



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS INSTITUCIONAIS
E NÃO-INSTITUCIONAIS DE LEITURA E ESCRITA**

ELAINE FERREIRA BANJA FERNANDES

**DIZERES E SENTIDOS:
ANÁLISES DE DISCURSOS PRODUZIDOS
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**João Pessoa
2009**

ELAINE FERREIRA BANJA FERNANDES

**DIZERES E SENTIDOS:
ANÁLISES DE DISCURSOS PRODUZIDOS
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre na área de concentração *Lingüística e Ensino*, na linha de pesquisa *Práticas Institucionais e Não-Institucionais de Leitura e Escrita*. Sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cristina de Sousa Aldrigue.

**João Pessoa
2009**

:363d Fernandes, Elaine Ferreira Banja.

Dizeres e sentidos : análises de discursos produzidos em situação de inclusão escolar / Elaine Ferreira Banja Fernandes. - - João Pessoa: [s.n], 2009.
86f.: il.

Orientadora: Ana Cristina de Sousa Aldrigue.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Análise do Discurso. 3. Inclusão - Deficiência.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ELAINE FERREIRA BANJA FERNANDES

**DIZERES E SENTIDOS:
ANÁLISES DE DISCURSOS PRODUZIDOS
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Aprovada em ____/____/____

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina de Souza Aldrigue (PROLING/ UFPB)

Examinadores;

Prof^a. Dra. Maria das Dores Oliveira de Albuquerque (CCHSA/UFPB)

Prof^a. Dra. Francisca Zuleide Duarte de Souza (UEPB)

**João Pessoa
2009**

Dedico este estudo às pessoas com deficiência. Elas que são meus acontecimentos, meu arquivo, minha memória e minha vontade de verdade, e, sendo assim, me instigaram a realizar este trabalho.
Celebremos a concretização de mais um sonho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de não ter que assumir esta ordem arriscada de agradecimentos, pelo simples fato de que posso esquecer alguém. Mas, como quero mencionar as várias pessoas que são, para mim muito importante, vou em frente...

Agradeço, em primeiro lugar, a **Deus**, que me fortalece, me ilumina e me ampara durante toda a minha vida.

Ao meu pai, Ernesto (*in memoriam*), sempre presente na minha vida. À Iracema, minha maravilhosa mãe. Eles me ensinaram com amor que só a perseverança supera barreiras e que a maior dádiva legada pelos pais aos filhos é o saber.

Ao meu esposo Fábio e aos meus filhos, Thiago, Filipe e Rafael, pelo carinho. A Deus, novamente, por tê-los colocado em minha vida para que eu aprendesse com eles.

Aos nossos queridos alunos, pelo apoio, carinho e respeito, fonte inspiradora dessa prática que temos enquanto militantes do segmento da pessoa com deficiência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cristina de Souza Aldrigue, pelo muito que aprendi. Obrigada por me acolher, especialmente no momento mais difícil para a finalização deste trabalho.

A Profa. Dra. Maria das Dores Oliveira de Albuquerque, pela competência e atenção que dispensou na qualificação e na defesa deste trabalho.

A Profa. Dra. Maria Cristina Assis Pinto Fonseca, pela força, atenção, sensibilidade e carinho que dispensa aos alunos.

Um agradecimento especial a Profa. Dra. Maria das Neves Pontes (*in memoriam*), pelo carinho e valioso apoio no início desta pesquisa. Ela que me estimulou a seguir este caminho, demonstrando na prática a grande educadora que era. E de súbito nos deixou, tão cheia de sonhos. Que Deus, com a sua infinita bondade e misericórdia, a reserve um lugar de descanso eterno, com a certeza do dever cumprido.

A Profa. Dra. Francisca Zuleide Duarte de Souza que com carinho e empenho promoveu esperança e buscou dias melhores para todos os mestrandos de nossa turma, e com sensibilidade, solidariedade e competência, exerceu de forma nobre o papel fundamental para que tudo desse certo.

Aos nossos professores e aos nossos colegas de turma, aos funcionários do PROLING e em especial à Vera Lima.

À Professora. Grace Feitoza Jaguaribe Lima e à Profa. Maria de Fátima Vasconcelos de Negreiros, da Prefeitura da Cidade do Recife, pelo carinho, pelas contribuições e manifestações de apoio no momento da pesquisa.

Aos amigos e colegas: Danúbia Cordeiro, Edileide Godoi, Hercília Nunes, Aldeniz Pinto, Bethsabá Soares pelas contribuições, amizade, carinho e preocupação nos momentos difíceis. E a todos aqueles que direta e/ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além do começo possível.

Michel Foucault
(2007)

RESUMO

Este estudo apresenta análises dos dizeres e sentidos institucionalizados na memória dos sujeitos envolvidos com a inclusão da pessoa com deficiência na escola de ensino regular, promovido pelas relações interdiscursivas. Nosso objetivo maior se constitui em comprovar a existência de marcas de formações discursivas de exclusão, e discutir se estas se constituem em efeitos de sentidos atribuídos à pessoa com deficiência em situação de inclusão escolar. Para tanto, analisamos os enunciados de uma professora e de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Recife/PE. Como base teórica, utilizamos a Análise do Discurso Francesa, partindo dos diálogos entre Pêcheux (1993; 1997), Bakhtin (1988; 1992; 2003), Foucault (1979; 1985; 1997; 2001; 2002; 2004; 2007), entre outros. E, para discutir as questões sobre a inclusão, suas evidências, determinados juízos de valor e suas manifestações, nos pautamos em obras dos autores: Pessotti (1984), Goffman (1988), Jannuzzi (1992), Holmes (1997), Mazzotta (1998), entre outros. Nosso *corpus* é composto pelo registro de uma conversa que tivemos com a professora, um laudo médico e cinco redações de estudantes do quinto ano da primeira fase do ensino fundamental. Fizemos nossa pesquisa em espaço escolar propício a realizações de acontecimentos discursivos, que permitiram compreender como apareceu um determinado discurso e não outro. Entre os discursos focalizados, que constituem os sujeitos com deficiência, destacamos o discurso dominante de exclusão (DE) e o discurso caracterizado pela inclusão (DI). Esses discursos foram analisados e comprovados e permitiram-nos concluir que, na sala de aula estudada, a inclusão da pessoa com deficiência ainda não acontece na prática.

Palavras-chave: Discursos; Deficiência; Escola; Inclusão.

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis de palabras y significados en la memoria de los sujetos implicados. institucionalizada con la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela de la educación, promovido por interdiscursivas relaciones. Nuestro objetivo es mostrar si hay más marcas de las formaciones discursivas de la exclusión, y discutir si son, en efecto, los significados atribuidos a la persona con discapacidad en una escuela de inclusión. Para ello, se analizan las declaraciones de un profesor y estudiantes de la escuela primaria en una escuela pública en la ciudad de Recife / PE. Como una base teórica, utilizando el Análisis de Discurso francés, sobre la base del diálogo entre Pêcheux (1993, 1997), Bakhtin (1988, 1992, 2003), Foucault (1979, 1985, 1997, 2001, 2002, 2004, 2007), entre otros . Y para discutir temas acerca de la inclusión, sus pruebas, algunas sentencias de valor y sus manifestaciones, sobre la base de las obras de los autores: Pessotti (1984), Goffman (1988), Jannuzzi (1992), Holmes (1997), Mazzotta (1998), entre otros. Nuestro cuerpo está compuesto por el registro de una conversación que tuvimos con el profesor, un informe médico y cinco ensayos de los estudiantes de quinto año de la primera etapa de la educación básica. Hicimos nuestra investigación sobre la escuela conducentes a la realización de actos discursivos, que han aparecido a entender cómo un discurso y no en otro. Entre las intervenciones se centraron, que son los sujetos con discapacidad, se destacan el discurso dominante de la exclusión (DE) y el discurso caracterizado por la inclusión (DI). Estos discursos se han analizado y demostrado y nos ha permitido concluir que, en el aula de estudio, la inclusión de la persona discapacitada no es todavía el caso en la práctica.

Palabras clave: Discursos; discapacidad; Escuela; Inclusión.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 2 APORTE TEÓRICO	15
2.1 Principais Postulados da AD Francesa	19
2.1.1 Prática Discursiva e Sujeito	19
2.1.2 Formação Discursiva e Esquecimento	20
2.1.3 Saber, Linguagem e Poder	21
2.1.4 Memória, Interdiscurso e Contradição	26
2.1.5 Práticas Disciplinares e Interdição	30
 CAPÍTULO 3 BREVE HISTÓRICO SOBRE INCLUSÃO: Pessoas com deficiências	 32
3.1 A Deficiência e seus Efeitos Históricos	35
3.1.1 Como as pessoas com deficiências eram vistas na Antiguidade?	37
3.1.2 Como as pessoas com deficiências eram vistas na Idade Média ?.....	38
3.1.3 Deficiência e seus Paradigmas do Século XVI aos Dias Atuais	40
3.1.4 Inclusão Escolar	46
3.2 Compreensão e análises das práticas sociais sobre a pessoa com deficiência desde a Antiguidade até os dias atuais	 50
 CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS	 54
4.1 Caracterização dos Informantes e da Coleta de Dados	54
4.2 Análise dos Dados	55
4.2.1 Conversa com a Professora	55
4.2.2 Focalizando o Gênero Textual <i>Lauda</i> no Contexto Escolar	60
4.2.3 Redações dos Estudantes	65
 CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 79
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 83

1 INTRODUÇÃO

As matrizes inspiradoras e geradoras que justificam nossa pesquisa são a experiência, as percepções e as observações resultantes de nossa atividade como professora de Educação Especial. Trabalhando nessa área, levantamos hipóteses que os discursos que circulam no ambiente escolar, são permeados de marcas discursivas que legitimam a marginalização das pessoas com deficiências.

No processo de inclusão de pessoas com deficiência, na escola de ensino regular, registramos discursos contraditórios que produzem outros dizeres os quais remetem a lugares que não são o do acolhimento, muito menos o da inclusão. Estes discursos são confirmados por existirem problemas entre os alunos ditos “normais” e os colegas com deficiência. Nas brincadeiras e/ou nas tarefas de sala de aula, e por aqueles os excluem sutilmente, alegando que “eles não conseguem acompanhar”. Os professores, nas reuniões pedagógicas, apóiam as idéias e os mecanismos que propiciam a inclusão da pessoa com deficiência na escola, mas, nas reuniões individuais com os técnicos e com os alunos em processo de inclusão, assumem outra postura e os discursos, conseqüentemente, são afetados por estas práticas discursivas que não são neutras, inocentes ou naturais.

Com base nessas percepções, o objetivo geral deste trabalho é focalizar e comprovar a existência de marcas de formações discursivas de exclusão, e discutir se estas se constituem em efeitos de sentidos atribuídos à pessoa com deficiência em situação de inclusão escolar. Os nossos objetivos específicos são: a) identificar os efeitos de sentidos do discurso de inclusão escolar relacionados à pessoa com deficiência; e b) demonstrar esses discursos, a partir da produção discursiva do sujeito professor/estudante, conforme os processos históricos e sociais.

As reflexões desse estudo procuram responder as seguintes questões norteadoras: existem marcas de exclusão escolar, relacionadas à pessoa com deficiência, que se materializam nas formações discursivas dos sujeitos professores/estudantes, ditos “normais”? A existência de laudo¹ possibilita ou dificulta a inclusão da pessoa com deficiência na escola?

Para responder essas questões, buscaremos a interface teórica que combina a noção de interdiscurso em Pêcheux, que entende como memória discursiva um conjunto de ‘já-ditos’

¹ Laudo e parecer são dispositivos que a escola utiliza para comprovar a deficiência e que, segundo a escola, contribuem para incluir a pessoa com deficiência.

que sustenta todo dizer, a noção de polifonia de Bakhtin e a noção de heterotopia² em Foucault.

Pêcheux compreende que, as pessoas estão filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente; o interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente; já Bakhtin assume, através da formulação do conceito de polifonia, haver a presença de outros textos dentro do texto, e insere o “autor” num contexto que por sua vez já inclui textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam; e, finalmente, Foucault formula o conceito de heterotopia que, segundo este autor, confunde a linguagem e perturba o nosso entendimento, mas, ao mesmo tempo, abrem as possibilidades de novos pensamentos, novas representações acerca do mundo que nos rodeia. Para Foucault, as heterotopias subvertem o sentido e transformam as ações em pequenos acontecimentos cotidianos que silenciosamente deslizam para além das fronteiras do instituído e de suas práticas de resistência e, ao se inserirem neste contexto, substituem os processos genéricos de alienação, se reproduzindo e se difundindo no cotidiano.

Procuramos observar estes conceitos acima definidos nos discursos que circulam na sala de aula, para compreendermos as diferentes formas de construção da representação que os sujeitos estudados constroem em relação à inclusão e à pessoa com deficiência.

A partir da escolha do *corpus*, elegemos como referencial teórico a Análise do Discurso Francesa, mais especificamente as discussões propostas pelos autores acima elencados, entre outros, sobre: Prática Discursiva, Sujeito, Esquecimento, Saber, Linguagem, Poder, Memória, Interdiscurso, Contradição, Práticas Disciplinares e Interdição.

Para a discussão sobre a pessoa com deficiência, os efeitos históricos e a inclusão dessas pessoas na sociedade, suas evidências, determinados juízos de valor, e suas manifestações desde a Antiguidade, passando pela idade Média aos dias atuais, nos apoiamos na visão dos seguintes autores: Pessotti (1984), Goffman (1988), Holmes (1997), Mazzotta (1998), entre outros.

Esta pesquisa é classificada como bibliográfica, segundo Barros & Lehfeld, (2000). Inicialmente, a pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico dos autores já citados, cujo delineamento foi um estudo sobre o funcionamento do discurso. Posteriormente, a pesquisa assumiu um cunho teórico-analítico, seguindo os procedimentos que permitiram

² Heterotopia (FOUCAULT, 1985): um espaço especial, um ambiente privilegiado para análise de fenômenos socioculturais e humanos; uma espécie de local de micro-sociologia, pelas constantes tensões de forças que os posicionamentos reais mantêm dentro e fora, em nosso caso, da escola.

analisar as formações discursivas e ideológicas dos discursos sobre inclusão escolar em relação à pessoa com deficiência, e que se constituíram das seguintes etapas: a fundamentação teórica do trabalho científico, a partir da leitura e fichamento de livros e textos sobre Análise do Discurso (AD) e sobre a inclusão social e escolar de pessoas com deficiências; e a seleção e a análise do *corpus*.

Nosso *corpus* se compõe do registro de uma conversa que tivemos com a professora, um laudo médico e cinco redações de estudantes do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Recife no estado de Pernambuco. A escolha do *corpus* justifica-se em virtude de sua relevante contribuição social, considerando que desnudar os efeitos de sentido dos discursos das Formações Discursivas (FD) de exclusão e das Formações Discursivas (FD) de inclusão em relação à pessoa com deficiência na escola de ensino regular poderá possibilitar reflexões e, conseqüentemente, deslocamento de efeitos de sentidos na perspectiva ideológica da tão sonhada inclusão. Essa possibilidade de deslocamento poderá contribuir para a construção das FD renovadas que tenham, como pressuposto, todas as possibilidades de valorização das diferenças de vida. Assim, a nossa perspectiva é a de que a análise desse *corpus* contribua para possibilitar a construção de um novo olhar em relação à pessoa com deficiência, efeito fundamental para que a verdadeira inclusão aconteça.

Para dar conta deste estudo foi necessário seguir o seguinte roteiro:

O capítulo 1 - se realizou pelos componentes da introdução onde se destacam as hipóteses, os objetivos e como foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos do referido estudo;

O capítulo 2, intitulado de *Aporte Teórico*, apresenta um breve histórico sobre o termo “discurso” e sobre a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, partindo das considerações feitas por autores da AD, a saber, Pêcheux, Bakhtin, Foucault, entre outros, considerando os aspectos do discurso e os principais postulados da AD francesa, na tentativa de responder aos objetivos propostos pela pesquisa e, portanto, na perspectiva de materializar os dizeres dos sujeitos sociais apontados;

No capítulo 3 – *Breve Histórico sobre Inclusão: Pessoas com deficiências* – discutimos as questões sobre paradigmas que surgiram em várias épocas até os dias atuais, na tentativa de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Para tal escopo tomamos os

trabalhos de Pessotti (1984), Goffman (1988), Jannuzzi (1992), Holmes (1997), Mazzotta (1998), entre outros;

O capítulo 4 – *Análises*: é composto pelo registro e pela análise da conversa que tivemos com a professora, do laudo médico e das redações dos estudantes pesquisados; ainda, neste capítulo registramos as características, os procedimentos e a metodologia utilizados para realização da pesquisa;

As *Considerações Finais*, no capítulo 5, foram elaboradas com base na análise feita, refletindo sobre os questionamentos que levaram à pesquisa, as hipóteses e os objetivos propostos para chegar ao trabalho aqui apresentado. Os anexos são apresentados simultaneamente às análises.

Convidamos, o leitor para adentrar nessa “aventura discursiva” sem a ânsia de encontrar a verdade ou o sentido verdadeiro, mas na expectativa de que em um discurso não se pretende o estabelecimento da última verdade. Os discursos não são cópias da realidade; representam, antes de tudo, as possibilidades de visibilidades e dizibilidades que constituem um objeto, as quais, mesmo não sendo representações exatas do real, apresentam dizeres que se encontra em diversas práticas discursivas e se estabelecem como construção simbólica dessa realidade. São as “vontades de verdade”, no sentido foucaultiano do termo, que vemos abordados nesses discursos.

2 APORTE TEÓRICO

[...] por um lado, o enunciado é um gesto, de outro, liga-se a uma memória; tem uma materialidade; é único, mas está aberto a repetições e se liga ao passado e ao futuro.

Michel Foucault

A Análise do Discurso (AD) surgiu na França, na década de 60, com trabalhos de Jean Dubois e Michel Pêcheux, objetivando colaborar com as análises textuais e buscando compreender e revelar os modos de funcionamento dos discursos em nível lingüístico-textual. A AD procura exteriorizar as ideologias que cada discurso traz em si, considerando as diferentes proposições do ato lingüístico, seguindo um determinado contexto sócio-histórico.

O vocábulo discurso numa linguagem corriqueira e visão popular são definidos no dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira como “peça oratória proferida em público, exposição metódica sobre certo assunto” (FERREIRA, 2004, p.332). Contudo, como objeto de estudo de AD, discurso é a prática social de produção de texto, como podemos conferir no dicionário de Análise do Discurso de Charaudeau (2006), no qual o discurso é conceituado por vários estudiosos a partir de diferentes pontos de vista. Para Charaudeau “o discurso não é discurso a não ser que esteja relacionado a uma instância que, ao mesmo tempo, se põe como fonte dos pontos de referências das pessoas temporais, espaciais, e indica qual relação adota em relação àquilo que diz seu interlocutor” (CHARAUDEAU, *op.cit.* p.171). O discurso é analisado com base no seu contexto histórico-social e suas condições de produção, pois ele não é um produto individual, mas uma construção social que reflete uma visão do mundo vinculada ao seu sujeito discursivo e à sociedade em que vive.

Nesse sentido, sujeito discursivo não é ser individualizado, voltado só para o seu “eu”, mas sim um ser social inserido na história, um sujeito heterogêneo constituído por diferentes vozes e, por este motivo, também é polifônico.

O discurso, para a AD, é entendido como processo em que se articula uma materialidade lingüística e uma materialidade histórica (sócio-ideológica).

Para Orlandi (2000), a investigação na AD é feita sobre a língua em seu aspecto semântico, enquanto valor simbólico, como parte do homem, da sociedade e de sua história. Já para Pêcheux (1997) o discurso não é apenas transmissão, mas efeito de sentido entre locutores e a AD é responsável pela análise desses efeitos de sentidos.

De acordo com Foucault (2002) o discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Os discursos devem ser

analisados no nível dos enunciados, no nível do sistema de relações que os constitui como uma prática. Nesse sentido, segundo Foucault (*op.cit.*), o discurso coloca a questão do poder como objeto de uma luta política. Ao precisar essa definição, Foucault esclarece que o discurso no seu trabalho não é tomado como um conjunto de signos que remetem a conteúdos ou representações, mas como uma prática discursiva definida como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para umas determinadas áreas sociais, econômicas, geográficas ou lingüísticas, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2002, p.136).

Não poderíamos falar sobre discurso sem apresentar a visão de Bakhtin (1992) que não delimitou fronteira muito precisa entre os termos discurso, texto e enunciado. Mas, demonstrou que a concepção de linguagem é dialógica, pois, segundo este autor, é a alteridade que define o ser humano, o outro é imprescindível para a recepção da linguagem: é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro. Em síntese, a vida é dialógica por essência. Portanto, tomam forma e sentido as concepções dialógicas de linguagem e de discurso considerando os aspectos do texto ou do discurso em sua dimensão verbal e extraverbal (sua historicidade e os elementos de seu contexto de produção mais imediato). Bakhtin (*op.cit.*p.35-36) diz que existem “diálogos entre interlocutores e diálogo entre discursos”. Brait (2006) definiu essa interpretação como, portanto, análise dialógica do discurso.

Para Bakhtin (*op.cit.*), o diálogo é condição da linguagem e o discurso e os textos polifônicos se caracterizam por se mostrar como um tipo de texto que se deixa ver, em que nele, e através dele, são percebida muitas vozes. A polifonia está sempre em oposição à monofonia, que esconde o diálogo que a constitui. Segundo este autor, conforme variem as estratégias discursivas empregadas, nos textos ou discursos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; a polifonia é, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de discursos que são dialógicos por definição e constituição.

Maingueneau (2005) apresenta três motivos para a origem da AD francesa: primeiro, ela teria surgido como oportunidade oferecida pela Filologia, quando esta deixou de ser uma análise suficiente para a História, Filosofia e Antropologia, e a Europa tinha por prática unir as reflexões textuais à História; segundo, teria surgido do cotidiano escolar francês que tinha como exercício a leitura e interpretação de texto; e terceiro, viria de uma concepção estruturalista que via o texto de forma diversa da Filologia, procurando abordar o texto na sua constituição em imanência.

Segundo Maingueneau (*op.cit.*p.10), a Análise do Discurso “articula lingüística, marxismo e psicanálise tendo a interdisciplinaridade como base para a reflexão e interpretação”. Esse autor aponta que a Teoria das Ideologias apresenta a “deformação imaginária” como objeto de estudo percebido nas relações reais, atuantes em uma determinada sociedade e o processo de deformação entre o que é vivido e o que é real pode ser representado e materializado pela linguagem.

Uma das funções principal da AD é analisa como a materialidade lingüística adquire conteúdo, sentidos. Para a AD, a linguagem só terá sentido se inscrita em discurso, em “estratégias de interlocução, em posições sociais ou conjunturas históricas” destaca Maingueneau (*op.cit.*). Ainda, segundo Maingueneau (*op.cit.*p.68), os elementos utilizados pelos locutores agrupam-se pelo léxico corrente ou pelo especializado – termo – de modo a produzirem uma variedade muito grande de textos, onde o léxico em sua forma de apresentação determina a categoria do discurso: manual, conversa, jornal, panfleto, seminário, ou outro que oriente o tipo comunicacional que se pretende:

Categorias como “discurso polêmico”, prescritivo etc, indica aquilo que faz o enunciado, qual é a sua orientação comunicacional. Elas se apresentam ora como classificados por funções da linguagem, ora por funções sociais, mas é muito difícil traçar uma fronteira nítida entre esses dois tipos. Oscila-se entre categorias muito abstratas, como polêmicas, prescritivas, informativas, que permeiam o conjunto de gêneros de discurso; e categorias muito mais próximas das divisões da sociedade em setores de atividades (político, estético, ético etc.) (MAINGUENEAU, 2005, p.60).

A definição de gênero do discurso, para Maingueneau (*op.cit.*) é muito clara: os gêneros pertencem a diversos tipos de discursos vinculados a atividades sociais. Deste modo, estes conceitos são colocados na presente pesquisa, demonstrando que o laudo e as redações, *corpus* que selecionamos, são gêneros discursivos e possuem estética própria, o que os diferencia de outros gêneros.

Retomando a contextualização da AD no campo das ciências da linguagem, temos a discussão promovida por Pêcheux, que sintetizou a AD em três épocas que não se separam cronologicamente. A primeira fase da AD é baseada em um conjunto de discursos produzidos num dado momento, sendo homogêneos e fechados em si. O discurso é considerado como resultante de condições de produção estáveis e homogêneas. Os procedimentos do discurso têm início e final predeterminado. A segunda fase continua a apresentar discursos homogêneos, mas também aparecem alguns heterogêneos, a formação discursiva começa a ser também objeto de análise da AD. Na terceira e última fase desaparece a noção de um discurso

homogêneo com início e final determinados, o discurso passa a ter características puramente heterogêneas.

A explicação em relação ao contínuo crescimento e movimento da AD se deu devido à natureza complexa da linguagem, às dimensões que esta linguagem cria ao que é exterior em nível sócio-ideológico. O contexto social é movimento, é prática social da linguagem, como propôs Orlandi (2005, p.15) ao definir o termo discurso como “palavra em movimento, prática da linguagem”. É a linguagem engendrada pelas práticas sociais e marcada pelos processos ideológicos que a conduzem. Seja atravessado por uma “ideologia geral” ou por uma “ideologia particular”, o discurso se caracteriza por expressar a concepção de mundo em contextos vividos pelo homem ao longo de sua história.

A proposta do objeto chamado “discurso” surgiu com Pêcheux na França, como já colocamos anteriormente e queremos acrescentar que essa proposta foi publicada em seu livro AAD-69 “*Analyse Automatique du Discours*” em 1969. Na época ele trabalhava em um Laboratório de Psicologia Social e sua idéia era a de produzir um espaço de reflexão que colocasse em questão a prática elitizada e isolada das Ciências Humanas da época. A Análise do Discurso “nasceu” a partir de críticas e retomadas de conceitos nos campos da Lingüística, da Psicanálise e da História. A AD inscreve-se, assim, em um campo interdisciplinar no qual intervêm questões relacionadas à língua(gem), à ideologia, à história, aos sentidos e aos sujeitos. Na constituição do quadro epistemológico que lhe define o campo de atuação, ela articula três áreas do conhecimento científico:

1. materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a lingüística, como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p.163-164).

A articulação das três áreas acima citadas não se deu como uma forma de simples transferência de campo ou de apropriação de um conhecimento sem uma reflexão crítica sobre o mesmo. A inscrição da Análise de Discurso em um campo epistemológico interdisciplinar possibilita uma relação crítica entre esses conhecimentos que se articulam. Segundo Echert-Hoff (2005, p.125) é através do Marxismo que podemos entender como se dá o encontro do lingüístico com o ideológico; através da Lingüística, podemos compreender “os funcionamentos que produzem os efeitos de sentido, se for considerada a língua como um processo”; “pela enunciação podemos considerar o sujeito dotado do simbólico e do imaginário, sendo o discurso visto a partir das suas condições de produção”. Essas áreas do

conhecimento são articuladas e transpassadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, que nos leva a considerar a impossibilidade de separar a constituição do sujeito da constituição do discurso.

Nas seções seguintes faremos uma apresentação de como se realizam os vários discursos, seus conceitos, seus trabalhos e suas práticas enunciativas envolvendo sujeito e sociedade. A nossa intenção é que este estudo possibilite maior visibilidade aos efeitos de sentidos e assim propicie a materialização dos dizeres dos sujeitos sociais apontados no *corpus* desta pesquisa, a saber, professora/estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Recife, no estado de Pernambuco.

2.1 Principais Postulados da AD Francesa

2.1.1 Prática Discursiva e Sujeito

Foucault, na sua obra “A arqueologia do saber” (2002), concebe outras formas de ver o discurso, diferentes das apontadas na seção anterior. Para este autor, o discurso é uma dispersão onde o sujeito não é o senhor do seu discurso, ao contrário, é descentrado, dividido; o sujeito é, assim, uma pequena parte de um corpo histórico-social no interior do qual constrói o seu discurso da/na interação com outros discursos, seja para deles se apossar, seja, para diante deles, posicionar-se ou ser posicionado. Segundo Foucault

[...] o discurso, assim concebido, não é a manifestação [...] de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2002, p.61-62).

O discurso, para esse autor, é gerador de poder. Visto como causa de uma luta política, o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por/pelo que se luta para se adquirir o poder do qual queremos nos apoderar. Em sua obra “As palavras e as coisas”, Foucault (1985) explicita que o discurso no trabalho discursivo deve ser tomado como prática discursiva e não pode ser confundido com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, nem com relação à ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais.

Orlandi comenta em seus escritos que o sujeito é fundamental para a análise do discurso, no entanto, a AD “não trata do sujeito social que a partir de imagens resultantes de

projeções, permitem passar das situações empíricas, e dos lugares de sujeito para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2002, p.40).

Assim, o sujeito é cindido, complexo e heterogêneo, é um sujeito histórico e socialmente constituído, sempre em construção. Foucault (2004) afirma que o sujeito do enunciado não é o indivíduo, mas uma função determinada que pode mudar de um enunciado a outro. É uma função vazia que pode ser exercida por indivíduos diferentes ou por um mesmo indivíduo que pode ocupar, numa série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. Essa posição pode permanecer idêntica a si mesma, através de várias frases ou se modificar a cada uma. É isso que caracteriza toda a formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços da função enunciativa.

Foucault (2002), no desenvolvimento de seus estudos sobre os sujeitos, assume que estes são constituídos por práticas discursivas que permeiam nossa sociedade, ou seja, por uma série de enunciados que se apresentam constantemente a eles, que por sua vez estão submetidos a uma prática constante de disciplina que visa a uma melhoria e aperfeiçoamentos dos corpos, regulando seus comportamentos, suas atitudes, gestos e dizeres.

2.1.2 Formação Discursiva e Esquecimento

Pêcheux (1997), por sua vez, vai defender uma noção de discurso como um efeito de sentido entre locutores, que precisa ser entendido em sua materialidade lingüística e histórica, sempre compreendido em relação a um conceito fundamental para a AD: o de formação discursiva (FD), essa noção está em consonância direta com a de ideologia, tendo em vista que esse autor toma o termo de empréstimo a Foucault, mas o faz aplicando uma conotação marxista ao termo, ou seja, aplica-o a uma teoria materialista ligando a ideologia à luta de classes, resultado da influência Althusseriana. Pêcheux entende formações discursivas como:

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PECHEUX, 1997, p.160).

O discurso é definido por Pêcheux (1993), como dissemos anteriormente, como efeito de sentido entre locutores, e não como simples transmissão de informações. Ele deixa claro que há outros processos que envolvem o funcionamento da linguagem, em que são colocados em relação os sujeitos e os sentidos, e que essas relações são afetadas pelo simbólico e pela língua inscrita na história. São processos de identificações que envolvem tanto a constituição

dos sujeitos como a produção de sentidos. É na língua que a ideologia encontra seu lugar de materialização e é pelo discurso que se pode encontrar essa materialidade e esse funcionamento.

Segundo Pêcheux (1993), é na materialidade dos esquecimentos nos discursos que o sujeito enuncia sob dois tipos de esquecimentos: esquecimento número um e esquecimento número dois. Para este autor, o esquecimento número um recebe também a nomenclatura de esquecimento ideológico e caracteriza-se pelo fato de o sujeito do discurso ter a ilusão de ser a origem do que diz, quando na verdade o que ocorre é a retomada de sentidos preexistentes. E o esquecimento número dois é da ordem enunciativa. Tal esquecimento produz nos indivíduos a impressão da realidade de pensamento de modo a entender que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras e daquela forma. O esquecimento número dois é do tipo pré-consciente ou consciente, pois o sujeito retoma o discurso de modo a explicitar a si mesmo o que foi dito. Aqui, o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento da realidade. Por isso, acredita-se em uma relação entre linguagem, pensamento e mundo. Bakhtin (1988), em suas reflexões conclui que, a consciência humana constitui um fato sócio-ideológico e que o pensamento individual é constituído nas práticas sociais, na e pela linguagem, na apropriação do pensamento socialmente produzido.

2.1.3 Saber, Linguagem e Poder

Ao descrever o modo como a AD vai constituindo seu campo de intervenção e instituindo-se como saber científico, podemos perceber que o saber científico é uma construção teórica, ele não existe na natureza. No texto sobre o instrumento científico escrito por Pêcheux sob o pseudônimo de Thomas Herbert, observamos que este autor considera como fundamentais para a constituição de uma teoria, primeiro, as condições nas quais uma ciência define o seu objeto e; segundo, o processo de “reprodução metódica” desse objeto. Pêcheux (1993) escreve que: 1) Toda ciência, escreve Herbert-Pêcheux, é produzida por uma mutação conceitual num campo ideológico em relação ao qual esta ciência produz uma ruptura através de um movimento que tanto lhe permite o conhecimento dos trâmites anteriores quanto lhe dá garantia de sua própria cientificidade. Ele acrescenta que, num certo sentido, toda ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo, o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção. Além do mais, tal objeto não pode se destacar, através do jogo de um questionamento aleatório, da natureza que

progressivamente o delimitaria tornando visíveis suas características. 2) Em cada ciência, dois momentos devem ser distinguidos. Primeiramente, o momento da transformação produtora do seu objeto, que é dominada por um trabalho de elaboração teórico-conceitual que subverte o discurso ideológico com que esta a ciência rompe. Em segundo, o momento da “reprodução metódica” deste objeto, o qual é de natureza conceitual e experimental (PÊCHEUX, 1993, p.16).

Refletir sobre a construção do saber requer também considerar o próprio estatuto do que se designa como saber. Nesse sentido, é interessante falarmos em saberes ou modos de considerá-los como tal. Na sociedade ocidental, a construção do saber passa por processos sócio-histórico-ideológicos, ou seja, o saber se constitui e se institui como tal dentro de uma ordem do discurso, em dada conjuntura. E, neste processo, temos o que é permitido e o que não é permitido circular sob o estatuto do saber.

Podemos considerar, pois, a Instituição de Ensino (escola), na sociedade ocidental, como um lugar de produção, circulação de conhecimento e também como um modo e um lugar de institucionalização desse saber. Assim, é na escola que se produz e regula o modo como o conhecimento (científico) é distribuído, circula e atinge as diferentes camadas da população. O conhecimento possui seu modo de significar, nessas formações sociais, que tem a ver com o modo como circula: “a constituição, a formulação, a circulação da ciência faz parte do próprio sentido que ela adquire em uma sociedade como a nossa” (ORLANDI, 2004, p.136).

E nos remetendo às redes do saber e do poder, podemos pensar sobre a linguagem. Orlandi (2001, 2004) afirma dois pressupostos básicos para a reflexão sobre a linguagem. O primeiro é o de que os processos de produção de sentidos na história e na sociedade implicam três momentos indissociáveis sobre a linguagem:

- 1) sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir as condições de produção mais amplas;
- 2) sua formulação, fazendo intervir nas condições de produção – nas circunstâncias específicas da enunciação;
- 3) sua circulação em determinada conjuntura e segundo certas condições.

Dessa forma, segundo Orlandi (2004), quando se concebe algo de determinada maneira, há aí a correspondência de toda uma tecnologia que irá desenvolver a possibilidade da instrumentalização do que é concebido, e isto será administrado socialmente de alguma maneira e refletirá sobre as redes de relações de poder.

Foucault (2001) inventou uma palavra chamada heterotopias para que se entendessem melhor as redes de influências do saber e do poder, da contenção e subversão, que são ligadas do local ao global. Para Foucault (2001), heterotopias são ambientes privilegiados para análises dos fenômenos sócio-culturais ou humanos, é uma espécie de “migrosociologia” pelas constantes “tensões” de forças que os posicionamentos reais mantêm com elas. Foucault, no texto “Outros espaços”, de 1967, escreve que as análises sociais precisam focalizar primordialmente as relações humanas em espaços diferenciados. Esses espaços diferenciados têm uma significação especial para Foucault (2001), que então, define heterotopias como utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais podem encontrar, no interior da cultura ou nos lugares delineados pelas próprias instituições da sociedade, uma espécie de contra posicionamento, estando ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécie de lugares que estão em outros lugares embora estejam efetivamente localizáveis.

Como são identificadas essas heterotopias? Foucault (2001) deixou essa questão em aberto, não delimitando as heterotopias. Citou alguns exemplos, como o asilo, o cemitério, o ambíguo espelho, que é uma espécie de utopia e heterotopia ao mesmo tempo, e o barco. Pensamos que Foucault deve ter deixado à definição de heterotopia apenas parcialmente delineada por um motivo especial: ele queria que uma, ou várias áreas de estudo se encarregassem da definição e sistematização mais completas das heterotopias. No prefácio de “As palavras e as coisas”, Foucault (1985) nos incita a refletir sobre uma noção plural do Saber por meio da apresentação de um texto de Borges³.

Ao retomar ao texto de Borges, Foucault (1985) nos tira de nosso próprio centro, deslocando-nos para outra sociedade que apresenta seu modo próprio de construir os saberes sobre o mundo. Os critérios utilizados nessa classificação são distintos daqueles que estamos acostumados a ver ou com o qual nos identificamos. Para Foucault (1985, p.9), a taxionomia de Borges é mais que outro modo de ver o mundo é onde encontramos o limite do nosso pensamento, “a impossibilidade de pensar isso”, pois falamos do lugar, o Ocidente, onde a vontade de verdade e o desejo da ordem do mundo nos restringe. O Outro representa o lugar do qual jamais ousaríamos pensar.

O texto de Borges coloca-nos frente à desordem dos modos de classificação e categorização, ele nos traz a possibilidade de outra forma de organização. Para Foucault

³ Jorge Francisco Isidoro Luis Borges nasceu em Buenos Aires no dia 24 de agosto de 1899 e morreu em Genebra, em junho de 1986. Foi escritor, e um dos autores mais destacados da literatura em espanhol do século XX.

(1985, p.11) a desordem se instala no pequeno espaço que justapõe uma categoria e outra (ou uma letra alfabética e outra a, b, e, d), pois “o impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se”.

Nessa perspectiva, a linguagem é o não-espaço onde o impensável se materializa e significa, e a desordem se instala neste não-espaço da linguagem, ou seja, no espaço em branco, não preenchido pela matéria lingüística, que separa uma categoria da outra, e nos paradoxos constitutivos das classificações que unem todos os presentes da lista na categoria dos animais e a seguir separa-os, fazendo a distribuição dos animais nas casas em que são identificáveis⁴.

O desconcertante riso de Foucault diante da classificação de Borges não resultou da “incongruência” do modo de classificar, mas da revelação da desordem silenciada no interior da própria ordem, que o confronto com o Outro fez emergir no mesmo. O texto de Borges, diz Foucault:

Fez-me rir durante muito tempo, não sem um mal-estar evidente e difícil de vencer. Talvez porque no seu rastro nascia a suspeita de que há desordem pior que aquela do incongruente e da aproximação do que não convém; seria a desordem que faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis na dimensão, sem lei nem geometria, do heteróclito; e importa entender esta palavra no sentido mais próximo de sua etimologia: as coisas aí são “deitadas”, “colocadas”, “dispostas” em lugares a tal ponto diferentes, que é impossível, encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum (FOUCAULT, 1985, p.13).

As heterotopias encontradas em Borges inquietam e desconstroem a organização – “que autoriza ‘manter juntos’ (ao lado e em frente umas das outras). Borges desloca as classificações do lugar comum, colocando-as em um lugar – Outro - em um pensamento sem espaço. O modo como os seres são distribuídos no texto de Borges instaura um espaço onde não nos é possível nomear, falar e pensar, pois estamos inseridos em uma ordem construída sob o olhar do Ocidente.

Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá lugar e nas quais se há de encontrar (FOUCAULT, 1985, p.16).

⁴ Trata-se de uma classificação de animais de uma enciclopédia chinesa que Borges fez circular, onde revela a desordem de animais silenciada no interior da própria ordem, que o confronto com o Outro faz emergir no mesmo.

A tentativa de organizar o mundo por meio da linguagem cria a ilusão de que esta (material simbólico) representa o empírico, ou seja, a de que as palavras referem às coisas porque estas têm existência física-material. Ora, se os rótulos não são as coisas, então a classificação não produz a ordem de fato, mas produz efeitos de ordem, pois há sempre outra ordem possível em outro lugar – como em uma Enciclopédia Chinesa. A classificação da Enciclopédia Chinesa presente no texto de Borges perturba as familiaridades do pensamento da época (século XX) e do lugar (Ocidente) escreve Foucault (1985). É desse lugar que nos habituamos a pensar o saber, lugar que se constitui como o mesmo dentro da ordem do saber, enquanto aqueles que não pertencem a esta ordem do saber, a este espaço, constituem-se como o Outro. Com isso, Foucault (1985) nos mostra que a produção de saber está também ligada à produção de discursos que circulam como “verdade”.

Foucault (1985, p.4) ressalta que ao analisar o discurso da Biologia, em “As palavras e as coisas”, tentou compreender como é possível que, em certos ordens de saber, em certos momentos, ocorram mudanças, transformações repentinas que fogem à imagem tranqüila da continuidade da produção de saber. Para ele, estas mudanças indicam “uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros”. Não é uma simples mudança de conteúdo, uma refutação de erros antigos, ou nascimento de novas verdades, não é também uma alteração da forma teórica – renovação do paradigma, mudança, dos conjuntos sistemáticos.

Na perspectiva foucaultiana, não há saber sem certo exercício de poder. O poder produz saber não porque este lhe seria útil em seu exercício, mas porque saber e poder se imbricam diretamente, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, não existe saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo uma relação de poder. “O poder não existe como algo que se pode tomar para si e nem se localiza em um ponto específico; ele funciona como uma rede de mecanismos, da qual não podemos escapar, pois enquanto rede não há um exterior, uma fronteira que nos possibilite situar fora das relações de poder” (FOUCAULT, 2002, p.70). O poder se mantém porque não é algo que simplesmente diz não, algo que reprime; ele se mantém porque permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Trazendo esta reflexão para a presente dissertação, concluímos que é o saber o grande responsável pelo lugar que o poder ocupava na história da inclusão da pessoa com deficiência e, ocupa até os dias atuais. O saber perpassado por todos os paradigmas, um saber que nasce com efeitos de poder, e circulam. Em nosso estudo, mais especificamente, circulam entre os

enunciados, documentos e dispositivos, no espaço escolar discursivo, e, em situação de inclusão da pessoa com deficiência.

Remetemo-nos ao laudo que é um gênero que circula no contexto da inclusão escolar, pensamos que o papel que os especialistas (médicos) assumem. Pois, nos laudos são aqueles que dizem a “verdade” para as pessoas que ainda não a vêem e, em nome daqueles que não podem dizê-la, eles são a consciência e a eloquência. Por esse ponto de vista, as questões que se colocam aqui é que esse sistema de poder ou micro poderes pode barrar, proibir, e invalidar os discursos de inclusão.

Segundo Foucault (1979, p.70-71), “a politização do intelectual da pessoa que representa o saber, se faz a partir de duas coisas: primeiro, pela sua posição dentro do sistema capitalista na sociedade burguesa, na ideologia que esta sociedade impõe ou produz”; e segundo, “pelo próprio discurso da pessoa que detém o saber, que enquanto revela determinada verdade, descobre relações políticas onde normalmente elas não são percebidas”.

Considerando que, embora as pessoas com deficiência produzam um discurso de reconhecimento de seus saberes, esse discurso parece não significar no espaço do outro (não deficiente). Isso passa pela relação imaginária que esse sujeito mantém com o real – não basta enunciar (formular), é preciso que o enunciado circule, desestabilizando as redes de memória, para que esse dizer signifique no espaço da sala de aula, da escola. Na escola, as pessoas com deficiências não aparecem como sujeito do saber, mas como objeto a partir do qual construímos saberes – ele, o deficiente, nos fornece dados, que transformamos em ciência. Assim, com a idéia de agente do discurso e da consciência, os médicos estão dentro desse sistema de poder. É desse lugar legitimado dentro do corpo social que eles produzem saberes, produzem verdades e exercem poder.

É preciso compreender que, mesmo que ignoremos o que é o poder (quem o exerce, onde o exerce, até onde se exerce através de que revezamentos e de que instâncias), sabemos que ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; sabe-se quem não o possui. Dessa forma, há uma relação fortemente marcada entre saber e poder e que é o saber enquanto tal, que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder.

2.1.4 Memória, Interdiscurso e Contradição

A relação entre a memória e a história das pessoas com deficiência, de modo geral, tem sido contada através do conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação ou

outras formas de registros escritos, citados, por exemplo, por Pessoti (1984), Goffman (1988), Mazzota (1998), entre outros. Os trabalhos desses autores têm oferecido muitos elementos para que seja possível conhecer a educação e a história dessas pessoas no passado. Considerando essas contribuições, esta pesquisa aborda aspectos da história da pessoa com deficiência e da educação especial, pela memória desses trabalhos, concebendo, portanto, o discurso e a memória do sujeito, intimamente, ligado à sociedade na qual se encontram imerso.

A memória discursiva é trazida para a AD, através de J. J. Courtine (1999), a partir do conceito foucaultiano de domínio da memória. Courtine lembra que há sempre já um discurso, ou seja, o enunciável é exterior ao sujeito enunciator. É através da memória discursiva que é possível perceber a circulação de formulações anteriores. É ela que possibilita perceber no discurso elementos do interdiscurso que aparecem re-significados. Possenti (2005, p.233) observa que, apresentado sob diversos nomes: polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade (cada um com algum ponto específico), “o interdiscurso reina soberano há algum tempo”. Entretanto, essa “popularidade” não lhe confere o estatuto de noção pronta, definitiva, que não precisa mais ser debatida. Ao contrário, já que, conforme afirma Possenti (*op.cit.*), no campo da AD não há questões vencidas, sempre haveria o que dizer sobre interdiscurso.

Entretanto, é importante observarmos que, nos movimentos sociais, os discursos se antagonizam, se completam, se ignoram, se fundamentam mutuamente... Sob esse olhar, Courtine (1999), retoma Bakhtin, dizendo que, os sujeitos quando se recordam e falam de suas memórias refletem e refratam as relações, sócio-historicamente produzidas, relações essas apropriadas às práticas sociais entre os homens, permeadas no/pelo discurso, de modo que, "nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio" (BAKHTIN, 1992, p.317).

Portanto, o discurso e a memória estão circunscritos pelas possibilidades materiais e ideológicas que os produziram. No relato das memórias, os discursos entrelaçam-se à história: à história das próprias pessoas e à história social.

Numa perspectiva interdisciplinar, J. Authier-Revuz (2004, p.11), influenciada pela concepção dialógica de Bakhtin e pela psicanálise – defende, em suas reflexões, a linguagem como constitutivamente heterogênea. Ela nos apresenta dois tipos de heterogeneidade: a heterogeneidade mostrada e as heterogeneidades constitutivas, que através do princípio da alteridade mostram como o discurso relaciona-se com o seu “exterior”. Essa relação tem papel

fundamental para a memória discursiva que possibilita emergir, para o interdiscurso de uma formação discursiva (FD) à evidência da concordância, da rejeição ou da transformação de enunciados em outras formações discursivas historicamente relacionadas.

Na heterogeneidade constitutiva não é possível se definir fronteiras nítidas entre o dizer do locutor e o dizer do Outro através de uma abordagem lingüística. Ela é da ordem do interdiscurso e, amparada pelos pressupostos psicanalíticos, da ordem do inconsciente. A pesquisadora francesa coloca a heterogeneidade constitutiva como uma ancoragem necessária para a outra forma de heterogeneidade, a mostrada (marcada e não-marcada), e completa que, nessa perspectiva, buscam apoio para ancoragem em duas abordagens da heterogeneidade constitutiva da fala e do discurso: o dialogismo do círculo de Bakhtin e a psicanálise (através da leitura de Freud, marcada por Lacan).

A heterogeneidade mostrada evidencia, na própria superfície discursiva, as marcas da presença do outro, ou seja, a alteridade se expressa no discurso, podendo ser restabelecida explicitamente através da análise. Ela se constitui de duas formas:

1. mostrada marcada, em que a voz do outro é visível na materialidade discursiva pelas formas marcadas, como as do discurso relatado (discurso direto e indireto), as formas utilizadas pelo locutor para inscrever as palavras do outro no seu discurso (uso das aspas, itálico entre outras);
2. mostrada não-marcada, aquela em que o dizer do outro não é marcado lingüisticamente, como no caso do discurso indireto livre, da ironia, da pressuposição, entre outros. Como exemplo, temos o enunciado que foi coletado do *corpus* desse trabalho:

“Os cadeirantes quando vão sair para algum lugar eles tem dificuldades para subir”.⁵

Este é um exemplo de heterogeneidade mostrada e não marcada, o espectador/leitor percebe a presença do discurso de inclusão na fala do estudante, mas ele não está enfatizado por nenhum sinal lingüístico, como aspas ou travessão, ou qualquer outro recurso que enfatize a palavra *cadeirantes*.

Maingueneau (2005) reconhece que a primazia do interdiscurso é instigar a construir um sistema através do qual a definição de uma rede semântica circunscrita na especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com o seu Outro. Considera ainda que um discurso se reporta sempre a outros discursos, suas condições de possibilidades semânticas acontecendo em um espaço de trocas, mas nunca enquanto

⁵ Trecho retirado do *corpus*, da redação número cinco.

identidade fechada. E enfatiza que esse ponto de vista se contrapõe àquele defendido espontaneamente pelos enunciadores discursivos, que não aceitam esse descentramento radical e reivindicam, de fato, a autonomia de seu discurso.

Maingueneau (*op.cit*, p.38) complementa “[...] uma concepção primeira do ‘fechamento’ estrutural inscreve-se no prolongamento de uma corrente da análise do discurso que busca repensar as relações do Mesmo e do Outro tais como se desenhavam nos anos 60”.

O pesquisador francês, ao defender o primado do interdiscurso sobre o discurso, postula que a unidade de análise pertinente se constitui em um espaço de trocas entre discursos convenientemente escolhidos. Considerando o dialogismo, de acordo com Bakhtin, como o princípio constitutivo da linguagem, podemos afirmar que o discurso se constitui das/nas muitas vozes já ditas. Para Maingueneau (*op.cit.*), é na relação, muitas vezes conflituosa, com o Outro que o interdiscurso se constitui como o conjunto das unidades discursivas com as quais ele entra em relação.

Orlandi (2000, p.31-55), por sua vez, tal qual Pêcheux (1993), vai abordar o interdiscurso como memória discursiva. Para a autora, a memória, quando pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso, entendida “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. É a chamada memória discursiva “o saber discursivo que torna possível todo dizer que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Gregolin (2007) aponta que o interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentidos. Nele a interpretação se alimenta exatamente da contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam, eles se degladiam no campo social.

Sobre a Contradição, Foucault, (2002, p.172-173) coloca que ela se constitui “na fusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada” e ela deve, segundo as perspectivas tradicionais, ser eliminada de modo que restem apenas “contradições residuais-acidentes, faltas, falhas”. Continuando, evidencia que:

[...] longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que o discurso emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la que ele se põe a falar; é para fugir dela que, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente, que ele muda, metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como princípio de sua historicidade (FOUCAULT, 2002, p.173).

Daí pode-se entender que a contradição é um elemento capaz de mostrar, na materialidade discursiva, o sujeito e de onde ele enuncia. Um aspecto bem relevante na contradição é o fato de o sujeito não ter controle sobre o que fala e, quando menos espera, ela aparece desdizendo o que já havia sido dito.

2.1.5 Práticas Disciplinares e Interdição

As práticas disciplinares do poder são exercidas sutilmente pelas instituições e por aqueles que detêm o poder econômico, mas também se fazem presentes nas relações cotidianas dos sujeitos e, assim, caracterizando não mais uma centralidade do poder, porém aquilo que Foucault (1979) define como uma “microfísica do poder”. Importa frisar, todavia, que essa microfísica do poder não tem a intenção de se apropriar dos corpos dominados, mas, sim, torná-los dóceis. Trata-se de estratégias por onde os sujeitos vão se movimentando e construindo a história.

Segundo Foucault (1979), outras estratégias utilizadas são os procedimentos de exclusão do discurso, as interdições onde o sujeito não tem o direito de dizer tudo, não pode falar de tudo em qualquer circunstância, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Neste caso, existe o tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala:

[...] temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. [...] É curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade. [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um número de procedimentos que tem por missão conjurar seus poderes e perigos [...] (FOUCAULT, 2007^a, p. 8-11).

Foucault (2007) mostra que é do poder disciplinar que se originam técnicas, como, por exemplo, a construção de quadros, a prescrição de manobras para realizar a combinação das forças, e a organização de táticas. Em Foucault (1979), o poder disciplinar não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

Assim, o poder disciplinar produz indivíduos, pois a disciplina é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seus exercícios. Na perspectiva do nosso estudo, os procedimentos de exclusão no e pelo discurso, se dão através da interdição da e pela disciplina. Essa relação sempre foi, como trataremos a seguir, uma relação entre a sociedade dos “normais” e a sociedade dos “deficientes”.

Em nossa sociedade as pessoas com deficiências não aparecem como sujeito eficiente. Foi à relação construída historicamente a partir do exercício do “normal” e do “anormal” que produziu, pelo discurso, esse imaginário do sujeito não eficiente.

Para compreender mais amplamente o processo histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência, há que se conhecerem os muitos caminhos já trilhados pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência. É sobre esta relação que trataremos no capítulo seguinte.

3 BREVE HISTÓRICO SOBRE INCLUSÃO: Pessoas com deficiências

[...] esses andaimes suspensos sem os quais a estrada não poderia ter sido percorrida pela primeira vez!

Thomas Herbert

Em qualquer sociedade, os valores culturais e históricos se concretizam no modo pelo qual ela se organiza. São valores que refletem uma imagem do/no pensamento dos homens. Uma das principais características dos valores é a de poderem ser expressos na forma de adjetivos. Sendo assim, o termo *deficiente* é um adjetivo que, como tal, adquire valor cultural de acordo com as regras, padrões e normas estabelecidas nas relações sociais, constituindo uma categoria capaz de agrupar, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas. Oficialmente, a Assembléia Geral da ONU, em 1975, proclamou no artigo I que:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas sensoriais ou mentais (ONU, 1975).

A partir de então, passou-se a usar o termo deficiente para indicar todas as pessoas que apresentassem imperfeições físicas, sensoriais ou mentais, preferindo-se deficiente visual a cego, deficiente físico a defeituoso ou aleijado, deficiente mental a retardado etc. O termo parece opor-se ao adjetivo "eficiente". Portanto, o termo deficiente significa, antes de tudo, "não ser capaz", "não ser eficiente". A "ineficiência", numa sociedade capitalista de classes, de consumo, de exploração do trabalho, sociedade em que se pensa e se valoriza um "corpo perfeito", é um contraponto significativo, estigma que foi elaborado há muito tempo por instituições como a Igreja, o Estado e a Família. O deficiente foi associado à anormalidade e os não deficientes à normalidade.

A noção de normalidade parece ter tido origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das grandes organizações no Estado que tratam como iguais, sob certos aspectos, todas as pessoas. A medicina, aliás, que implementou uma série de mal-entendidos durante toda a História, teve, entretanto, a consciência de rever suas posições, conforme seus conhecimentos foram avançando e provando que muitas práticas consideradas científicas não passavam de credices sem nenhum fundamento. Todavia, é ainda bastante corriqueiro encontrarmos médicos que se apegam a uma noção de normalidade humana que se refere fundamentalmente ao aspecto biológico. Há, evidentemente, setores da medicina que

questionam e aos poucos provocam a mudança de perspectiva no pensamento médico. Quaisquer que sejam suas origens, esta noção de “normalidade” fornece a representação básica pela qual os homens se concebem.

Deficiente, para o senso comum, é toda pessoa que apresente algum problema visível no corpo, na maioria das vezes, no aparelho locomotor. Um membro torto, paralisia, cegueira, amputações são vistos como "imperfeições" e seus portadores classificados como deficientes. Esses defeitos visíveis instigam muitos encontros visuais com estranheza entre o deficiente e o "outro", normal, e isso influem na relação de alteridade, pois basicamente, é aí que se estabelece a identidade dos indivíduos e, dessa identidade, sua "carreira moral". No caso das pessoas deficientes, as conseqüências deste "encontro com o outro" são ainda mais marcantes e, por isto mesmo, elas costumam administrar a seu favor, quando possível, o conhecimento público de sua deficiência (GOFFMAN, 1988, p.56).

"Defeitos" não aparentes como gagueira, daltonismo, hemofilia, esterilidade, mastectomia, colostomia, enfim, aquelas, que permitem o que Goffman (*op.cit*, p. 16) chama de "manipulação da informação", não incluem, a princípio, de modo geral, uma pessoa na categoria dos deficientes. Os próprios deficientes constroem uma espécie de gradação dos defeitos que colocam alguns em relação de superioridade com referência a outros. O principal critério desta classificação parece ser o quão próximo ele está (ou consegue parecer) da normalidade. Quem consegue passar por "normal" ou tem deficiências ocultáveis ocupa, em geral, os "melhores lugares" na classificação.

Essa categorização é reforçada pelos familiares e demais pessoas com quem o deficiente convive. Como exemplo, relatamos algo que ouvimos nos corredores da escola, local da pesquisa: a mãe de R, um menino surdo que é aluno da escola, conversando com outra mãe, declara-se resignada, pois para, ela a surdez constituía um mal menor: - “*E se fosse cego? - Ou paralítico?*”. - “*Isso não vai ser problema pra gente*”. O mesmo pensa a mãe de um outro adolescente surdo, que interagiu, dizendo: - “*Fui visitar uma escola de crianças retardadas e saí aliviada*”. Isto está intimamente ligado ao fato de que, em nossa cultura, a palavra "deficiente" tem um significado muito marcado e estigmatizado, fazendo com que os indivíduos tentem fugir dessa categoria, onde a aparência de normalidade ou a invisibilidade do desvio em relação à norma são os principais elementos de inclusão ou exclusão.

Um outro aspecto interessante foi à observação realizada durante anos em nossas atividades em Educação Especial, nas escolas de ensino regular. Esta experiência nos permitiu testemunhar a maneira como *alguns* deficientes veem seu “defeito”. Por exemplo, um

deficiente visual que tenha cinco por cento de visão, não se considera cego; alguns deficientes auditivos deixam de usar o aparelho auditivo - embora ouçam muito melhor com ele - porque assim, dizem, conseguem passar por normais e sofrem menos tensões. Por outro lado, alguns deficientes físicos que andam apoiados em muletas dizem, muitas vezes, que "não andam", como se o fato de usar apoios descaracterizasse completamente o ato de andar. Este comportamento está relacionado especialmente à necessidade de parecer normal e, no caso do deficiente físico com as muletas, nega a normalidade e faz com que ele se sinta incapaz de enfrentar a realidade.

Os gregos, que tinham muito conhecimento sobre recursos visuais, criaram o termo *estigma* para se referirem aos sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário. Atualmente, o termo tem sido mais usado para designar a própria marca do que a sua evidência física. “No que diz respeito à deficiência física, os sinais corporais conotativos da diferença de ‘normalidade’ são particularmente visíveis” (GOFFMAN, *op.cit.*). Um olho opaco, uma perna que falta podem levar ao engano de se pensar que a natureza do estigma do deficiente é meramente física. Mas um estigma que pode ser físico é também moral e é sempre uma marca socialmente imposta.

As sociedades geralmente estabelecem uma série de critérios para caracterizar as pessoas: sexo, cor da pele, cor dos cabelos, altura, religião, classe social etc. Além disso, as sociedades definem as possibilidades de se encontrar cada uma destas categorias nos diversos ambientes sociais, e determinam a possibilidade de o relacionamento entre elas acontecer. Qualquer pessoa, que não caiba nas qualificações previstas ou que não esteja no lugar pré-determinado, torna-se problemática e pode vir a ser socialmente marcada. Assim, um deficiente físico não é possuidor nato de um estigma. É o fato daquele tipo de corpo, da "diferença física", não ser aceito socialmente como normal que torna uma pessoa estigmatizada. Em outros termos, o que é visto como problema e estigma numa sociedade, pode não ter o mesmo sentido nem estigmatizar em outra.

Todos os homens se defrontam, em todas as culturas, com a realidade do mundo que os cerca e, de alguma forma, elaboram os dados que obtêm da percepção da realidade. A percepção se dá a partir dos sentidos e, portanto, do corpo que cada homem possui.

De acordo com Merleau-Ponty (1971):

“O corpo é a unidade máxima de representação do ser humano e por isso adquire importância para toda vida e cultura. Para viver é necessária a mediação do corpo, que é o primeiro dos objetos culturais, o portador dos comportamentos. Vive-se com o corpo. Toda percepção exterior é imediatamente sinônima de certa percepção do

corpo, como toda percepção do corpo se explicita na linguagem da percepção exterior” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 76).

Considerando a citação acima, toda percepção do corpo se explicita na linguagem da percepção exterior. A linguagem é sem dúvida o elemento fundamental para a constituição do sujeito. E foi pela linguagem verbal e não verbal, na escola, que percebemos durante o nosso trabalho de orientação itinerante em Educação especial, e durante a realização desta pesquisa, que os estigmas relacionados ao corpo do deficiente são muito mais relevantes, provocando piadas, chacotas e apelidos. As pessoas com deficiência, que mais chamam a atenção dos “ditos normais”, são aquelas que possuem características físicas marcantes, pessoas que usam cadeira de rodas, têm amputações, cegueira evidente e outras.

Após refletirmos sobre o termo deficiente e toda a carga de estigma que esse termo pode carregar, fundamentar a história da deficiência e os seus efeitos históricos é no mínimo, uma necessidade. Começaremos fazendo uma retrospectiva para traçarmos um percurso a partir da Antigüidade até os dias atuais. Com isso, possibilitaremos uma visão mais ampla a respeito da problemática da inclusão e suscitaremos as filigranas nos discursos da história da pessoa com deficiência, para assim darmos a visibilidade necessária a questões que estão silenciadas na rede da história. Levando em consideração a análise de Foucault quando diz:

[...] a história tem por função mostrar que aquilo que é, nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessário podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingências que as fizeram emergir [...] (FOUCAULT, 2002, p.263).

3.1 A Deficiência e seus Efeitos Históricos

Cada período histórico produziu processos de marginalização e segregação de determinados setores sociais. Esses processos relacionaram-se com a estrutura econômica de cada sociedade, com as formas culturais e políticas que adotaram e que tentaram de uma forma ou de outra legitimar esses mecanismos de exclusão.

Para pôr esses mecanismos em ação, cada sociedade organiza modelos repressivos que qualificam, regulam e punem determinadas condutas ou personalidades. Longe de ser um resíduo ocidental de cada modo de produção e forma histórica, esse dispositivo serve aos

propósitos de reproduzir modelos sociais que, quanto mais injustos em termos de distribuição de poder e riqueza, mais precisam do seu funcionamento.

Para Mazzota (1998), uma sociedade é mais autoritária ou democrática segundo a extensão, complexidade e direção dos seus mecanismos de controle social. Esse controle social abrange a educação, a família e todas as instituições que compõem o tecido social, e opera diretamente por meio de institucionalização de determinados sujeitos (em manicômios, escolas, asilos, orfanatos etc). A partir dessa realidade geram-se discursos e práticas que justificam esses aparelhos, ocultando o seu sentido. Determinadas ciências e suas práticas têm nesse motivo não só a explicação do seu funcionamento, senão a própria razão de sua existência apesar de, muitas vezes, excederem o propósito inicial.

Foucault (2007b) descreve as dimensões dessa articulação ao mostrar como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios do saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeito e de conhecimento.

Historicamente, o deficiente vem sendo tratado peculiarmente de acordo com a concepção de homem e de sociedade de cada época da história, distintamente. Analisando então, por meio desta evolução da história, observaremos uma sensível mudança no que se refere ao atendimento, tratamento e, principalmente, à educação de pessoas com deficiência. Esta mudança/evolução está diretamente ligada à evolução das ciências, o que promoveu alguma alteração no conjunto de valores da sociedade.

A história da atenção à pessoa com deficiência tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. Assim, a forma de pensar e, por conseqüência, a forma de agir, em relação à deficiência enquanto fenômeno, e à pessoa com deficiência, enquanto ser, se modificaram no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas.

Trilharemos então um pouco desse caminho, procurando focalizar a relação entre sociedade e deficiência no contexto da organização econômica vigente da organização sócio-política e dos conceitos de homem e de deficiência que constituem o pensar de cada época.

3.1.1 Como as pessoas com deficiência eram vistas na Antiguidade?

Praticamente, não se dispõe de dados objetivos, registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência na vida cotidiana em Roma e na Grécia Antigas. Pode-se, entretanto, encontrar na literatura da época, na Bíblia, passagens que permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos.

Holmes (1997) coloca que os "comportamentos diferentes" eram explicados como sendo conseqüências de fenômenos sobrenaturais, sugerindo concepções demoníacas de pessoas com deficiências da época. Assim, os egípcios praticavam a trepanação (abertura de orifício no crânio) para que os espíritos malignos saíssem do corpo. Os gregos mantinham culto ao corpo, à força, ao aspecto físico e à beleza, ou seja, cultuavam a perfeição; em Esparta então, os deficientes físicos eram torturados e mortos, pois o povo era guerreiro e necessitava de homens fortes e sadios.

A economia desses países, na Antiguidade, se fundamentava nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuário e de artesanato. Por outro lado, à organização sóciopolítica se baseava no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão dos demais das instâncias decisórias e administrativas, da vida em sociedade; caracterizava-se, essencialmente, pela existência de dois agrupamentos sociais: o da nobreza, senhores que detinham o poder social, político e econômico, e os povos – considerados subumanos dependentes economicamente da propriedade dos nobres.

Assim, ironicamente, era o povo que trabalhava e que produzia, mas era a nobreza que usufruía os produtos, tanto diretamente como de sua comercialização. A essa população trabalhadora eram destinadas somente as sobras, indesejadas pela nobreza. Dessa forma, a vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades. É em decorrência da autoridade que é vestido à figura do colonizador, o sentido de verdade ocupa um lugar de destaque no seu discurso. A verdade constitui assim uma peça chave na retórica do poder, ou seja, o que é dito verdadeiro é sempre aquilo que se pretende que seja verdadeiro para quem detém o poder.

Segundo Holmes (*op.cit.*), neste contexto, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas (surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, dentre outros), era praticamente exterminada por meio do abandono.

3.1.2 Como as pessoas com deficiências eram vistas na Idade Média?

A crença no sobrenatural intensificou-se, sobretudo na Idade Média, que foi considerada a idade das trevas pela ciência. A magia e as relações com o demônio eram parte da sociedade, na qual os cegos eram reverenciados como videntes e profetas; no final desta época surgiram atendimentos assistenciais de cunho paternalista influenciados por organizações cristãs.

Nesse período, a economia (no mundo ocidental) pouco mudou, continuando baseada em atividades de pecuária, artesanato e agricultura (PESSOTTI, 1984). Por outro lado, houve uma significativa mudança na organização político-administrativa. O advento do cristianismo, com a conseqüente constituição e fortalecimento da igreja católica, alçou gradativamente ao cenário político um novo segmento: o Clero. Seus membros foram assumindo cada vez mais poder social, político e econômico, provenientes do poder maior que detinham de excomungar (vedando, assim, a entrada aos céus) aqueles que, por razões mais ou menos justas, os desagradassem. Tomando também para si a guarda do conhecimento já produzido e armazenado, conquistou rapidamente o domínio das ações da nobreza, tendo, dessa forma, passado a comandar toda a sociedade.

Ao povo, da mesma forma que no período anterior, permanecia o ônus de todo o trabalho, seja na produção de bens e serviços, na constituição dos exércitos, como no enriquecimento do clero e da nobreza, sem a prerrogativa de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade. Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais) em função das idéias cristãs não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo para sua sobrevivência de boa vontade e caridade humanas. Da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, entre outras coisas (PESSOTTI, *op.cit.*).

No contexto da educação, nessa época, existiam duas vertentes de objetivos: uma, de natureza religiosa, visava formar elementos para o clero. Outra, caracterizada por objetivos específicos diferenciados, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade, variando de formação para a guerra, até a formação para as artes (PESSOTTI, *op.cit.*).

Como conseqüências desse modelo de funcionamento da sociedade, dois importantes e decisivos processos instalaram-se e se sucederam, no transcorrer de cinco séculos a partir do

século XII, com momentos de maior ou menor tensão e gravidade: a Santa Inquisição (católica) e a Reforma Protestante (PESSOTTI, *op.cit.*).

Dado o poder adquirido pela Igreja católica, no decorrer dos anos, foi-se instalando uma situação generalizada de abuso e de manifestação de inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero. Discordantes dentro da própria Igreja, bem como fora dela, passaram a se manifestar cada vez mais ampla e veementemente.

A disseminação de tal processo passou a colocar em risco o poder político e econômico da igreja. Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais negros e tristes da História da Humanidade: o da perseguição, da caça e do extermínio de seus dissidentes sob o argumento de que eram hereges, ou “endemoniados”. Há, inclusive, documentos papais determinando os procedimentos a serem adotados pelo clero para identificarem essas pessoas e junto a elas “tomarem providências”, tais como torturas e outras punições severas, que incluíam até a morte pela fogueira (PESSOTTI, *op.cit.* p.11).

As pessoas com deficiência mental estavam inclusas neste grupo de pessoas que poderiam perturbar a paz e serem ameaçadoras para as outras pessoas, mas não eram, entretanto, as únicas a sofrerem perseguições, torturas e exterminação: todos os que de alguma forma discordavam das ações do clero, bem como inimigos pessoais, especialmente os que dispunham de posses, foram sendo atingidos num movimento crescente característico de todo comando totalitário e autoritário.

A indignação diante de tal situação culminou na divisão, ocorrida dentro da própria Igreja. Martinho Lutero, liderando os membros do clero que rejeitavam tal situação e pretendiam o retorno a uma consistência entre o discurso e a prática cristãos, separou-se formalmente da igreja católica e formou uma nova igreja, a qual, desde seu início, caracterizou-se por padrões opostos aos que se haviam tornado prática comum. A esse processo chamou-se Reforma Protestante. Era de se esperar que, nesse processo, a situação melhorasse para as pessoas com deficiência, entretanto, “[...] a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância, cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe venha a faltar à razão ou a ajuda divina” (PESSOTTI, *op.cit.* p.12).

Assim, constata-se que, conquanto na Antigüidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, sobrenatural, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada

ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “[...] espiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, a vingança celeste, como um pára-raios [...]” (PESSOTTI, *op.cit.* p.5-6).

3.1.3 Deficiência e seus Paradigmas do Século XVI aos Dias Atuais

Pessotti (1984) afirma que várias foram às mudanças ocorridas em todos os períodos, tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. A Revolução Burguesa, uma revolução que se deu, na realidade, no âmbito das idéias, derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil que foi a primeira forma de capitalismo. Iniciou-se, nesse contexto, a formação dos Estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda de sua força de trabalho.

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas idéias referentes à sua natureza orgânica, como sendo produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a serem tratados por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI. Já o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural.

Em seguida, surgiu a idéia do paradigma de institucionalização como um conjunto de valores e ações que contextualizavam as relações sociais da pessoa com deficiência. Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões.

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento.

Com o advento do Renascimento, o grande avanço do conhecimento científico e da medicina, ocorre a preocupação em encontrar soluções para o problema “da deficiência”. No final do séc. XVIII, Pinel modificou a estrutura dos hospitais psiquiátricos. A partir daí iniciou-se, do ponto de vista histórico, uma atitude humanitária e governamental para com o deficiente e, mais especificamente, com o Deficiente Mental. Nesta época surgiram pesquisas que objetivaram estudar as causas da Deficiência Mental, aliando-se ao desenvolvimento da educação e da psicologia (HOLMES, 1997, p.439).

Cumprir, ainda, o papel marcante da Revolução Industrial do século XVIII na construção da imagem social sobre a deficiência. Atrelada à noção de produtividade, emergiu o modelo de corpo produtivo, categoria esta que só fez agravar ainda mais a marginalização das pessoas com deficiência, uma vez que não se pode dissociar, nessa formação ideológica, a condição de indivíduo deficiente de uma idéia exterior de capacidade produtiva e da concepção de corpo social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas. O produto histórico dessa mudança no comportamento social e econômico do homem moderno foi à consolidação de uma formação discursiva fundada na dicotomia semântica e prática da eficiência produtiva *versus* ineficiência produtiva. Além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida também como um fator impeditivo para o trabalho.

A institucionalização caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (PESSOTTI, *op.cit.*). Somente no século XX, por volta de 1960, é que o paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado.

Goffman publicou, em 1962, o livro “Manicômios, prisões e conventos”, trabalho que se tornou uma obra clássica de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo. Sua definição de Instituição Total é amplamente aceita até hoje: “[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1988, p.20).

Muitos foram os autores que publicaram estudos enfocando a Institucionalização. A maioria dos artigos apresenta uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que, em seu discurso, se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com deficiência para a vida em sociedade.

Segundo Pessotti (1984), existiam pressões contrárias à Institucionalização, que se vinham acumulando desde fins da década de 50, que provinham de diferentes direções, motivados pelos mais diversos interesses. Primeiramente, tinha-se o interesse do sistema em diminuir os custos financeiros, ao qual onerava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição crônica de segregação; assim, tornava-se

interessante o discurso da autonomia e da produtividade para a administração pública dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção ao deficiente. Por outro lado, há que se lembrar que a década de 60 foi marcada, intensa e fortemente, por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas de organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais (PESSOTTI, 1984). Somando-se a esses aspectos, ocupava o cenário da época a crescente manifestação de duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da Institucionalização.

É interessante lembrar que nessa época o capitalismo, no mundo ocidental, já tinha se movimentado de mercantil para comercial, encaminhando-se para o capitalismo financeiro. Assim, interessava aumentar a produção e a diminuição do custo e do ônus populacional⁶, tornando ativa toda e qualquer mão-de-obra possível. Fazia-se também importante diminuir o custo social rapidamente, diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim, a margem de lucro dos capitalistas (PESSOTTI, 1984). Esses interesses, de natureza político-administrativa, favorecem a aceleração e o crescimento do movimento capitalista. Tais processos, embora diversos quanto à sua natureza e motivação, convergiram, determinando em seu conjunto à reformulação de idéias e a busca de novas práticas no trato da deficiência. Pessotti (*op.cit.*) evidencia a década de 60 do século XX como marcante pela relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização.

A literatura especializada estabelece uma diferenciação teórico-metodológica entre os termos “integração” e “inclusão”. O movimento integracionista foi incorporado efetivamente à história da Educação Especial no final da década de 1960 e início dos anos 70, quando, segundo Glatt (1989), nos países escandinavos, foram elaborados e difundidos os chamados princípios básicos de normalização e integração, pilares teóricos da Educação Especial nas últimas décadas, em todo o mundo.

Por normalização, deve-se entender o esforço empreendido no sentido de tornar-se os mais acessíveis possíveis às condições de vida para as pessoas com deficiência, adaptando os espaços e os equipamentos às suas características pessoais, ou seja, tornar o mais normal possível à vida dos deficientes. Muito embora fosse esse o sentido original do termo,

⁶ Ônus populacional: Índices obtidos pelo cálculo de quantas pessoas encontram-se sob o encargo de cada pessoa economicamente ativa, no sistema de produção.

normalizar significou, em muitos discursos, tornar normal o indivíduo deficiente, ou seja, “corrigir o desvio” e não superar a limitação imposta pelo déficit físico, mental ou sensorial.

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração do indivíduo com deficiência no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade, na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, então, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal.

Entende-se que a aplicação prática do termo normalização – uma vez que o princípio não se trata de teoria científica, segundo Montoan (2007) - apenas incorporou os diferentes níveis de integração que se mostram necessários quando se considera a situação da pessoa com deficiência. O princípio, de fato, balizaria a normalização dos meios e dos recursos e não dos sujeitos. No entanto, o termo, a princípio, veio a se popularizar com a idéia de que as pessoas teriam que ter condições de mostrarem-se tão normais quanto possíveis, daí presumia-se um esforço da pessoa com deficiência para mostrar uma face de normalidade que pudesse galgar os graus de integração. Isto ocorre de forma determinista, pois a sociedade possui normas coletivas para apreciação da qualidade da relação normal-anormal e um sistema de pressões sociais para que se atenda ao pré-estabelecido quadro de adaptação daqueles que se desviam das normas sociais.

É importante frisar que, ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade.

Tal procedimento pode ser explicado, certamente, pelo modo como o pensamento Moderno lidou com o dado da diferença: um desvio da normalidade, que devia ser “curado”. Curar, neste contexto significa “deixar de ser diferente e voltar ou passar a ser normal” O insucesso no empreendimento acarretava, pois, a marginalização do indivíduo desviante. A exclusão social constituía, assim, o único caminho para os não enquadrados nos padrões de normalidade estabelecidos. Assim, também com o propósito de se superar a prática da exclusão foi adotado o conceito de integração, que, segundo Marques (1998), significa:

A inserção do indivíduo excepcional em todas as atividades desempenhadas por todos no seio da sociedade. [...] integrar significa abrir as portas da participação social a todos os indivíduos indistintamente, quer na educação regular, quer no mercado de trabalho, nas atividades de lazer, na cultura, na política, assim como em todos os setores da vida social (MARQUES, 1998, p.75).

Da mesma forma, o conceito de normalização, a integração, como vimos, não conseguiu, na prática, ultrapassar as fronteiras da formação ideológica no interior da qual foi formulada: o paradigma da exclusão. O que deveria necessariamente envolver todos os atores sociais (deficientes e não-deficientes) foi transformado num processo unilateral, recaindo toda a responsabilidade da inserção na pessoa com deficiência.

À sociedade caberia somente a função de reconhecer e aplaudir o sucesso daqueles que teriam vencido as suas próprias limitações. E os demais? Esses, por sinal a quase totalidade das pessoas com deficiência, não conseguindo, por iniciativa própria, provar a sua capacidade de assumir funções no contexto social mais abrangente, estariam automaticamente condenados à segregação social, devendo viver sob os cuidados da família e/ou entregues às instituições especializadas (escolas especiais, internatos, clínicas etc.) e o mérito pessoal era a chave para o sucesso.

Sassaki (1997) caracteriza bem esse fenômeno, ao externar o sentido de que a integração social tem consistido no fato de se inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram, por elas próprias, um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Esse discurso meritocrático, que podemos definir como um conjunto de valores que postula que as posições sociais dos indivíduos na sociedade devem ser resultado do mérito de cada um, ou seja, das suas realizações individuais, evidencia, mais uma vez, a prática social da discriminação e do preconceito; pois, ao mesmo tempo em que alguns são “aceitos”, a estrutura social da segregação é mantida inabalável, e pior, seu sentido é ainda mais reforçado pela “prova concreta” da incapacidade de inserção apresentada pelas próprias pessoas com deficiência, “fracassada” no seu empreendimento pessoal de inserção. Assim, os interesses se voltam para que as instituições devam ser mantidas, pois há quem necessite delas (SASSAKI, 1997).

Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com deficiência, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normal” possível. E como já vimos anteriormente, o Paradigma da Institucionalização se manteve sem contestação por vários séculos. O Paradigma de Serviços, entretanto, iniciado por volta da década de 60, logo começou a

enfrentar crítica. Desta vez, provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, já organizadas em associações e outros órgãos de representação, parte delas provenientes de reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. Diferenças, na realidade, não se “apagam”, mas sim, são administradas na convivência social (JANNUZZI, 1992).

Uma crítica importante referia-se à expectativa de que as pessoas com deficiências se assemelhassem aos não deficientes, como se fosse possível ao homem o “ser igual”, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia, enquanto ser humano e ser social. Aliado a esse processo intensificava-se o debate de idéias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Em função de tal debate, a idéia da normalização começou a perder força, ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. De modo geral, assumiu-se que pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades.

Mas estas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade deseje manter com essa parcela da população uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. Cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (PESSOTTI, 1984).

Surge então o conceito de Inclusão. A Inclusão social não é um processo que envolve somente um lado, mas sim, processos bidimensionais que envolvem ações junto à pessoa com deficiência, ações junto à sociedade. Na realidade, o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que o da integração, a saber, o direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso e ao espaço comum da vida em sociedade. Diferem, entretanto, no sentido de que o paradigma de serviços, no qual se contextualiza a idéia da integração, pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo - obviamente que no paradigma de serviços também se atua junto a diferentes instâncias da sociedade (família, escola, comunidade). Entretanto, na maioria das vezes isso se dá em complementação ao processo de intervenção junto ao sujeito. A ação de intervenção junto à comunidade tem mais a conotação de construir a aceitação e a participação externa como auxiliares de um processo de busca de normalização do sujeito (PESSOTTI, 1984).

No âmbito da Educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

A convivência na diversidade proporciona à pessoa com deficiência maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona ainda, para todos, alunos e professores, com e sem deficiência, a prática saudável e educativa da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania (PESSOTTI, *op.cit.*).

3.1.4 Inclusão Escolar

Recentemente, tem-se debatido bastante sobre mudanças educacionais que contemplem as necessidades das pessoas com deficiência. Repensar esta proposta, na realidade é uma tarefa desafiadora. O lançamento da Constituição Federal de 1988 significou um grande avanço em termos educacionais no Brasil, pois respalda e propõe avanços significativos para a educação escolar e elege a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º,incisos II e III) como um dos seus objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV) e também garante o direito à igualdade (art.5º) e trata, no artigo 205 e seguintes , do direito de todos à educação. Esse direito deve visar "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho". Além disso, garante igualdade de condições e acesso e permanência na escola "(art.206, inciso I).

Somente esta lei seria suficiente para que as instituições escolares passassem a repensar a educação como um direito inegável a todos, independentemente de suas deficiências. Porém, em 1996, o Brasil passou a ter uma lei exclusiva para a educação que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, que não só garante o acesso e permanência na escola, mas acrescenta que é dever do Estado prover o acesso destes educandos, i.e. pessoas com deficiência, preferencialmente nas escolas públicas. A partir desta interpretação legal é possível notar que estamos - ou deveríamos estar - vivendo uma nova era educacional.

A educação inclusiva é uma força renovadora na escola, uma vez que amplia a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma tentativa

de ampla reestruturação da cultura, da nossa práxis e das políticas vigentes na escola. É a reconstrução do ensino regular que, embasada neste novo paradigma educacional, respeita a diversidade de forma humanística, democrática e percebe o sujeito aprendente a partir de sua singularidade que tem como objetivo principal contribuir para a promoção, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, para que cada um se construa como um ser global.

A instituição escolar precisa redefinir sua base de estrutura organizacional destituindo-se de burocracias, reorganizando grades curriculares, proporcionando maior ênfase à formação humana dos professores, e afinando a relação família–escola, e propor práticas pedagógicas coletivas, dinâmicas e flexíveis, para atender a esta nova realidade educacional. A educação inclusiva tem força transformadora, e aponta para uma nova era não somente educacional, mas para uma sociedade inclusiva.

O sistema educacional vigente calcado na divisão entre alunos normais e deficientes, muitas vezes, ignora o subjetivo, o afetivo, e desrespeita a diversidade inerente à espécie humana. Já o ensino inclusivo respeita as deficiências e diferenças, reconhece que todos nós somos diferentes e que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos, tenham eles ou não, algum tipo de necessidade especial. Se não nos adaptarmos a esta nova visão educacional, não conseguiremos romper com velhos paradigmas e fazer a reviravolta que a inclusão propõe.

Na pretensão de um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é preciso que partamos do princípio de que todas as crianças podem aprender, que respeitemos e reconheçamos as diferenças de idade, sexo, etnia, língua, deficiências ou inabilidades e que o sistema metodológico atenda às necessidades de todas as crianças. Que seja um processo abrangente e dinâmico, que evolui constantemente, não limitado ou restrito por salas de aulas superlotadas, nem por falta de recursos adequados.

Se pretendermos uma educação inclusiva, é urgente que façamos uma redefinição de planos, traçados na meta de fazermos uma escola voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

Para se conseguir reformar a instituição escolar, primeiramente, tem-se que reformar as mentes. Entretanto, não se consegue reformar mentes sem que se realize uma prévia reforma de instituições. Estamos vivenciando uma crise de paradigmas, e toda crise gera medos, insegurança e incertezas. Propomos, porém, que seja este o momento de ousadia e de

busca de alternativas que nos sustente e norteie para realizarmos as mudanças que o momento propõe.

Para que a escola seja um espaço vivo de formação para todos e um ambiente verdadeiramente inclusivo, é preciso que as políticas públicas de educação sejam direcionadas à inclusão, que os educadores desacomodem-se, combatendo a descrença e o pessimismo, mostrando que a inclusão é um momento oportuno para professores e para a comunidade escolar demonstrarem sua competência e, principalmente, suas responsabilidades educacionais. Esta mudança de perspectiva educacional propõe que os educadores façam a diferença buscando conhecimento, contribuindo com uma prática ressignificada, desenvolvendo uma educação baseada na afetividade e na superação de limites; que as crianças aprendam a respeitar as diferenças em sala de aula, sendo preparadas, assim, para o futuro, a vida e o mercado de trabalho, pois vivendo a experiência inclusiva serão adultos bem diferentes de nós e, por certo, não farão discriminações sociais.

À instituição escolar, juntamente com os pais, cabe formar uma rede de apoio para que se possa fazer o melhor por estes educandos, desenvolvendo suas potencialidades e cidadania. A escola é o espaço que pode proporcionar-lhes condições para exercer sua identidade sociocultural e a oportunidade de ser e viver dignamente.

Recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não à exclusão social isso implica em proporcionar condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que se entrelaçam e caminha no sentido contrário do paradigma tradicional de educação segregadora. É uma reviravolta complexa, mas possível, basta que lutemos por ela, que nos aperfeiçoemos e estejamos abertos a colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Elas têm diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Como conclui Mantoan (2003, p.34), "é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza". A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, nos remete a refletir e reconhecer, pela sua lógica e ética, que se trata de um posicionamento social que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças. Apesar das iniciativas acanhadas da comunidade escolar e da sociedade em geral, é possível adequarmos a escola para um novo tempo. Precisamos estar imbuídos de boa vontade e compromisso, enfrentar com segurança e

otimismo este desafio, enxergar a clareza e obviedade ética da proposta inclusiva, e contribuir para o desmantelamento dessa máquina escolar enferrujada.

Para afiançar a igualdade de condições, critério básico para a escola inclusiva, e com isso fazer com que o aluno sinta-se incluído, freqüentando a escola, é imprescindível que os professores conheçam as necessidades e as características de cada aluno (BRASIL, 1997) para saber identificar e lidar com vários tipos de deficiência, visando tirar o máximo proveito de suas **eficiências**. Deste modo, com base em uma rede de saberes, constrói-se uma combinação de fatores que, aplicados em determinados agrupamentos sociais, podem evitar situações em que o aluno se sinta excluído do contexto escolar. Pois, para o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial,

O professor deve ter ciência que o aluno com deficiência entende melhor as ordens quando elas vêm acompanhadas de gestos; que também pode apresentar comportamento mais irritadiço devido ao excesso de esforço que faz para ouvir e entender situações do meio ambiente e que deve evitar falar com a classe enquanto escreve na lousa, ou seja, de costas para o portador de deficiência (BRASIL, 1997, p.33).

No que concerne à inclusão, os discursos contemporâneos demonstram uma urgência em incluir qualquer aluno, independentemente de sua singularidade, na escola de ensino regular. O argumento mais evocado é a Declaração de Salamanca (1994)⁷ por ser um documento que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Na realidade, o que fica no esquecimento é o que diz seu artigo 19, assumido pelos nossos órgãos oficiais: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças individuais”. Ainda, os documentos oficiais citam:

Ao acolher um aluno hipoacústico em sua classe, o professor já estará sabendo que ele precisa de alguns cuidados específicos para favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento e de tal modo, colocará em ação uma série de atividades – já elaboradas por uma equipe de experts – para possibilitar a esse aluno viver a “verdadeira inclusão” (BRASIL, 2001, p.17).

Todavia, sabemos que a prática nem sempre corresponde à teoria. Tal contra-senso reivindica uma revisão educacional que trace uma nova visão curricular. Atualmente, se encontram em processo estudos, reflexões, experimentações e buscas de modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva para a nossa realidade. Nesse processo, tem-se, na rede

⁷ Trata-se de uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, a qual apresenta os Procedimentos Padrões das Nações Unidas para a Equalização de oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social.

pública, a provisão do direito ao acesso ao ensino público, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda e qualquer criança e adolescente com deficiência física, mental ou sensorial. Assim, a visão em relação à pessoa com deficiência variou da desconsideração da pessoa enquanto ser humano, para uma visão metafísica; desta, para uma visão organicista; a essas, somaram-se à concepção educacional, a concepção social e, mais recentemente, a sócio-histórica.

A inclusão do aluno com deficiência deve ser guiada pela igualdade e em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a sua deficiência (SILVA, 2001, p.13)

3.2 Compreensão e análises das práticas sociais sobre a deficiência desde a Antiguidade até os dias atuais

O objetivo deste capítulo foi que, a partir das discussões sobre as pesquisas de: (PESSOTTI, MAZZOTA, GOFFMAN, JANNUZZI, entre outros), compreendamos as práticas sociais decorrentes do entendimento sobre a história da deficiência e analisemos as formações ideológicas e suas respectivas formações discursivas nos diferentes períodos citados. Na prática, observamos que o tratamento da pessoa com deficiência, ao longo da História da humanidade, se caracteriza ideologicamente pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído pela luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível, causando assim, a formação ideológica caracterizada pelo princípio da inclusão, ou seja, pela preocupação, alimentada principalmente pela ciência e pela tecnologia, em se melhorar as condições de vida de todas as pessoas, deficientes ou não, através da facilitação do acesso a todos os recursos disponíveis, tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana.

Vimos que o paradigma da exclusão, na história tem seu caráter unilateral de isolamento: percebemos uma prática verticalizada, de cima para baixo, do dominante em relação ao objeto de dominação, o desviante. No tocante aos paradigmas da integração e o da inclusão, a questão é um tanto mais complexa. A distinção entre eles não deve ser estabelecida a partir dos sentidos de integração e de inclusão, uma vez que, ambos emergiram com o propósito de superar a prática social da exclusão, ou seja, em essência, essa distinção não existe. O que distingue substancial e fundamentalmente o paradigma da integração do da

inclusão são os sentidos, ou melhor, as bandeiras de luta, da visibilidade e do acesso, respectivamente.

Acreditamos que as mudanças paradigmáticas, como abordadas na seção anterior, foram provocadas, principalmente, pelo advento das novas tecnologias biomédicas, da comunicação e da informação, e fez recair, sobre o dado da acessibilidade, o bônus do grande salto qualitativo pelo qual passa a humanidade. Não se trata apenas de uma simples instrumentação, mas, acima de tudo, trata-se de uma nova forma de cognição, de um novo olhar, de uma outra forma de interação, da qual, por princípio, ninguém deve estar excluído.

Contudo, identificada como uma marca do pensamento moderno, a caracterização da deficiência como anormalidade constitui uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro para tal caracterização. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade. Caracteriza-se por ser um procedimento típico do pensamento moderno, cuja prática social se encontra fundada na normatização e no controle disciplinar.

Nas seções anteriores, vimos que a deficiência é considerada como uma patologia social, assim como todos os outros casos de desvio da normalidade constituem, nas muitas das vezes, um objeto permanente de vigilância e de exclusão de seus portadores do convívio social. Tais pessoas representam, pois, uma categoria historicamente discriminada. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, que estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais. Tal fato não pode ser desvinculado da concepção funcionalista de sociedade, modelo que representa bem a estrutura social vigente na Modernidade.

Ao colocar as pessoas com deficiências numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade do passado e ainda da atualidade gera uma estratificação, com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebido como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais. Associada à concepção funcionalista de sociedade, está a idéia de corpo saudável e produtivo.

Um corpo deficiente é considerado um corpo doente e improdutivo, sobre o qual as relações de poder têm alcance imediato, investem, dirigem, obrigam-no a situações determinadas por um contexto social mais abrangente. Esse investimento ético e político no

corpo estão ligados diretamente a sua utilização econômica. Contudo, esse controle político do corpo não está explícito nas leis e muito menos generalizado de forma homogênea pela sociedade; ele é exercido sutilmente pelas instituições e por aqueles que detêm o poder econômico, estabelecendo aquilo que se poderia chamar de microfísica do poder (FOUCAULT, 1985). Nesse sentido, ressalta Foucault:

O estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. [...] que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (*op.cit*, p.:29).

Vimos também, nas seções anteriores, que as práticas da institucionalização da deficiência, internatos, escolas e classes especiais constituem um forte esquema de identificação e segregação das pessoas com deficiência. D’Antino (1998), referindo-se ao duplo caráter assumido por esse tipo de instituição, diz que:

Ao olhar a máscara da instituição, através dos seus documentos formalizadores, traz a clara visão do desenho harmônico e equilibrado dos traços que definem os propósitos institucionais bem como daqueles que definem os papéis e funções de seus atores [...] a aproximação do conteúdo expresso pelos atores que dão vida à cena leva a uma outra visão, ou seja, à possibilidade de enxergar o rosto institucional que a máscara abriga e perceber seus reais contornos com suas peculiaridades e similaridades, revelando as marcas da ideologia, das identificações, idealizações, angústias, crenças e descrenças que o tempo impôs (D’ANTINO, 1998, p.128).

Um outro paralelo que se pode traçar diz respeito ao papel social dos internatos. Da mesma forma que Foucault (*op.cit.*) demonstra que o substituto do suplício, ou seja, a prisão, não possui a função de punir, também a instituição de assistência à pessoa com deficiência não tem a finalidade manifesta de punir ou segregar, mas, sim, de minimizar as mazelas vividas pelos deficientes. Assim, diz Foucault (*op.cit.* p.15) que “o essencial é procurar corrigir, reeducar”. Sant’Anna (1988) reforça a posição de Foucault, segundo a qual:

Todas as instituições têm como finalidade a produção de corpos dóceis e produtivos, e que formar, controlar, reprimir, disciplinar são funções transversais das instituições, destinadas a fixar a ordem institucional, garantindo dessa forma a estrutura e as relações sociais de dominação (SANT’ANNA, 1988, p.91).

A instituição de amparo à pessoa com deficiência possui, além da função explícita de cuidar do deficiente, a função latente de difundir uma imagem estereotipada da deficiência, idéia generalizante que serve como um eficiente instrumento de identificação de toda uma categoria, além de estabelecer para a mesma os seus direitos e capacidades.

Nos dias atuais, entra em cena a formação discursiva da “inclusão” que trata, pois, o desvio como diferença e não como oposição a um determinado padrão de normalidade. A polarização das noções de normal e anormal dá lugar a um entendimento de que a natureza humana comporta uma infinidade de condições existenciais, sem que seja necessário o estabelecimento de critérios do tipo “melhor” ou “pior” para o posicionamento das mesmas no cenário social. O olhar da sociedade está, pois, muito mais voltado para o convívio das diferenças do que para o indivíduo ou categoria desviante (SASSAKI, *op.cit.*).

Queremos ressaltar aqui que a leitura que a sociedade tem feito sobre a deficiência e da pessoa com deficiência foi se diversificando no decorrer dos séculos, determinando suas ações. Dessa forma, a inclusão assumida como um novo paradigma social e educacional vem desnudar o passado de segregação (institucionalização dos deficientes) e resgatar o sentido original do termo integração, defendendo uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade.

No capítulo seguinte focalizamos os procedimentos metodológicos do nosso trabalho, e mostramos, com base na análise do *corpus* selecionado, como os conceitos discutidos são revelados na postura e no discurso de alunos e professores.

4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

“Quando nos olhamos, dois mundos diferentes se refletem em nossas pupilas”.

Mikhail Bakhtin

4.1 Caracterização dos Informantes e da Coleta de Dados

Fizemos nossa pesquisa em uma escola pública, localizada em uma comunidade carente, próxima às margens do rio Capibaribe em Recife/PE. O trabalho foi realizado em uma sala do quinto ano da primeira fase do Ensino Fundamental, na qual estudavam dez meninos e dez meninas, com idade entre nove e treze anos, dentre os quais, dois apresentam deficiência, um com deficiência visual e o outro com deficiência física que, por coincidência, não estavam presentes no dia da realização das redações.

Realizamos três visitas⁸, respectivamente nos dias 02/10/07, 09/10/07 e 16/10/2007, todas pela manhã. As visitas foram proporcionadas com o intuito de coletar informações através de uma conversa com a professora e de redações produzidas pelos estudantes. Escolhemos esses gêneros discursivos porque compreendemos que o discurso da inclusão escolar é composto por vozes do ambiente escolar e, nestas vozes, entre outras, está a voz do professor, e a dos alunos.

Achamos importante pontuar que, na primeira visita, ao chegarmos à escola, ouvimos uma conversa na secretaria entre a diretora e um membro da comunidade escolar. Nessa conversa, a diretora pedia, em tom de exigência, que a “mãe” trouxesse o laudo dos especialistas referentes à deficiência do aluno, e alegava que este facilitaria o acompanhamento do estudante na escola. E foi assim que nasceu a idéia de perguntar sobre a importância de laudo médico existente na escola. Em seguida, conhecemos a escola, os alunos e professores e escolhemos uma turma para realizarmos as nossas pesquisas, o quinto ano da primeira fase do ensino Fundamental, como apontado anteriormente. O motivo desta escolha foi que, sendo a nossa temática a inclusão, seria significativo que os informantes fossem de uma turma que possuísse maior convivência com pessoas com deficiência. Esta turma, segundo a diretora, tinha estas características, ou seja, a inclusão de pessoas com deficiências em sala de aula, desde a primeira série.

⁸ A primeira visita de estudo foi para conhecermos a escola, a comunidade escolar e a turma de quinto ano da primeira fase do Ensino Fundamental, onde realizamos as nossas pesquisas.

Na segunda visita, assistimos e acompanhamos a rotina da escola. Na hora do recreio, conversamos com a professora numa área aberta (um pátio), ouvimos um pouco sobre a formação da professora, as questões ligadas à inclusão de pessoas deficientes no ensino regular, e sobre laudos na escola, numa conversa informal. A professora comentou, nessa conversa que tem curso superior e não tem formação específica na área de educação especial.

Três perguntas foram feitas para a professora: 1) O que é inclusão escolar para você? 2) O laudo médico é dispositivo importante para a inclusão da pessoa com deficiência na escola de ensino regular? 3) Você acredita na inclusão, atualmente, tão propagada pelos meios de comunicação e pelos discursos legais?

À medida que a professora respondia, anotávamos as suas respostas.

Na terceira visita, ao chegarmos à escola, fomos informados que os alunos vivenciariam naquele dia as comemorações da Semana da Pessoa com Deficiência. E, no último horário, a comemoração culminou com a realização de redações, cujo tema foi “Deficiências”, sem mais especificações. As instruções para a redação foram dadas pela professora da sala e, durante a escrita das mesmas, ficamos como observadores do processo.

No momento da realização das redações estavam presentes quinze alunos, e do montante das quinze redações foram aleatoriamente selecionadas cinco, para posterior análise.

4.2 Análise dos Dados

4.2.1 Conversa com a Professora

Para padronizar a apresentação da conversa usamos (P) para as perguntas, (R) para as respostas e (Profa) para identificar o sujeito social professora. As respostas da professora foram consideradas individualmente, e as análises são apresentadas logo em seguida a cada uma delas.

(P) 1 - O que é inclusão escolar para você?

(R) Profa: *A inclusão na minha opinião é uma oportunidade para aqueles que apresentam uma “diferença na sociedade”. “Ela será válida se todas as pessoas abraçarem com amor esta proposta que dá oportunidade para todos, apesar de não ter ambiente e nem profissionais preparados para assumir esta questão (infelizmente), mas com um pouco de boa vontade e amor...”*

Percebemos que o discurso da professora é atravessado por um conjunto de outros discursos que circulam socialmente: o discurso da inclusão que o governo propõe, o discurso do professor que ainda não está qualificado para trabalhar a “diferença” em sala de aula, e ainda, o discurso popular, “a união faz a força”, pois a professora ao afirmar que se todos abraçarem a proposta, com amor, ela será válida. Esse interdiscurso aparece como suporte para justificar a voz da professora que ainda não está preparada pra trabalhar com o diferente.

Reconhecendo que o sujeito não é homogêneo e que seu discurso é produto do entrecruzamento de diferentes discursos, compreendemos que a o discurso da professora é atravessado por diferentes vozes, vindas de diferentes discursos. Para Fernandes (2007, p.42), a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade.

Verificamos, nesta resposta, da professora a afirmação de que incluir é o ideal. Há uma distinção entre o sujeito “normal” e o “outro diferente”. Este, precisa de um olhar diferenciado da sociedade, isto é, não lhe cabe mais ficar excluído; cabe fazer essa inclusão mudar a atitude. Entretanto, o que encontramos logo adiante no discurso da professora, é a contradição materializada pela locução conjuntiva subordinativa concessiva *apesar de*. Observamos que a professora, ao mesmo tempo em que assume a inclusão como verdade, afirma que ela não acontece porque não há preparo e nem ambientes propícios, ou seja, ela se contradiz.

Considerando-se que essa professora é formada para trabalhar em classes regulares, é compreensível que ela não se veja preparada para trabalhar com alunos com deficiências, embora o faça. Há que se compreender que ela passa também a ocupar o lugar de quem é responsável por fazer valer a inclusão, daí a sua contradição. Esta contradição, portanto, tem origem na ocupação de dois lugares diferentes: o primeiro é o da professora de classes regulares, ou seja, formada, preparada e legitimada para o trabalho com alunos “iguais” e o outro é o lugar de quem deve fazer valer a inclusão dos “diferentes”.

Um conceito trabalhado por Pêcheux (1993) que tem relevante importância para essa análise, é o conceito dos *esquecimentos*. Verifica-se nesse dado o esquecimento número um que é de ordem inconsciente. A professora tem a ilusão de que o discurso da inclusão é dela, quando, no entanto, ela está reproduzindo um discurso de ordem ideológica que passa a ser uma regularidade na sua fala. Como evidência deste esquecimento temos, na sua fala: “A inclusão na minha opinião é uma oportunidade para aqueles que apresentam uma diferença na sociedade”.

(P) 2 - O laudo médico é um dispositivo importante para a inclusão da pessoa com deficiência na escola de ensino regular?

(R) Profa – Sim, é um dispositivo utilizado pela escola muito importante! Pois sem ele, só desconfiávamos da deficiência, a mãe nos fala que o aluno é deficiente, mas, não sabemos que tipo de deficiência se trata, e se ele pode ou não fazer determinadas tarefas e, finalmente, como trabalhar com esse aluno. Entretanto, geralmente, esse documento demora muito a chegar na escola e nós ficamos sem saber por onde começar.

Nesse caso, o discurso da professora nos remete ao discurso de exclusão, pois na ausência do laudo, o aluno é excluído, interditado, denotam-se aí as marcas de poder disciplinar, como escreve (FOUCAULT, 2007, p.8) “O poder disciplinar marca o discurso pois utiliza-se de técnicas, construiu quadros e prescreveu manobras para realizar a combinação das forças e a organização de táticas”. Portanto, se a escola não tem laudo, a inclusão da pessoa com deficiência torna-se inviável?

Isso demonstra que a professora parte de um saber já pré-estabelecido para incluir. Sua voz é completamente atravessada por um outro discurso, neste caso, pelo discurso da medicina. Ela coloca a existência de laudo na escola num patamar de muita importância, nos remetendo à reflexão de que esses documentos são dispositivos que mobilizam discursos de verdade porque estão inscritos no estatuto da ciência, da medicina e, nas circunstâncias de inclusão escolar, extraem um saber que requer a constituição de aparelhos de observação e registro da deficiência, corroborando para inscrever o discurso de exclusão na ordem do pedagógico. Dessa forma, o laudo na escola possibilita a transferência do ponto de aplicação da punição, que é um mecanismo de poder para o domínio do objeto que pertence a um conhecimento. Em acordo com Foucault, interpretamos que o essencial do papel do laudo é a extensão do poder de punir (2007b).

(P) 3 - Você acredita na inclusão, atualmente, tão propagada pelos meios de comunicação e pelos discursos legais?

(R) Profa - Legalmente a inclusão está sendo proposta de forma clara e bem respaldada, precisando de alguns ajustes. No entanto, na prática, o que eu percebo, é que muitos ainda não enxergaram sua necessidade e nem aceitaram sua viabilidade, além disso, o amparo quanto a recursos e formação profissional, ainda está muito aquém das necessidades.

Verificamos, mais uma vez, bem caracterizada nas palavras “Legalmente a inclusão está sendo proposta de forma clara e bem respaldada”, a contradição no discurso da professora. Ela entra em ação agora, materializada com o conectivo “no entanto”, que introduz uma argumentação contrária. A professora alega que, na prática, a inclusão não acontece de forma adequada pelo fato de as pessoas não acreditarem nela e também em razão da falta de preparo dos profissionais da educação.

O imaginário que a professora, como sujeito, tem dos profissionais da educação e de si própria é de um sujeito despreparado, é a de uma professora que ainda não está preparada para trabalhar a inclusão, além de se colocar no lugar do sujeito que identifica a legislação da inclusão como pertinente e bem elaborada, ou seja, não nega o discurso da ordem e evidencia uma regularidade que comprova o seu assujeitamento ideológico. Seus enunciados são emanados das ideologias que são forças sociais em luta, práticas inscritas em realidades materiais, em instituições e aparelhos (ALTHUSSER, 1992).

É o esquecimento número um de Pêcheux (1993) que se evidencia também nesse discurso: como no outro caso, a professora tem a ilusão de que aquele discurso é exclusivamente dela, o que vemos materializados em sua fala através do trecho “Legalmente a inclusão está sendo proposta de forma clara e bem respaldada, precisando de alguns ajustes”.s Complementando a resposta três, a Profa diz:

A inclusão é um direito, como já disse, sou a favor da mesma. Acredito, mas percebo que na rede pública está havendo uma integração e não inclusão, pois falta apoio pedagógico. As escolas em sua maioria não estão preparadas tanto na parte física como pessoal. Falta preparo por parte dos professores e pessoal de apoio, é preciso acreditar e realmente se preparar para que realmente haja a inclusão.

Existe neste discurso da Professora a questão da formação discursiva em que a inclusão é um direito. Ela diz “sou a favor da mesma”, mas se contradiz, em “Acredito, mas percebo que na rede pública está havendo uma integração e não inclusão, pois falta apoio pedagógico. As escolas em sua maioria não estão preparadas tanto na parte física como pessoal. Falta preparo por parte dos professores e pessoal de apoio é preciso acreditar e realmente se preparar para que realmente haja a inclusão”.

Novamente, vemos o imaginário da professora com relação aos lugares representados por ela: ora ela é a professora com formação para trabalhar com a classe regular e não está

preparada para lidar com o “diferente”; ora seu discurso é da professora que pertence ao grupo dos que devem incluir, e que não podem, de forma alguma, negar o discurso da inclusão. A heterogeneidade se concretiza nos elementos citados acima, a partir dos quais observamos que, mais uma vez, a professora tem a ocupação de dois lugares.

Observamos, no discurso da professora, marcas do conceito de esquecimentos postulado por Pêcheux (1993), o chamado esquecimento número um, o qual mostra que o discurso foi marcado pelo fato de a professora ter a ilusão de não estar reproduzindo nenhum discurso de natureza ideológica e sim algo próprio dela. Esse fato permite-nos observar que esse sujeito é determinado pelo discurso ideológico (o discurso da inclusão), mas deixa aflorar o discurso do lugar de onde ela veio (professora formada para trabalhar em classe regular com alunos ditos “normais”). Bakhtin (1988, p.48) argumenta que o pensamento individual é constituído nas práticas sociais, na apropriação do pensamento socialmente produzido. Ao ouvir a professora, de certa forma, ouvimos também os artigos, capítulos e dispositivos, dispostos nas Leis Educacionais.

Ao finalizar a nossa conversa, ficou a sensação de que a professora girava sempre em uma mesma direção, ora se justificando, ora se contradizendo, ora presa em lugares diversos. Observamos também que, mesmo respondendo a perguntas diferentes, o discurso da professora sempre reclinava para formações semelhantes, levando a compreender que o imaginário sobre a tão propagada inclusão ainda não ecoa independente, existem vozes que o prendem, impedindo-o de ecoar livremente.

4.2.2 Focalizando o Gênero Textual *Laudatio* no Contexto Escolar

LAUDO MÉDICO PARA BENEFÍCIO

Dado para os devidos fins que o(a) paciente:

[Redacted]

e portador(a) da deficiência permanente abaixo assinalada:

Deficiência física: diagnóstico PARALISIA CEREBRAL CID F80.2

Outras deficiências: diagnóstico DEFICIÊNCIA MENTAL CID F72

Grau de comprometimento:

- Locomoção: independente ()
 dependente de terceiros ☒
 dependente de cadeira de rodas ()
- Atividades de vida diária: independente ()
 semi- dependente ☒
 dependente ()
- Compreensão: preservada ()
 comprometida ☒

Observações:

[Redacted]

Assinatura e carimbo

[Redacted]

03/02/06

al e data

TRATAMENTO DE PARALISIAS INFANTIS, PARALISIAS CEREBRAIS INFANTIS,
COLUNA VERTEBRAL, PARAPLEGIAS, AMPUTACÕES
LOCOMOÇÃO

(laudo digitado)

LAUDO MÉDICO PARA BENEFÍCIO

Declaro para aos devidos fins que o(a) paciente _____

é portador(a) da deficiência permanente abaixo assinalada:

Deficiência física: diagnóstico Paralisia Cerebral, CID: G 80.2

Outras deficiências: diagnóstico Deficiência Mental, CID: F - 72

Grau de comprometimento:

1. Locomoção: independente ()

dependente de terceiros (X)

dependente de cadeira de rodas ()

2. Atividades de vida diária: independente ()

semi-dependente (X)

dependente ()

3. Compreensão: preservada ()

comprometida ()

Observações: _____

_____ Local e Data

Assinatura e carimbo

Partimos do pressuposto de que o gênero textual *laudo* se caracteriza por exercer função sócio-comunicativa e que pode revelar atividades profissionais específicas, possui funções e organização textual próprias, estrutura composicional que o diferencia facilmente dos textos redigidos por profissionais de outras áreas, pois seu estilo é formal. Tem um variado leque de léxico próprio que é dificilmente compreendido, senão por seus pares. Segundo Sasaki (1987), o laudo não possui os termos próprios para a inclusão escolar, portanto é politicamente incorreto para este fim. Fica a pergunta: como o laudo contribui para a inclusão da pessoa com deficiência e para o meio pedagógico? A partir desta pergunta, procuramos focalizar os efeitos de sentidos que são produzidos pelo laudo na escola.

O gênero textual *laudo* é utilizado na área de saúde para descrever os resultados obtidos por meio de testes sobre o comportamento humano; o laudo é usado para indicar, de forma resumida, os resultados a que chegou o psiquiatra; é utilizado predominantemente para trocar informações entre colegas e para tratar de questões burocráticas relativas à condição clínica do paciente. Na sua característica, apresenta pequeno campo reservado para as identificações, é feito ou respondido, exclusivamente, por médicos psiquiatras - com registros breves e ‘secos’, com indicações que, ao nosso vê, pouco tem de pertinente para o contexto escolar.

Segundo a professora informante dessa pesquisa, a linguagem usada nos textos do laudo muitas vezes não é compreendida pela comunidade escolar (gestores, professores, família). Ela se queixa de não entender o que o profissional da área de saúde quis dizer, pois os termos pertencem à esfera científica.

Percebemos que as referências feitas no laudo às pessoas com deficiências são “o paciente” e o “portador”, e depois há referências à doença e às dificuldades. O laudo, no contexto escolar, mobiliza discursos de verdade porque está inscrito no estatuto da ciência, da medicina. É, também, um instrumento que dá visibilidade ao discurso da deficiência. Entendemos que esse instrumento não determina a matrícula das pessoas com deficiência no ensino regular, pois a mesma é assegurada por leis federais. Todavia, dá visibilidade ao discurso científico da patologia e, nas circunstâncias de inclusão escolar, corroboram para inscrever o discurso de exclusão na ordem do pedagógico, e extrai um saber que requer a constituição de aparelhos de observação e registro da deficiência. Compreendemos que a função do laudo é de, como Foucault (2007b) explicita, constituir um duplo psicológico-ético do delito. Isto é, deslegalizar a deficiência tal como é formulada pelo código, para fazer

aparecer por trás dela seu duplo delito, ou seja, o seu estigma no sentido de incapacidade e anormalidade. Ele traz à tona um certo número de regras que podem ser fisiológicas, psicológicas, morais etc. O laudo possibilita, então, a transferência do ponto de aplicação da punição, da deficiência, para a pessoa com deficiência; ele é um mecanismo de poder para um domínio do objeto, pois pertence a um conhecimento. O essencial do papel do laudo é, como dito anteriormente, a extensão do poder de punir.

Prosseguindo com o pensamento de Foucault (2007b), o laudo permite passar do ato à conduta, do delito à maneira de ser, e transmite à instituição e ao especialista os efeitos de poder que lhes são próprios. Percebemos que a função desse gênero discursivo na escola é abordar e dobrar a deficiência, o que Foucault (*op.cit.*) chama de “faltas sem infração, delito sem ilegalidade”. Assim, o laudo constitui um médico-juiz e, inversamente, o juiz diante da pessoa com deficiência, permite estabelecer uma demarcação “[...] uma demarcação dicotômica entre doença e responsabilidade, [...] entre terapêutica e punição, entre medicina e penalidade entre ‘normal’ e ‘anormal’ (FOUCAULT, 2007b, p.39).

Ao construir tal demarcação, o laudo fortalece a exclusão, fazendo do indivíduo o objeto sobre o qual o poder se aplica. É como se a instituição, na posse do laudo, fosse a dona do saber e da própria liberdade do indivíduo com deficiência.

Este quadro corresponde à discriminação, ao controle e até à exclusão, conforme o grau de perturbação das normas sociais que tais comportamentos desviantes possam apresentar. Ainda, com o auxílio teórico de Foucault (2007b), é possível continuar desnaturalizando o quadro de classificação desse gênero textual na escola de ensino regular, partindo de uma análise dos meios coercitivos, de controle e de ajuste referidos por este autor. Esse quadro nos remete ao sistema panóptico, que era um tipo de sistema penitenciário onde os presos eram observados por carcereiros através de uma torre onde se podia vê-los em todos os ângulos. Esse entendimento é decisivo para evidenciar um sistema que organiza princípios de disciplina e vigilância e consolida o sistema de normas, que faz surgir e manter os corpos dóceis. Foucault (*op.cit.*: 118). É dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. O poder disciplinar se manifesta a partir da visibilidade do disciplinado: os observados têm visibilidade obrigatória. Cabe destacar que, na questão da pessoa considerada desviante, há os indícios de que “a visibilidade é uma armadilha”. Quando o laudo chega à escola fica em foco a deficiência, que é colocada a toda prova. Isso pode ser percebido na tão propagada inclusão nas escolas regulares, onde existe “aquela” inclusão que incomoda e paralisa na necessidade do laudo como veredicto do saber

fazer pedagógico e do saber fazer clínico. O laudo no contexto escolar se configura na/pela busca ou exigência de professores e da instituição por informações médicas externas à escola. Esses professores se definem como necessitados de apoio pelo despreparo, pelo não-saber, pela necessidade de respaldo médico, legal e de suporte didático em relação ao aluno para poder agir.

Para Foucault (2002), o exame é uma função estratégica no processo de identificação e classificação: não é precisamente sobre as doenças e/ou as deficiências que ele atua, mas sobre a idéia e o grau de anormalidade que tais condições significam. Diz ele:

No fundo o exame médico-legal, a justiça e a psicologia são adulteradas. Elas não têm a verdade como seu objeto próprio, não põem em prática sua regularidade própria. Não é a delinqüentes ou a inocentes que o exame médico-legal se dirige, não é a doentes opostos a não doente. É algo que está ao meu ver, na categoria dos "anormais"; ou se preferirem, não é no campo da oposição, mas sim no da graduação do normal ao anormal, que se desenrola efetivamente o exame médico-legal (FOUCAULT, 2002, p.52).

Diante do que foi exposto, vale a pena novamente refazer a pergunta, será que o laudo, realmente, está contribuindo para a inclusão da pessoa com deficiência na escola? Ou será que é mais um instrumento que reforça a exclusão dessas pessoas no contexto escolar?

4.2.3 Redações dos Estudantes

Redação 1

S 1

Sexo: Feminino

Idade: 11 anos

As dificuldades das Pessoas
Deficientes

Por exemplo o cego quando ele vai Para o supermercado ele tem que sentir Por que ele não ve e as Pessoas manga dele. Principalmente quando ele vai Para o Parque ou pra Praça não da Para sediverti. Como o deficiente caderante ele também não consegue se diverti Por que ele fica na cadera de rodas o Tempo Todo e quando Tem rampa Para ele subir as Pessoas colocam bicicleta, carro, moto e etc.

(Redação 1 digitada)

As dificuldades das Pessoas
Deficientes

Por exemplo, o cego quando ele vai para o supermercado ele tem que sentir por que ele não ve e as Pessoas manga dele. Principalmente quando ele vai para o Parque ou pra Praça não da Para sediverti. Como o deficiente caderante ele também não consegue se diverti Por que ele fica na cadera de rodas o Tempo Todo e quando Tem rampa Para ele subir as Pessoas colocam bicicleta, carro, moto e etc.

Percebemos, nos enunciados da redação, a preocupação do enunciador com as necessidades do cotidiano da pessoa com deficiência. O autor da redação coloca a questão do suprimento, da alimentação, em primeiro plano, quando ao começar o texto imediatamente se reporta ao supermercado e em seguida quando se remete ao lazer e ao bem estar da pessoa com deficiência. Denotam-se uma sequência ativa que remete ao zelo, à promoção da pessoa

e à preocupação com o bem estar da pessoa com deficiência, mas, contraditoriamente, em segundo plano, é usada a expressão “manga dele” que, por sua vez, filia-se a uma formação discursiva de exclusão, ou seja, o seu dizer nos remete à exclusão com seqüência de interdição. O enunciado “manga dele” trabalha com o sentido pré-construído que materializa a formação discursiva de exclusão, carrega o sentido de “coitadinho”, de “incapaz”. Esse dizer emergiu de uma memória discursiva que se insere em uma formação discursiva que diz respeito aos discursos de exclusão, negando existência de qualquer efeito de sentido de inclusão. Fica compreendido o discurso de impedimento, remetendo inclusive ao lugar do vazio, onde não existe lugar para a pessoa com deficiência, a sociedade não é para ele, portanto não o inclui. Existe, uma grande preocupação do enunciador pela exposição pública do deficiente cego, ou da sua deficiência, pois o enunciador se refere a lugares públicos, usa o enunciado “manga dele” e intensifica ainda mais a sua colocação quando diz, “principalmente quando ele vai para o parque ou pra praça”. Ainda, fica claro que, conforme o enunciador, o cego não pode exercer os seus direitos e não tem condições de se defender nem de se divertir. Neste enunciado denotam-se os dizeres cristalizados que separam nitidamente o mundo dos “perfeitos”, dos “normais”, do mundo das pessoas com deficiência.

Nesse discurso, existe a presença da formação discursiva de vertente pedagógica e midiática da inclusão na expressão “caderante”, que é considerado por Sassaki (1997) uma expressão politicamente correta e inteiramente voltada para inclusão. Por outro lado, vemos no enunciado “o cego quando ele vai para o supermercado ele tem que sentir por que ele não se ve e as Pessoas manga dele”. Esse dizer emergiu de sua memória discursiva em relação à formação discursiva da exclusão, negando a existência de qualquer efeito de sentido de inclusão. Devemos observar que o sujeito estudante que se inscreveu neste discurso está posicionando-se em relação a ele mesmo, que não tem deficiência, que é “normal”, em contraponto ao outro (deficiente).

O enunciado, “manga dele”, possui forma depreciativa, que patenteia a relação de dominador-dominado e limita as oportunidades da pessoa com deficiência.

Essa redação tem discurso heterogêneo por apresentar seqüências explicativas, lógicas. O texto remete à ação no tempo presente e tem exemplos marcantes para evidenciar a exclusão da pessoa com deficiência.

Redação 2

S 2

Sexo: Masculino

Idade: 10 anos

as pessoas com deficiência

as pessoas com deficiências
mentais sofrem da cabeça elas
mal pensam o que estão fazendo
e também não pensam muito
sem as pessoas mal educadas
ficam mangando dos deficientes
Mentais

as surdos, mudos e Surdos
eles não escutam não falam e também
de ouvidos quer dizer não
são secos e também os que vivem
nas cadeiras de rodas.

(Redação 2 digitada)

as pessoas com deficiência

as pessoas com deficiências mentais sofrem da cabeça elas mal pensam o que estão fazendo e também não pensam muito vem as pessoas mal educadas ficam mangando dos Deficientes Mentais.

os surdos, mudos e Surdos eles não escutam não falam e também de ouvidos quer dizer são secos e também os que vivem nas cadeiras de rodas.

Nesta redação, o enunciador coloca a questão da falta de senso no enunciado: “eles mal pensam o que estão fazendo” remete a uma falta de senso, racionalidade e razão, interditando todas as possibilidades da pessoa com deficiência. Nesse sentido, se denota em sua formação discursiva os sinais conotativos das diferenças de normalidade que são particularmente visíveis.

Percebemos nessa redação o uso da palavra “deficiências” no plural, no primeiro momento da escrita. Este enunciado nos remete a um discurso pré-construído, historicamente a partir de práticas sociais vivenciadas em relação à pessoa com deficiência, ou seja, o discurso de exclusão. Para Foucault (2002) as relações discursivas “oferecem-lhe objetos de que eles podem falar[...], determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc” (FOUCAULT, 2002a, p.51).

ao todo pré-construído historicamente, sobre a exclusão, em relação à pessoa com deficiência. Pêcheux (1993) em seu esquecimento número dois nos faz pensar que o enunciado deficiência, usada pelo estudante, surgiu no plural para reforçar, dar força e visibilidade ao discurso de incapacidade, falta de eficiência, com o enunciado: “[...]as pessoas com deficiências mentais sofrem da cabeça elas mal pensam o que estão fazendo e também não pensam[...]” o sujeito enunciador retoma o discurso de modo a explicitar a si mesmo o que já foi dito. Aqui, o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento da realidade.

Dependemos que existe uma memória que vem à tona, do passado da pessoa com deficiência, e emergem no enunciado *deficiências*. Para tanto, na verdade, é um paradoxo se pensar em incluir alguém que é chamado de “deficiente”. Isto remete a uma memória estabelecida, sedimentada e permeada pela exclusão.

O que dizemos, nos atos enunciativos, está sempre inscrito no interior de algum discurso, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras dadas historicamente, e reafirmando verdades estabelecidas pelos detentores do poder e do saber do nosso tempo. No enunciado “[...] As pessoas com deficiências mentais sofrem da cabeça elas mal pensam[...]” as vozes ecoam do passado onde pessoa com deficiência era visto como doente, inválido, dependente da misericórdia alheia, uma pessoa inútil que não pensa e não tem a capacidade mental, e portanto é interditado.

A posição sujeito representado nestes dizeres manifestam a exclusão, indicam o lugar de uma inferioridade, e ao mesmo tempo, evidencia o reconhecimento de que quer passar para

o outro lugar, o lugar da inclusão. Este recorte citado acima aponta que, o estudante insere sua voz em um discurso caracterizado pelo senso comum, assume isto nas suas formações discursivas, dizendo que a pessoa com deficiência não tem condições nenhuma de responder por si.

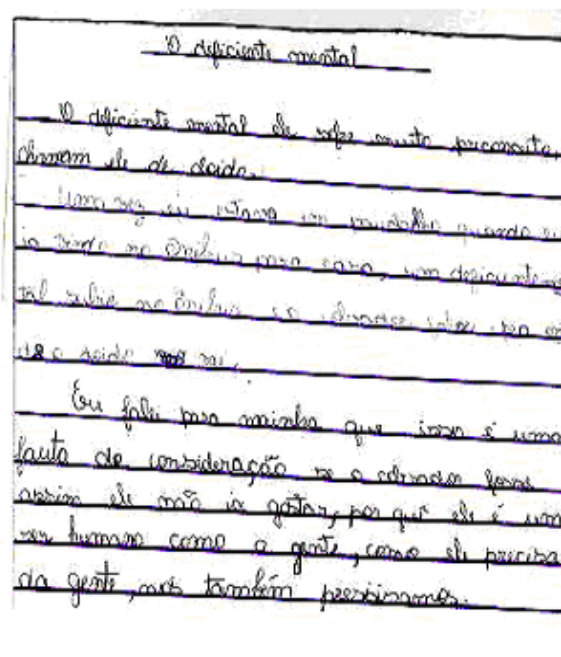
No enunciado “o sgu, mudos e surdos eles não escultam não falam e também de audição que dizer são secos [...]”, fica clara a ênfase do enunciador: para falar sobre a deficiência, cegueira, ele fez um esforço significativo para esgotar todo o seu repertório de palavras e expressões que deixassem evidentes a falta e a deficiência. Neste enunciado, o estudante assume, mais uma vez, em seu dizer o dizer do senso comum, tomando para si o discurso que é dizível na sociedade, de que a pessoa com deficiência é incapaz, inútil e não eficiente. Essas dizibilidades são construídas em oposição ao discurso de inclusão. É perceptível que essa discussão não está na materialidade linguística de forma visível: é pela busca do que está silenciado que se percebe o sentido construído. Ou seja, é o pré-construído que é constitutivo da/na língua e é justamente onde a ideologia encontra seu lugar de materialização e, portanto, é pela análise do discurso que se pode encontrar essa materialidade e esse funcionamento. Percebemos que na dispersão enunciativa do discurso da deficiência há uma regularidade enunciativa que gira em torno da exclusão. Segundo Foucault,(2002) definir um conjunto de enunciados do que ele tem de singular consistiria em descrever a dispersão desses enunciado.

Redação 3

S 3

Sexo: Feminino

Idade: 11 anos



(Redação 3 digitada)

O deficiente mental

O deficiente mental ele sofre muito preconceito, chamam ele de doido.

Uma vez eu estava em paudalho quando eu ia vindo no ônibus para casa, um deficiente mental subiu no ônibus e o cobrador falou – pra onde o doido vai.

Eu falei para mainha que isses é uma falta de consideração se o cobrador fosse assim ele não ia gostar, por que ele é um ser humano como a gente, como ele precisa da gente, nós também precisamos.

Nesta redação o estudante usou como bandeira de indignação o enunciado “O deficiente mental sofre muito preconceito, chamam ele de doido” logo na abertura do seu texto, é perceptível o seu desabafo com relação ao tratamento que é dispensado à pessoa com

deficiência mental. Acreditamos que o enunciador usa esse espaço como indignação e desconforto. Denota-se que enunciador evoca a voz da professora, quando diz: "O deficiente mental [...]". Esse enunciado parece sair da mídia, dos dispositivos legais, e ecoar na voz da professora. Percebemos isto nas conversas que tivemos no pátio da escola com a professora e com os estudantes.

Os dizeres *deficiente* e *mental* são escritos pelo enunciador sem segmentação. Como para reforçar, e dar maior visibilidade, os dizeres *deficiente* e *mental* com emendas, evidencia uma “coisa só”, dando sentido amontoado e descaracterizado. O enunciado “deficiente mental”, também, nos remete à formação discursiva dos discursos científicos dos laudos e de inclusão usados nos discursos pedagógicos, considerados, antes, politicamente corretos. Em seguida temos o enunciado, *doido*, que nos remete mais uma vez à memória discursiva de exclusão. Carrega o sentido pejorativo sendo comum em outras formações discursivas, como no discurso humorístico, usado em piadas, chacotas e, também, em brincadeiras de mau gosto, para rotular e/ou caracterizar uma pessoa como insana, desprovida de sua faculdade mental. Esse dizer, discrimina e reforça a significação negativa da pessoa com deficiência. É necessário enfatizar que as questões históricas e sociais não estão visíveis nesse enunciado, mas elas estão lá, contribuindo para ressaltar a diferença entre o “doido” e o que “não é doido”, revelando relações sociais de poder e inculcação ideológica de inferioridade e de invalidez.

Tomando por base o mecanismo de desqualificação do enunciado *doido* em relação à pessoa com deficiência intelectual, percebemos que, enquanto o desviante estiver sendo, comparado, com o que a sociedade convencionou chamar de indivíduo “normal”, sua condição será sempre de desqualificação em relação ao outro (pessoa sem deficiência). As posições do sujeito representadas nessa redação manifestam a exclusão. Indicam um lugar de inferioridade e ao mesmo tempo o reconhecimento que, a pessoa com deficiência tem passagem para outro lugar, quando diz: “por que ele é um ser humano como a gente”. O estudante finaliza sua redação com o enunciado “como ele precisa da gente, nós também precisamos”. O enunciador deixa vários entendimentos e significados que podem ser aplicados nesse discurso, inclusive o de que esse discurso nasceu de bases religiosas, “é dando que se recebe”, ou ainda, “se fizermos por ele, alguém fará por nós”. Neste caso, o enunciador se institui como agente de ação e de determinação, e seu discurso emerge do discurso religioso (DR).

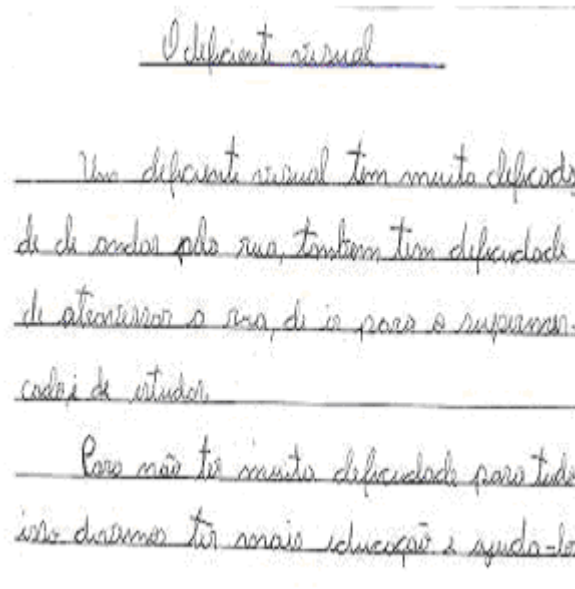
Já na constituição da memória desse discurso, podemos dizer que os argumentos parecem se misturar entre as diferentes vozes que povoam a sua enunciação. Percebemos que há, no discurso do enunciador, um processo de, como diz (Bakhtin, 1992, p.313-314), "assimilação, mais ou menos criativa, das palavras do outro", e fica claro que há outras suposições por parte do enunciador em relação aos motivos: "Eu falei para mainha que isses é uma falta de consideração se o cobrador fosse assim ele não ia gostar, por que ele é um ser humano como a gente, como ele precisa da gente, nós também precisamos". Nesses enunciados usam-se argumentos comparativos para justificar a falta; e a diferença é validada nestes argumentos. Neste sentido, a formação discursiva ideológica emerge para mostrar que existe o normal e o anormal, portanto, exaltando ainda mais a diferença quando enfatiza **“é diferente, mas é um ser humano”**.

Redação 4

S 4

Sexo: Feminino

Idade: 10 anos



(Redação 4 digitada)

O deficiente visual

Um deficiente visual tem muita dificuldade de andar pela rua, também tem dificuldade de atravessar a rua, de ir para o supermercado e de estudar.

Para não ter muita dificuldade para tudo isso devemos ter mais educação e ajuda-lo.

Nesta redação o enunciador faz o seu discurso de forma corrida, nos remetendo a uma pressa do dizer tudo e ao mesmo tempo. Ele coloca todas as dificuldades possíveis num levantamento breve, fazendo um percurso que visita todas as dificuldades enfrentadas por uma pessoa com deficiência visual: “Um deficiente visual tem muita dificuldade de andar pela rua também tem dificuldade de atravessar a rua, de ir para o supermercado e de estudar”.

O enunciador, várias vezes, se refere à palavra “dificuldade”, atribuindo um peso de evidência à mesma, reforçando o tempo todo e dando ênfase a essa palavra, como para deixar bem claro que esse segmento, pessoas com deficiência visual, são interditadas, não

conseguem viver sua vida, e que é subtraído-lhes o direito de viver uma vida normal. O aluno vê na deficiência visual, uma deficiência que impossibilita a pessoa de viver as coisas que para o dito “normal” são simples, comuns e corriqueiras, esses discursos são constitutivamente atravessados por outros discursos.

Essa atitude enunciativa implica na retomada da memória sustentada por outros discursos e por outros lugares que circulam inscritos a partir de elementos que o diferencia dos ditos “normais”. Esse enunciado nos remete à formação discursiva de impedimento e dificuldade, já que as pessoas com deficiência visual “não são capazes e nem eficientes”. Para o enunciador essas pessoas vivem em condições desiguais, não conseguem carregar a sua própria vida.

A palavra *deficiente*, na primeira linha, relaciona-se com o sentido da falta, da carência e da falha. Remete, portanto, à história dessas pessoas que, desde a Antigüidade clássica, eram consideradas como aquelas que se encontram desarmadas, desprotegidas e incapazes de lidar com as situações da vida cotidiana, sendo então excluídas. Observamos que esse enunciado, colocado no texto da redação, no primeiro parágrafo, sugere que esses sujeitos deficientes possuem algo que não é eficiente nem funcional e que, portanto, necessitam de ajuda. Essas questões reforçam, assim, o antigo e não superado paternalismo, do dar esmola, do não considerar as potencialidades preservadas que cada pessoa tem, independentemente da deficiência. Essa compreensão do ser deficiente está no interdiscurso, construindo efeitos de sentidos, articulando diversos discursos que são atravessados pela historicidade. Observamos também que o sujeito enunciador da redação em estudo legitima o seu dizer ao inter-relacionar a sua memória discursiva ao já dito, construindo sentidos em relação à exterioridade lingüística, uma vez que a noção de interdiscurso se define a partir de uma exterioridade constitutiva.

Pontuamos que o texto da redação nos remete a um tempo presente quando usa o verbo ter de forma linear e cronológica, evidenciando fatos atuais para falar da exclusão da pessoa com deficiência.

Percebemos que no final do texto o enunciador faz um apelo “devemos ter mais educação para ajudá-lo”, neste caso, uma idealização de mudança, pois parece que é a partir da ajuda que a transformação da vida daquela pessoa acontece. O enunciador tem a ilusão de que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras e daquela forma, e ainda tem a ilusão que o discurso reflete o conhecimento da realidade. Esse procedimento é, como mencionamos no *aporte teórico* dessa pesquisa, o esquecimento número dois de Pêcheux (1993),

evidenciado no enunciado acima. Esse esquecimento é do tipo pré-consciente ou consciente, pois o sujeito retoma o discurso de modo a explicitar para si mesmo o que foi dito

Redação 5

S 5

Sexo: feminino

Idade: 12 anos

As dificuldades das pessoas deficientes
na Sociedade

As pessoas deficientes sofrem muito principalmente quando vão sair para o parque, praça, mercados, campo, ruas e etc.

Os cadeirantes quando vão sair para algum lugar eles têm dificuldades para subir as calçadas porque às vezes não tem rampas e quando tem rampa as carras estacionam às vezes calçam bicicletas ou motos.

O zégo quando vai ao super mercado a dificuldade é totalmente grande porque nas prateleiras não estão escritas em Braille por isso eles não sabem o que estão comprando. Exemplo: Eu sou zégo quero comprar um pacote de leite integral se o nome do leite estiver em Braille eu poderia comprar. Então isso é uma das dificuldades da vida.

A criança que é deficiente da perna e não tem cadeira de rodas, só o telefone toca. Ele não vai conseguir chegar até o telefone, mas se ele tiver a cadeira ele vai conseguir atender. Se não tiver alguma criança deficiente e não tiver cadeira de rodas ajuda criando uma faixa do mundo um lugar muito mais melhor e com mais coisas para as cadeirantes. /inv

(Redação 5 digitada)

As dificuldades das pessoas deficientes na Sociedade

As pessoas deficientes sofrem muitos principalmente quando vão sair, para o parque, praça, mercado, compra roupa e etc.

Os cadeirantes quando vão sair para algum lugar eles tem dificuldades para subir as cabadas porque às vezes não tem rampas e quando tem rampa os carros estacionam às vezes colocam bicicletas ou motos.

O sego quando vai ao super mercado a dificuldade e totalmente grande porque nos produtos não estão escritos em Braile por isso eles não sabem o que estão comprando: Exemplo; Eu sou sega quero compra um pacote de leite intambé se o nome do leite estivesse em Braile Eu poderia comprar. Então essa e uma das disficuldades do cego.

A criança que e deficiente da perna e não tem cadeira de rodas, se o telefone tocar Ele não vai conseguir chegar ate o telefone. Mas se ele tiver a cadeira ele vai conseguir atender. Se você conhecer alguam criança deficiente e não tiver cadeira de rodas ajude doando uma faça do mundo um lugar melhor e com mais onibôs para as cadeirantes.

Essa redação focaliza as deficiências física e sensorial, quando menciona “cadeirantes”, “deficiente da perna e mão”; e a deficiência visual, quando menciona “O sego quando vai ao super mercado a dificuldade e totalmente grande porque nos produtos não estão escritos em Braile”. Todos esses enunciados carregam o discurso da inclusão, como bandeira de luta, porque nos remete a formação discursiva da acessibilidade social da pessoa com deficiência, que preconiza que é através ou por meio da comunicação e acessibilidade que o sujeito é incluído socialmente e se anuncia como sujeito. Esses dizeres se inscrevem no discurso de inclusão nos seus documentos legais e no discurso midiático (DM). No início do texto o enunciador utiliza o enunciado *deficiente*, e no final do texto esse enunciado volta a ser usada, nos remetendo insistentemente às atitudes discriminatórias que estão presentes em todas as linhas do texto da redação. Já o enunciado *dificuldades* é usado diversas vezes e em vários locais do texto, dando sentido às formações discursivas de ajuda e de “coitadinho”.

O estudante evidencia, repetidas vezes, o enunciado *sofre*, deixando margem para que se pense o sentido em torno desse enunciado, que nos remete à idéia de impossibilidade e enfatiza que o sujeito deficiente visual enfrenta barreiras comunicacionais nas sinalizações dos locais. Ele menciona o supermercado e a escola como barreiras para sua comunicação por falta do uso do Braile. Neste sentido, nos remete ao já-dito nos discursos pedagógicos de inclusão (DP). As formações discursivas dessa redação denotam falta, uma grande lacuna entre a realidade do deficiente visual e o que os instrumentos legais preconizam; o enunciador

evidencia a distância existente entre a teoria e a prática, se esforçando, como em bandeira de luta, para dar visibilidade à vida prática da pessoa deficiente em sociedade.

Na tentativa de elucidar as análises desse enunciados, nos remetemos a Pêcheux (1993a), quando este coloca que o sentido de uma palavra, de uma expressão de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em longo processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas, isto é, reproduzidas. O enunciador nessas redações tem a ilusão de que é a origem do que diz, quando na verdade os seus dizeres são a retomada dos sentidos pré-existentes. É o esquecimento número um, ideológico, do qual já falamos anteriormente.

- Uma análise simultânea das redações nos permite observar que, nos enunciados, os termos e as expressões se repetem, em regularidades. Na redação três, por exemplo, percebemos que foi remetida a ação há um tempo passada e os fatos marcantes foram relatados de forma linear e cronológica para evidenciar a inclusão/exclusão da pessoa com deficiência. Já na redação cinco, há momentos de uma idealização de mudança, como vemos no enunciado: “[...] *se você conhecer alguma criança deficiente e não tiver cadeira de rodas ajude doando uma faça do mundo um lugar melhor e com mais onibôs para as cadeirantes*”.
- Nos enunciados abaixo, os autores evidenciam a palavra *dificuldade* como marcador freqüente. A palavra dificuldade está presente nas redações quatro e cinco:
 - “[...] deficiente visual tem muita dificuldade [...]” (redação quatro)
 - “[...] se o nome do leite estivesse em Braille [...] essa é uma das dificuldades do cego” (redação cinco)
- A presença de um narrador/personagem ficou evidente nas redações três e cinco pelas marcas formais de primeira pessoa, tanto nos verbos quanto nos pronomes (mim, minhas, meu, eu, etc). Como exemplo, os enunciados abaixo possibilitaram-nos identificar o tempo como sendo o início de um episódio que facilitou ao enunciador adentrar no assunto:
 - “[...] quando eu ia vindo no ônibus [...]” (redação três)
 - “Por exemplo, o cego quando ele vai para o supermercado [...]” (redação cinco)

- Em todas as redações os fragmentos permitiram verificar que se tratava de uma narração implicada, ou seja, possibilitou tornar claro, exemplificando na redação o que o enunciador queria evidenciar.

Nos enunciados analisados, na abordagem de fatos ocorridos ao longo da vida dos narradores, foram percebidas formas predominantes das seguintes características:

- Os textos apresentam variantes de autobiografias, ou seja, a maioria dos textos utiliza o recurso de retomar fatos da vida de seu narrador (autores) conduzindo a narrativa de forma linear e cronológica, de tempo mais distante até o presente da narração, como vemos nos fragmentos abaixo:

“Uma vez quando eu estava em Paudalho[...]” (redação três).

“[...] quando eu ia vindo no ônibus para casa [...]” (redação três).

- Um final moralizante em que uma mensagem foi direcionada a um destinatário específico ou a toda a sociedade:

“[...] se você conhecer algum criança deficiente [...]” (redação cinco).

“[...] devemos ter mais educação [...]” (redação quatro).

“[...] por que ele é um ser humano [...]” (redação três).

- O relato de fato casual, em que os fatos retratados foram considerados como marcantes na vida do protagonista e acarretaram manifestações de sensações e sentimento do narrador:

“[...] eu estava em Paudalho quando eu ia vindo no ônibus para casa, um deficiente mental subiu no o ônibus e o cobrador falou – pra onde o doido vai” (redação três)

“[...] falei para mainha que isses é uma falta de consideração e se o cobrador fosse assim [...]” (redação três)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Lá fora faz um tempo confortável e a vigilância cuida do normal”

Zé Ramalho

Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir da interface teórica do interdiscurso em Pêcheux, que tem como pressuposto que os discursos se reportam sempre a outros discursos; da polifonia em Bakhtin, que evidencia os discursos e suas muitas vozes; e, finalmente, da heterotopia em Foucault que remete a pesquisa, para um espaço especial, nesse caso, elegemos, a escola, como ambiente privilegiado para a análise de fenômenos socioculturais e humanos.

Pensamos que não faz parte do escopo deste trabalho buscar a exaustão dos sentidos relacionados à questão da inclusão da pessoa com deficiência na escola. Por isso, apresentamos breves considerações acerca das discussões aqui travadas.

Procuramos compreender algumas das práticas discursivas na escola, que são produzidas no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, levantamos neste trabalho dois problemas e buscamos esclarecê-los no decorrer do processo: o primeiro se existiria ou não marcas de exclusões escolares relacionadas à pessoa com deficiência, que se materializariam nas formações discursivas das redações dos sujeitos estudantes, ditos “normais”; e o segundo, se os dizeres da professora sobre a inclusão escolar e laudo, facilita ou dificulta, a inclusão da pessoa com deficiência na escola.

Para resolver tais problemas elegemos dois objetivos, o primeiro, discutir se marcas de formações discursivas de exclusão se constituem em efeitos de sentidos atribuídos à pessoa com deficiência em situação de inclusão escolar e o segundo, dar visibilidades a esses discursos considerando, a produção e o funcionamento discursivo dos sujeitos professor/estudantes, e os processos sociais e históricos que caracterizam os mesmos.

O discurso nesta pesquisa foi tomado como processo e não como um produto pronto e acabado. Os efeitos de sentidos se construíram na relação com o outro, com não-dito e com o que está silenciado.

Entre os discursos analisados, destacamos o discurso dominante de exclusão e o discurso caracterizado pela inclusão.

Constatamos, no discurso da professora, marcas de contradições, pois mesmo admitindo a princípio, o direito e a necessidade da inclusão, nega esse discurso com contradições.

Observamos marcas no discurso da professora sobre o laudo, que demonstram que esse documento/dispositivo é utilizado para excluir as pessoas com deficiência do processo de inclusão escolar, pois aponta para a deficiência/eficiência no plano pedagógico e afasta-os, efetivamente, do objetivo da inclusão.

Nas redações observamos que a característica da deficiência do aluno toma corpo em tal medida que acaba ocultando a pessoa, o sujeito ativo do processo.

Ficou comprovado nas formações discursivas das redações que o que mais se sobressai é a característica da deficiência, quando se produz um dizer que discrimina, de incapacidade, de pena, de alguém que sofre, deficiente.

As análises depreendidas dos dizeres das redações e da professora revelaram que os enunciadores, interpelados pelos discursos de inclusão, ocupam posições discursivas diversas. Essas posições são de que essas pessoas têm dificuldades, são deficientes, são incapazes, e outras vezes seus discursos ocupam posições contraditórias, como no discurso da professora: “[...] se todas as pessoas abraçarem com amor esta proposta que dá oportunidade para todos, apesar de não ter ambiente e nem profissionais preparados para assumir esta questão (infelizmente) [...]”.

Demonstramos no decorrer do nosso trabalho as marcas do pensamento Moderno que caracterizam a deficiência como anormalidade e falta de eficiência, e as marcas da legitimação da pessoa com deficiência como doente. Encontramos nos discursos dos sujeitos estudantes as marcas discursivas de exclusão que de alguma forma nos levaram a refletir sobre as influências das marcas da ideologia dominante do passado de exclusão da pessoa com deficiência.

Verificamos que existem marcas nas redações de legitimação dos conceitos *doente*, *deficiente*, *normal*, entre outros, que estão fundados nas práticas de normalização, de vigilância e do controle disciplinar. Neste sentido, observamos que, apesar dos sujeitos enunciarem seus discursos com mais frequência do lugar da exaltação da inclusão, há um discurso emergente de exclusão, entrevisto principalmente nas representações de desviante e nos efeitos produzidos por essas representações. Por isso, encontramos na sala de aula um espaço, um lugar onde os discursos sobre os processos de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência circulam.

Confirmamos nesta pesquisa que existem marcas discursivas de preconceito e discriminação em relação à pessoa com deficiência, nos discursos de inclusão escolar, que se materializam nas práticas discursivas e nas suas representações de mundo, e que os sentidos de exclusão foram construídos pelas dizibilidades que circulam sobre as pessoas deficiências em determinado momento histórico. Percebemos inclusive que, os sujeitos enunciadoreis apresentam-se em lugares de fala ainda com resquício da história, da desinformação, do preconceito e da discriminação em relação à pessoa com deficiência. E sendo assim, seus dizeres reforçam os estigmas e estereótipos de desviante, não porque os discursos retratam seus desvios, mas porque o que se vê são dizeres que circulam em práticas diversas que ajudam a construir as formações discursivas de “sem eficiência”, “coitadinho”, “digno de pena”, construídas no imaginário das pessoas.

Compreendemos, após as análises, que a linguagem, o discurso e o social dão grandes contribuições para a definição da deficiência. Mas, na verdade, o quadro completo da deficiência e do deficiente não se define apenas por um conjunto de possibilidades dadas pelo corpo. Evidentemente, o aspecto biológico influi e pode mesmo determinar certas situações na vida de uma pessoa com deficiência. Contudo, o que pretendemos mostrar é que a grande carga simbólica pode ser dada pelo aspecto lingüístico, histórico e cultural. Com o que podemos concluir que em terra de cego, nem sempre quem tem um olho é rei. Pode ser feiticeiro, vidente, iluminado, ou maldito, depende do processo social/histórico e da produção e do funcionamento discursivo.

Ficaram comprovadas as nossas hipóteses de que os discursos sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência estão permeados por vários outros discursos, discursos estes que tendem a legitimar e marginalizar as pessoas com deficiências. E que as marcas discursivas de preconceito e discriminação, em relação à pessoa com deficiência, se materializam nas práticas discursivas, nos discursos de inclusão em sala de aula, e que estes discursos estão apoiados pela memória discursiva que institucionaliza os sentidos, criam efeitos de verdade que legitimam o discurso do sujeito enunciadoreis. Esses dados foram analisados e comprovados permitem-nos a reflexão de que, na escola, as pessoas com deficiência são apresentadas como se fossem formadas apenas pela deficiência e são caracterizadas como pessoas não eficientes, visão que silencia outras formas de ver e dizer a Pessoa. Os dizeres dos estudantes não possibilitam a inclusão. Portanto, na sala de aula estudada, a inclusão ainda não acontece na prática.

Caso nossa pesquisa tenha despertado um olhar sobre os dizeres e os sentidos de inclusão/exclusão e estimulado a pensar a pessoa com deficiência e a inclusão escolar, pensamos que nosso objetivo maior tenha sido alcançado. Pois, dessa forma, a presente dissertação, possibilitará reflexões e, conseqüente, deslocamentos de efeitos de sentidos de exclusão para perspectiva ideológica da inclusão. E, reconhecendo que nenhuma pesquisa é acabada, ficamos à espera de novos olhares sobre nossas reflexões, pois pensamos que é a partir da linguagem que o exercício da inclusão se fortalece. E é a partir da escola, com as suas linguagens e seus saberes, que podemos vislumbrar perspectivas de um fazer e de um dizer pedagógico inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER – REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 257p.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988, 196p.

BARROS, A.J.S & LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo, Edições Paulinas, 1986.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **Bakhtin: outros conceitos – chaves**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília – MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos**. Brasília, 1997. v. 2. (Série Atualidades Pedagógicas, 4).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau; coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

D'ANTINO, M.E.F. **A máscara e o rosto da instituição especializada: Marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Nemnon, 1998.

ECKERT-HOFF, B. M. (Re)buscando Pêcheux: algumas reflexões in-certas. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Paulo: Claraluz, 2007. 128p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. v. 5., 11. ed. Curitiba, 2004.

FOUCAULT, M. **As “As palavras e as coisas”**: uma arqueologia das ciências humanas. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997-2002a.

_____. **“Outros espaços”** (1967) Mota, M. B. (org.). *In*: **Ditos e escritos: estética: literatura e pintura, música e cinema**. – Vol. III. trad: Inês A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2001, p. 411- 422.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade** SARGENTINI, Vanice; BARBOSA, Pedro Navarro (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2007a.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

GLATT, R. **Somos iguais a você**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2007.

HOLMES, Davids. **Psicologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. **Princípios de semântica lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **Análise de texto de comunicação**. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARQUES, Carlos Alberto. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência**. Educ. Soc, Apr. 1998, vol. 19, n. 62, p. 105-122.

MAZZOTA, marcos J.S. **Educação especial no Brasil, história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. - **Fenomenologia da percepção**. - Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MONTOAN, Maria Tereza Égler. (Org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Análise do discurso**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e o discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução dos direitos das pessoas deficientes**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975.

PESSOTTI, T. **Deficiência mental: da superdotação à ciência**. São Paulo: USP, 1984.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2003.

SANT'ANNA, GC. O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: FGV, vol. 12 n. 4, out. /dez., 1988.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão – construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, V. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho**: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001.