



**proposições ideológicas no discurso
de uma estudante com TEA**

1ª Rosana K.B.

¹ universidade federal de são paulo

* e-mail de contato principal: kellyballdan@hotmail.com

resumo

neste artigo vou discutir os conceitos de ideologia e memória discursiva a partir da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, no discurso de uma estudante com TEA do 3º ano do ensino fundamental I. Trarei um recorte de uma aula de atendimento educacional especializado e, através das proposições feitas pela aluna, realizarei uma análise discursiva a partir teoria Pêcheux sobre o sujeito como sendo “social, ideológico e interpelado pelo inconsciente”.

palavras-chave: análise do discurso, ideologia, memória discursiva, sujeito.

como citar este artigo

Baldan, R. K. (2021). Proposições ideológicas no discurso de uma estudante com TEA. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 3(1), 52-60, doi <https://doi.org/10.29327/224874.3.1-4>

introdução

Iniciarei contando sobre o meu trabalho, a seguir farei um percurso histórico da Análise do Discurso de Pêcheux, preconizando que AD é uma forma de conhecimento que trabalha principalmente com a produção de sentidos e, por fim, farei a análise do discurso de uma aluna de 9 anos com TEA.

Trabalho na rede municipal de ensino de São Paulo, como professora de atendimento educacional especializado (AEE)¹ em sala de recursos multifuncionais. Com o advento da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), em março deste ano, iniciou-se o isolamento social e, em decorrência dos fatos, foram necessários vários redesenhos da vida cotidiana, incluindo a rotina de trabalho e educacional das pessoas. Os governos propuseram ações a partir da parada total de atividades, antecipando férias e recesso escolar, com ações orquestradas para que os alunos recebessem orientações sobre aulas por meio do ensino remoto.

No final de abril, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a empresa Google, inseriu o uso da plataforma do Google Sala de Aula como ferramenta para o acesso às interações entre professores e alunos. Encaminharam também para as casas um material de apoio, intitulado “Trilhas de Aprendizagem”.

E, assim que professores começaram a solicitar as atividades do material recebido pelos alunos e algumas atividades complementares, as famílias dos alunos que atendo na sala de recursos foram apontando as dificuldades de acesso, a primeira delas o fato de não terem pacotes de dados de internet, uma vez que muitas operadoras ofertam pacotes de internet que disponibilizam apenas dados para as redes sociais ou WhatsApp, não possuindo dados móveis para acessar a plataforma, gerando

uma demanda mais dificultadora para a inclusão escolar, muito anterior à pandemia, pois as oportunidades educacionais são absurdamente distintas.

Vale ressaltar também que as famílias que possuem menos recursos, muitas vezes são formadas apenas pela mãe, apontando baixos níveis de escolaridade, são também menos propensas a ter acesso adequado à Internet, com espaço adequado em casa para permitir um ambiente para estudo ou até mesmo terem acesso a recursos adicionais para apoiar outras atividades para o bem-estar mental ou físico dos filhos, fato que fica mais evidente ainda quando falamos em alunos com deficiência².

Todos esses elementos convergem para o fato de que os alunos com deficiência são desconsiderados, ou seja, invisíveis também em suas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento, o que conduz ao entendimento de que eles não são considerados, oficialmente, integrantes da sala de aula regular. Goffman (1988) aplica o termo estigma às situações do indivíduo que se encontra inabilitado para a aceitação social plena, em virtude da posse de um atributo que se impõe como alvo de atenção e detona o afastamento daqueles que o encontram.

Essas variações evidenciam a presença de desigualdades sociais e de diversidades culturais que são decisivas para o estudo tanto do modo como vivem as crianças e os adolescentes, como também para o estudo sociológico e antropológico da consolidação dos repertórios clínicos que nos informam sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que se veem alijados do processo escolar a partir de seus corpos e intelectos.

AEE remoto

Ciente de que não podemos nos alijar da vida dos alunos num momento em que já

¹ O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, conforme descritas no artigo 2º da Lei federal 13.146/2015.

² Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2014, p.11).

são tantas as privações existentes, já isolada em minha casa, continuei mantendo contato com as famílias, através dos grupos de WhatsApp e no particular, dando todo apoio, orientando sobre como lidar com toda essa situação e também realizando as instruções de como acessarem as ferramentas utilizadas pela escola para as atividades remotas.

Neste contexto de AEE remoto, percebi que alguns alunos que atendo com diagnóstico de Síndrome de Asperger¹ não estavam conseguindo interagir e participar das atividades on-line propostas pelos professores da sala comum, tal advento me fez perceber que, por serem estudantes que não apresentam dificuldades cognitivas, há uma naturalização sobre o quadro que gera a invisibilidade dos mesmos. Ou seja, embora não tenham comprometimento intelectual, eles passam despercebidos em relação às suas necessidades individuais advindas do espectro.

Vale esclarecer que a partir do DSM-5², o termo correto é Transtorno do Espectro do Autismo – TEA para todas as especificidades apresentadas ao diagnosticar essa condição, muitos indivíduos antes diagnosticados com transtorno de Asperger receberiam atualmente um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.

Percebendo a necessidade que eles tinham em debater sobre os diversos assuntos propostos pelos professores, começamos a nos encontrar através de vídeo-chamadas uma vez por semana para eles realizarem as atividades diárias solicitadas na plataforma.

Neste quadro mais leve do TEA, as crianças apresentam comportamentos repetitivos e interesses restritos, como em outros níveis do autismo. Possuem inteligência acima da média, conseguem se desenvolver e aprender, são capazes de cumprir tarefas e acatar regras, por isso passam a impressão de que são “excêntricas”, já que podem ter comportamentos antissociais e dificuldade de

perceber demandas do cotidiano social. Ainda assim, conseguem se expressar bem e usar sua inteligência na rotina da vida cotidiana. Por causa disso, o diagnóstico pode ser difícil e até tardio, pois os pais ficam confusos diante as grandes habilidades de seus filhos em contraste com algumas dificuldades e características peculiares, que se assemelham a quadros de autismo mais graves.

Pêcheux e AD

Com uma visão crítica à análise pragmática da linguística, o filósofo francês Michel Pêcheux analisa questões epistemológicas que possibilitam o surgimento da Análise do Discurso (AD). Sob influência do materialismo histórico, ao criticar a linguística como ciência que estuda a língua de forma abstrata, Pêcheux reflete o discurso como sendo ponto intermediário entre fala e ideologia, analisando as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção.

Fortemente influenciado por Louis Althusser e o seu artigo “Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado” Pêcheux postula que “o discurso é implicitamente assimilado a uma prática que acontece nas relações de forças sociais através de um aparelho” (Maldidier, 2003, p. 33). Indo muito além da comunicação, pois é uma ação do sujeito de operar na e através da linguagem.

Pêcheux, em seu legado epistemológico, postula a AD como a articulação entre o materialismo histórico, entendido a partir da teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias; a linguística, como teoria que estuda, concomitantemente, a sintaxe e os processos de enunciação; e a teoria do discurso, que investiga a determinação histórica dos processos semânticos. (Santos, 2013, p. 213).

É a partir da “Tríplice Entente”, como denomina o encontro teórico de Marx, Freud e Saussure na Análise do Discurso (Maldidier, 2003, p. 67), que Pêcheux começa a fragilizar

¹ Este quadro de TEA não apresenta atrasos ou prejuízos significativos, mas sim grandes habilidades verbais e possíveis dificuldades nas interações sociais, alguns especialistas nomeiam o quadro como autismo de alto funcionamento.

² No novo DSM 5 — Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders — a condição autismo de alto funcionamento foi englobada no Transtorno de Espectro Autista. Em contrapartida, no manual revisado, são descritos os diferentes níveis do TEA: leve, moderado e grave.

as fronteiras entre ciências sociais e humanas.

A aproximação entre ideologia, discurso e subjetividade na qual o sujeito faz parte de “uma formação social que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas” (Santos, 2013, p. 218). Para Pêcheux (1997), todo processo discursivo deve ser remetido às relações de sentido que o produzem. Isso significa que nenhum discurso é original, que nenhum processo discursivo tem, de fato, início. Conforme o próprio Pêcheux (1997, p. 77) :

Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”.

Para ele, Ideologia não é produto do pensamento das pessoas e sim a própria existência material definindo o que as pessoas pensam e incorporando-se na sociedade. “as formações ideológicas estão atreladas a uma subjetividade adjacente da e na história, as determinações históricas falam pelo sujeito antes que ele fale de si mesmo” – tudo o que perpassa o inconsciente – alguma coisa fala antes (Santos, 2013, p. 219).

O sentido não está propriamente nas palavras, mas na posição ocupada por quem as emprega, podendo mudar conforme mudam essas posições. Essa relação entre o sentido das palavras e a posição ocupada pelo falante explica-se a partir das noções de formação ideológica. A formação ideológica é “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de

classes em conflito umas em relação às outras” (Pêcheux, 1997, p. 12, grifos do autor).

A partir daí surge o conceito de memória discursiva, que para Pêcheux “são os implícitos, ou seja, todo discurso produz sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade”, e é através dessa memória discursiva “conjunto de já-ditos que sustenta todo o dizer” fazendo também uma relação com o complexo da formação ideológica, “porque alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente” (Santos, 2013 p. 219).

Portanto, para Pêcheux, o sujeito reproduz o discurso (mesmo tendo a ilusão de ser a fonte origem do que diz), porque ele é social e interpelado pela ideologia (mas se acredita livre) e é dotado de inconsciente (mas acredita estar o tempo todo consciente). É em função disso, que na AD, o sujeito “não é o ser real, o indivíduo, o sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas que se imagina como fonte de sentido” (Santos, 2013, p. 229).

Não está em jogo as subjetividades dos indivíduos, mas como produzem e reproduzem discursos de acordo com os diferentes contextos que vivenciam. Brandão (2004) afirma que o “centro da relação não está nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre eles”. Há uma constituição de sujeito a partir da interação com o outro e este espaço de interação é o texto, inserido em um contexto social, histórico e ideológico.

análise do discurso de uma estudante com TEA – entre o sujeito e o inconsciente

Farei a seguir uma reflexão da narrativa de uma estudante carregada de ideologia. Pois, segundo Pêcheux, para se analisar um discurso, se faz necessário levantar os “conjuntos de discursos possíveis” que estão ligados a determinadas “condições de produção”.

Ana Clara¹ é uma menina de 9 anos e está cursando o 3º ano do ensino fundamental I em uma escola municipal de São Paulo. Ela é bem esperta, lê, escreve e

¹ Os responsáveis autorizaram o uso dos dados através do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento. Este nome usado para denominar a aluna é pseudônimo

interpreta perfeitamente bem, é muito crítica e questionadora. Contudo os efeitos do isolamento social não trouxeram benefícios para ela, os médicos precisaram aumentar a medicação para a ansiedade e a mãe intensificou os cuidados e atenção com ela.

Ana Clara possui total autonomia para acessar a plataforma Google Sala de aula e realizar as atividades que os professores solicitam, no entanto, esse movimento não é interessante para ela, de modo que ela fica entediada, pois ela precisa muito da oralidade para organizar as suas ideias e a mãe, por não ser alfabetizada, não consegue auxiliar e interagir com ela nas atividades.

Pensando na melhor estratégia de ajudá-la, intensifiquei os encontros com ela e passamos a nos encontrar duas vezes por semana através de vídeo-chamadas. As aulas com ela são muito produtivas, ela tem um jeito todo singular de ver interpretar o mundo e os seus bichinhos, dois gatos e um cachorro, que são companheiros e personagens de suas aventuras de observações dos fenômenos.

A seguir detalharei uma parte da aula, a fim de analisarmos as ideias de ideologia e memória discursiva a partir da AD de Pêcheux. Utilizarei a letra (P) para professora, (A) para aluna e (M) para mãe.

A aula em questão era de história de uma página do material “Trilhas de Aprendizagem”, sendo a continuação do assunto “Espaços e tempos lúdicos das populações indígenas”:

P1: Pág. 162, você pode ler pra mim?

A1: No mapa as marcações vermelhas que representam as terras indígenas, TI, é uma porção do território nacional de propriedade da união habitada por um ou mais povos indígenas, por eles utilizadas para suas atividades produtivas, imprescindível a preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e necessária à sua reprodução física e cultural segundo seus costumes e tradições.

P2: Então por que é importante preservar as terras indígenas?

A2: Hã?

P2: Por que que é importante preservar as terras indígenas?

A3: Bem, afinal porque os índios também passam fome e também são maltratados às vezes.

P4: Por que você acha que eles são maltratados às vezes?

A4: Existe um “tipo de pessoa” que eu odeio muito e estas pessoas se chamam racistas...

M1: (desesperada com a fala da filha) Não, espera aí...ai professora...

P5: Mãe, ela está certíssima. Ela tem opinião, deixa ela falar...

M2: Tá bom, tá bom, vai fica a vontade. (dirigindo a orientação para a filha).

A5: Só porque ele é (?????) porque ele tem a cor de chocolate, não quer dizer que ele seja chocolate amargo.

P6: E quem disse que chocolate amargo é ruim?

A6: É...

P7: Muitas pessoas preferem.

A7: É, só tem um cheiro um pouco mais ardente

P8: É...Por conta do alto teor de cacau. Mas realmente, olha, a gente pode preparar uma aula só pra gente falar sobre o racismo, porque eu também sou contra o racismo. E eu acho que a gente tem muito que aprender e falar sobre este tema, né?

A8: Uhum...

P9: Voltando ao assunto, você se recorda quando eu te contei sobre o nome índio e indígena?

A9: Os... os indi...Os portugueses nomearam os portugueses de índios porque eles estavam, porque na verdade eles estavam indo direto pra Índia, mas eles pararam no Brasil.

Fazendo uma análise pecheutiana da primeira resposta de A em relação à preservação de terras indígenas, percebemos que todo discurso é determinado pelos já ditos e atrelados ao complexo de formações ideológicas, ou seja, falas oriundas de outros lugares são determinadas como memória discursiva, um conjunto de já-ditos que sustenta todo o dizer.

A3: Bem, afinal porque os índios também passam fome e também são maltratados às vezes.

Para Pêcheux (1988), o sentido não está nas palavras, mas no lugar que ocupa aquele que fala, como podemos perceber quando A fala:

A4: existe um “tipo de pessoa” que eu odeio muito e estas pessoas se chamam racistas...

A ideologia é o que dá forma ao sujeito, preenche o lugar vazio. Com o hábito e o uso, ela define o que é e o que deve ser. Por isso, “[...] todo sujeito é assujeitado no universal como singular “insubstituível” [...]” (Pêcheux, 1988, p. 171). Vejam quando A argumenta:

A5: Só porque ele é (?????) porque ele tem a cor de chocolate, não quer dizer que ele seja chocolate amargo.

Quando eu interrompo o argumento dela em P6, trazendo uma pergunta-afirmativa, fica evidente que “as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provavelmente de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (Pêcheux, 1997, p. 85).

P6: E quem disse que chocolate amargo é ruim?

P7: Muitas pessoas preferem.

Nas respostas de A, em A7 e A8 e, na sequência, a minha conclusão em P8, fica evidente que o efeito de sentido entre sujeitos na e pela linguagem a qual não é transparente, pois é justamente na sua opacidade que reverberam diferentes sentidos acerca de um mesmo assunto, pois

o discurso, ao ter essa eminência histórica e social, representa experiências de pensamentos, modos de viver em sociedade

A6: É...

A7: É, só tem um cheiro um pouco mais ardente

P8: É...Por conta do alto teor de cacau. Mas realmente, olha, a gente pode preparar uma aula só pra gente falar sobre o racismo, porque eu também sou contra o racismo. E eu acho que a gente tem muito que aprender e falar sobre este tema, né?

Após apresentar este diálogo em uma aula de uma disciplina de Epistemologias de Análise do Discurso¹ na UNIFESP e ouvir arguições do docente e dos participantes da turma sobre o termo “chocolate amargo” proferido por Ana Clara e rapidamente respondido por mim sobre esse tipo de chocolate ser ou não ser saboroso, não dando oportunidade para saber dela o que seria o significado dessa metáfora, resolvi tocar novamente no assunto, claro que esperando um momento oportuno, em que o assunto da aula nos levasse novamente àquela discussão. Eis que o assunto da aula de história era sobre capoeira e neste contexto, voltei ao assunto:

P10: Lembra quando você falou que não gosta de um tipo de pessoa que são as pessoas racistas?

A10: É, eu não gosto deles.

P11: É...

A11: Eles só estão tentando se defender. Eles apenas querem liberdade, eles já estavam sofrendo muito, muito nessa época de escravidão...

P12: E você acha que ainda existe preconceito?

A12: É, ainda existe...:

P13: Por quê?

A13: Eles dizem que nós somos muito diferentes e ... “não julgue uma pessoa pela

¹ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Rubens Lacerda de Sá e ofertada no segundo semestre de 2020 para mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência na Universidade Federal de São Paulo.

cor, se ela é preta não quer dizer que ela seja totalmente histórica e uma abusadora...

P14: Então, mas porque você utilizou esses termos “uma pessoa histórica e abusadora”?... Da outra vez você tinha usado “chocolate meio amargo” para se referir as pessoas pretas, lembra?

A14: Sim... tipo...

P15: O que significa chocolate meio amargo para você?

A15: Que... só porque ele é amargo, não quer dizer que ele não seja um chocolate bom.

P16: Ahhhh... entendi. Então você acha que o amargo tem uma conotação negativa?

A16: Hum?

P17: É negativo falar que alguma coisa é amarga? É ruim isso?

A17: Não... tipo... o chocolate amargo é um negro e então tem o outro chocolate branco e um chocolate que... que é marrom, mas não é amargo e que estão julgando ele, só porque ele é amargo.

P18: Então você está falando em relação ao chocolate amargo ser mais escuro, é isso?

A18: Sim.

A partir do diálogo acima, o discurso “é entendido em uma eminência histórica e social, em que a linguagem é apreendida não com mera unidade significativa, passível de decodificações, mas como efeito de sentido entre sujeitos” (Santos, 2013, p. 233).

A11: Eles só estão tentando se defender. Eles apenas querem liberdade, eles já estavam sofrendo muito, muito nessa época de escravidão...

A13: Eles dizem que nós somos muito diferentes e ... “não julgue uma pessoa pela cor, se ela é preta não quer dizer que ela seja totalmente histórica e uma abusadora...”

As proposições de A, em A11 e A13, nos remete à memória discursiva da colonização e da escravidão, percebe-se também que ela se posiciona em relação à sua cor quando diz “que nós somos muito

diferentes”. Seguindo a análise pecheutiana, o sujeito encontra-se inserido em uma conjuntura social, histórica e ideologicamente marcado; um heterogêneo constituído por um conjunto de diferentes vozes, que falam antes mesmo que ele fale.

Quando eu faço em P14, P15 e P16 uma reflexão acerca dos termos negativos que A utiliza para falar sobre o racismo, ela, tomada de inconsciente em A15 e A16, não percebe o teor desses adjetivos:

P14: Então, mas porque você utilizou esses termos “uma pessoa histórica e abusadora”?... Da outra vez você tinha usado “chocolate meio amargo” para se referir as pessoas pretas, lembra?

A14: Sim... tipo...

P15: O que significa chocolate meio amargo para você?

A15: Que... só porque ele é amargo, não quer dizer que ele não seja um chocolate bom.

P16: Ahhhh... entendi. Então você acha que o amargo tem uma conotação negativa?

A16: Hum?

Com isto, percebe-se que o “sentido se forma na história através do trabalho da memória” (Maldidier, 2003, p. 96), ou seja, os sentidos são dependentes da historicidade e da memória discursiva, que resgata sentidos anteriormente formulados.

Contudo, percebe-se que o sujeito não tem total domínio de seu discurso, pois está inserido em um determinado contexto em que a memória discursiva e formação imaginária influenciam o que vai ser dito. Em vista disso, observa-se que o sentido é construído a partir das condições sócio-históricas e ideológicas de sua produção.

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões,

proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 1997, p. 160, grifos do autor).

A memória discursiva que seleciona os sentidos a serem guardados ou descartados no arquivo discursivo. Para Pêcheux (1997), o arquivo pode ser entendido no sentido amplo de "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" (Pêcheux, 1997, p. 57). Tais documentos não se referem aqui como materiais físicos, mas como conjunto de dizeres retomados do/no interdiscurso, constituindo-se no repertório, na base que sustenta a memória.

Como se pode observar no trecho analisado, todo sujeito é tomado de valores que sustentam sua ideologia, que é absorvida de modo inconsciente. Tanto o discurso de P como o de A, tomados e legitimados como se fossem próprios, mas na verdade são absorvidos de outros discursos, em outros contextos e de diferentes formas de produção. Nota-se também, através dos mecanismos da AD, como os sentidos não são imanentes às palavras e como a memória discursiva atravessa o dizer, trazendo outras vozes para o discurso.

considerações finais

Na AD o sujeito exerce uma condição pré-estabelecida, determinado a ser sujeito em um contexto específico, atravessado pela língua e pela história. Interpelado por algo que o precede e que atravessa o seu discurso.

A análise deste trecho nos mostra que através da AD é possível verificar o gesto de interpretação na sua materialidade linguística, no exato momento que a interpretação se dá, em que o sentido se faz sentido, deixando em aberto para aprofundarmos seus conceitos de discurso, interpretar para fundar sentidos outros em sentidos estabilizados.

Vale ressaltar também que a exterioridade social interfere e não é fixa. O sujeito é descentrado e ideológico, e esta ideologia se materializa no discurso e o discurso se materializa na língua, e as múltiplas produções discursivas, seus vários

deslizamentos são produzidos na historicidade.

Conforme Santos (2013), "Pêcheux deixa um legado de um terreno inacabado que buscou estabelecer novas formas de entender a linguagem a partir de sua relação sujeito, sentido e ideologia".

referências

- Althusser, L. (2001). *Aparelhos ideológicos de estado*. (8a ed.), Rio de Janeiro: Graal
- American Psychiatric Association (2014). *DSM 5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (5a ed.), Porto Alegre: Artmed.
- Baldan, R. K. (2020). Adequação e flexibilização curricular: uma construção colaborativa possível. *Revista Educacional Maya*, 8(8), 17-25.
- Brandão, H. H. N. (2006). *Introdução à análise do discurso*. (2a ed.). Campinas, SP: Ed. UNICAMP.
- Brasil (2014). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- Cruz, F. M. (2018). O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima. *Veredas Temáticas: autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares*, 22(1), 130-149.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatria*. 28(1), 3-11.
- Maldidier, D. (2003). A inquietação do discurso. (E. Orlandi, Trad.), Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. (1986). A análise do discurso: Algumas observações. *D.E.L.T.A.*, 2(1), 105-126.
- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismos: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes.

- Pêcheux, M. (1988). Discurso e ideologia. In M. Pêcheux (Org.). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 142-185
- Pêcheux, M. (1997). Análise automática do discurso. In F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, pp. 61-161.
- Santos, S. S. B. (2013). Pêcheux. In L. A. Oliveira (Org.). *Estudos do discurso*. (1a ed.), São Paulo: Parábola, 209-233.
- São Paulo (2020). *Trilhas de Aprendizagens 3º Ano, 2*, Coordenadoria pedagógica, Secretaria Municipal de Educação, SÃO PAULO: SME/COPEP, 159-164.

recebido em 21/01/2020

aceito em 10/02/2020