

ANÁLISE RETÓRICA DOS ARGUMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Renata de Melo Cardoso Palmares
Claudia Helena Azevedo Alvarenga*

Resumo

Este artigo examina alguns argumentos recorrentes em favor de uma educação inclusiva. Para tanto, apresenta inicialmente os marcos legais a respeito da educação inclusiva, tanto em âmbito internacional quanto no Brasil. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida depois da Segunda Guerra Mundial, impulsionou a formulação de legislações específicas em cada país a respeito do convívio, da liberdade e da dignidade humana. No Brasil, alguns documentos foram definidos para nortear a educação inclusiva, entre os quais: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise retórica, utilizada para examinar o material discursivo, fundamenta-se na proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Os autores resgatam a retórica aristotélica, focalizando o posicionamento do auditório diante dos argumentos que o orador enuncia. A análise retórica dos marcos legais e da argumentação de autores dedicados ao tema da inclusão de pessoas com deficiência expõe os raciocínios naturalizados a respeito da inclusão. Os argumentos que estabelecem a soma das partes para fortalecer o todo; a escola democrática como consequência da supressão das diferenças sociais; o *kaleidoscópio* como metáfora para definir a educação inclusiva e a dissociação da noção de *educação* abrangem os raciocínios examinados. Por fim, a educação inclusiva, como um marco social contemporâneo, aciona os objetos de acordo na comunidade escolar, cuja adesão visa mobilizar um auditório universal.

Palavras-chave: educação inclusiva; pessoas com deficiência; marcos legais; retórica e argumentação.

RHETORICAL ANALYSIS OF ARGUMENTS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article examines some recurring arguments in favor of inclusive education. To this end, we first present the legal frameworks for inclusive education, both internationally and in Brazil. The Universal Declaration of Human Rights, established after the Second World War, prompted the formulation of specific legislation in each country regarding coexistence, freedom, and human dignity. In Brazil, several documents have been defined to guide inclusive education, such as the Brazilian Inclusion Law, the National Education Plan, and the National Common Curriculum Base. The rhetorical analysis used to examine the discursive material is based on Perelman and Olbrechts-Tyteca's proposal. The authors revive Aristotelian rhetoric, focusing on the audience's position in relation to the arguments that the speaker enunciates. The rhetorical analysis of legal frameworks and the arguments of authors dedicated to the inclusion of people with disabilities expose the naturalized reasoning regarding inclusion. The arguments that establish the sum of the parts to strengthen the whole, the democratic school due to the suppression of social differences, the *kaleidoscope* as a metaphor to define inclusive education, and the dissociation of the concept of *education* cover the reasoning examined. Finally, inclusive education, as a contemporary social framework, triggers objects of agreement in the school community, whose adherence aims to mobilize a universal audience.

Keywords: inclusive education; people with disabilities; legal frameworks; rhetoric and argumentation.

ANÁLISIS RETÓRICO DE LOS ARGUMENTOS EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Resumen

Este artículo examina algunos argumentos recurrentes a favor de la educación inclusiva. Para ello, presenta en primer lugar los marcos jurídicos de la educación inclusiva, tanto a escala internacional como en Brasil. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, establecida después de la Segunda Guerra Mundial, impulsó la formulación de legislación específica en cada país sobre la convivencia, la libertad y la dignidad humana. En Brasil, se han definido varios documentos para orientar la educación inclusiva, como la Ley Brasileña de Inclusión (LBI), el Plan Nacional de Educación (PNE) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC). El análisis retórico utilizado para examinar el material discursivo se basa en la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca. Los autores recuperan la retórica aristotélica, centrándose en la posición de la audiencia ante los argumentos que enuncia el orador. El análisis retórico de los marcos legales y de los argumentos de los autores dedicados a la inclusión de las personas con discapacidad expone el razonamiento naturalizado respecto a la inclusión. Los argumentos que establecen la suma de las partes para fortalecer el todo; la escuela democrática como consecuencia de la supresión de las diferencias sociales; el *caleidoscopio* como metáfora para definir la educación inclusiva y la disociación de la noción de *educación* abarcan los razonamientos examinados. Por último, la educación inclusiva, como marco social contemporáneo, suscita objetos de acuerdo en la comunidad escolar, cuya adhesión pretende movilizar a un auditorio universal.

Palabras clave: educación inclusiva; personas con discapacidad; marcos jurídicos; retórica y argumentación.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva que proporcione uma educação para todos, independentemente das diferentes necessidades dos estudantes, tem uma trajetória marcada por esforços contínuos e de longa duração, refletindo, atualmente, o compromisso social com a valorização da diversidade na sociedade contemporânea. A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), acordada em 1948, como desdobramento das atrocidades da Segunda Guerra Mundial, viabiliza a participação de pessoas com deficiência nas atividades da sociedade. A partir da DUDH, outros documentos semelhantes foram acordados em diversos países que se preocupavam com o público composto por pessoas com deficiência e que estava à margem da sociedade, considerando que a escola é um lugar para todas as pessoas.

Quase 50 anos após a DUDH, a Declaração de Salamanca, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Salamanca, na Espanha, em 1994, teve 92 países signatários. No tocante à educação, o documento afirma a entrada e a permanência do educando com deficiência no ambiente escolar. Estabelece, primordialmente, que todos os alunos estejam juntos apesar das dificuldades e diferenças que apresentem, e que sejam alvo da educação e aprendizado de modo igualitário. Assim, reafirma a necessidade de que as escolas proporcionem essa oportunidade aos estudantes (Unesco, 1994), considerando não apenas a aprendizagem adequada, mas também “[...] garantindo um bom nível de educação para todos, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação de várias comunidades (Unesco, 1994, p. 11).

No Brasil, a Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) propõe uma política de paridade para todos os indivíduos da sociedade e está “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). No que tange especificamente

à educação, a LBI afirma a obrigatoriedade de um sistema educativo inclusivo e apropriado para atender às necessidades desse público com inúmeras diferenças e dificuldades (Brasil, 2015). A lei estabelece que esse aprendizado deve ser realizado não somente no período escolar regular como também ao longo da vida, de modo que o aprendizado seja formador e o educando alcance o melhor desenvolvimento possível, dentro de suas habilidades e capacidades “[...] físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

A preocupação com o bem-estar e com o acesso de pessoas com deficiência ao ambiente escolar é pontuado em outros documentos que direcionam a educação brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE), no decênio de 2014–2024, aponta metas e diretrizes que norteiam a educação para esse período. A meta 4 propõe que crianças e jovens, na faixa etária de 4 a 17 anos, sejam alcançados pela educação de modo a proporcionar a universalização da educação, ou seja, abranger o máximo de educandos possível para garantir a assistência com atendimentos adequados, com especialistas e a utilização de sala de recursos, proporcionando a esse auditório o acercamento da inclusão na educação (Brasil, 2014).

A obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência na educação básica consente a entrada e a permanência desse educando, garantindo o seu processo educacional. Desse modo, espera-se que o estudante com deficiência esteja presente em todas as aulas, participando de múltiplas experiências para seu aprendizado e desenvolvimento. É nesse ambiente que esse aluno pode desenvolver suas habilidades gerais e específicas com o objetivo de resultar em um conjunto de ações nas quais o indivíduo seja contemplado corporal, mental e sentimentalmente, gerando frutos na vida cotidiana, na aprendizagem das disciplinas escolares, possibilitando a liberdade e a independência nas atividades sugeridas na escola.

Freire e Scaglia (2009, p. 12) afirmam que “[...] o trabalho realizado no ambiente escolar, a construção permanente do conhecimento e a relação professor-aluno responderão pela concretização das ideias básicas contidas no plano educacional”. Assim sendo, o acolhimento e o respeito perante esse público devem acontecer na escola, de modo que produzam a interação de todos os alunos, participando do convívio social, tornando-os habilitados a experimentar várias áreas de conhecimento. Nesse sentido, a relação professor-aluno é fundamental porque oferta conteúdos educacionais de maneira especializada, ampla, organizada e adaptada para esse auditório, resultando na inclusão desse público como parte do processo de escolarização.

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2017), é o documento que instaura a matriz curricular das disciplinas que compõem a educação básica nacional. Esse documento define as diretrizes curriculares que todas as disciplinas escolares precisam ter e fazer para que os conteúdos programáticos das áreas de conhecimentos sejam apresentados aos educandos de todo o país. Conforme a BNCC, o objetivo geral da educação básica é a formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento global do ser humano, de maneira que seja respeitado no tempo e na não linearidade de sua aprendizagem, preocupando-se tanto com o aspecto intelectual (cognitivo) quanto com o enfoque afetivo (Brasil, 2017). A proposta é que crianças, jovens e adultos se tornem sujeitos da aprendizagem, que deverá acontecer com “[...] acolhimento, reconhecimento, desenvolvimento pleno das suas singularidades e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14). Logo, a escola deve ser o lugar em que essas práticas acontecem, promovendo um espaço de democracia inclusiva, permitindo que não ocorram episódios de discriminação e preconceito diante de diferenças e diversidades, firmando assim, o respeito a todos.

Os inúmeros acordos sociais que buscam sustentar uma educação inclusiva representam avanços significativos. Ainda assim, os desafios para a efetivação desses direitos são expressivos. Nessa perspectiva, esse artigo propõe a análise retórica de argumentos comuns e recorrentes em favor de uma educação inclusiva, em virtude da preocupação com a vida humana, especialmente com as pessoas com deficiência, a fim de expor os raciocínios que têm adesão e rejeição, ao apresentar o que é admitido ou não nesse contexto. Para tanto, inicialmente, examinam-se alguns marcos estabelecidos em âmbito nacional e internacional, a partir da Segunda Guerra Mundial.

A LEGISLAÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A DUDH, de 1948, sustenta que é pelo ensino e pela educação que se pode atingir um ideal. Esse padrão de excelência seria assegurar que os indivíduos promovam o respeito aos direitos e à liberdade, sobretudo cumprindo e garantindo-os a cada cidadão, mediante a adoção de medidas gradativas, contínuas e sucessivas, de âmbito nacional e internacional, tanto nos países presentes na assembleia quanto nos países sob sua jurisdição (Organização das Nações Unidas, 1948).

Em Salamanca, 1994, esses direitos foram estendidos para a educação, especialmente, para a educação de pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca foi um norteador para a educação inclusiva, estabelecendo pontos, não apenas de acessibilidade, como o direito à inclusão do aluno com deficiência nas escolas, como também a intervenção do governo sobre o sistema educacional e a inclusão escolar, procurando estabelecer modelos de inclusão escolar satisfatórios, e oferecendo aos alunos a possibilidade de participar e de estar no ambiente escolar (Unesco, 1994).

A Constituição Brasileira de 1988, documento norteador das leis que regem o Brasil, estabelece no artigo 5º que “[...] todos são iguais perante a lei” (Brasil, 1988). Essa igualdade se refere a toda e qualquer circunstância que o indivíduo possa viver, inclusive no que se refere à educação. Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) apresenta todas as demandas que as pessoas com deficiência necessitam, desde acessibilidade, ocupação de lugares sociais, tratamento médico, assistência social, direito ao trabalho e exercício de atividades laborais e, referente à educação, a inclusão dos alunos com deficiência na escola.

Acerca desse último ponto, há questões em aberto, pois não basta o aluno frequentar a escola. Inclusão é um termo mais amplo, que abrange múltiplos aspectos. Segundo Mantoan (2015), a inclusão ocorre quando temos professores, gestores, funcionários que, além de atenderem aos alunos com deficiência, estabelecem uma rotina em que esse público consegue aprender e se desenvolver no ambiente escolar, pois esse espaço é preparado, adaptado para a convivência entre alunos e professores com atividades próprias que propiciem a relação com esse público (Mantoan, 2015). Todos os membros da comunidade escolar têm participação direta ou indireta para que o desenvolvimento do espírito de solidariedade e civilidade ocorra e, assim, possibilitar o contato e a interação em uma sociedade diversa e ampla no sentido da multiplicidade do ser humano.

Segundo Mantoan e Prieto (2006), a educação inclusiva, comumente descrita como um novo referente, se caracteriza pela valorização da diversidade como um elemento fundamental. Reconhece a pluralidade como ferramenta enriquecedora para a escolarização de todos os indivíduos, destacando o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a implementação de abordagens pedagógicas alternativas. A concretização desse conceito demanda o necessário rompimento com as convenções estabelecidas na sociedade, resultando em implicações significativas para os sistemas educacionais.

Com o passar dos anos, os marcos legislativos a respeito de inclusão de pessoas com deficiência têm se alterado para atender de modo mais abrangente e satisfatório às demandas sociais. Termos como “equidade” foram adicionados mais recentemente, reforçando a justiça e a igualdade como reivindicações na realidade daqueles que pleiteiam uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Isto significa uma educação imparcial e com retidão, com senso de justiça, em que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de educação com a concordância de todos.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

Como pensar o acesso e a permanência desses estudantes no processo educativo na escola, considerando os desafios de adaptação frente à tamanha diversidade de alunos? Como receber na escola uma vasta diversidade de alunos com deficiência, tendo que lidar e dar conta desse público? A escola está com seu espaço preparado? Como será o aprendizado desses alunos, entendendo que na situação de ensino e de comunicação entre professor e aluno, o professor atua como agente, orador (*ethos*) e os estudantes constituem o grupo a quem o professor se dirige, ou seja, o auditório (*pathos*)? A escola é um *locus* relevante da inclusão social e do processo de ensino-aprendizagem, garantido por lei, onde o aluno com deficiência pode desenvolver suas capacidades motoras, sensoriais, intelectuais e sociais.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) *apud* Silva e Contreras (2017) não é só a criança com deficiência que é afetada no convívio escolar, mas as outras crianças também o são, considerando que a experiência de conviver com as diferenças possibilita a socialização e a comunhão, desenvolvendo a autonomia, o aprender a se relacionar em sociedade e a valorização do outro. Assim, proporcionar os ambientes de interação social nesse contexto possibilita analisar e avaliar os processos de acesso e permanência dos estudantes na diversidade, a partir das adversidades e das soluções que emergem diante das intransigências. Esses pressupostos contribuem para se constituir uma escola com melhores condições de receber todo tipo de público, que auxiliam na formação de pessoas mais habilitadas a estabelecer uma vida rica em experiências e preparadas para coabitar com todo tipo de pessoa na sociedade, amainando preconceitos e obstáculos (Mantoan; Prieto, 2006).

A noção de que a escola é um ambiente de socialização dessas crianças, tornando-as aptas a aprender e desenvolver-se com autonomia, converte-se em um desafio nas instituições que ainda não estão preparadas para receber esse público. Muitos estudantes com deficiência precisam da adaptação do ambiente escolar, do ensino-aprendizagem, da matriz curricular, da atuação do profissional, enfim, são muitas questões que podem representar um entrave para todo o processo. Ribeiro (2009), por exemplo, destaca que para se obter uma escola nos padrões aceitáveis para a formação de todo tipo de público, há de se ter currículos diferenciados, “[...] com conteúdo e metodologias que favoreçam a inclusão” (Ribeiro, 2009, p. 48), e que, se não houver o cuidado de se fazer um currículo adaptado, esse processo de inclusão se torna inviável.

Há de se pensar em um currículo diferenciado com conhecimentos adaptados por professores na escola regular. Os docentes, nesse caso, são os agentes das adaptações didáticas, ao escolherem os meios para ensinar os conteúdos e ao definirem o percurso de aprendizagem, não somente visando à inclusão, mas também o aprendizado escolar de modo geral.

ANÁLISE RETÓRICA

Para examinar os argumentos recorrentes da educação inclusiva, utilizamos a análise retórica, sob a perspectiva da Nova Retórica, cujos fundadores são Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014). Os autores se fundamentam na retórica de outrora, organizada por Aristóteles (2011), em que se examina a adesão de um auditório (*pathos*) por meio do discurso (*logos*) proposto por um orador – aquele que enuncia (*ethos*). A retórica é definida como a arte de argumentar cuja finalidade é convencer ou persuadir (Reboul, 2004). Por argumento, entende-se “[...] toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (Reboul, 2004, p. XIV), para enfim se ganhar a confiança do auditório, ou seja, “a arte da persuasão” (Mateus, 2018, p. 47).

Para Aristóteles (2011), a retórica é o ato de observar e considerar que cada situação comunicativa admite adesão ou rejeição aos argumentos apresentados. Assim, o orador deve selecionar os argumentos que avalia como mais eficazes para persuadir o auditório. “Quanto à retórica, todavia, vemo-la como o poder, diante de quase qualquer questão que nos é apresentada, de observar e descobrir o que é adequado para persuadir” (Aristóteles, 2011, p. 44-45).

Nesse sentido, tanto os marcos legais quanto os autores que discorrem acerca da inclusão apresentam argumentos passíveis de análise. Esses autores assumem o *ethos* das pessoas com deficiência, e constituem o sujeito social (orador) frente ao auditório mais amplo formado por toda a sociedade brasileira na defesa e garantia de direitos à educação. A inclusão na educação, nesse sentido, torna-se objeto de debate (*logos*).

Na retórica aristotélica, o objetivo era falar em público de maneira a persuadir o auditório através da oratória. Assim, conforme Aristóteles (2011, p. 48), a retórica tinha uma função: “Seu papel é, portanto, tratar das questões sobre as quais deliberamos e a respeito das quais não dispomos de artes ou sistemas que nos guiem, isso diante de um auditório incapaz de captar um argumento complexo, ou acompanhar um longo encadeamento de raciocínios”.

O orador constrói sua argumentação de modo a apreender como o auditório se comporta em relação aos enunciados, examinando a influência e a propensão à adesão ou à rejeição às proposições. Assim, independentemente dos raciocínios selecionados, todos argumentamos e cabe à análise identificar os esquemas argumentativos proeminentes à adesão (persuasão). Se o auditório modificou suas convicções, cabe ao orador depreender essa mudança e também alterar o curso da argumentação. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) nomeiam “encontro de espíritos” quando se firma um vínculo entre o orador e o auditório, estabelecendo, assim, um diálogo, “[...] mudando o auditório, a argumentação muda de aspecto e, se a meta que ela visa é sempre a de agir eficazmente sobre os espíritos, para julgar-lhe o valor temos de levar em conta a qualidade dos espíritos que ela consegue convencer” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 8).

O estudo do auditório deve direcionar o orador na prática argumentativa, de modo que avalie os argumentos que supõe adequados para apresentá-los ao auditório conforme seu estado de espírito. Mazzotti e Oliveira (1999, p. 1) sustentam que “[...] nenhum discurso é persuasivo por si mesmo, ou seja, somente o conteúdo apresentado não basta para ganhar a adesão do auditório”.

Argumentos quase-lógicos

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) examinam a relação orador-auditório, ponderando que nenhum argumento pode ser analisado em si e por si no âmbito do que se considera persuasivo. Além da reflexão acerca da relação entre quem enuncia e para quem o faz, os autores definem categorias de argumentos postos na relação entre interlocutores. Os esquemas argumentativos são intrínsecos aos modos de argumentação que os oradores utilizam e constituem os raciocínios que

aqueles que se dirigem ao auditório avaliam como influentes para alcançar a adesão. Os autores definem quatro categorias amplas, examinadas a seguir: (1) argumentos quase-lógicos; (2) argumentos fundados na estrutura do real; (3) argumentos que fundam a estrutura do real; (4) dissociação de noção (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

Sendo assim, é possível identificar um raciocínio quase-lógico apresentado na Declaração de Salamanca (1994), com a noção de soma ou adição. O argumento quase-lógico se apoia em raciocínios matemáticos. Assim, as operações lógicas (matemáticas) de somar, subtrair, de equivalência, de conter e de estar contido, entre outras, são predominantes neste tipo de raciocínio. Na Declaração de Salamanca, a soma de vários grupos sociais que podem ser responsáveis para que a educação de pessoas com deficiência aconteça de modo satisfatório em cada Estado se apoia em um esquema argumentativo quase-lógico, indicando que a soma das partes contribui para o todo.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial (Unesco, 1994, p. 1).

Na citação acima, elencam-se vários atores sociais e órgãos da sociedade para auxiliar no incremento da educação inclusiva, exemplificando o argumento quase-lógico pela soma em que: governos + grupos de advocacia + comunidades e pais + organizações de pessoas com deficiência = a melhoria do acesso à educação para a maioria das pessoas privadas das necessidades especiais fundamentais para a educação inclusiva ser garantida. Assim, o argumento quase-lógico se distingue por sua natureza informal, cujo empenho cognitivo do orador visa converter o raciocínio em uma estrutura formal (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

Argumentos fundados na estrutura do real

Os argumentos fundados na estrutura do real, categorizados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), são esquemas que o orador utiliza a partir de crenças, ou seja, do que se admite para assim estabelecer o vínculo necessário para a adesão do auditório. São raciocínios que estabelecem, por exemplo, uma relação de causa e efeito – uma ligação de sucessão. Em argumentos baseados em julgamentos de valor, as consequências presumíveis, quando ocorrem, consolidam a ligação e a articulação lógica que se supõem entre o antecedente e o consequente, isto é, entre causa e efeito / consequência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014). Assim, examinamos o argumento a seguir:

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só essas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer ainda mais! (Mantoan; Prieto, 2006, p. 18).

As autoras afirmam que uma escola inclusiva e democrática tem por causa a aceitação das diferenças, que devem ser trabalhadas de maneira que todos os alunos possam conviver com as desigualdades, desenvolvendo um espírito de coleguismo, solidariedade, em que todos aprendam a

conviver de forma justa e igualitária. O argumento fundado na estrutura do real destaca o papel da escola inclusiva como consequência da mudança de atitude diante das pessoas com deficiência. O argumento especifica quais desigualdades precisam ser suprimidas (sociais), pois os indivíduos são singulares (desigualdade natural), sejam pessoas com deficiências ou não. Assim, eliminar as desigualdades sociais teria como efeito a constituição de um ambiente educativo que promoveria relações sociais sem discriminação e preconceito frente às diferenças e às deficiências.

Argumentos que fundam a estrutura do real

Os argumentos que fundam a estrutura do real “[...] partem de uma relação existente para fazer valer determinada ideia” (Mateus, 2018, p. 140) e utilizam exemplos, ou modelos, ou ilustrações. Nesses casos, constituem a base do pensamento indutivo. Além das ilustrações, modelos e exemplos, as ligações entre elementos do discurso podem recorrer às metáforas, as quais são analogias condensadas (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014). A metáfora explica ou ressignifica objetos em debate. Para tanto, compara-se o que se deseja definir a algo que seja de gênero ou espécie diferente (Mazzotti, 2011).

Segundo Mazzotti (2017, p. 269), “[...] o recurso ao metafórico é um momento do processo de apreensão de algo pouco conhecido ou para modificar os significados do conhecido”. Para Mateus (2018), há o interesse de se provar um argumento e se recorre à metáfora para que se descubra mediante uma analogia de semelhança “[...] entre dois factos heterogêneos” (Mateus, 2018, p. 147).

Para isso, o *tema*, objeto que se cogita definir, é comparado ao *foro* (noção ou informação conhecida e familiar) que tem gênero ou espécie diferente do tema (Mazzotti, 2017). Em Aristóteles, a metáfora completa acontece quando quatro termos estão ligados por pares. A relação de semelhança (analogia) se faz entre os pares. Desse modo, a metáfora se estabelece pela analogia na qual A está para B, assim como C está para D – como uma proporção. A é o *tema*, definido pelas qualidades que receberá do foro na analogia. O *foro* (C), por sua vez, institui significados ao tema a partir de algo conhecido. Assim, o foro transporta os significados que o orador atribui ao tema, estabelecendo uma comparação (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

Para Mantoan (2015), a metáfora que define a educação a partir da inclusão (tema) é o *caleidoscópio* (foro), tal como definido por Marsha Forest, referindo-se ao caleidoscópio educacional. “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retiram os pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (Mantoan, 2015, p. 29).

Ao definir a sociedade que adere à inclusão de pessoas com deficiência (tema = A), a autora apresenta o caleidoscópio (foro = C) como objeto para argumentar a favor de uma educação inclusiva. O que caracteriza um caleidoscópio? Quais são as características do caleidoscópio que a autora tira ou põe em relevo para transportar e definir a inclusão na educação? O relevo está nos pedaços de vidros coloridos que compõem um caleidoscópio. A beleza das cores e das formas surge no movimento do caleidoscópio, ou seja, na interação e na mistura dos diferentes pedaços refletidos em um espelho, e isso serve de foro (elemento conhecido) para definir o ambiente de inclusão como favorável à educação. É de gênero e espécie diferente, por comparar o humano (inclusão de pessoas) a um objeto (caleidoscópio). Quanto mais diversos em cores e formatos os pedaços de vidro coloridos do caleidoscópio, mais desenhos singulares o caleidoscópio poderá produzir. Assim, quanto mais diversos e singulares forem os sujeitos e as pessoas, mais ricas serão as interações sociais, mais proveitoso será o processo de interação na inclusão, e, por

desdobramento, a convivência e o processo educativo. Assim, retirar pedaços de vidro colorido significa empobrecer as combinações de efeito visual, o que se transfere para as relações sociais. Privar as pessoas com deficiência do convívio na escola significa empobrecer o campo das interações sociais, por desdobramento, da aprendizagem, do conhecimento e da educação.

Na metáfora, A é C , ou seja, $A = C$, isto é, a educação inclusiva é caleidoscópio. O *tema* é composto pelo elemento A na relação com B enquanto o *foro* se estabelece na relação entre C e D . Os elementos B e D podem ou não sumir na relação metafórica, ficando apenas $A = C$. Nesse caso, a análise estabelece $A/B = C/D$:

Quadro 1 – Metáfora para educação inclusiva

Tema	Foro
A = educação inclusiva	C = caleidoscópio
B = diversidade humana	D = vidros coloridos

Fonte: Elaboração das autoras (2023)

A metonímia compara “[...] entes do mesmo gênero e da mesma espécie” (Mazzotti, 2011), ou seja, a comparação acontece com gêneros iguais. Mazzotti (2011) apresenta o professor como um ator. Assim, o professor e o ator, ambos seres humanos, são da mesma espécie, caracterizando a metonímia. “[...] o professor é assimilado e comparado a um ‘ator’: o ‘professor encena’. Como se trata de uma comparação entre atividades humanas, então a expressão é uma metonímia” (Mazzotti, 2011, p. 166–167).

Dissociação de noção

A dissociação de noções separa elementos do discurso, dissociando uma unidade para desfazer incoerências. É uma técnica argumentativa utilizada para solucionar incompatibilidades ao separar aquilo que não está em conformidade com o objeto em discussão, distinguindo o que é real do que aparenta ser (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

Na dissociação de noção, o objeto em discussão é seccionado por apresentar qualidades incompatíveis, gerando assim uma espécie de litígio na interpretação dos interlocutores. As qualidades do objeto (noção) se dividem em atributos considerados reais ou verdadeiros e atributos enganosos ou falsos. Segundo Mazzotti (2011), na dissociação de noção, “[...] o termo 1, por ser o que geralmente se apresenta em primeiro lugar no discurso, é desprovido das boas e superiores qualidades do termo 2, o qual expressa o desejável, o que é preferível fazer ou ter, ou os valores” (Mazzotti, 2011, p. 159), correspondendo aos atributos verdadeiros para quem assim os considera.

A dissociação de noção é a “[...] oposição pela falta” (Mazzotti, 2011, p. 159), ou seja, o afastamento entre termos 1 e 2 se faz pelos atributos ausentes no primeiro termo em relação ao segundo. O termo 2 se apresenta como verdade, com as características vitais que faltam ao termo 1. Quando uma dissociação é afirmada, as ideias compartilhadas pelo orador que as declarou costumam agregar todos os membros de um grupo que pensam do mesmo modo a partir da dissociação apresentada (Mazzotti, 2011).

A expressão “Educação Inclusiva” pode ser analisada no âmbito de uma dissociação de noção. No caso, a noção dissociada é *educação*. O que significa qualificar a educação? Existiria um meio de educar que não fosse incluindo? Se existe uma educação inclusiva, posta como verdadeira, supõe-se que o termo 1 refira-se à educação que não inclui, ou seja, uma educação enganosa e que carece das qualidades desejáveis que a educação inclusiva teria e que verdadeiramente definiria a educação.

A escola precisa ser, de fato, inclusiva. Porém, para ser inclusiva, precisa redefinir rotas e planos para se tornar uma escola que tenha uma educação “[...] voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2015, p. 24); entendendo “[...] as dificuldades do processo de inclusão, uma vez que este depende de uma série de situações

e colocações que não podem ser resolvidas apenas pela legislação, mas requer orientações específicas e condições a serem oferecidas às escolas” (Souza; Sousa; Gonçalves, 2020, p. 1020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja uma morosidade relativa ao avanço das leis na educação referente às pessoas com deficiência, a partir dos marcos legais apresentados, é plausível afirmar que houve um avanço com relação à educação inclusiva no Brasil. Por desdobramento, a cada momento sócio-histórico, propõem-se modificações e adaptações no âmbito legislativo para atender às demandas da sociedade.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, foi propulsora de inúmeras modificações de atuação dos governos mundiais em relação aos direitos que todo ser humano deve ter. Mais tarde, em 1994, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) estabeleceu os direitos à educação das pessoas com deficiência, propondo que todos tivessem direito à educação, não só pelo fato de serem pessoas com deficiência, mas pelo fato de serem humanos, antes de tudo. Tais declarações de âmbito internacional transparecem uma inquietação social mais abrangente.

No Brasil, a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), estabeleceu que todos são iguais perante a lei e, portanto, todos têm os mesmos direitos, não importando credo, religião, raça ou deficiência. Embora as diferenças sejam marcantes em cada indivíduo e todos sejam distintos em suas singularidades, não há razão para a discriminação. Em 2015, a Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) estabelece uma atenção focada aos direitos das pessoas com deficiência, garantindo-se assim, não só o convívio, mas também o exercício das atividades laborais, o acesso a tratamentos médicos necessários às suas necessidades, entre outras propostas que são pertinentes e relevantes para esse auditório. A meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) para o decênio de 2014–2024 afirma a educação universal.

A análise retórica dos argumentos expôs alguns raciocínios usuais na discussão por uma educação inclusiva. O argumento quase-lógico apresenta a relevância de diferentes atores sociais envolvidos nessa questão, em que a soma dos inúmeros grupos sociais robustece a causa; o argumento fundado no real vincula a escola democrática à extinção das desigualdades; a metáfora *caleidoscópio* emerge no argumento que funda o real para definir inclusão de pessoas com deficiência, na qual a relação de semelhança ocorre pela apreciação da diversidade em convívio; por fim, a expressão educação inclusiva, reiterada na educação escolar, expõe uma dissociação da noção de *educação*, de modo que os atributos desejáveis (termo 2) para a educação se encontram nas proposições que convergem para a inclusão, com a participação e interação de todos os membros da sociedade.

Nesse sentido, a educação inclusiva aciona o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) denominam objetos de acordo na comunidade escolar, definindo um marco social de nossos tempos cuja adesão visa mobilizar um auditório universal.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 2 jan. 2022.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 1 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 17 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/ DF, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 27 jan. 2023.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Ed. Summus, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. In: ARANTES, Valéria A. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo. Ed. Summus, 2006.
- MATEUS, Samuel. *Introdução à Retórica do Século XXI*. Covilhã, Portugal: Ed. LabCom.IFP, 2018.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise Retórica: por que e como fazer? In: SOUZA, Clarilza Prado et al. (orgs.) *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 151-175.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A exposição do implícito nas representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). *Representações Sociais e educação: letras imagéticas IV*. Salvador, Edufba, 2017. p. 263-278.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, José Renato. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. 22ª Reunião Anual da ANPEd GT – Filosofia da Educação, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 17 dez. 2021.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão de tradução Eduardo Brandão. 3ª Edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RIBEIRO, Sônia Maria. *O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação). 169f. 2009. Piracicaba, São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NTE3. Acesso em 2 nov. 2021.

SILVA, Aline Elizabety; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. *Ensaios pedagógicos*. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 30–42, jan/jun. 2017. Disponível em <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo3.pdf>. Acesso em 6 out. 2021.

SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado; GONÇALVES, Helenice Maia. Representação social e inclusão: lidando com a diferença. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1015–1037, jul./set. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301015. Acesso em 2 nov. 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Organização das Nações Unidas, 1994. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 27 jan. 2023.

Submetido em setembro de 2023

Aprovado em dezembro de 2023

Informações das autoras

Renata de Melo Cardoso Palmares
Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá
E-mail: rmcpalmares@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0212-6585>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4654009975394469>

Claudia Helena Azevedo Alvarenga
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá
E-mail: claudiahelenaalvarenga.jimdofree.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6984-6069>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5440978207979414>