperante, enquanto a **prática** aparece como espaço de abandono e solidão profissional, onde "**ninguém ajuda**". Essa oposição reforça a crítica à política de **inclusão** vigente, evidenciando uma fratura discursiva entre o que é enunciado oficialmente e o que é vivido cotidianamente na escola.

As lexias **apoio** (24) e **respaldo** (25), que no dicionário remetem a auxílio, sustentação ou amparo, aparecem reiteradamente negadas no discurso ("**não dão apoio**", "**não tem apoio**"). Essa negação sistemática produz um efeito de sentido no qual a ausência de apoio se torna constitutiva da experiência da **inclusão**. O mesmo ocorre com **formação** e **preparo** (29 e 30), lexias que, embora semanticamente associadas à capacitação e ao desenvolvimento profissional, são atualizadas no discurso para marcar sua inexistência ou insuficiência. Ao afirmar "**não tem formação**" e "**não temos preparo**", PADI1 inscreve a si mesma e aos demais docentes em uma posição de vulnerabilidade, deslocando a responsabilidade pelo fracasso da inclusão do indivíduo para o sistema educacional.

A lexia **governantes** (32) também merece destaque. Em seu sentido dicionarizado, refere-se àqueles que exercem funções de governo e administração pública. No discurso de PADI1, entretanto, essa lexia é carregada de valor negativo, associada à produção de leis desconectadas da realidade escolar. Os **governantes** aparecem como sujeitos distantes, responsáveis por um fazer normativo que não se traduz em ações concretas. Esse uso evidencia, conforme Biderman (2001a), que o léxico preserva e atualiza visões de mundo, funcionando como arquivo das relações sociais e das tensões que atravessam uma determinada comunidade discursiva.

Ao afirmar que "**a escola regular não faz por onde**", PADI1 amplia a crítica, deslocando-a também para a instituição escolar. A lexia "**escola regular**", que no discurso oficial é associada ao espaço privilegiado da **inclusão**, surge aqui como local despreparado, que "**não tem nada**". Esse funcionamento lexical revela que a **inclusão**, embora legitimada no plano normativo, encontra resistências e limitações no plano institucional, produzindo um discurso atravessado por frustração e desencanto.

A repetição de estruturas como "**não tem**", "**não dão**", "**ninguém ajuda**" e "**não tem nada**" contribui para a construção de um dizer marcado pela intensificação da negação, que funciona como estratégia discursiva de denúncia. Biderman (2001a) afirma que o léxico se expande e se reconfigura em função das transformações sociais e culturais e no caso do discurso de PADI1, observa-se que a experiência de precarização da **inclusão** gera uma reconfiguração semântica das lexias mobilizadas, atribuindo-lhes sentidos que refletem a realidade vivida no contexto escolar.

A visão de **inclusão** construída pela PADI1, portanto, é profundamente crítica. Essa noção não é significada como direito, valor ou prática emancipatória, mas como imposição legal desprovida de condições materiais e formativas. Esse dizer revela que a lexia **inclusão**, longe de apresentar um sentido estável e transparente, é atravessada por conflitos, tensões e deslocamentos, confirmando o caráter dinâmico, social e ideológico do léxico, conforme postulado por Biderman (1981; 2001a; 2001b).

Assim, a análise discursiva lexical do recorte de PADI1 evidencia que as lexias mais recorrentes em seu discurso não apenas nomeiam a realidade, mas a constroem discursivamente, produzindo sentidos que questionam a efetividade

das políticas de inclusão. Ao se afastarem dos sentidos dicionarizados e serem ressignificadas no uso, essas lexias revelam como o léxico funciona como espaço privilegiado de inscrição das experiências sociais, das relações de poder e das contradições que atravessam o campo da educação inclusiva.

APRENDIZAGEM

> **R6_PADI2:** Eu sinto que esses alunos são **diferentes**:...**não é que não sejam normais**::...mas são diferentes...porque são alunos **carentes.**..querem **atenção**:...**aprovação**::...geralmente são **ansiosos**...tem uns que **se acham coitados porque tem a deficiência intelectual**...então eles são diferentes ...tem uns que são mais **esforçados**...mas **não conseguem chegar lá**...**mas tentam** e tem outros que **poderiam dar mais de si**...mas por conta de deficiência **se esforçam menos.**

O dizer de PADI2, no recorte 6, constrói uma representação da **aprendizagem** de alunos com deficiência intelectual por meio de um léxico fortemente marcado por classificações, avaliações e comparações, o que revela como a linguagem mobilizada reflete valores, crenças e ideologias que atravessam a cultura escolar. As lexias que mais se destacam em seu discurso são **diferentes** (13), **normais** (33), **carentes** (34), **atenção** (35), **aprovação** (36), **ansiosos** (37), **coitados** (38), **deficiência intelectual** (39a e b), **esforçados** (40). A recorrência dessas unidades lexicais não é casual, mas indica os eixos semânticos que organizam a forma como a professora compreende esses alunos e seus processos de **aprendizagem**. A seguir, apresentamos as definições dessas lexias com base no *Dicionário Aulete Digital***.** Não vamos repetir aqueles que já foram apresentados, como **diferentes** (13).

33) **normais**

> **(nor.*mal*)** a2g. **1.** Que é natural ou habitual (reação normal). **2.** Que é segundo a norma ou padrão **3.** Que é usual, comum, habitual, corriqueiro: "Mas não faz mal, é tão normal ter desamor" (Antônio Carlos & Jocafi, *Você abusou*)) **4.** Mental e fisicamente saudável (diz-se de pessoa). **5.** Pop. Que não foge, em termos de comportamento, à regra da maioria das pessoas **6.** Fig. Que é social ou moralmente aceitável: "Não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal" (MIlton Nascimento & Fernando Brant, *Bola de meia, bola de gude*))
> **7.** Diz-se de pele, cabelo etc. que não é seco nem oleoso **8.** Diz-se de curso do ensino de nível médio para formação de professores primários. sm. **9.** Esse curso. **10.** Pessoa normal (4): "Eu juro que é melhor/ Não ser um normal" (Rita Lee & Arnaldo Baptista, *Balada do louco*)) sf. **11.** Geom. Reta perpendicular à curva ou superfície. [Pl.: -mais.] [F.: Do lat. *normalis, e*.]

34) **carentes**

(ca.*ren*.te) a2g. **1.** Que pouco ou nada possui (população carente); CARECENTE **2.** A que falta algo; que tem carência, necessidade; NECESSITADO*: pessoas carentes de amor.* s2g. **3.** Aquele ou aquela que nada ou pouco possui*: ajuda aos carentes.* [F.: Do lat. *carens, entis*, part.pres. do v.lat. *carere*, 'estar privado de'.]

35) **atenção**

(a.ten.*ção*) sf.**1.** Concentração total ou parcial da mente em alguma coisa, ou na perspectiva de algo*: Leia com muita atenção, antes de assinar.: Atenção para não cair* [Antôn.: distração.] **2.** Ação de se ocupar ou preocupar com alguém ou algo, em geral ou em certa circunstância; CUIDADO; DEDICAÇÃO; ZELO*: Pessoas idosas precisam de muita atenção.: Foi muita atenção dele ceder o lugar à senhora idosa* **3.** Ação ou dito que demonstra carinho, consideração, urbanidade; a atitude de concedê-los ou fazê-los; DELICADEZA; GENTILEZA*: Cercava o filho de atenções.* [Mais us. no pl., nesta acp.]**4.** Paciência ou disposição para ouvir o que alguém diz*: Pediu atenção para o que tinha a dizer.*interj.**5.** Expressa um alerta para que a(s) pessoa(s) alertada(s) se concentrem em possível perigo ou iminência de algo a evitar*: Atenção! Olha o degrau!***6.** Mil. Comando us. para pôr o soldado de sobreaviso quanto à ordem que virá em seguida. [Pl.: -ções.] [F.: Do lat. *attentio,onis*]

36) **aprovação**

(a.pro.va.*ção*) sf. **1.** Ação ou resultado de aprovar*.* **2.** Manifestação de consentimento, de anuência*: É menor de idade, e precisa da aprovação dos pais para se casar.* **3.** Manifestação de avaliação positiva, favorável de algo ou de alguém*: Pesquisas indicam que a medida obteve aprovação da população.* **4.** Reconhecimento formal de desempenho satisfatório em prova, exame ou concurso*: Obteve aprovação em todas as disciplinas.* **5.** Jur. Homologação, confirmação por auto judicial, ratificação de ato ou contrato. **6.** Fil. Avaliação positiva segundo critério de avaliação predeterminado. [Pl.: -ções] [F.: Do lat. *approbatio*, *onis*.]

37) **ansiosos**

(an.si:*o*.so)[ô]a.**1.** Que sente ansiedade ou ânsia **2.** Que deseja impacientemente; ÁVIDO*: ansioso por encontrar os pais.*sm.**3.** Indivíduo ansioso (1) [Pl.: ó.] [F.: Do lat. *anxiosus, a, um*.]

38) **coitados**

(coi.*ta*.do) sm. **1.** Pessoa digna de pena*.: O coitado não tem o que comer.*a. **2.** Que é digno de pena: "...mas sua entrada a essa altura seria constrangedora para o coitado do rapaz..." (Ana Maria Machado, *Texturas*)) [É mais comum essa forma, na qual o adjetivo precede o substantivo e é seguido da preposição *de*.] interj. **3.** Usado para exprimir pena, compaixão*: Coitado! Tropeçou no banco e machucou a perna: Ele é muito ingênuo, coitado! Vão tirar tudo dele.*
[F.: *coit* (*ar*) + *-ado*.]

39a) **deficiência**

de.fi.ci:*ên*.ci:a) sf. **1.** Carência, falta, insuficiência*: A deficiência de vitaminas causa doenças.* **2.** Med. Insuficiência de um órgão no exercício de suas funções (deficiência auditiva/visual).; DÉFICIT **3.** Psiq. Insuficiência de função intelectual

(deficiência mental); DÉFICIT **4.** Falha, defeito*: O apagão resultou de uma deficiência na central elétrica.* [Antôn.: abundância, fartura.]
[F.: Do lat.tard. *deficientia, ae.*]

39b) **intelectual**

(in.te.lec.tu:*al*) a2g. **1.** Ref. ao intelecto (atividade intelectual). **2.** Que se caracteriza pelos dotes da inteligência (espírito intelectual). **3.** Próprio de intelectuais (assunto intelectual). **4.** Que se interessa vivamente pelas coisas da cultura, da literatura, das artes etc. **5.** Que tem vasta cultura geral ou que domina um determinado campo de conhecimento intelectual; ERUDITO s2g. **6.** Indivíduo intelectual . [Pl.: -ais.] F.: Do lat. tard. *intellectualis*. Col.: *academia, intelectualidade*.]

40) **esforçados**

(es.for.*ça*.do) 1. Que tem ou manifesta força, energia, dinamismo: "Em perigos e guerras esforçados / Mais do que prometia a força humana..." (Luís de Camões, *Os lusíadas.*)) 2. Que demonstra valor, coragem*: Golias fizera tremer os mais esforçados guerreiros hebreus.* 3. Que se dedica a algo com denodo, aplicação, diligência; APLICADO; DENODADO. 4. Pej. Diz-se de pessoa sem inteligência, talento ou qualificação, mas que trabalha duramente para conseguir o que precisa ou deseja*: O pai é inteligente, mas o filho é apenas esforçado.* sm. 5. Indivíduo esforçado*: Os esforçados sempre obtêm algum dividendo.* [F.: Part. de *esforçar*.]

A lexia **diferentes** ocupa posição central no discurso de PADI2, sendo reiterada ao longo do enunciado. No registro lexicográfico, **diferente** (13) designa aquilo que não é igual, sem, necessariamente, carregar valor positivo ou negativo. Entretanto, no dizer de PADI2, essa palavra assume um valor avaliativo e classificatório, funcionando como operador de distinção entre alunos com deficiência intelectual e os demais. Ainda que o docente afirme "**não é que não sejam normais**", o próprio retorno insistente à lexia **diferentes** reforça uma oposição simbólica entre normalidade e diferença, revelando uma tensão discursiva entre a tentativa de suavizar o dizer e a manutenção de um olhar marcado pela alteridade hierarquizada.

Essa oposição é explicitada pelo uso da lexia **normais** (33), que, segundo o verbete no dicionário, refere-se àquilo que está conforme a norma ou o padrão. No discurso analisado, **normal** não aparece como categoria neutra, mas como referência implícita de comparação. Ao dizer sobre os alunos "**não é que não sejam normais**", PADI2 reconhece discursivamente o risco de exclusão associado a essa UL, mas, ao mesmo tempo, reafirma a existência de um padrão a partir do qual esses alunos são avaliados. Assim, **normal** funciona como uma lexia com forte carga cultural partilhada, nos termos de Parreira (2008) que se

baseia em Galisson (1987, 1988), pois reflete valores ideológicos de uma comunidade escolar que naturaliza determinados modos de aprender como legítimos.

A lexia **carentes** também se destaca no discurso e contribui para a construção de uma representação específica desses alunos. No dicionário, **carente** (34) refere-se àquele que carece de algo, que se encontra em situação de privação. No dizer de PADI2, essa palavra extrapola o sentido material ou social e passa a designar uma condição emocional e afetiva, como se a carência fosse um traço constitutivo desses alunos. Ao associar a carência à necessidade de **atenção** e **aprovação**, o docente constrói uma imagem do aluno com deficiência intelectual como sujeito dependente, que demanda constantemente validação externa para aprender.

Desse modo, as lexias **atenção** (35) e **aprovação** (36), embora possuam sentidos dicionarizados ligados ao reconhecimento e ao foco, adquirem no discurso um valor pedagógico específico, funcionando como requisitos para a aprendizagem desses alunos. A **aprendizagem**, assim, não é representada como processo cognitivo complexo, mas como algo condicionado à oferta contínua de atenção e reconhecimento, o que reforça uma concepção assistencialista e afetivamente centrada da educação inclusiva.

Outro conjunto lexical relevante é formado pelas lexias **ansiosos** (37) e **coitados** (38). No dicionário, enquanto a unidade **ansioso** se relaciona a um estado de inquietação ou expectativa excessiva, aparecendo associada a uma caracterização psicológica generalizante dos alunos, **coitado**, por outro lado, assume um papel ainda mais significativo, pois carrega forte carga avaliativa e afetiva. Embora esta última possa ser entendida como expressão de compaixão, no discurso da professora, a lexia opera como marca de inferiorização simbólica, reforçando uma relação assimétrica entre docente e aluno. Ao afirmar que alguns "**se acham coitados porque tem a deficiência intelectual**" (*sic*), PADI2 desloca a responsabilidade do sofrimento para o próprio aluno, como se a percepção de limitação fosse um traço subjetivo e não resultado de práticas e discursos sociais excludentes.

A lexia composta **deficiência intelectual** aparece como justificativa para explicar comportamentos e desempenhos considerados inadequados. Lexicograficamente, trata-se de uma lexia especializada que designa limitações

significativas no funcionamento intelectual e adaptativo. Ao tratarmos dessa lexia composta, compilamos do dicionário geral as duas partes (39a e 39b), a primeira - **deficiência** - indica a falta, a insuficiência e a segunda - **intelectual** - aponta a forma como funciona o intelecto, a inteligência. Em 39a é registrada apenas a lexia especializada "deficiência mental", sem nenhuma marca que indique que está em desuso, que não é mais recomendada, o que ocorre devido à falta de atualização dos verbetes dos dicionários, mesmo aqueles que são disponibilizados *online* e mesmo que a alteração no uso já esteja presente nos discursos há um tempo considerável. Atualmente, **deficiência intelectual** é o termo correto para se referir a limitações no funcionamento cognitivo, no raciocínio e na capacidade de adaptação às situações. No discurso analisado, entretanto, essa lexia ultrapassa seu valor clínico e passa a funcionar como explicação totalizante, sendo mobilizada para justificar tanto a dificuldade de aprendizagem quanto a falta de esforço de alguns alunos. Assim, a **deficiência intelectual** é discursivamente transformada em causa única, apagando a complexidade dos fatores pedagógicos, sociais e institucionais envolvidos no processo de aprender.

A lexia **esforçados** (40), está relacionada de perto com os trechos "**mas tentam"**, "**não conseguem chegar lá**" e "**se esforçam menos**" e juntos organizam o discurso em torno de uma lógica meritocrática da APRENDIZAGEM. Na definição do dicionário, "esforço" refere-se ao emprego de energia física ou mental para alcançar um objetivo e **esforçado** (40) indica quem tem ou manifesta essa força, exprimindo dinamismo. No dizer de PADI2, o esforço é apresentado como critério central de avaliação do aluno, considerando que mesmo aqueles que ainda "**não consigam chegar lá**" com facilidade "**mas tentam**", são "**mais esforçados**" e são vistos de forma mais positiva. Assim, essa forma de se expressar funciona como metáfora de um patamar de APRENDIZAGEM considerado ideal. Em contrapartida, os alunos que "**poderiam dar mais de si**" e "**se esforçam menos**" são implicitamente responsabilizados por seu insucesso, mesmo quando PADI2 reconhece a presença da **deficiência intelectual**.

Esse funcionamento lexical revela uma contradição discursiva: ao mesmo tempo em que a **deficiência** é apontada como limite, o esforço individual é mobilizado como critério de julgamento. A APRENDIZAGEM é, assim, representada

como resultado da vontade e do empenho do aluno, e não como responsabilidade compartilhada entre sujeito, professor e instituição.

Considerando a visão de Biderman (1998), pode-se afirmar que o léxico mobilizado por PADI2 constitui o lugar de estocagem desses sentidos e valores culturais. As unidades lexicais escolhidas não apenas nomeiam a realidade escolar, mas a recortam segundo uma visão de mundo específica, impregnadas de cargas culturais partilhadas (Galisson, 1988) na qual a **aprendizagem** dos alunos com **deficiência intelectual** é compreendida a partir de categorias como "diferença, carência, esforço e limitação". Embora muitas das lexias utilizadas mantenham, em sua base, os significados registrados no dicionário, no uso discursivo elas adquirem novos valores pragmáticos e ideológicos, funcionando como instrumentos de classificação e hierarquização, demonstrando que o léxico deve ser interpretado em seu contexto lexicultural.

Dessa forma, o discurso de PADI2 evidencia que a APRENDIZAGEM dos alunos com deficiência intelectual é representada como um processo marcado por limites prévios, dependência afetiva e esforço individual, mais do que por mediação pedagógica e adaptação curricular. O léxico utilizado reflete e reproduz uma ideologia escolar que, ainda que se apresente como inclusiva, mantém distinções simbólicas entre alunos "normais" e "diferentes", revelando os desafios persistentes para a efetivação de uma inclusão que ultrapasse o plano do discurso e se concretize nas práticas educativas.

4. **Resultados obtidos**

Como corolário da análise apresentada, elaboramos o Quadro 1: INCLUSÃO e APRENDIZAGEM, a fim de reunir as definições atribuídas às lexias **INCLUSÃO** e **APRENDIZAGEM** em diferentes esferas discursivas, contemplando os dicionários de referência — *Aulete Digital* e *Michaelis On-line* —, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e os dizeres dos sujeitos da pesquisa (ADI1, ADI2, PADI1 e PADI2), conforme estudados nos recortes de 01 a 06 (R1-R6). A sistematização desses enunciados nessa organização possibilita comparar os diferentes modos de significação dessas lexias, evidenciando que seus sentidos não são fixos nem universais, mas produzidos de acordo com as condições históricas, institucionais e discursivas

em que emergem, podendo ser útil também para eventuais pesquisas sobre o tema.

Sob a perspectiva arqueogenealógica, o quadro constitui um instrumento analítico que permite identificar regularidades, deslocamentos e tensões entre os discursos dicionarizados, jurídico-educacionais e aqueles produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Desse modo, torna-se possível compreender como os sentidos de INCLUSÃO e de APRENDIZAGEM são construídos, legitimados e ressignificados nas diferentes práticas discursivas, bem como os efeitos de saber e poder que atravessam esses enunciados e participam da constituição das práticas de educação inclusiva.

Quadro 1: INCLUSÃO e APRENDIZAGEM

LEXIAS **DE ACORDO COM**	**INCLUSÃO**	**APRENDIZAGEM**
DICIONÁRIO AULETE	Ato de integração plena de pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os tipos de atividades	*(ver) Aprendizado* Aprendizado - tempo despendido nesse processo de aquisição de conhecimentos.
DICIONÁRIO MICHAELIS	*Educ* Política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais.	*(ver) Aprendizado* Aprendizado - Processo, ação ou resultado de aprender e tempo de duração desse processo.
EIXO 1 **LEI** **LDB (9394/96)**	A inclusão é definida como um direito educacional que garante aos estudantes da educação especial o acesso à rede regular de ensino, acompanhado do atendimento educacional especializado e de condições pedagógicas específicas, assegurando não apenas a matrícula, mas a aprendizagem.	A aprendizagem é compreendida como um direito garantido por meio da oferta de condições pedagógicas específicas — currículos, métodos, recursos, formação docente e apoio especializado — que asseguram o desenvolvimento educacional dos estudantes, respeitando suas singularidades.
EIXO 2.1	Para ADI1, a inclusão é discursivamente construída	O discurso de ADI2 interpreta a aprendizagem como um percurso

- ADI1 **- ADI2**	como garantia de acesso e de convivência no espaço escolar, mas não como asseguradora da aprendizagem significativa, o que evidencia o distanciamento entre o discurso jurídico-político da inclusão e sua efetiva materialização no cotidiano das práticas escolares.	individualizado, atravessado por comparações, pela marca da lentidão e por avaliações predominantemente negativas, no qual o êxito é mensurado por notas e pela capacidade de acompanhar o ritmo considerado normal.
EIXO 2.2 **- PADI1** **- PADI2**	A visão de inclusão construída por PADI1 é crítica: a inclusão é significada como imposição legal, sem condições materiais e formativas para sua efetivação.	Para PADI2, a aprendizagem é definida como resultado do esforço individual do aluno, não como responsabilidade compartilhada com o professor e a instituição.

Fonte do quadro: autoria própria

Por fim, com a análise das lexias **INCLUSÃO** e **APRENDIZAGEM**, explicitamos os resultados obtidos sob a ótica dos pressupostos das Ciências do Léxico e da análise discursiva que orientam esta pesquisa. Retomamos aqui, para aclarar o percurso, o objetivo central do estudo, que consistiu em realizar uma análise lexicultural e discursiva de itens lexicais presentes nos dizeres: a) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), b) de alunos com deficiência intelectual e c) de professores de alunos com esse tipo de deficiência. A análise comparativa entre os dizeres inscritos na legislação educacional brasileira e dos dizeres de alunos com deficiência intelectual e de professores permitiu observar a existência de possíveis dicotomias entre o plano normativo (teórico) e o plano das práticas escolares.

Do ponto de vista lexical, as definições registradas nos dicionários Aulete e Michaelis revelam sentidos relativamente estabilizados para a lexia **INCLUSÃO**. No *Dicionário Aulete*, a **inclusão** é definida como "ato de integração plena de pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os tipos de atividades", enquanto no *Dicionário Michaelis* há a compreensão enquanto política educacional que visa incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas regulares, promovendo sua participação em atividades educacionais, comunitárias, esportivas e sociais. Em ambos os casos, observa-se uma concepção de inclusão associada à integração, à participação e à ampliação do acesso, ancorada em valores socialmente legitimados como igualdade e

convivência. No que concerne a lexia **APRENDIZAGEM**, nos dois dicionários, aparece definida de forma mais genérica como “aprendizado”, sem explicitação de processos, condições ou responsabilidades institucionais, o que revela um certo esvaziamento conceitual quando comparada à complexidade que assume no campo educacional.

No plano lexicultural, essas definições dicionarizadas refletem uma visão socialmente compartilhada (Galisson, 1988) de **inclusão** como integração e de **aprendizagem** como resultado, mas pouco dizem sobre os meios, os contextos e as condições necessárias para que esses processos se concretizem. Tal característica evidencia o que Biderman (2001), aponta como o caráter histórico e cultural do léxico, que preserva concepções socialmente cristalizadas, mas que, ao mesmo tempo, se mostra insuficiente para dar conta das tensões e contradições vividas no cotidiano escolar.

Ao deslocar a análise para o discurso legal da LDB nº 9.394/96, observa-se um alargamento semântico significativo. A **inclusão** é definida como um direito educacional, que garante o acesso dos estudantes, público da educação especial, à rede regular de ensino, acompanhados do atendimento educacional especializado e de condições pedagógicas específicas. Diferentemente dos dicionários, a LDB (Brasil, 1996) associa explicitamente INCLUSÃO e APRENDIZAGEM, ao assegurar não apenas a matrícula, mas o desenvolvimento educacional dos estudantes. A **aprendizagem**, por sua vez, é compreendida como um direito que deve ser garantido por meio de currículos, métodos, recursos, formação docente e apoio especializado, respeitando as singularidades dos alunos.

Do ponto de vista discursivo, a LDB (Brasil, 1996) constrói um enunciado normativo no qual **inclusão** e **aprendizagem** aparecem articuladas, produzindo um efeito de completude e coerência entre acesso, permanência e sucesso escolar.

Entretanto, ao analisar os dizeres de ADI1 e ADI2, observa-se um deslocamento expressivo desses sentidos. No discurso dos alunos, a **inclusão** é discursivamente construída como acesso e convivência no espaço escolar, mas não como garantia de **aprendizagem** significativa. Esse funcionamento discursivo evidencia que, embora o aluno esteja fisicamente incluído na escola regular, a aprendizagem não se apresenta como experiência efetiva. No caso da

aprendizagem no discurso de ADI2, é representada como um percurso individualizado, marcado por comparações, lentidão e avaliações negativas, em que o sucesso é medido pela obtenção de notas e pela capacidade de acompanhar o ritmo considerado normal. Lexicalmente, unidades lexicais associadas à comparação e à normalização revelam um processo de responsabilização individual do aluno, deslocando da instituição e do professor a corresponsabilidade pelo aprender.

No discurso dos professores, especialmente de PADI1, a **inclusão** é ressignificada de forma crítica, como imposição legal desprovida de condições materiais e formativas para sua efetivação. Esse dizer evidencia uma ruptura entre o discurso jurídico-político da inclusão e a realidade vivida no cotidiano escolar. A **inclusão**, embora legitimada na legislação, é percebida como prática inviável diante da ausência de formação, apoio institucional e recursos pedagógicos. Do ponto de vista discursivo, a lexia **inclusão** perde seu caráter emancipatório e passa a operar como sinônimo de obrigação burocrática.

No que se refere à **aprendizagem** no discurso de PADI2, esta é definida como resultado do esforço individual do aluno, não como responsabilidade compartilhada entre sujeito, professor e instituição. Esse funcionamento discursivo reforça uma lógica meritocrática e normalizadora, na qual o fracasso escolar é atribuído ao aluno, e não às condições estruturais do processo educativo. Lexiculturalmente, tal concepção dialoga com discursos historicamente consolidados que naturalizam as desigualdades e individualizam as dificuldades de aprendizagem.

Podemos concluir que os enunciados dos professores não são compreendidos como opiniões individuais, mas como práticas discursivas atravessadas por saberes, relações de poder e processos de subjetivação. Foi possível perceber o resultado das experiências profissionais nos dizeres dos excertos escolhidos, nos quais estão presentes elementos que denotam sobretudo desânimo, desconfiança, despreparo, desamparo.

A análise buscou identificar as regularidades discursivas presentes nos dizeres dos envolvidos, bem como os modos pelos quais reafirmam, negociam ou tensionam os discursos produzidos e legitimados pela legislação e pelas políticas de educação inclusiva. Assim, ao evidenciar como os sentidos de INCLUSÃO e de APRENDIZAGEM são produzidos, apropriados e ressignificados no

cotidiano escolar, foi possível entrever as relações entre Estado, escola e sujeitos na constituição das práticas inclusivas.

Considerações finais

A análise comparativa dos excertos selecionados permitiu identificar regularidades discursivas e contradições materializadas no léxico. Enquanto os dicionários e a legislação produzem sentidos de INCLUSÃO e de APRENDIZAGEM associados a direitos, integração e desenvolvimento, os dizeres dos alunos e dos professores revelaram deslocamentos, esvaziamentos e tensões que evidenciaram a dicotomia entre teoria e prática. O léxico, nesse processo, atuou como espaço privilegiado de inscrição dessas contradições, confirmando seu caráter dinâmico, social e ideológico.

Dessa forma, os resultados obtidos deixaram perceber que INCLUSÃO e APRENDIZAGEM não constituem sentidos homogêneos ou estáveis, mas são produzidos discursivamente a partir de diferentes posições enunciativas. A análise léxico-discursiva demonstrou que, embora a **INCLUSÃO** esteja fortemente legitimada no plano normativo, sua efetivação no cotidiano escolar é atravessada por discursos que a reduzem ao acesso e à convivência, sem garantir a **APRENDIZAGEM** significativa, revelando, assim, a persistente distância entre o discurso legal e as práticas educacionais.

A perspectiva arqueogenealógica de Michel Foucault (2008) orientou esta pesquisa ao possibilitar a investigação das condições históricas de emergência dos discursos sobre inclusão escolar, bem como das relações de saber e poder que os constituem e legitimam. Mais do que descrever o que os sujeitos dizem, esse método busca compreender quais saberes sustentam seus enunciados, ou melhor, como determinadas formas de pensar a INCLUSÃO se consolidaram como verdades e quais efeitos produzem nas práticas educacionais. A arqueologia permite identificar as regularidades enunciativas e as formações discursivas que tornam possível o aparecimento de determinados dizeres sobre inclusão e aprendizagem, enquanto a genealogia volta-se para as relações de poder que atravessam esses discursos, interrogando como normas, leis e políticas

educacionais produzem modos de governamento, regulam condutas e constituem subjetividades.

Nessa perspectiva, a análise considera como o discurso dos sujeitos pode reafirmar, reproduzir, tensionar ou desafiar o caráter normativo da legislação educacional. Também investiga o lugar ocupado pelos sujeitos no contexto da inclusão escolar — alunos com deficiência intelectual e professores diretamente envolvidos nas práticas inclusivas —, compreendendo que seus enunciados são produzidos em condições institucionais específicas. O espaço escolar, as experiências vividas, as políticas públicas e os dispositivos legais participam da constituição desses discursos, influenciando os modos pelos quais os sujeitos compreendem e significam a INCLUSÃO e consequentemente, a APRENDIZAGEM.

Desse modo, os sujeitos não são analisados apenas como indivíduos que expressam opiniões, mas como posições discursivas constituídas em uma rede de relações históricas, institucionais e sociais. A arqueogenealogia funciona, assim, como um movimento de escavação e rastreamento dos discursos, permitindo compreender como determinadas concepções sobre inclusão escolar se tornaram hegemônicas, passaram a operar como regimes de verdade e, muitas vezes, são percebidas como as únicas possibilidades legítimas de pensar e organizar a educação inclusiva, impregnadas no léxico culturalmente marcado.

Referências bibliográficas

AULETE, C. *Aulete Digital. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: http://www.aulete.com.br/ . Acesso em 30 jan. 2026.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: *Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia*. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica. Brasília: Cnpq/Ibict, 1992, p. 152-158.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 10-11, p. 31-41, 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59812/62921. Acesso em: 10 set. 2025.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A estrutura mental do léxico. In: BORBA, Francisco da Silva. (Org.). *Estudos de filologia e linguística*: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p.131-145.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Dimensões da palavra . In *Filologia e língua portuguesa*, São Paulo, Humanitas Publicações/FFLCH/USP, no 2, 1998, p.81-118.

BIDERMAN, Maria. Teresa Camargo. *Teoria linguística*: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. As ciências do léxico. In: *As ciências do léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001b.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*: tradução de Luiz Felipe Beta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALISSON, Robert. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. *Études de linguistique appliquée*, v. 67, p. 109-151, 1987.

GALISSON, Robert. Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée. *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, v. 7, n. 1, p. 325-341, 1988. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133. Acesso em: 10 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na Escola. *In*: RODRIGUES, Davi (Org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? 1. reimpressão São Paulo: Summus, 2015.ver

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. *Construção identitária de alunos com necessidades especiais*: discurso e desconstrução. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, 2014.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. *Representações de professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, 2018.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. *Com a palavra, alunos com deficiência intelectual na escola "regular":* identidades em (des)construção – 2. ed.– São Paulo: Editora Dialética, 2022a. 88 p.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual sob o olhar de Professores* – São Paulo: Editora Dialética, 2022b. 148 p.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora: Melhoramentos Ltda. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/. Acesso em: 30 jan. 2026.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso.* Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PARREIRA, Maria Cristina. O tratamento da lexicultura nos dicionários bilíngues francês-português. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (orgs.). *Múltiplas pesquisas em Linguística*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2008, p. 2021-2026. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_434.pdf.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso.* Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. PÊCHEUX. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

SAPIR, Edward. *Language:* An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.