

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ANDRÉIA GARCIA DE SOUZA

**IGUALDADE E DIFERENÇA:
OS (DES)CAMINHOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
REDE REGULAR DE ENSINO**

ANDRÉIA GARCIA DE SOUZA

**IGUALDADE E DIFERENÇA:
OS (DES)CAMINHOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
REDE REGULAR DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Olimpia Maluf Souza.

Linha de pesquisa: Estudos e análise dos processos discursivos e semânticos.

**CÁCERES-MT
2017**

ANDRÉIA GARCIA DE SOUZA

**IGUALDADE E DIFERENÇA: OS (DES)CAMINHOS DA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE
REGULAR DE ENSINO**

Prof.^a Dra. Olimpia Maluf-Souza (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues (Membro Externo – UEMS)

Prof.^a Dra. Joelma Aparecida Bressanin (Membro do PPGL/UNEMAT)

Prof. Dr. Valdir Silva (Suplente – PPGL/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____

Dedico esse trabalho:

À memória de Ana Luiza, minha mãe.
Ao João Vitor, meu filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente ao Poder Superior que me guia, protege e auxiliou na realização desse trabalho.

Digo obrigada ainda:

Aos meus pais Altamiro e Ana Luiza (*in memoriam*) por todo o incentivo ao longo de minha vida escolar e por todo o amor e cuidado a mim direcionado.

Ao Marlon e ao João Vitor, por diariamente me darem motivos para acreditar e lutar por um futuro mais próspero e feliz.

A todos os amigos que mesmo distantes torcem pelo meu sucesso e vibram com minhas conquistas. Em especial, à minha turma do Curso de Letras (Formandos 2014/2) e aos colegas do Mestrado em Linguística (Turma 2015).

Aos professores do curso de Letras UNEMAT e do Programa de Pós-graduação em Linguística, com quem muito aprendi.

Aos membros de minha banca de qualificação e defesa: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, Prof.^a Dra. Joelma Aparecida Bressanin e Prof. Dr. Valdir Silva, pelas contribuições que enriqueceram o meu trabalho.

À querida Prof.^a Dra. Olimpia Maluf Souza, que contribuiu de forma essencial para este trabalho e para minha formação acadêmica.

A CAPES pela bolsa disponibilizada.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

A reivindicação da inclusão se dá, portanto, em terreno dissimétrico: incluir onde? Produzir que natureza de igualdade? Já que é o próprio capitalismo que divide e se estrutura pela diferença. A diferença aí é constitutiva, portanto, a demanda de inclusão do diferente é a formulação da contradição. E só podemos pensar as reivindicações das minorias no confronto das relações de poder.

(Orlandi, 2014, p. 34)

RESUMO

A indagação que se colocou como imperiosa para nós – após a pesquisa monográfica para a conclusão do curso de graduação em Letras, que versou sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede estadual de ensino – foi a de tentar compreender, além da fase atual da inclusão por que passam as escolas e os alunos deficientes, quais são as discursividades que se produzem e que circulam, nas mídias digitais, sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência? Essa questão estabeleceu, então, o objetivo do nosso estudo atual, que se filia à linha de pesquisa *estudo de processos discursivos*, que é o de analisar as discursividades que foram/são produzidas e que circularam/circulam sobre a vida escolar do aluno deficiente, considerando os indicativos de que o processo de inclusão, vigente na rede regular de ensino, começa a apresentar falhas. Nosso propósito é o de analisar, então, as discursividades que apontam para os (des)caminhos do processo de inclusão, que, uma vez materializado como insatisfatório, passa a produzir, a instalar e a fazer circular sentidos outros, postos em funcionamento pelas novas/mesmas discursividades, que começam a se colocar e que passam a tomar o processo de inclusão como falível, antes mesmo que ele tenha se instalado e avaliado produtivamente. Para proceder a nossa análise recortamos materiais das mídias digitais, especialmente os que circularam/circulam nas redes sociais da Internet e de campanhas que se anunciam como defensoras e/ou críticas do modelo de inclusão colocado em curso. Os materiais de análise serão tomados enquanto funcionamentos que se instituem por acontecimentos discursivos, que instalam os sujeitos e os sentidos para/do processo de inclusão da pessoa com deficiência. Para tanto, tomamos a Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux, na França, a partir da década de 60, e ressignificada por Eni Orlandi e seguidores, no Brasil, a partir da década de 80. Dessa concepção teórica, tomamos especialmente as noções de *acontecimento discursivo*, que coloca a língua na relação com a exterioridade que a constitui, fazendo funcionar a *memória discursiva*, que comporta os *discursos sobre* o processo de inclusão, que, dadas as *posições-sujeito*, instaladas pelos processos de *interpelação ideológica*, instituem os sujeitos e os sentidos, ou seja, as discursividades postas em funcionamento acerca do processo. Com esse estudo, temos o propósito de analisar e refletir o destino do processo de inclusão, pelos indicativos e avaliações que começam a circular sobre ele, contribuindo para compreender o funcionamento discursivo dos modos de instalação dos dizeres e das práticas que apostam na inclusão ou que a denegam.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Inserção/integração/inclusão escolar. Políticas Públicas. Posição-sujeito. Ideologia.

ABSTRACT

The question that became imperative for us - after a monographic research for the conclusion of the undergraduate course in Letters, which dealt with the process of inclusion of people with disabilities in the state education network - was the attempt to understand, beyond the current phase of inclusion by which schools passand, what are the discourses that is produced and circulated in the digital media about educational process of the disabled person? This question established the objective of our current study, which is to analyze the discourses that were / are produced and divulged about the school life of the student with a disability, considering the indications that the inclusion process, in force in the regular network of education, begins to fail. Our purpose is to analyze how the discourses that points the ways to the process of inclusion, which, once materialized while unsatisfactory ones,it begins to produce, to install and to circulate other senses, put into operation by new / same discursividades, that begin put themselves and taking the process of inclusion as fallible, even if it is installed and evaluated productively. For our analysis, we cut out digital media materials, especially those that circulate on social networks and Internet campaigns that advertise themselves as advocates and / or critical the inclusive education model current. The analysis materials will be taken as operation that are established as discursive events, which install the subjects and the senses to / of the process of inclusion of the disabled person. To do this, we took the Discourse Analysis developed by Michel Pêcheux in France, beginning in the 60s, and emphasized by Eni Orlandi and followers in Brazil, from the 80s. From this theoretical conception, we take especially the notions of discursive events, which places the language in relation to exteriority that the constitutes, by operating the discursive memory, which contains the speeches on the process of inclusion, which, given the subject-positions, installed by the processes of ideological interpellation, institute the subjects and the senses, that is, the discursivities put into operation about the process. With this study, we intend to analyze and reflect the fate of the inclusion process, through indicators and evaluations that begin to circulate about it, contributing to the understanding of the discursive functioning of the ways of installing the discourses and practices that bet or deny inclusion.

Keywords: Discourse Analysis. Insertion / integration / school inclusion. Public policy. Subject-position. Ideology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
DA INVISIBILIDADE ÀS TENTATIVAS DE INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	15
1.1 Da exclusão à apartação institucionalizada: as primeiras iniciativas para a educação da pessoa com deficiência no Brasil	16
1.2 Da invisibilidade às tentativas de integração da pessoa com deficiência: as salas especiais nas escolas regulares	23
1.3 A inclusão do aluno com deficiência: o discurso da igualdade acirrando as diferenças	26
CAPÍTULO II	
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESPAÇO DE MOVÊNCIA E DE LITÍGIO ENTRE DISCURSOS	36
2.1 A constituição do dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso	38
2.2 O funcionamento da discursividade religiosa: a cura pela O discurso jurídico: o funcionamento do “Somos todos iguais perante a lei”	43 48
CAPÍTULO III	
CONSTRUINDO (DES)CAMINHOS: DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	55
3.1 “Preferencialmente na rede regular de ensino”: o escamotear do discurso da Lei	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
WEBGRAFIA	75

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, processo que nos propomos a analisar, no presente estudo, é um tema que se fez presente em nossa vida acadêmica por ocasião do Estágio Supervisionado do curso de Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da nossa experiência como bolsista PIBID/Inglês.

Nas duas experiências, deparamo-nos com alunos com os mais variados tipos de deficiência, inclusos em escolas das redes regulares de ensino. Assim, tomamos a deficiência da forma como os discursos atuais a referem, ou seja, como pessoas com necessidades educacionais especiais, o que engloba, além das pessoas com deficiência, qualquer aluno que necessite de algum tipo de atendimento especializado. Desse modo, a deficiência compreende, amplamente, todos os tipos de déficits educacionais, que acometem tanto os alunos do ensino regular quanto os do especial. Contudo, apesar dessa consideração ampla sobre a deficiência, nossa pesquisa restringe-se aos alunos que frequentavam as salas especiais ou as instituições especiais e que foram, através da lei da inclusão, removidos dessas unidades de ensino para as salas regulares. Assim, sempre que nos referirmos aos alunos com deficiência, estaremos tratando dos alunos das salas e instituições especiais inclusos, por força da lei, nas salas regulares.

Feitos os esclarecimentos, na nossa experiência no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), observamos alunos com deficiência fazendo atividades outras, diferentes da dos alunos ditos normais, nas práticas docentes de língua inglesa. Do mesmo modo, na prática do estágio supervisionado, para o qual elegemos a Escola Estadual Natalino Ferreira Mendes, na cidade de Cáceres-MT – considerada modelo no atendimento aos alunos com deficiência na sala de ensino regular, principalmente, alunos com deficiência auditiva e mental – observamos o mesmo funcionamento, pois ali também constatamos a presença de alunos com deficiência frequentando as salas regulares, mas fazendo atividades distintas das dos demais alunos.

Desses primeiros contatos nasceu, então, a nossa pesquisa monográfica, intitulada *A inserção de alunos com deficiência em escolas regulares: processos de inclusão/exclusão*¹, a partir da qual constatamos que a presença de alunos com deficiência, nas salas regulares, caracterizava-se muito mais como forma de socialização e de convivência, do que como

¹ Para maiores esclarecimentos, consultar, na Biblioteca Central da UNEMAT – Campus de Cáceres-MT, nossa monografia, que pode ser acessada através das referências: SOUZA, Andréia Garcia de. *A inserção de alunos com deficiência em escolas regulares: processos de inclusão/exclusão*, 2014.

processo de escolarização propriamente dito, tanto pelas atividades diferenciadas realizadas pelo aluno com deficiência quanto pela constatação de um estar, mas não de um pertencer, que marcava sua vida escolar.

Dessa maneira, apesar de considerarmos o caráter inicial do processo de inclusão, dado ser um fato ainda recente; apesar de constatarmos, por nossa própria experiência acadêmica, que os cursos de licenciatura não acompanham/respondem satisfatoriamente a esta demanda; ao verificarmos que as capacitações, visando formar os profissionais da educação da rede, ainda falham e que há posições de resistência da própria escola, do professor e dos familiares à consecução do processo², nossa pesquisa apontou, até em consequência dos fatores elencados, para uma aposta no insucesso da política de inclusão.

Dito de outro modo, pela análise realizada no nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), os resultados tornados visíveis acerca das práticas de inclusão, realizadas na escola campo, indicavam – tanto pelo fato de os alunos com deficiência realizarem atividades distintas das desenvolvidas pelos demais alunos nas salas regulares quanto pela interdição à relação de pertença dos deficientes – que o processo de inclusão apresentava resultados insatisfatórios, tanto para os alunos incluídos quanto para os professores, os funcionários e para os próprios familiares.

Assim, valendo-nos da análise dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na escola – professores, pais, funcionários, alunos com deficiência e “normais” – realizamos a pesquisa que nos permitiu concluir que a inclusão do aluno com deficiência, apesar de ter a finalidade de garantir uma inclusão com direito à educação e ao desenvolvimento pleno, terminou/termina por excluir e impossibilitar os direitos aos alunos com algum tipo de déficit. Essa constatação nos permitiu/permite afirmar que o processo de inclusão vem apresentando falhas que, movidas pelo imediatismo da contemporaneidade, tendem a abortar um projeto, ainda no seu nascedouro, colocando como interdição a ordem de pertencimento possível, na escola regular, aos alunos deficientes.

Nesta direção, movidos pela necessidade de compreender o funcionamento discursivo dos efeitos produzidos pelo processo de inclusão destes alunos nas escolas da rede, nos propusemos, em nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), a analisar as práticas realizadas pela escola, nesse processo de “[...] tratar como igual o que [era/] é diferente” (GARCIA, 2014).

Nossa pesquisa incluía ainda analisar porque a inclusão na escola apontava para um

² Agradecemos a contribuição do Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, pois estas observações, apesar de constatadas por nós, não se encontravam presentes no nosso texto de qualificação e foram acrescentadas a partir da leitura atenta e da sugestão do referido professor.

precoce fracasso, considerando que o Brasil era/é um país juridicamente afeito aos acordos internacionais (tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989; a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994), portanto uma nação que previa/prevê, por meio de uma ampla e humanitária legislação, que o aluno com deficiência fosse/seja atendido *preferencialmente* na escola regular, visando o rompimento com toda uma história de segregação e de preconceito, que o constituiu/constitui.

Como signatário dessas legislações, o país instituiu, em 2015, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015), que assegura o direito à educação da pessoa com deficiência através de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, estabelecendo como crime, imputado à instituição de ensino, a recusa, a suspensão, a procrastinação, o cancelamento ou a cessação, sem justa causa, da inscrição de um aluno, por motivos derivados de sua deficiência. Contudo, apesar das punições estipuladas na/pela lei, a inclusão falha e, ao falhar, pelo jurídico, novos discursos brotam, com força de invalidação da lei, visto que, ao revelar o fracasso das experiências, se apontam para um (des)caminho para o processo de inclusão, restando, enquanto efeito, uma falta de perspectiva (desesperança) na busca de saídas para a efetivação do direito dos deficientes à educação.

Nesse funcionamento, o Estado se isenta, se desresponsabiliza, pois a lei, com sua face humanitária e acolhedora, está criada, prevendo tudo o que é necessário para fazer a inclusão. Entretanto, o Estado – que propõe a lei, que coloca a inclusão como algo obrigatório, que prevê punições às instituições que se rebelam à sua determinação – permite também que a lei não se cumpra, pois não adequa a escola e tampouco seus agentes para o atendimento efetivo desses alunos. Basta considerarmos que toda escola possui profissionais especializados, os pedagogos, responsáveis pelas séries iniciais, além dos licenciados das diferentes áreas, para o restante do fundamental e do médio.

Em outras palavras, o Estado, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cumpre seu papel junto aos acordos internacionais, cria as leis e as sanções, mas atribui à escola – que não apresenta as condições físicas – e ao professor – que não apresenta a formação necessária – a responsabilidade de efetivação da inclusão.

É exatamente esse funcionamento que faz com que a lei de inclusão, e qualquer outra lei do país, não se cumpra, embora o Estado permanentemente se isente de qualquer responsabilidade, pois o efeito que se produz, ao criar a lei, é a de que sua parte foi feita e qualquer fracasso, então, não é mais de sua competência.

Esse funcionamento, resultado da nossa monografia, nos motivou a ir além, pois o que

constatamos ultimamente é uma tentativa de retorno para se consertar os efeitos da inclusão, que ainda não ocorreu verdadeiramente. Assim, esse movimento atual, que se coloca como recorrente³, produz e faz circular novos sentidos para a inclusão que, por meio de “novos discursos”, apontam novos (des)caminhos para o processo de escolarização dos deficientes nas escolas regulares.

Dessa maneira, se a inclusão fracassou/fracassa em razão de não garantir aprendizado aos deficientes, se ela não foi/é capaz de diminuir ou amenizar a discriminação e o preconceito a que os deficientes estiveram/estão sujeitos, se ela não é satisfatória tanto para os próprios deficientes quanto para a escola, os professores e os pais, a saída seria, então, retornar aos modelos de segregação dos deficientes?

Através dessa indagação, uma questão se colocou como imperiosa para nós, no nosso propósito de analisar a fase de inclusão por que passam as escolas e os alunos deficientes: para onde apontam as “novas discursividades” em torno da escolarização da pessoa com deficiência?

Essa questão estabelece o objetivo da nossa pesquisa atual sobre o processo de escolarização dos deficientes: analisar as discursividades que foram/que estão sendo produzidas, que circularam/começam a circular sobre a vida escolar do deficiente, frente ao flagrante fracasso no processo de inclusão, vigente na rede regular de ensino.

Nosso objetivo é o de analisar, então, os (des)caminhos porque passa o processo de inclusão, que, materializado como insatisfatório, passa a produzir, a instalar e a fazer circular novos sentidos, postos em funcionamento pelas novas/mesmas discursividades que começam a se colocar.

Nossa escolha teórica é a Análise de Discurso (AD) de escola francesa, que trata do discurso, entendido como “[...] efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2009, p. 21). Segundo a autora, a palavra discurso, “[...] etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo de discurso observa-se o homem falando” (*idem*, p. 12).

Nesta direção, para Orlandi a Análise de Discurso procura compreender a língua fazendo sentido, uma vez que não é concebida enquanto um sistema abstrato, “[...] mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas” (*idem*, p. 15).

³ Há uma recorrência nesses modos de efetivação das leis no país, pois o fracasso anunciado produz, como consequência, a criação de novas leis, para dar conta daquilo que a primeira lei promete e não cumpre, ou seja, uma lei cobrando aquilo que já está na lei e da qual esta é subsidiária, ou a “reinvenção” de um novo modo de fazer, sem que aquela proposição, que reconhecidamente apresenta aspectos interessantes, sequer seja avaliada e/ou corrigida.

Para a consecução do objetivo proposto para esta pesquisa, utilizaremos recortes de matérias que circularam/estão circulando em decorrência da constatação do fracasso do processo de inclusão escolar dos deficientes. Essas formulações serão tomadas como *acontecimentos discursivos*, uma vez que se tratam de enunciados da atualidade, que, colocados em relação à memória do dizer, são mobilizadas por diferentes posições-sujeito. Dito de outro modo, o encontro entre a atualidade e a memória põe em circulação novos discursos, que são efeitos que se produzem a partir de formações discursivas, tanto as de discursividade religiosa quanto a jurídica, a midiática e a pedagógica⁴.

⁴ Os conceitos aqui mobilizados (memória discursiva, posição-sujeito, formação discursiva) serão desenvolvidos oportunamente neste texto.

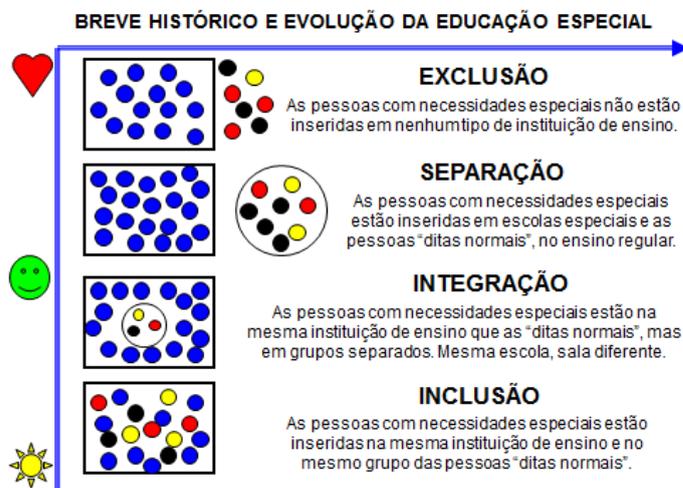
CAPÍTULO I

DA INVISIBILIDADE ÀS TENTATIVAS DE INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Na linha histórica, para a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência, alguns tipos de tratamentos foram sendo substituídos e a situação atual é resultante desse longo período e das diferentes concepções que foram surgindo, em relação à pessoa com deficiência.

Sassaki (1997) afirma que a educação de pessoas com deficiência passou por quatro fases: *exclusão*, *segregação (ou separação)*, *integração* e *inclusão*. Do mesmo modo, Beyer (2006) apresenta essas mesmas fases, através de uma imagem que alia diferentes formas de linguagem, dando visibilidade aos modos como cada etapa – a exclusão, a segregação ou separação, a integração e a inclusão – aconteceu/acontece na história da Educação Especial:

FIGURA 1



Quadro explicativo de Beyer (2006)⁵.

Ambos os autores consideram a *exclusão* como parte constituinte da história da educação da pessoa com deficiência, desse modo, para falar das possibilidades para a educação desse público, é importante analisar o estado de *exclusão* escolar e social no qual permaneceram/permanecem essas pessoas, ao longo da história.

⁵ Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/283880/> Acesso em 15 Out. 2015.

A compreensão da ideologia que conformou esse momento histórico da inclusão permite compreender as fases seguintes – *a separação, a integração e a inclusão* – visto que todas funcionam como tentativas de reverter os efeitos históricos da *exclusão*.

As primeiras ações educacionais, voltadas à pessoa com deficiência, ocorreram com a criação de instituições que atendiam somente a esse público. Se, por um lado, a criação de instituições voltadas ao atendimento desses alunos significou um avanço, por outro, serviu ao propósito da segregação, como veremos na próxima seção.

1.1 Da exclusão à apartação institucionalizada: as primeiras iniciativas para a educação da pessoa com deficiência no Brasil

No Brasil, as ações educacionais direcionadas à pessoa com deficiência tiveram início no século XIX, por meio de iniciativas de caráter privado, que não faziam parte do sistema educacional brasileiro e atendiam somente a uma pequena parcela da população. Assim, os primeiros atendimentos privilegiavam somente pessoas com deficiências visuais e auditivas⁶.

Essas instituições possibilitaram grande avanço para o atendimento educacional da pessoa com deficiência – que anteriormente recebia apenas atendimento clínico, quando era o caso –, porém, contribuíram para a estruturação de modelos de atendimento segregadores e assistencialistas. A prática dessas instituições, que se quer superada, continua, contudo, a produzir efeitos nos modelos atuais de escolarização da pessoa com deficiência, que permanece sendo segregada, apesar de o discurso anunciar o rompimento com essa prática, como veremos no decorrer deste trabalho.

Em 1957, o poder público assumiu a responsabilidade de oferecer educação às pessoas com deficiência e esse serviço passou a ser incorporado ao sistema educacional brasileiro, enquanto modalidade de ensino, como “educação dos excepcionais”.

Esse novo período foi caracterizado por ações de âmbito nacional, como a criação das chamadas *Campanhas* destinadas especificadamente a cada tipo de deficiência, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960).

⁶ O atendimento educacional da pessoa com deficiência no Brasil teve início com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 – atual Instituto Benjamin Constant – e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 – o atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos –, ambos no Rio de Janeiro.

Como vemos, as *campanhas* fazem chamada aos alunos com deficiência, mas, não por acaso, os primeiros deficientes a serem convocados à educação são os cegos e surdos, sendo os deficientes mentais os últimos a serem conclamados.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), o atendimento educacional à pessoa com deficiência passa a ser um direito previsto em lei, ofertado *preferencialmente* dentro do sistema geral da educação. Assim, determinou-se que esses alunos, sempre que possível, deveriam ser inseridos nos serviços educacionais comuns.

Em direção contrária, houve, nessa época, uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs. Nesta direção, as instituições filantrópicas foram configurando-se enquanto o principal encaminhamento à pessoa com deficiência, tornando a Educação Especial uma substituta da educação regular, visto que as instituições especiais passaram a receber e a segregar, dentro delas, todos os alunos que não se enquadravam nas escolas regulares.

Da invisibilidade total, os deficientes passaram, então, a ser representados por essas instituições, que tiveram sua relevância histórica, visto que possibilitaram aos deficientes sair de suas casas e da condição de dependência absoluta dos familiares, passando a desenvolver uma autonomia relativa.

Rossi e Heredero (2011, p. 01) afirmam que a Educação Especial era vista como um “[...] sistema pedagógico fechado, com objetivos específicos, com profissionais capacitados, métodos, conteúdos e meios diferenciados, para atendimento de uma população especial, nitidamente diferenciado do sistema geral de ensino”. Nesta direção, os autores acreditam que o atendimento por parte das escolas especiais, realizado conforme cada deficiência, não eliminava a segregação da pessoa com deficiência, visto que o deficiente saiu de uma segregação familiar e passou para uma segregação institucional.

Desse modo, o deficiente passou de um tratamento que se marcava por um desconhecimento de suas potencialidades – visto que os familiares lhe dispensava um atendimento assistencialista, pois, por acreditá-lo incapaz, detinham a crença de que tudo devesse ser feito por eles – para um atendimento institucional que previa um “treinamento” de hábitos da vida diária – que lhe possibilitasse o desenvolvimento de uma certa autonomia, de uma liberdade de locomoção, de alimentação e de independência para as necessidades fisiológicas, assim, até onde fosse possível o deficiente adquiria uma independência dos familiares, que faziam tudo isso por ele.

As instituições de atendimento ao Ensino Especial recebiam todos os tipos de deficiência, desde alunos sem nenhum comprometimento mental – os surdos, os cegos e os deficientes físicos – até alunos que apresentavam deficiências combinadas⁷, quando não apresentavam, associadas às deficiências intelectuais, quadros de doença mental – distúrbios psiquiátricos de toda ordem⁸.

Assim, até as décadas de 70-80 não era incomum encontrar pessoas com distúrbios psiquiátricos nas instituições destinadas à Educação Especial e, do mesmo modo, encontrar deficientes em hospitais psiquiátricos. Contudo, a doença mental se faz por uma disfunção orgânica, enquanto a deficiência mental se faz por um déficit intelectual, o que torna esses alunos como marcados por uma diferença e não uma doença.

[...] A doença mental pode ser entendida como um conjunto de comportamentos e atitudes capazes de produzir danos na performance global do indivíduo, causando impactos na sua vida social, ocupacional, familiar e pessoal. [...]. Em 1995 a Organização das Nações Unidas – ONU, altera o termo deficiência mental para deficiência intelectual, com o objetivo de diferenciá-la da doença mental (transtornos mentais que não necessariamente estão associados ao déficit intelectual). Portanto, a pessoa com deficiência intelectual caracteriza-se por ter um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. [...]”⁹.

Vejamos, então, que é só em 1995 que a ONU vai substituir a palavra *mental*, da expressão *deficiência mental*, e vai incorporar a palavra *intelectual*, tentando resolver uma confusão que se constituiu em torno da doença e da deficiência.

De todo o modo, até que houvesse essa tentativa de desfazer essa confusão terminológica, as instituições destinadas ao Ensino Especial receberam indiscriminadamente a

⁷ Trata-se da *deficiência múltipla* que é “[...] a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente, sejam intelectuais, físicas, distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando sua autossuficiência”. Disponível em: <http://cursocertificado.com.br/deficiencia-multipla-conceitos-basicos/>. Acesso em 22 Mai. 2017.

⁸ “Transtornos mentais (ou doenças mentais, transtornos psiquiátricos ou psíquicos, entre outras nomenclaturas) são condições de anormalidade, sofrimento ou comprometimento de ordem psicológica, mental ou cognitiva. Em geral, um transtorno representa um significativo impacto na vida do paciente, provocando sintomas como desconforto emocional, distúrbio de conduta e enfraquecimento da memória”. Disponível em: <http://www.galenoalvarenga.com.br/transtornos-mentais>. Acesso em: 22 Mai. 2017.

⁹ Instituto Paradigma. Qual a diferença entre doença mental e deficiência intelectual? Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/pergunta/participacao-social-e-direitos/264-qual-a-diferenca-entre-doenca-mental-e-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 22 Mai. 2017.

todos os tipos de deficiência/doença mental, o que exigia a composição de uma equipe multiprofissional – psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional etc. – que tinha a função de avaliar individualmente os alunos e de dar aos professores os “caminhos educacionais” de cada um.

Desse modo, a equipe da instituição de educação especial, baseada na capacidade funcional e adaptativa dos deficientes classificava-os em dependentes, treináveis e educáveis¹⁰, segundo uma categorização conhecida como educacional¹¹:

- **Dependentes:** geralmente QI abaixo de 25; casos mais graves, nos quais é necessário o atendimento por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas.
- **Treináveis:** QI entre 25 e 75; são crianças que se colocadas em classes especiais poderão treinar várias funções, como disciplina, hábitos higiênicos, etc. Poderão aprender a ler e a escrever em ambiente sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto e com metodologia de ensino adequada.
- **Educáveis:** QI entre 76 e 89; a inteligência é dita “limítrofe ou lenta” e estas crianças podem permanecer em classes comuns, embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

De acordo com a classificação, as equipes multiprofissional e pedagógica da instituição ofereciam um atendimento assistencialista aos dependentes e treináveis e uma escolarização precária aos educáveis. Como as instituições, que sobreviviam de doações e de subvenções de cada estado da união, dispunham de transporte escolar, os alunos eram buscados e levados das casas às escolas, onde faziam as refeições e participavam das atividades destinadas às suas capacidades: atendimento multiprofissional, atividades pré-profissionalizantes e escolarização.

Apesar de tentar fazer um atendimento voltado às necessidades de cada deficiência, as instituições de Educação Especial continuavam a segregar o deficiente e a mantê-lo apartado do convívio social e da autonomia e independência necessárias a sua emancipação. É por essa razão que dissemos que o deficiente saiu da segregação feita pela família e passou a ser segregado pelas instituições destinadas à Educação Especial.

¹⁰ Havia/há ainda uma outra classificação, geralmente adotada pela classe médica, que estipulava/estipula a deficiência também de acordo com as capacidades funcional e adaptativa: Profundo (apresentam incapacidade total de autonomia), Agudo Grave (podem adquirir uma pequena autonomia), Moderado (podem adquirir hábitos autônomos, tendem a alcançar, em termos cognitivos, o nível pré-operativo e podem desenvolver atividades laborativas) e Leve (compreendem os educáveis).

¹¹ Pedagogia Especial. Disponível em: <http://pedagogiaespecial.webnode.com.br/news/classifica%C3%A7%C3%B5es%20da%20defici%C3%Aancia%20mental/>. Acesso em 23 Mai 2017.

As poucas aparições públicas ocorriam na *Semana Nacional do Excepcional* (de 21 a 28 de agosto), quando expunham os trabalhos, mais com objetivo de sensibilizar a comunidade para as necessidades financeiras da instituição do que dar visibilidade à necessidade de interação social do sujeito deficiente.

Dessa maneira, a segregação promovida pelas instituições efetivamente destinadas à educação desse público contribuiu para os alunos deficientes permanecessem excluídos das escolas regulares, separados dos alunos considerados normais, das famílias e da sociedade em geral.

Como vimos mostrando, as pessoas com deficiência saíram da segregação realizada pelos familiares para uma outra forma de segregação: a das instituições destinada à Educação Especial, como as APAEs e Pestalozzis.

Essas instituições garantiram que o Estado “cumprisse” com o atendimento aos deficientes e, ao mesmo tempo, assegurou que os pais cumprissem com o dever de dar escolarização aos deficientes. Por estas razões ainda é consistente a defesa pela continuação do trabalho desenvolvido por estas instituições, que foram criadas com o propósito de ensinar e/ou preparar o aluno com deficiência para que fosse integrado à escola regular.

As imagens abaixo, recortadas das inúmeras campanhas compartilhadas em redes sociais, dão visibilidade aos efeitos de manutenção dessas instituições:

FIGURA 2¹²



FIGURA 3¹³



Campanhas pela manutenção das instituições de Educação Especial.

Nesta direção, Montoan (2015, p. 02) afirma que os pais das pessoas com deficiência

¹² Figura 2: Disponível em: <https://www.facebook.com/Mae.Tips/>. Acesso em 22 Dez. 2015.

¹³ Figura 3: Disponível em: <https://www.google.com.br/search>. Acesso em 12 Jul. 2017.

compõem um grupo influente nas políticas públicas em Educação Especial e que a maioria tem contribuído e lutado, mais para manter as concepções e condições de atendimento clínico e escolar do que para mudar esses padrões. De acordo com a autora, os pais brasileiros ainda não se posicionaram a favor da inclusão escolar de seus filhos, preferindo a organização de associações especializadas e gerenciadas por eles mesmos.

Lembremos que a criação dessas instituições retirou grandemente das famílias a responsabilidade sobre a educação social dos filhos deficientes, quer seja para a independentização para o trabalho, para hábitos da vida diária, quer seja sobre o processo de escolarização. Como dissemos, as Escolas Especiais buscavam os alunos, os mantinham na escola o dia todo e os entregavam em casa, no fim do dia. A contrapartida familiar era, então, a de garantir a manutenção financeira dessas instituições, quer fosse pela contribuição direta, quer fosse pela pressão governamental por políticas públicas voltadas à manutenção dessa modalidade de escola.

Nessa mesma direção, Ferreira (2006, p. 09) afirma que,

[...] evidentemente, as pessoas com deficiência e suas famílias se ressentem das experiências de discriminação e, sozinhos, buscam formas para a superação das barreiras que encontram no cotidiano, as quais são, em grande parte, geradas exatamente por aqueles(as) que deviam protegê-los: pais e mães, gestore(a)s, educadore(a)s, docentes, colegas e familiares de seus colegas.

Assim, a manutenção dessas instituições tinha/tem um duplo funcionamento: assegurava/assegura que os pais garantam a “formação” dos filhos deficientes e, ao mesmo tempo, pela segregação, evita as situações de discriminação, que fazem sofrer os deficientes e seus familiares. Em outras palavras, as instituições funcionavam/funcionam de modo a colocar em situação de legalidade/legitimidade os pais e os seus filhos deficientes, pois, mais que a segregação que essas instâncias representavam/representam, se assegurou/assegura o direito (por parte do deficiente) e o dever de educação (por parte dos pais e do Estado). Desse modo, essas unidades de ensino serviram/servem ao propósito de institucionalizar a diferença, mantendo-a apartada do convívio com os “normais”, produzindo como efeito, para os pais e os professores, a sensação de dever cumprido.

De acordo com Mantoan (2015, p. 10), também é forte e continua crescendo o apoio do governo às instituições particulares especializadas, o que marca a visão segregativa da educação especial no Brasil. Esse funcionamento, segundo a autora, tem suas razões enraizadas nas

necessidades das instituições especiais – de serem assistencialistas e segregadoras – e dos pais – de pagarem pela assistência e cumprirem a exigência de escolarização para os filhos deficientes.

De nossa parte, acreditamos ainda que essa preferência pelas instituições especiais, em detrimento do ensino regular, por parte dos responsáveis pelas pessoas com deficiência, deve-se aos efeitos contraditórios e não produtivos da inserção desses alunos nas escolas regulares, pois, conforme tem apontado os resultados da inclusão¹⁴, os alunos deficientes apenas frequentam, estão, mas não participam, não pertencem.

Pela interpelação do indivíduo em sujeito por meio do atravessamento da ideologia, dá-se, de acordo com Orlandi (2007b, p. 297), a produção da forma sujeito-histórico, ou seja, o sujeito moderno:

[...] a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre circulação social. Em um segundo movimento, há individualização dessa forma-sujeito-histórica pelo Estado, pelas instituições.

Nessa direção, a individuação¹⁵ do sujeito dá-se quando o Estado capitalista, regido pelo discurso jurídico, faz funcionar a relação entre direitos e deveres, responsabilizando os sujeitos. Para a autora,

[...] as formas de individualização do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. Faz ainda parte dessa reflexão, reconhecer que há em todo sujeito uma necessidade de laço social que sempre estará presente ainda que ele viva em situação sócio-histórica absolutamente desfavorável. O homem é um sujeito sócio-histórico e simbólico. É nesse processo de individualização que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individualizam. É aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc) (*idem, ibidem*).

O sujeito é, deste modo, individualizado pelo Estado, pelas instituições e pelo discurso, mas tem a ilusão de ser a origem de seu dizer e querer, quando nele está em funcionamento a formação discursiva dominante da conjuntura histórico-social em que vive, no caso do sujeito moderno, a da sociedade capitalista.

¹⁴ Para maiores esclarecimentos, recorrer ao nosso trabalho de conclusão de curso, já referenciado: **A Inserção de Alunos com Deficiência em Escolas Regulares: Processos de Inclusão/Exclusão**, 2014.

¹⁵ Agradecemos a Prof.^a. Dra. Joelma Aparecida Bressanin, pela contribuição teórica, por ocasião da qualificação, sobre o processo de individuação do sujeito pelo Estado, defendido por Orlandi (2007b). Compreendemos que tal mobilização teórica desse importante funcionamento deu maior qualidade ao nosso trabalho.

Assim, quando pensamos na afirmação de Orlandi (2007b, p. 302) de que “[...] o ideal de um ensino público é dar a todos as mesmas oportunidades (decorrentes dos direitos do cidadão)”, percebemos que a pessoa com deficiência é levada a identificar-se com esse ideal de fazer parte, de pertencer à escola e à sociedade.

Não estamos com esta afirmação, negando a importância do processo de inclusão, pois se antes o aluno com deficiência era excluído, invisível, estereotipado, agora ela passa a ser incluído, o que se torna um passo necessário para a desconstrução dos estigmas acerca das deficiências. Assim, apesar da singularidade da sua deficiência, a inclusão o colocou em um espaço amplo, diversificado, diverso do das APAEs, mas a “normalidade” requerida pelo processo o mantém invisível para o ensino regular.

Nesta direção, a partir dos anos 70 inicia-se um movimento em favor da inserção desse público na rede regular de ensino, na defesa de que esses alunos passassem a ser atendidos juntamente com as demais crianças e não continuassem segregadas em instituições específicas para elas, assim, a inserção desses alunos nas salas regulares deveria ocorrer por meio da *integração*.

1.2 Da invisibilidade às tentativas de integração da pessoa com deficiência: as salas especiais nas escolas regulares

Mantoan (1996) afirma que a *integração* escolar é uma forma condicional de inserção, pois depende do aluno e de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar (sala regular/classes especial/escola especial). Assim, a autora afirma que nesse processo “[...] nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a inserção no ensino regular são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos” (*idem*, p. 06). Dito de outro modo, a escola promove a apartação e o isolamento dos alunos que se colocam como desafio, dado p seu nível de comprometimento.

A integração, de acordo com Sasaki (1997, p. 34-35), ocorre obedecendo, então, a três modos:

- Pela inserção condicionada da pessoa com deficiência, ou seja, inserir quem por meio de méritos próprios consegue utilizar os espaços físicos e acompanhar as atividades pedagógicas, sem que haja qualquer modificação na instituição escolar.
- Pela adaptação de itens específicos na estrutura física ou pedagógica da instituição escolar que possibilitem a inserção (rampas, intérprete para o aluno surdo, por exemplos).

- Pela inserção em ambientes separados dentro dos sistemas comuns: salas especiais dentro da sala regular.

Nesta direção, constatamos que, apesar de a noção de integração ter surgido na tentativa de eliminar os efeitos da exclusão constitutiva das pessoas com deficiência, houve, ao longo da história, na realidade, uma aceitação apenas da sua presença nas escolas regulares, pois o aluno com deficiência continuou segregado, uma vez que, apesar de compartilhar da mesma escola, passou a estudar em salas separadas (as salas especiais) e a ter um professor diferenciado, que continuou a fazer sua escolarização/socialização com base na classificação funcionalista e adaptativa de então, tomando o processo de escolarização pela classificação dependente, treinável e educável.

Como o transporte escolar foi vetado aos dependentes, eles voltaram às suas casas e o professor das salas especiais passou a deter-se com os treináveis – que complementavam o processo de escolarização com a sala de recursos¹⁶, para a pré-profissionalização – e os educáveis – que, comprovado o bom desempenho escolar nas salas especiais, deveriam ser removidos para as salas regulares.

Notamos, então, que dos três modos de interação, descritos por Sasaki (1997), todos falharam, de certo modo, pois o aluno deficiente continuou segregado, na sala especial, dentro da escola e sua inserção, na sala de aula regular, dependia do seu próprio esforço e desempenho.

Na tentativa de superar os entraves da fase da integração, em meio às discussões frequentes sobre a escolarização do aluno com deficiência, surge uma nova fase, a da inclusão, que, visando rever o modelo integracionista, entende que a instituição escolar é quem deve adaptar-se para atender a todos os alunos com ou sem deficiências.

Mantoan (1993, p. 07) esclarece que os vocábulos integração e inclusão, apesar de terem semelhantes significados, são empregados para expressar situações diferentes de inserção do aluno deficiente nas escolas regulares e apresentam posicionamentos divergentes para a realização dos objetivos. O mesmo entendimento é comungado por Aranha (*apud* Sampaio & Sampaio, 2009, p. 72), quando afirma que

[...] tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical,

¹⁶ As salas de recursos contavam com máquina e kits de costura, kits de bordado, de tricô e de crochê, recursos para a confecção de tapetes, bricolagem, jogos, entre outros. A sala deveria estar permanentemente disponível e deveria contar com o voluntariado de pais para o “treinamento” de habilidades pré-profissionalizantes. Contudo, basta pensarmos na vida laboral dos pais para termos a dimensão da improdutividade representada pela sala.

completa e sistemática, pois caracteriza-se como um processo bidirecional, que prevê intervenções do lado do desenvolvimento do sujeito, mas ressalta a importância dos reajustes na sociedade.

Na mesma direção, Sasaki (1997, p. 43) propõe que a integração e a inclusão apresentam sentidos distintos: a integração significa a “preparação” da pessoa com deficiência em escolas/salas especiais antes de inseri-la na escola regular, sem que haja qualquer tipo de modificações físicas ou pedagógicas na instituição. Já a inclusão prevê que a escola se modifique de forma a possibilitar a participação de todos os alunos – com deficiência e sem deficiência – sem que haja a necessidade de preparação nas salas/escolas especiais.

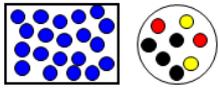
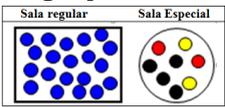
Desse modo, a inclusão prevê uma ampla adaptação da escola e das salas regulares para receber o aluno com deficiência, contudo, antes de o aluno deficiente frequentar as salas especiais das escolas regulares, ele foi segregado em instituições destinadas à Educação Especial (Apaes, Pestalozzis etc.), como vimos mostrando.

Antes de passarmos à discussão das necessidades de adaptação da escola e dos professores para a inclusão de pessoas com deficiência nas salas regulares, consideramos relevante destacar que as fases – da exclusão, da integração e da inclusão – estão em constante movimento, ou seja, não há, na realidade, uma data exata de início e fim de cada uma delas e, mesmo que pudéssemos precisar a data, pela Análise do Discurso, a passagem de uma fase a outra não significa uma ruptura absoluta com os sentidos que constituíram as fases anteriores. Desse modo, são os sentidos sempre moventes de constituição da pessoa com deficiência que, nos dias atuais, servem de base para o funcionamento das três possibilidades para a educação dessa população.

Vimos que, na fase da Segregação, os alunos deficientes, de toda a ordem, eram/são mantidos em instituições, voltadas ao seu processo de escolarização – as chamadas escolas especiais. Assim, enquanto que na fase da Segregação os deficientes eram/são separados do convívio com qualquer aluno considerado normal, na fase da Integração, os alunos deficientes são retirados das instituições assistenciais e são movidos para as escolas regulares, só que apartados em salas especiais.

Elaboramos, com base no quadro explicativo de Beyer (2006), a tabela abaixo com o propósito de tentar ilustrar o funcionamento constatado por nós nas fases da segregação e da integração.

FIGURA 4:

<p>Segregação:</p> 	<p>As escolas especiais (APAE, Pestalozzi) para as pessoas com deficiência e o ensino regular para os alunos sem deficiência/“alunos normais”.</p>
<p>Integração:</p> 	<p>O aluno com deficiência nas escolas regulares, mas em salas diferentes das dos alunos sem deficiência. Nessas salas, o aluno com deficiência era treinado/preparado em salas especiais para que pudesse acompanhar o currículo da sala regular.</p>

Fases da Segregação e da Integração. Fonte: Elaboração pessoal¹⁷

Notemos que essas possibilidades estão sempre direcionando as discussões a respeito da efetivação da educação da pessoa com deficiência, desse modo, encontramos especialistas, pais, organizações de pessoas com deficiência que atuam na defesa de cada uma delas.

Apesar das considerações, um aspecto que parece marcar a fase da integração é o fracasso da tentativa de fazer pertencer os deficientes ao sistema regular de ensino, fato esse que, conforme afirma Orlandi (2007b, p. 295-296), trata-se do modo como se organiza a sociedade capitalista, na qual “[...] o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão”.

Assim, tentando resolver os aspectos infrutíferos se estabeleceu uma nova fase, a da inclusão, em vigência. Se em casa e nas instituições o deficiente era segregado, com a inclusão o Estado passa a reconhecê-lo, contudo, apesar de reconhecermos que se trata de um processo que não é automático, a escola ainda não conseguiu tirá-lo da invisibilidade, pois ele está lá sem, de fato, pertencer, como mostraremos a seguir.

1.3 A inclusão do aluno com deficiência: o discurso da igualdade acirrando as diferenças

Os resultados do Censo da Educação Básica apontam para o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades (superdotação) nas classes comuns. De acordo com o Portal Brasil¹⁸ “[...] em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns.

¹⁷ O quadro viso-verbal, de nossa autoria, apresenta os modos de funcionamento histórico-ideológicos das fases abordadas neste capítulo.

¹⁸ Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em 18 Mar. 2016.

Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79 % delas em turmas comuns”.

Nesta direção, os índices da educação afirmam a capacidade do Estado na garantia de acesso dos alunos com deficiência nas escolas regulares, no entanto, o processo de inserção tem produzido resultados contraditórios, instalando profunda discussão em relação aos efeitos do ensino oferecido no desenvolvimento desses alunos, assim é crescente a circulação de estudos que analisam o processo de inserção nas escolas de todo o país, revelando suas falhas.

Por outro lado, se não superamos as falhas do ensino regular, como incluir alunos com deficiência quando as licenciaturas não os contemplam, pois a formação dos futuros professores não os prepara, sequer para os alunos ditos normais? Como, então, dar conta das singularidades de cada deficiência possibilitando-lhe avanços?

Em nossa pesquisa monográfica¹⁹, analisamos os efeitos das práticas de inserção de alunos com deficiência nas salas regulares, quando constatamos, em uma escola da cidade de Cáceres-MT, considerada modelo nesse tipo de atendimento, que apesar de o aluno com deficiência – especialmente, auditiva e mental – frequentar a sala de aula regular, juntamente com os alunos supostamente normais, há um atendimento diferenciado, pois são direcionadas a ele atividades diferentes e facilitadas, de acordo com aquilo que se acredita que ele seja capaz de realizar. Desse modo, ao definir como objetivo da escolarização desse aluno a aquisição das habilidades de socialização e convivência e não da aprendizagem escolar propriamente dita, a inserção produz efeitos que acionam uma memória que vê a pessoa com deficiência como incapaz de aprender ou como alguém limitado, que só pode aprender hábitos sociais que permitem uma certa independência, mas não ser escolarizado.

Nos discursos analisados em nosso trabalho há a recorrência do reforço da normalidade, da humanidade, da igualdade da pessoa com deficiência e a negação da diferença o que reforça os sentidos de anormalidade e exacerba as diferenças, pois o apagamento das diferenças pelo discurso de que “todos são iguais” produz efeitos de que não há a necessidade de a escola atender as necessidades especiais da pessoa com deficiência, uma vez que, pelo discurso da igualdade, todos os alunos apresentam individualidades que devem ser superadas de acordo com seus esforços pessoais. Assim, em nosso entendimento, o processo de inserção ocorrido na escola pesquisada torna-se falho, exatamente por não possibilitar que o aluno com deficiência seja de fato incluído na escola e na sociedade.

¹⁹ Conforme nossa monografia de conclusão do curso de Letras, já referenciado: **A Inserção de Alunos com Deficiência em Escolas Regulares: Processos de Inclusão/Exclusão**, 2014.

Em conformidade com os dados obtidos, diversas outras experiências de inserção do aluno com deficiência na sala regular são divulgadas e inúmeras pesquisas constataam seus efeitos insatisfatórios, reafirmando ainda a imagem da pessoa com deficiência enquanto incapaz, atribuindo, assim, o fracasso da inclusão ao próprio sujeito deficiente, que, em razão de uma falta constitutiva, deve garantir a inclusão por meio de seu próprio esforço.

Neste sentido, a pesquisa de Souza (2015), realizada em uma escola municipal da cidade de Cáceres-MT que atende, nas salas regulares, a seis alunos com deficiência (física, visual, intelectual e síndrome de Down), que teve o objetivo de compreender a acessibilidade nessa escola, e apresentou resultados que vão ao encontro do que vimos observando no presente estudo, pois a análise das práticas de inserção nas possibilidades dos alunos especiais e a escola regular e o relacionamento entre os alunos com deficiência e os ditos “normais” mostrou que o fracasso da inclusão fazia-se/faz-se principalmente pela (des)crença no aluno deficiente e pela defesa de uma igualdade que só fazia/faz afirmar as diferenças. Assim, ao pesquisar o envolvimento do aluno com deficiência nas atividades escolares e o relacionamento desses alunos com colegas e professores, por meio da análise de um diálogo interativo com a equipe pedagógica e entrevistas com alunos com e sem deficiência e seus pais, a pesquisadora constatou ainda que faltavam/faltam modificações na escola que possibilitassem/possibilitem a locomoção, especialmente dos alunos com deficiência física, que utilizavam/utilizam cadeira de rodas, pois a inadaptação da sala de aula e do pátio da escola não permitia/permite uma verdadeira acessibilidade²⁰.

Sobre o relacionamento do aluno com deficiência, especialmente física, com professores e alunos regulares, Souza (*idem*) ainda constatou que sua fala funcionava como um desabafo em relação a sua condição na escola, pois afirmava se sentir isolado e dependente dos outros, uma vez que a inadequação da sala de aula e pátio, em razão da ausência de rampas e outras adaptações que facilitassem seu acesso com a cadeira de rodas, promovia uma situação de dependência constante dos colegas, assim declarava ainda experimentar sentimentos de solidão e de abandono, tanto durante as atividades em sala de aula quanto nas do recreio, quando se sentia só e dependente de um colega que se lembrasse de lhe levar o seu lanche, o que nem sempre acontecia. Esse funcionamento de não pertencimento levava o aluno com deficiência a não considera os outros alunos como amigos, mas como colegas de classe.

O mesmo funcionamento podia ser observado nas aulas de Educação Física, onde foi

²⁰ À época da pesquisa, a direção da escola afirmou que não havia projetos para a reforma e nem para a realização de adaptações na estrutura da escola.

contatada uma grande barreira:

[...] o professor não se sente preparado para trabalhar com o aluno, que necessita de **um trabalho mais individualizado**, e ao mesmo tempo com os demais alunos da turma em horário oposto ao período de aula normal. Além disso, a escola não oferece condições e nem espaços adequados para que possam realizar **atividades específicas** aos deficientes físicos, atividades que envolvam as habilidades motoras (SOUZA, 2015, p.09. Grifos nossos).

Nesta direção, concluímos que as medidas tomadas pelo município de Cáceres-MT para a efetivação das políticas públicas de inclusão do aluno com deficiência não atingiam/atingem os objetivos pensados para a inclusão. Assim, tanto os alunos com deficiências sensoriais quanto os com deficiência mental e física careciam/carecem de uma política que preveja a crença em suas possibilidades, resguardando suas diferenças e especificidades, pois, de outro modo, os deficientes estarão frequentando as salas regulares, por imposição legal, mas nunca pertencerão/serão daquele espaço. Essa constatação do não pertencimento decorre, como mostramos em nosso estudo, da falta de acessibilidade, essencial para que o aluno deficiente seja independentemente incluído no ambiente escolar, e do despreparo do professor para atender às suas especificidades, não promovendo a diferença pelo simulacro da igualdade.

Neste sentido, em nossa pesquisa monográfica, constatamos que o despreparo no atendimento ao aluno com deficiência nas salas regulares está presente nas escolas regulares de todo o país, um funcionamento corroborado por pesquisadores que apontam os efeitos do processo de inclusão em instituições dos diferentes estados brasileiros.

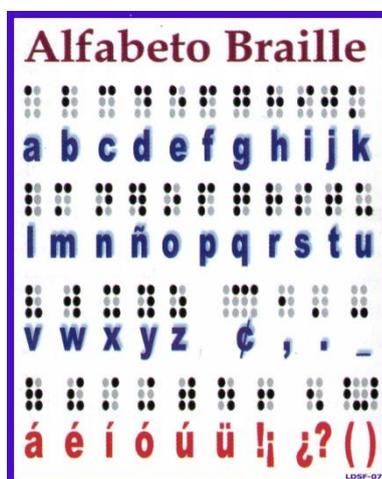
Santos (2007) realizou um estudo no qual foram ouvidos alunos com deficiência visual atendidos no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), na cidade de Salvador (BA), cujo objetivo era o de identificar as condições do processo de inserção, implementado nessa instituição, analisando as conquistas e os impasses do percurso. A autora afirma, de acordo com os resultados de suas observações durante sua pesquisa, que o aluno com deficiência (visual, neste caso) tem seus impasses agravados no sistema educacional devido a problemas que também afetam o aluno regular, como a estrutura estática do currículo escolar, responsável por originar práticas pedagógicas homogeneizadoras.

De acordo com a autora, a pesquisa realizada mostrou a dificuldade dos professores da classe regular para atuar junto aos alunos com deficiência, o que os levava, invariavelmente, ao estabelecimento de uma prática segregadora dos alunos cegos, marcada pela tendência a formar

duplas apenas entre eles quando da realização de qualquer atividade. Desse modo, os alunos cegos estavam nas salas regulares, mas continuavam relacionando apenas entre eles mesmos.

Além disso, a autora apontou também uma total carência de provas e de material didático em Braille²¹, o que demonstra, mais uma vez, que a inclusão é apenas física, mas não se verifica na prática. O desconhecimento e a falta de vontade do professor promovem uma segregação dentro da inclusão, pois, mesmo não tendo sido preparado para trabalhar com alunos deficientes cegos (ou de qualquer outra ordem), uma simples busca na Internet mostra como elaborar, em abundância, um alfabeto Braille, por exemplo:

FIGURA 5



Alfabeto Braille²².

Assim, resta ao deficiente visual, quando “incluso”, a dificuldade de aprendizagem, especialmente das disciplinas exatas, pela escassez de experiências sensoriais e pela não utilização de recursos tecnológicos capazes de facilitar seu aprendizado, visto que para o ensino e a aprendizagem do deficiente visual torna-se necessário lançar mão de todo o aparato que é significativo e imprescindível para a efetivação de sua escolarização. Mesmo com toda essa falta de condição para o trabalho efetivo com os deficientes visuais, Santos (2007) afirma que três dos alunos entrevistados afirmaram se sentirem incluídos e possuírem boas recordações da escola, mesmo reconhecendo as precárias condições oferecidas nesse espaço.

²¹ O Sistema Braille, baseado na combinação de seis pontos em relevo, permite a representação do alfabeto e dos números, da simbologia matemática, fonética e musicográfica. Adaptava-se plenamente às peculiaridades da leitura tátil, pois cada caractere pode ser percebido pela parte mais sensível dos dedos por meio de apenas um toque. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/braille-nos-dias-de-hoje-objeto-de-vitrine-ou-ferramenta-indispensavel/>. Acesso em 11 Abr. 2017.

²² Disponível em: <https://br.pinterest.com/explore/alfabeto-braille/>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

Com base nesta constatação, a autora conclui que os alunos participantes de seu trabalho foram beneficiados pela socialização ocorrida na escola, mas que nem por isso houve inclusão. Em verdade, acreditamos que essa afirmação da autora diz respeito ao fato de que se esses alunos conseguiram êxito em relação ao seu aprendizado, o que ocorreu de maneira independente, por meio de um esforço pessoal de cada aluno entrevistado, levando-os à superação das dificuldades e não em decorrência do atendimento educacional, que foi precário e não possibilitou o mesmo resultado para todos os alunos.

Na mesma direção, a pesquisadora Luiz (2012), ligada à Escola de Enfermagem da USP/Ribeirão Preto (SP), desenvolveu um estudo com 10 professores que lecionavam para alunos com Síndrome de Down, na rede municipal de Araraquara-SP e, por meio de sua pesquisa com esse grupo, concluiu que todos os professores

[...] neutralizavam as crianças em sala de aula, ou seja, **davam um brinquedo** a parte. Então, enquanto **todos** faziam uma atividade, em vez de a professora incluir a criança, usando **outra estratégia**, ela dava um **brinquedo** que a criança gostasse, ou uma **folha sulfite e giz de cera** (Grifos nossos).

Assim, Luiz (2012, p.133) acredita que o preconceito dos professores em relação aos alunos com deficiência interfere e concorre para o fracasso do processo, pois “[...] as professoras já têm isso como certo: criança com Down não aprende. Então, como ela faz para ensinar?”.

Do mesmo modo, Veltrone (2006) apresenta seu estudo realizado com o objetivo de identificar aspectos negativos e positivos em relatos de alunos com deficiência mental acerca do processo de inclusão escolar. Desse modo, a pesquisa diz respeito às declarações de alunos com déficits intelectuais que foram inseridos nas classes regulares de escolas da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A pesquisadora, apesar de optar por não nomear as experiências como promotoras de sucesso ou de fracasso, identificou, nas falas dos alunos entrevistados, aspectos positivos e negativos resultantes do processo de inserção, contudo, questiona, pelos dados que obteve, se a inclusão realmente faz parte da realidade educacional brasileira, pois, apesar de os alunos com deficiência relatarem situações satisfatórias, o que a autora verificou foi “[...] a necessidade de intervir para minimizar situações estigmatizantes e discriminatórias, e de mudar as práticas instrucionais em sala de aula”.

Compreendemos, com a pesquisa de Veltrone (2006), que os aspectos positivos, apontados pelos alunos entrevistados em relação ao processo de inclusão, encontram-se calcados

na socialização, ou seja, nos modos como passam se relacionar e a interagir com professores e alunos regulares. No entanto, quando relatam sobre as atividades que realizavam em sala, revelaram um currículo rígido, com atividades repetitivas e sem sentido, de modo que a dificuldade em acompanhar decorria da rapidez com a qual as lições eram escritas, explicadas e apagadas do quadro.

Essas pesquisas nos mostram que a presença das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, embora o Estado indique o aumento nas matrículas por parte desse público, ainda mantém as mesmas condições desiguais, pois a estrutura das instituições ainda não possibilita os recursos necessários para a verdadeira inclusão. As dificuldades do processo de inclusão do aluno com deficiência devem-se, de igual modo, às práticas pedagógicas, que não se modificaram de modo a atender às necessidades e especificidades desses alunos – não possibilitando, muitas vezes, nem mesmo a aprendizagem dos alunos sem deficiência.

O processo de inclusão ganha espaço também na mídia que divulga experiências de instituições escolares. Em 2015, O Jornal Nacional – Rede Globo – apresentou uma série de reportagens tendo como tema a Educação Inclusiva, em que a repórter Sandra Passarinho visitava escolas inclusivas por todo o país, ouvindo alunos, pais e professores.

Ao iniciar a matéria a repórter afirmou que “[...] o afeto é uma disciplina de apoio para transformar a escola num espaço para todos. E, num ambiente assim, os adultos ensinam algumas coisas e aprendem outras, que não estão nos livros”.

Vejamos que o afeto, o amor e a solidariedade são sempre colocadas como uma prática que deve ser realizada para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência, assim a educação, que é um direito desse público, passa a significar um gesto de bondade, pois o professor tem que ter afeto, paciência com o aluno com deficiência para que possa vencer as dificuldades do processo e aceitá-lo em sala. Desse modo, o professor deve ensinar algumas coisas, (aquilo que é possível) e aprender outras que não estão nos livros: a amar, a ser solidário, a conviver com as diferenças.

A reportagem afirmava que os casos de sucesso estavam aparecendo, citando a história:

Pedrinho, de 8 anos, tem uma síndrome rara. Não fala, anda com dificuldades, mas se interessa pelo que está em volta. O comportamento dele melhorou depois que a mãe batalhou para conseguir matricular o garoto numa escola municipal na Zona Sul do Rio, há poucos meses. Sheila fez até um abaixo assinado na internet para conseguir uma escola pública que tivesse um mediador para o filho, alguém para ficar com Pedrinho na sala de aula.

Vejamos que a o aluno que tem uma síndrome rara – e por isso não fala e anda com dificuldades – só foi matriculado na escola depois que a mãe batalhou e fez abaixo assinado para conseguir que seu filho tivesse um mediador. Desse modo, a reportagem que inicia dizendo do aumento do acesso aos alunos com deficiência, revela que os pais precisam batalhar, fazer abaixo assinados para garantir o direito à escola pública, pois o aluno não pode ser matriculado em qualquer escola, mas somente em uma que tenha um mediador que fique com ele na sala de aula e o ajude nas atividades.

A reportagem continua:

Nas escolas inclusivas, os alunos com deficiência têm o mesmo currículo do resto da turma. E o mediador, ou assistente, ajuda a criança com necessidades especiais nas tarefas escolares.

Assim, todos os alunos – com ou sem deficiência – têm o mesmo currículo, que o aluno com deficiência não consegue acompanhar (nem mesmo todos os alunos ditos regulares) sem um mediador ou assistente, visto que necessita de atendimento especializado e de materiais próprios, que o professor da sala não domina, para realizar e participar efetivamente das atividades propostas. Ou seja, o aluno que tem necessidades especiais é tratado como igual, a diferença é apagada e a escola e seus professores não se modificam, não se adequam às necessidades das pessoas com deficiência, pois, para que o aluno especial verdadeiramente participe, é necessário formular materiais pedagógicos e conteúdos adequados a cada deficiência e contar com tutores que detenham o conhecimento para cada modalidade de deficiência.

Há, então, no processo de “inclusão”, um reforço da diferença entre os alunos, uma reafirmação diária da incapacidade do aluno com deficiência em desenvolver as mesmas atividades curriculares, marcando sua vida pela incapacidade, pelo abandono escolar, embora ele esteja dentro de uma sala de aula regular.

Compreendemos que o aluno com deficiência está inserido na escola, mas não incluso, pois o que se se espera dele é que desenvolva as mesmas atividades e que chegue a resultados satisfatórios, mas, apagar suas necessidades, negar-lhe o direito aos materiais especialmente criados para ele (o Braille, a LIBRAS, a acessibilidade entre outros) é tratar como igual o que é diferente e é fazer com que a escola se torne um lugar de experimentação cotidiana do fracasso e da dependência.

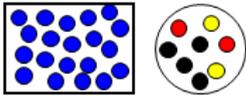
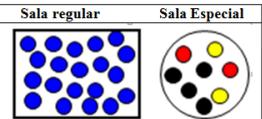
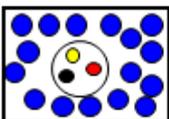
Mesmo nas escolas onde a presença de profissionais é verificada (tradutores de libras, leituristas etc.), o que vemos ocorrer é a desobrigação do professor para com essa população de alunos, de modo que esses profissionais auxiliares tornam-se os responsáveis pelo ensino do

aluno com deficiência, isentando o professor de qualquer necessidade de modificação no seu plano de aula, que é aplicado indiscriminadamente aos demais alunos, como se todos do ensino regular fossem também uniformes, que tivessem a mesma capacidade de interpretação e de apreensão dos conteúdos ministrados.

Vejamos, pois, que o atendimento especializado, oferecidos pela escola, não ocorre de acordo com a lei, que estabelece que esse atendimento deve ocorrer nas salas de recurso multifuncional e deve abarcar o ensino de códigos, linguagens (Braille, Libras) e o uso de tecnologias que contribuam para que os alunos possam enfrentar as barreiras para a aprendizagem na sala de aula regular. Contudo, o que constatamos, na realidade da sala de aula, é que o ensino especializado se configura enquanto um outro lugar dentro da sala dos “normais”, marcando a experiência da “inclusão” pela sensação de rechaço e de não pertencimento ao sistema regular de ensino, pelos deficientes.

Parece-nos que agora é possível reconstituir, a partir de Beyer (2006), as três fases de tentativas de inserção escolar do sujeito deficiente:

FIGURA 6

<p>Segregação:</p> <p>Escola Regular Escola Especial</p> 	<p>As escolas especiais (APAE, Pestalozzi) para as pessoas com deficiência e o ensino regular para os alunos sem deficiência/ “alunos normais”.</p>
<p>Integração:</p> <p>Escola Comum</p> <p>Sala regular Sala Especial</p> 	<p>O aluno com deficiência nas escolas regulares, mas em salas diferentes das dos alunos sem deficiência. Nessas salas, o aluno com deficiência era treinado/preparado em salas especiais para que pudesse acompanhar o currículo da sala regular.</p>
<p>Inclusão:</p> <p>Escola Comum – Sala Regular</p> 	<p>O aluno com deficiência nas salas regulares, “convivendo e aprendendo” com os alunos sem deficiência, sem que haja, como condição, sua preparação em salas especiais, o que implica na modificação estrutural e curricular das escolas para o atendimento de todos os alunos com e sem deficiência.</p>

Fases da Segregação, Integração e Inclusão. Fonte: Elaboração pessoal

Como vimos mostrando, as diversas pesquisas que analisam as tentativas de inclusão e a pesquisa por nós realizada por ocasião da elaboração da monografia revelam seus efeitos

contraditórios e instituem o processo de inclusão enquanto um processo falho, pois não inclui verdadeiramente o aluno com deficiência.

Com base nessa constatação, objetivamos, no próximo capítulo, apontar o funcionamento dos diversos discursos (religioso, jurídico, político, escolar) na formulação de um novo caminho para a educação da pessoa com deficiência, diante das dificuldades na efetivação da inclusão e no embate contínuo entre as possibilidades de educação da pessoa com deficiência, que, como vimos mostrando, resultam em exclusão.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESPAÇO DE MOVÊNCIA E DE LITÍGIO ENTRE DISCURSOS

Como vimos mostrando, historicamente a pessoa com deficiência tem sido excluída socialmente por não se encaixar, em razão de sua “anormalidade”, nos padrões de perfeição – força, beleza, inteligência, produtividade – estabelecidos pela sociedade. Desse modo, atitudes de preconceito e de discriminação foram sendo direcionadas à pessoa com deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais, marcando a história desse público com a rejeição, a discriminação, a segregação e a exclusão, principalmente da escola.

De acordo com Rozek (2009, p. 03),

[...] o isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e, uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e não-pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e posicionar seus membros conforme os padrões por ela definidos.

Desse modo, conforme cada período as pessoas foram sendo rotuladas de acordo com o pensamento dominante. Assim, na antiguidade, quando o padrão de normalidade era o corpo belo e forte, a pessoa com deficiência era vista como doente, incapaz, inválida, dependente. Atualmente, pelo funcionamento da sociedade capitalista que valoriza a produtividade e a competição, o valor do indivíduo é dado por sua capacidade de produzir/consumir, assim, a pessoa com deficiência tem suas diferenças ressaltadas e os sentidos de incapacidade, de dependência e de improdutividade continuam em funcionamento.

Nesse entendimento, Rozek (*idem*) afirma que “[...] a deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação”.

Orlandi (2002, p. 197) afirma que este preconceito

[...] se constitui nas relações sociais, pela maneira como elas [as pessoas com deficiência] se significam e são significadas. Não é um processo consciente e o sujeito não tem acesso ao modo como os preconceitos se constituem nele. Vêm pela filiação a sentidos que ele mesmo nem sabe como se formaram nele.

A autora designa o preconceito como “[...] uma discursividade que circula sem

sustentação em condições reais, e fortemente mantida por relações imaginárias atravessadas por um poder dizer que apaga (silencia) sentidos e razões da própria maneira de significar” (*idem*, p. 197), desse modo, o preconceito restringe os sentidos, impedindo a produção de sentidos outros.

Com base nas constatações da autora, compreendemos que os efeitos insatisfatórios no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular são resultantes de um passado histórico de exclusão, assim, mesmo que haja leis que determinem a inclusão, as escolas – e a sociedade em geral – não estão prontas para inclui-lo. A inclusão da pessoa com deficiência torna-se, então, interdita, pois, ainda nos dias atuais, não se sabe como tratá-lo, visto que os modos de tratamento dispensados ao deficiente decorem de processos histórico-ideológicos que criam uma contradição nos modos de acolhê-lo: ou se trata com atenção e cuidado exagerado, tendendo à caridade e ao assistencialismo ou se deixa-o de lado, tendendo ao rechaço e à condição de não pertencimento à ordem social de produção e de consumo vigentes.

A escola, que toma a aquisição do saber como algo uniformizado, que compara os alunos ente si e que os rotula por meio da atribuição de notas por seus desempenhos, não sabe como atender àqueles que não se enquadram ao seu padrão regulador, o da “normalidade”. Desse modo, a deficiência funciona como um entrave para a atuação histórica e ideológica da escola, que funcionando como um aparelho ideológico do Estado (AIE)²³, não se prepara e não quer/pode se preparar para lidar com um padrão de aluno que não corresponde ao ideal pensado pelo discurso educacional: o aluno que, por sua própria individualidade, consegue competir, sobressair, aprender com facilidade, dando indícios, por seu desempenho escolar, de uma capacidade de produção e de consumo dos conteúdos escolares para, mais tarde, produzir e consumir pelas leis mercadológicas do capitalismo.

Compreendemos, então, que, pelo funcionamento histórico ideológico da deficiência, discursos contraditórios se constituíram e continuam em funcionamento, marcando o processo de inserção das diferentes formas de deficiências na escola.

De um lado, o discurso religioso com a crença nos designios divinos, que, por um processo de punição, delega às famílias a deficiência como forma de expiação dos pecados, assim, o deficiente/a deficiência funciona como uma “cruz a ser carregada”, devendo ser aceita como tal e tratada com resignação e assistencialismo²⁴.

²³ Althusser (1970, p. 22) desenvolve o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs) para referir-se às instituições que, tais como a escola, a igreja, a família, a mídia, servem para transmitir os valores da ideologia dominante, reproduzindo os modos capitalistas das relações de produção.

²⁴ O texto bíblico vincula a deficiência ao mal, ao pecado e, portanto, à punição divina. Assim, podemos ver, em Lv 21,18-20ss, a proibição da pessoa com deficiência de ter atuação direta no culto divino: “Disse mais o Senhor a

De outro, o discurso mercadológico da produção e do consumo alijando, de antemão, àqueles que por qualquer forma de deficiência estão marcados ao não pertencimento e, portanto, ao não investimento.

Consideramos importante relembrar que tomar a Análise do Discurso enquanto referencial teórico implica em tomarmos a língua em funcionamento, pois, como afirma Orlandi (2009, p. 15-16), “[...] a AD trabalha a língua, não enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas”, desse modo, ao trabalhar a linguagem em sua multiplicidade, a autora considera as diversas materialidades (textos escritos, orais, imagens), que dão a compreender o processo de produção dos sentidos. Assim, na construção das imagens, que analisaremos a seguir, anuímos com a autora de que a produção de sentidos constitui-se por meio da imbricação entre as linguagens verbal e visual.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Nesta seção, apresentaremos uma introdução acerca dos principais fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de linha materialista, iniciada na França por Michel Pêcheux e ressignificada por Eni Orlandi no Brasil.

De acordo com Mazzola (2009, p. 07), a AD surgiu em um momento de crise política francesa, quando,

[...] em maio de 1968, estudantes manifestavam-se nas universidades francesas de Nanterre e Sorbonne. Reivindicavam contra a rigidez do sistema educacional. Charles De Gaulle, o presidente-general da época, esmagava as greves com ações policiais no Quatier Latin. A França passava por uma convulsão interna, os estudantes lutavam ainda por grandes utopias e a tensão relacionava-se diretamente com a política. O movimento ganhou mais força quando a classe trabalhadora aderiu ao movimento estudantil para colocar em

Moisés: Fala a Arão, dizendo: Ninguém dos teus descendentes, nas suas gerações, em quem houver algum defeito se chegará para oferecer o pão de seu Deus. Pois nenhum homem em quem houver defeito se chegará: como homem cego, ou coxo, ou de rosto mutilado, ou desproporcionado, ou homem que tiver o pé quebrado ou mão quebrada, ou corcovado, ou anão, ou que tiver belida no olho, ou sarna, ou impigens, ou que tiver testículo quebrado [...]”. Em Lucas 5, 20-24, há o relato da cura de um paralisado em Cafarnaum vinculada ao perdão de seus pecados: “[...] Vendo-lhes a fé, Jesus disse ao paralisado: homem, estão perdoados os teus pecados [...]”. A mesma relação entre doença e pecado pode ser identificada em João 5,14, onde após a cura de um enfermo, Jesus o adverte: “Olha que já estás curado; não peques mais, para que não te suceda coisa pior”. O mesmo pode ser observado em Tiago 6, 14-16, quando Jesus dirige ao povo: “Está alguém entre vós doente? [...] Confessai, pois, os vossos pecados uns aos outros e orai uns pelos outros, para serdes curados”. Disponível em: www.bibliaonline.com.br. Acesso em 23 JUN. 2017.

pauta suas reivindicações. Em consequência, houve uma onda de greves operárias por melhores condições de trabalho e maiores salários.

Neste momento, muitos intelectuais, ligados ao partido comunista francês, faziam parte dessas manifestações, dentre eles. J. Lacan (na psicanálise), R. Barthes, L. Althusser, J. Kristeva, C. Lévi-Strauss (na antropologia), M. De Certeau (na historiografia). Considerando que não havia consenso na forma de pensar desses intelectuais, a França vivia, para além de uma crise social, uma crise teórica (MAZZOLA, 2009).

Em relação aos estudos da linguagem, esse momento histórico é marcado pela crítica ao estruturalismo, que toma a língua como transparente e que se centra na interpretação do conteúdo de um texto, é, pois, nesse contexto que Pêcheux defende o estudo do funcionamento da língua, na relação entre o linguístico e o histórico e a ideologia.

De acordo com Orlandi (2009, p. 59), o que Pêcheux propõe é a compreensão da opacidade discursiva, considerando “[...] a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente”.

Para a autora, a AD, “[...] levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (*idem*, p.16).

A teoria do discurso configura-se, então, como uma disciplina de entremeio, pois, para a constituição de seu quadro epistemológico, realiza a releitura de conceitos trazidos por três outros campos do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico althusseriano e a Psicanálise lacaniana. De acordo com Orlandi (2009), a AD não é herdeira dessas regiões do conhecimento de modo servil, posto que, ao definir o seu objeto – o discurso – não o reduz “[...] ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise” (*idem*, p. 20).

Nesse entendimento, a AD não justapõe as três áreas de conhecimento, mas

[...] interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2009, p. 20).

Em sua relação com a Linguística, a AD repensa a noção de língua, que não é entendida como uma estrutura fechada, homogênea e transparente, mas é considerada em sua opacidade, admitindo a falha, a falta, a incompletude. Assim, o objeto de estudo da AD é o discurso, que é

definido por Pêcheux ([1975], 1988, p. 144) como efeito de sentido entre locutores, pois de acordo com ele “[...] as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam”.

Do materialismo histórico, por meio da releitura de Marx por Althusser, a AD considera o processo de constituição dos sentidos, por meio da relação entre linguagem história e ideologia. Assim, por meio da formulação de Althusser, Pêcheux afirma que indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, o que é reiterado por Orlandi (2002, p. 66) ao afirmar que “[...] a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.”

De acordo com a teórica, a ideologia faz produzir, nesse jogo de interpelação, o efeito de evidência e de transparência de sentidos e sujeitos, provocando a ilusão de que o sujeito é a origem dos sentidos que produz. Desse modo, a AD desloca a noção de ideologia enquanto ocultação de sentidos e a compreende como constitutiva da linguagem, no sentido de que tem no discurso sua materialidade específica.

Nesta direção, Orlandi (2012, p. 153), afirma que

[...] a ideologia está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – alguma coisa fala antes, em outro lugar e diferentemente – pensa que o sentido só pode ser “aquele” quando na verdade ele pode ser outro.

Por esse funcionamento, o caráter material da linguagem é apagado pela evidência do sentido, que sustenta a ilusão de que o sentido é transparente e que não pode ser outro, enquanto a constituição do dizer se dá pela inscrição do sujeito em dada formação discursiva.

Nas palavras de Pêcheux ([1975] 1988, p. 160),

[...] É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascarem, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Assim, na AD a ideologia não é concebida enquanto efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para significar, assim não há como separar sujeito/sentido/ideologia. Orlandi (2009, p. 47), afirma que

[...] para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo

equivoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social.

No entendimento de Pêcheux (1997, p. 79), é “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção”, que constituem os discursos marcando-os pelo contexto imediato (intradiscurso) e pelo contexto sócio histórico (interdiscurso).

As condições de produção, segundo Orlandi (2009, p. 30) “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação [e também] a memória”. Assim, a autora as considera sob dois aspectos: em sentido estrito, que equivale ao contexto imediato e, em sentido amplo, constituído pelo contexto sócio histórico, ideológico. Nesta direção, as condições estritas referem-se ao contexto de enunciação (quem fala, o que fala, para quem fala) e as amplas os processos histórico-ideológicos, que contribuem para a constituição dos sentidos.

Assim, para a AD os sentidos não estão colados às palavras e nem se originam no sujeito, pois essa relação depende de um processo histórico que leva em conta as condições de produção e dependem dos sujeitos que formulam os discursos e de suas filiações a determinados formações ideológicas.

A interpelação do indivíduo em sujeito ocorre pela identificação com dada formação discursiva, que é definida por Orlandi como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2009, p. 43). Desta forma, o sentido de um discurso não depende da intenção do autor, mas da posição discursiva sustentada pelo interlocutor e, principalmente das condições em que é produzido o discurso:

[...] O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse x. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentido que estão ali presentificados. (*idem*, p. 32).

Nesta direção, o sujeito da Análise do Discurso não é empírico, mas um sujeito interpelado, assujeitado ideologicamente e atravessado pelo social, pela história e pela ideologia para se significar e produzir sentidos. Assim, esse sujeito, sofre processos de individuação

perante o Estado.

Althusser (1975, p. 82), trabalha a noção de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que ele define como instituições que servem ao propósito de propagar e de manter em funcionamento a ideologia do Estado, assim, na sociedade moderna essas instituições - a escola, a igreja, a família, a mídia, dentre outros – servem para transmitir os valores do estado, de modo a manter a ordem social e os modos de organização das relações de produção capitalista.

Com bases nos estudos do autor, Haroche (1992, p. 51), ao trabalhar sobre a constituição do sujeito, constrói a noção de ‘sujeito jurídico da linguística’ que “[...] se caracteriza por duas propriedades, no limite, contraditórias: uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas”.

A autora afirma que a forma sujeito da sociedade atual difere da forma sujeito do estado medieval, assim, formula a noção de sujeito-de-direito, pois enquanto na Idade Média o assujeitamento dava-se pela submissão a Deus, na sociedade atual, o assujeitamento constitui-se por meio do Estado, assim, o sujeito atual capitalista é um sujeito com direitos e deveres e que é ao mesmo tempo determinado e individualizado pelo Estado. Nesse contexto, a de sujeito-de-direito serve para constituição do sujeito enquanto dotado de direitos e deveres, o que institui a ilusão de que ele é dono de seu dizer e de seu fazer e assumindo o seu papel na sociedade e no sistema de produção, se assujeite ao Estado para fazer uso de seus direitos e deveres.

Orlandi (2009) partindo da noção do sujeito-de-direito, afirma que a essa passagem da forma sujeito-religioso, da Idade Média, para a forma-sujeito-jurídico, da sociedade capitalista, faz-se por uma subordinação menos explícita, mas não menos eficaz, pois para tornar-se um sujeito de direitos, o sujeito coloca-se enquanto livre para se submeter. Desse modo, o sujeito de direitos do capitalismo não se realiza por uma liberdade individual, mas é determinado por uma estrutura social eficaz, sendo que, pela ilusão da liberdade, o Estado individualiza os sujeitos.

Na mesma direção, Orlandi (2007, p. 299) assegura que “[...] O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres”: Desse modo,

[...] temos o jogo entre a liberdade (democracia) e a submissão do sujeito (todo sujeito é igual perante a lei). Devemos então observar a questão da responsabilidade do sujeito nessa estrutura/ funcionamento. Do mesmo modo é essa liberdade e essa submissão que encontramos quando pensamos a relação do sujeito com a língua: uma forma de contradição pela qual para dizer o que “quer”, ele precisa se submeter a ela.

Ou seja, é aquilo que Pêcheux (2008, p. 57) faz funcionar quando formula que “[,,] em face das interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro, nem real, trata-se aí de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade”.

O sujeito tem, então, a ilusão de ser a fonte, a origem de seu dizer, ao rejeitar outros sentidos possíveis, “[...] quando, geralmente, reproduz as ideias da classe dominante” (ORLANDI, 2009, p. 35). Trata-se do que Pêcheux definiu como sendo da ordem do *esquecimento número 1*, que é da instância do inconsciente e da ideologia.

Além desse, o autor formula o *esquecimento número 2*, que, sendo da ordem do consciente enunciativo, se caracteriza pela escolha do sujeito em manter o seu discurso, a partir do conhecimento que tem da realidade e dos silenciamentos, criando a impressão que o dito só pode ser dito daquela e não de outra maneira:

[...] Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada. (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 173).

2.1 O funcionamento da discursividade religiosa: a cura pela fé

Orlandi (1996, p. 242) considera que o discurso religioso²⁵ pode ser considerado, em termos tipológicos, na mesma perspectiva do discurso autoritário, uma vez que nesse discurso “[...] a definição de sujeito aponta para duas direções: a de ser sujeito e a de assujeitar-se”:

[...] no sujeito se tem, ao mesmo tempo, uma subjetividade livre – um centro de iniciativa, autor e responsável por seus atos – e um ser submetido – sujeito a uma autoridade superior, portanto desprovido de toda liberdade, salvo a de aceitar livremente a sua submissão.

Para Althusser (1970, p. 113), “[...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que aceite (livremente) a sua sujeição [...]. Só existem sujeitos para e pela sua sujeição”, desse modo, a condição para que exista o sujeito religioso é a existência de um ser superior e a sua submissão a ele.

²⁵ Orlandi toma como discurso religioso a ideologia religiosa cristã ou o cristianismo, que envolve a igreja católica, as protestantes e a ortodoxa.

Segundo Orlandi (1996, p. 243), o discurso religioso é aquele em que fala voz de Deus, assim nesse discurso

[...] há um desnivelamento fundamental na relação entre locutor e ouvinte: o locutor é do plano espiritual (o Sujeito, Deus) e o ouvinte é do plano temporal (os sujeitos, os homens). Isto é, locutor e ouvinte pertencem a duas ordens de mundo totalmente diferentes e afetadas por um valor hierárquico, por uma desigualdade em sua relação: o mundo espiritual domina o temporal. O locutor é Deus, logo, de acordo com a crença, imortal, eterno, infalível, infinito e todopoderoso; os ouvintes são humanos, logo, mortais, efêmeros falíveis, finitos, dotados de poder relativo. Na desigualdade, Deus domina os homens.

A autora afirma que o ponto de articulação entre o homem e Deus é o espírito, assim, o sujeito enquanto alma religiosa deve assumir a qualidade do espírito. Sendo a fé uma das qualidades do espírito, o homem – pecador, imperfeito e inferior na relação com Deus – encontra na fé a possibilidade da salvação e da aproximação da perfeição divina. A fé funciona, então, como uma forma de separação entre os fiéis e os não fiéis, entre os convictos e os não convictos, uma vez que a fé é “[...] o parâmetro pelo qual se delimita a comunidade e constitui o escopo do discurso religioso em suas duas formações características: para os que creem, o discurso religioso é uma promessa, para os que não creem é uma ameaça” (*idem*, p. 247).

A fé não é capaz, então, de modificar a relação de não-reversibilidade do discurso religioso, pois a fé não emana do próprio homem, ela é um dom divino, recebido por Deus. Nesta direção, as regras pelas quais os homens se submetem a Deus para ser ouvidos por Ele se faz pela fé, pela prática do bem e pela pureza. Nesse contexto, a deficiência se coloca, tanto pelo discurso religioso quanto pelo mercadológico, como um lugar de falta devendo, portanto, ser assistida ou ser afastada, eliminada, excluída.

Na Idade Média, a Igreja considerava a deficiência como fruto da ação demoníaca ou como um castigo divino, pelas ações dos pais. Com o advento do Cristianismo, o tratamento dispensado à pessoa com deficiência se modifica, pois, a eliminação dá lugar à caridade, embora continue em funcionamento os sentidos anteriores. Por meio do Novo Testamento, a Bíblia apresenta um novo entendimento da pessoa com deficiência, assim traz, nas palavras de Jesus Cristo, que a deficiência não é castigo nem aos pais, nem a pessoa com deficiência, mas um meio para a manifestação da misericórdia de Deus e um modo de a bondade e a caridade humana pudessem ser testadas. No entanto, esse funcionamento não eliminou/não elimina os paradoxos presentes no tratamento destinado às pessoas com deficiência, pois, no próprio texto bíblico há a produção de sentidos diversos, colocando, muitas vezes, a deficiência como castigo divino, ou

seja, como um mecanismo de expiação da culpa e do pecado por uma vida errática, tanto dos pais quanto do próprio deficiente, instalando a ideia de que a pessoa com deficiência é um instrumento para a caridade.

De acordo com Silva (1987), a comunidade cristã, para dar continuidade aos ensinamentos de Jesus Cristo, como o amor ao próximo e a caridade, adquiriu a responsabilidade de cuidar de todos os excluídos da sociedade – doentes, pobres, bêbados, prostitutas, loucos e pessoas com deficiência. Desse modo, com advento do cristianismo, a pessoa com deficiência adquiriu um novo status social, passando a ser considerada como humana, possuidora de alma, criatura de Deus.

Nesse entendimento, o discurso religioso colocou/coloca em funcionamento a necessidade do acolhimento à pessoa com deficiência. Para dar visibilidade às contradições instaladas pelo discurso religioso, enquanto afirmação da necessidade da inserção da pessoa com deficiência, trazemos, como exemplo, o cartaz da *Campanha da Fraternidade* do ano de 2006²⁶, que teve como tema *Fraternidade e Pessoas com Deficiência*:

FIGURA 7



Campanha da Fraternidade de 2006²⁷.

²⁶ A Campanha da Fraternidade, realizada anualmente, desde 1964, pela Igreja Católica, aborda temas relacionados à vida da igreja e da sociedade.

²⁷ Disponível em: <http://maristas.org.br/oracao-da-campanha-da-fraternidade-2006> Acesso em 25 Mar. 2016.

Iniciamos nossa análise pelo lema da campanha “Levante-te, vem para o meio”. A frase é um recorte de um texto bíblico (Marcos 3: 1-5), proclamado por Jesus Cristo ao realizar a cura de um homem com a mão atrofiada. Na bíblia, embora o próprio Jesus Cristo recuse a ideia de deficiência enquanto castigo, curas são realizadas por meio do perdão aos pecados e da expulsão de demônios, assim, o próprio texto bíblico produz uma dualidade de sentidos para a deficiência, pois, apesar de apresentar a deficiência enquanto manifestação da bondade divina, a noção de castigo, pelos pecados humanos e pela presença de maus espíritos, continua em funcionamento. Assim, nas curas realizadas por Jesus Cristo, temos o funcionamento dessa dualidade, pois, de um lado, a doença/a deficiência estava relacionada ao mal, ao pecado e a punição pelo desrespeito à lei de Deus, enquanto que, por outro, a saúde/a cura estava ligada ao perdão dos pecados, à fé.

Por esse funcionamento, servir a Deus e respeitar sua lei é a condição para manter-se livre das doenças, das enfermidades e das deficiências, desse modo, mais do que um convite para **vir para o meio**, a Campanha faz um convite para que a pessoa com deficiência acredite e aceite a Deus para que possa ficar livre de doenças, enfermidades e da deficiência, podendo, finalmente, pertencer, ser do meio.

Nessa direção, a campanha da Fraternidade tem o objetivo de convidar as pessoas com deficiências a deixarem a situação de abandono e de isolamento, de modo a participarem da vida social e a saírem da margem da sociedade para virem “para o meio”. Contudo, pelo discurso bíblico, os efeitos de sentido produzidos é o de que, para pertencer, para estar no meio, para se incluir o deficiente precisa de uma provável cura, precisa libertar-se das suas limitações para, só assim, ser, pertencer, incluir. Ou seja, os efeitos metafóricos produzidos pela frase proferida por Jesus, e adotada como lema da Campanha da Fraternidade de 2006, é o de que é necessário que um milagre se processe – Jesus o realizou ao curar um homem com a mão atrofiada –, pois aproximar-se de Deus, seguir seus princípios é obter o beneficiado da “cura”, da saúde plena, da participação e pertencimento à ordem social.

No entanto, o efeito produzido é o de que a aceitação, a participação, o pertencimento só se dará a partir de um milagre, de uma cura da pessoa com deficiência para que ela seja verdadeiramente aceita na sociedade. Dito de outro modo, é necessário que ela frequente e participe dos ensinamentos de Deus, que é o único capaz de promover a saúde, a prosperidade, a felicidade, assim, só é por meio da fé, da crença em Deus e nos seus ensinamentos que a pessoa com deficiência poderia ser curada, poderá acreditar em si mesma e poderá ser aceita pelo outro e pertencer.

Esse funcionamento, comum a todas as Igrejas, pode ser visibilizado em programas na TV, nos quais padres e pastores apresentam “curas” milagrosas, promovidas unicamente pela fé. São curas que se realizam por meio do perdão dos pecados e pela expulsão de demônios, pois só serão curados desses males os que possuem fé.

A Campanha se utiliza da imagem de uma pessoa com Síndrome de Down²⁸ abraçada a uma outra, que aparentemente não possui uma deficiência. Assim, mesmo que a informação de quem seja o deficiente não esteja explicitada pela imagem, o leitor imediatamente identifica, entre as duas pessoas, o deficiente, visto que a força da imagem está dada pela presença da pessoa com Síndrome de Down, que traz marcada no corpo, especialmente no rosto, a identificação de sua deficiência²⁹.

Pela Campanha, produzem-se efeitos que marcam a distinção entre os que acolhem – os normais, os sem deficiência – e aqueles que precisam ser acolhidos – os anormais, as pessoas com deficiência. Desse modo, o cartaz toma o milagre realizado por Jesus – a cura da mão atrofiada – para metaforizá-la pelo acolhimento, pelo amor, pela caridade, pelo sentimento de igualdade. Contudo, nem por isso, a deficiência e as necessidades do deficiente deixam de existir, assim, acolher o aluno deficiente na sala regular não pode ser uma pura e simples caridade, não pode ser apenas um ato de amor, ou apenas para possibilitar a socialização do deficiente. O deficiente/a deficiência demanda necessidades que precisam ser atendidas para que, de fato, o aluno venha a aprender e a adquirir os conteúdos necessários à sua vida e à sua independência.

A Campanha, como vimos mostrando, está marcada pela autoridade do discurso religioso, assim, a cor utilizada no fundo do cartaz é o azul que tanto faz remissão à cor do céu – produzindo um efeito de que aqueles que se incluem e aqueles que se deixam incluir podem ganhar o reino do céu – quanto faz remissão à interação social, uma vez que a campanha faz um convite aos excluídos, aos que não pertencem a se incluam e a pertencerem.

Como vimos mostrando, a relação das pessoas com a deficiência dá-se pela compaixão,

²⁸ A Síndrome de Down é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais no par 21 (sendo também conhecida como Trissomia do 21), afetando o desenvolvimento da pessoa, particularmente o físico e o cognitivo. Por marca-se especialmente no corpo, a Síndrome é empregada, geralmente, para representar todos os tipos de deficiência mental. Disponível em: http://www.manodown.com.br/instituto/o-que-e-a-sindrome-de-down/?utm_source=GoogleAdwords&utm_medium=cpc&utm_campaign=Conte%C3%BAdo. Acesso em 29 Abr. 2017.

²⁹ Martins e Silva (2006, p. 18) destaca que, para o cumprimento da lei que prevê cotas para pessoa com deficiência no mercado de trabalho (Lei 8213/91), as empresas geralmente escolhem alguém com Down, “[...] que traz no corpo, mais propriamente, no rosto, a identificação de sua síndrome”, sendo imediatamente identificado por sua deficiência.

pela caridade, pelo assistencialismo, ou seja, por um funcionamento marcado pelo discurso religioso, pois a pessoa que tem compaixão, que se apieda da dor e da limitação do outro, inscreve-se em uma formação discursiva religiosa e passa a ser tomada como cristã, como caridosa, como praticante de boas ações, portanto, agrada a Deus e por Ele será salva, ganhará o reino do céu. Assim, a pessoa com deficiência apresenta-se, mais uma vez, como um instrumento para que as pessoas possam se constituir enquanto sujeitos religiosos, que praticam o bem e a caridade para com esta população que se coloca historicamente como necessitada destes tipos de cuidados.

Na sociedade atual, pelo funcionamento do modelo capitalista, apesar de os efeitos do discurso religioso continuarem em funcionamento, o discurso em favor da educação da pessoa com deficiência passa a ser determinado pela lei, assim o discurso da igualdade perante Deus, que instituía o acolhimento da pessoa com deficiência enquanto caridade, passa ao discurso da igualdade do sujeito perante a lei, tornando-se necessário garantir seus direitos. Desse modo, a inserção pela palavra de Deus, que só prezava pela garantia de abrigo e comida passa para a inserção pela Lei, para que todos possam ser produtivos e contribuam economicamente.

2.2 O discurso jurídico: o funcionamento do “Somos todos iguais perante a lei”

Segundo Haroche (1992, p. 182) a passagem do sujeito religioso, obediente a Deus, para a forma-jurídica do sujeito, estabelecida pelo Estado, ocorreu devido ao enfraquecimento da ordem religiosa e de suas formas de dominação sobre o indivíduo:

[...] como Deus não governa mais totalmente a conduta humana, vai ser preciso substituir-lhe um poder que estará à sua altura, a fim de não deixar essa conduta exposta a ela mesma face à incerteza, isto é, exposta à possibilidade de reflexão e da distância crítica.

O aparelho religioso não é mais capaz de, por si mesmo, enquadrar o sujeito (o que nós condensamos com a expressão “determinação religiosa”): o Estado, diante da situação nova que se oferece a ele, deve tentar, no contexto dos nacionalistas burgueses, estabelecer formas novas de controle do sujeito. Por razões econômicas, jurídicas, políticas [...] esses métodos dão lugar necessariamente à ideia de acaso e de indeterminação relativa (o que nós referimos sob o termo de “determinação institucional” e depois “individual”).

A passagem do sujeito determinado por Deus para o de sujeito determinado pelo Estado promoveu uma nova forma de dependência ao sujeito deficiente, visto que, por essa nova ordem, passou a ser individualizado, a ser cobrado por sua capacidade pessoal e, dada a sua limitação

constitutiva, passou a ser considerado como incapaz, como improdutivo.

A esse funcionamento a autora associou a noção de sujeito-de-direito, que, segundo Lagazzi (1988, p. 39),

[...] é uma noção histórica, que só se concebe à noção de Estado. Ambas – a de sujeito-de-direito e a de Estado – surgiram concomitantes à fundamentação do poder jurídico que, por sua vez, foi (é) decorrência de modificações econômicas que, a partir do século X, ocasionaram a passagem gradual do feudalismo para o que se concretizaria, mais tarde, como capitalismo.

De acordo com Haroche (1992), a submissão ao Estado (por meio da crença na letra, na cifra, na precisão) dá-se de forma menos visível, pois preserva a ideia de autonomia, de liberdade, de não determinação do sujeito, a ideia de que o sujeito não é controlável. Cria-se, desse modo, a ilusão de um sujeito livre em suas escolhas, autônomo, “o sujeito do capitalismo”: com direito e deveres, responsável por seus feitos e gestos. Nesta direção, o sujeito jurídico “[...] se caracteriza por duas propriedades, no limite, contraditórias: uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas”. Desse modo, embora submetido ao Estado, por meio de suas leis, o sujeito pensa que é a fonte e a origem de seu dizer, de sua vontade, responsável por seus atos, e “livre” para se assujeitar ao Estado e para pertencer à ordem dos direitos e deveres.

Esse assujeitamento é, segundo Haroche (1992, p. 178), ambíguo e se liga também

[...] à ambiguidade do termo sujeito (este, com efeito, significava tanto livre, responsável, quanto passivo e submisso), [o que] exprime bem esta “ficção” de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete.

A autora afirma que a liberdade e a vontade do sujeito se constituem pela “[...] interiorização da dependência (necessariamente ocultada) do sujeito à ideologia e ao poder”, desse modo, o sujeito torna-se “[...] livre para se obrigar” (*idem*, p. 51).

Neste contexto, a educação e o trabalho ganham status de “para todos”, desse modo, para ser livre o sujeito-de-direito capitalista necessita ter trabalho, ter estudo, submetendo-se a ideologia. Assim, pela ordem do direito à educação, o aluno com deficiência tem o direito de aprender, mas os discursos pela educação ainda produzem sentidos de inserção pela compaixão.

Para darmos visibilidade ao funcionamento do discurso jurídico nas campanhas de inserção trazemos o recorte:

FIGURA 8



Campanha de Inclusão³⁰.

Nos últimos anos as propagandas do governo centram-se no “Para todos”, assim, o discurso para a educação é o de que a escola pública está sendo paulatinamente adaptada para atender a todos os alunos em igualdade de condições. Dito de outro modo, pelas propagandas afirma-se que a escola está preparada para a convivência de diferentes culturas, crenças, raças, níveis socioeconômicos e deficiências.

Contudo, a escola é, contrariamente, lugar da competição, da comparação entre alunos, da tentativa de uniformização – todos são tomados de maneira tão igual que se exige o uso do uniforme, que garante a igualdade pela vestimenta – das filas, do silêncio, da modelação do pensamento, enfim, a escola cria um padrão que deve ser seguido, uma lista de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidas por todos. Neste espaço, qualquer aluno que fuja a esse funcionamento é considerado diferente e incapaz. Assim a **escola é para todos** apenas quando esse **todos** implique tão-somente aqueles que se submetem as suas regras, que conseguem acompanhar o que ela dita, pois os que não se encaixam em seu funcionamento, são considerados incapazes, incompetentes e, apesar de frequentá-la, continua apartado, não incluso, não pertencente a ela.

O funcionamento de tomar a diferença como algo natural ou de apagá-la ou, do mesmo modo, o movimento de incluir o deficiente negando suas necessidades, implica em tomá-lo pela máxima da igualdade (todos somos iguais), silenciando as desigualdades, contudo, como vimos mostrando, esse funcionamento só serve ao propósito de acirrar as diferenças.

Vemos, nas escolas, o funcionamento das máximas ditadas pelo Estado, cujo discurso é o das condições iguais, um discurso de que todos podem subir na vida por meio de seu próprio

³⁰ Disponível em: <http://www.cotiatododia.com.br/paulo-generoso-escola-para-todos/> Acesso em 17 Mai. 2016.

esforço, não havendo necessidade de nenhuma modificação, nem na escola e nem na sociedade.

Essa ideia é extensiva às pessoas com deficiência, que devem superar seus limites pessoais, tornando-se pessoas úteis, pois, pelos modos de funcionamento do capitalismo, somente têm valor aqueles que conseguem provar que têm capacidade para se tornar produtivos. Tanto que toda a política em torno do deficiente se faz pela negação e pela cobrança de superação das suas limitações, assim, basta verificar as constantes campanhas de divulgação do governo que mostram sempre casos de pessoas com deficiência que venceram na vida. Essas campanhas funcionam como tentativas de o sistema capitalista responsabilizar os deficientes por seus fracassos pessoais, desresponsabilizando-se por qualquer ausência de uma política específica de atendimento, negada pelo simulacro da garantia de igualdade a todos, como se a escola oferecesse, de fato, condições iguais e como se a igualdade apagasse a necessidade de atendimentos especializados para a superação da pessoa com deficiência.

Segundo Mantoan (2005, p.24), inclusão é “[...] ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”, assim, os discursos pela inclusão deveriam amparar-se na igualdade, na diversidade, no respeito às diferenças. No entanto, como afirma Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2014, p. 34), “[...] difícil conseguir juntar, nesta equação da democracia capitalista, igualdade e direito à diferença. As desigualdades e a segregação fazem parte das práticas sociais desse sistema assim constituído”.

De acordo com Orlandi (2014, p. 34), o próprio capitalismo divide e se estrutura pela diferença, pois “[...] a diferença aí é constitutiva, portanto, a demanda de inclusão do diferente é a formulação da contradição. E só podemos pensar as reivindicações das minorias no confronto das relações de poder”.

Assim, entendemos que não interessa ao Estado as minorias, as diferenças, mas sim o todo, pois, mesmo que a qualidade do ensino oferecido nas escolas não possibilite que todos se desenvolvam igualmente, o que importa é que todos estejam na escola. Dito de outro modo, se o direito a estar na escola está garantido, o direito de aprender não é a preocupação dos governantes, delegando ao indivíduo o sucesso ou o fracasso com o seu aprendizado.

Nesta direção, ao garantir o acesso à escola, o Estado cumpre legalmente seu papel e a responsabilidade pela efetivação do ensino, especialmente do aluno com deficiência, recaindo os resultados sobre as escolas, os profissionais da educação e os próprios deficientes.

Vejamos esse funcionamento nas campanhas pela inclusão, principalmente as direcionadas ao professor:

FIGURA 8



Como vemos, a campanha é dirigida aos profissionais da educação, afirmando que aqueles que querem trabalhar com inclusão devem procurar se capacitar e que os que não a querem vivem de arrumar desculpas para o fracasso do processo. Contudo, há uma cobrança para a capacitação, há uma cobrança pelo envolvimento dos que querem a inclusão, mas não há uma política de qualificação, de fato. Ou seja, os professores devem capacitar-se por conta própria, contribuindo para a reafirmação do discurso do Estado de que há o cumprimento da lei, uma vez que os alunos têm acesso à sala de aula regular e as falhas no processo de inclusão, se houver, é culpa da escola, do professor ou da própria pessoa com deficiência.

Assim, a formulação “quem quer trabalhar com inclusão procura capacitação e quem não quer procura uma desculpa” funciona como uma intimidação aos professores, pois se há problemas no processo de inclusão, isso se deve à falta de capacitação do professor, que deveria se preparar, estudar para atender o aluno com deficiência. Assim, de acordo com esse dizer, o Estado não tem a responsabilidade de oferecer qualificação ao professor, pois quem quer “procura capacitação”. Contudo, mesmo que não tenha vontade de trabalhar com a inclusão, o professor deve procurar capacitação para atender, pois mesmo que não tenha esse desejo, não pode escolher se quer ou não trabalhar com a inclusão, assim, fala no professor a voz do Estado que coloca a efetivação da inclusão como sua responsabilidade.

O trabalho do professor não depende de sua bondade, de sua solidariedade para com a pessoa com deficiência, mas da efetivação daquilo que determinam as políticas de inclusão, embora se acredite e se defenda, como ilustra a campanha, que por meio da capacitação, do estudo, haverá de fato inclusão.

³¹ Disponível em: <http://lagartavirapupa.com.br/a-dificil-inclusao-escolar/> Acesso em 24 Mai. 2016.

Sarian (2013, p. 110) afirma, em documentos oficiais, que

[...] o professor, por meio do funcionamento de formações imaginárias, é projetado como aquele que não sabe, o que faz comparecer os sentidos de mal formado, porque não estuda, porque não pesquisa, porque não se atualiza; o professor é significado, portanto, como aquele que necessita estar em contínua formação: sentidos que culpabilizam por esse suposto não saber, o que traz como efeito o imaginário de que, se não se sabe (nunca se sabe bem, ou tudo, que precisa saber), é necessário sempre aprender.

Para a autora,

[...] A formação do professor não é significada na direção na qual o conhecimento é tomado como dinâmico, não podendo, portanto, ser estancado; o saber é significado pelo acúmulo, por uma necessidade de completude imaginária, como forma de preencher o suposto vazio criado pela que funda o sentido da escolarização no Brasil; o professor é também significado como estando sempre em falta (SARIAN, 2013. p. 110).

Constatamos que a capacitação do professor em relação à inclusão está sempre no futuro, como aquilo que está para acontecer e que nunca o prepara verdadeiramente para o atendimento ao aluno com deficiência, desse modo, as práticas de inclusão continuam a apresentar falhas, que resultam do desconhecimento de como agir diante desse aluno, que ou é protegido com atividades mais fáceis ou é abandonado e excluído das atividades “normais”.

A produção do sujeito “não alienado”³² só é possível por meio da formação e não da capacitação, pois a capacitação e o treinamento não possibilitam que o sujeito seja capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais, mas atuam somente para a continuação desse sujeito enquanto um objeto na relação de trabalho, que bem treinado, torna-se mais produtivo. Nesta direção, Orlandi (2014b, p.160-161) afirma que

[...] com a capacitação, o treinamento, ele [o professor] é um eterno repetidor. Um autômato de uma empresa, na melhor das hipóteses, se for considerado “capacitado” após um “treinamento”. Ou, pior que isso: habilitado, e a habilitação não implica relação com conhecimento, mas com o treinamento: sujeito treinado=sujeito habilitado [...].

Como vimos mostrando, então, tanto o discurso religioso quanto o jurídico se instituem como discursos políticos que fazem funcionar, na escola, uma dada ideologia na história, que

³² Para falar sobre o “aluno não alienado” a autora retoma o conceito de alienação proposto por Marx (1844): “[...] a alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”.

responsabiliza a escola, o professor e os alunos deficientes pelo fracasso ou pelo sucesso na/da inclusão, desresponsabilizando totalmente o Estado, tanto pelos resultados quanto pelas políticas de uma inclusão, de fato, de uma inclusão que prepare o professor e a escola (com recursos materiais e profissionais) para receber e incluir a pessoa com deficiência, de modo a que ela não apenas esteja na escola regular, mas que seja efetivamente seu aluno.

Outro aspecto que vimos discutindo é a falta de uma avaliação e de uma continuidade nas políticas do Estado, o que implica em avaliações precipitadas ou na substituição das propostas, tomando como base, para essas medidas, o produto e não o processo.

Esse funcionamento parece configurar o processo de inclusão marcando-o por *discursos sobre* o seu fracasso flagrante e sobre os seus encaminhamentos, como discutiremos na próxima sessão.

CAPÍTULO III

CONSTRUINDO (DES)CAMINHOS: DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

No Brasil, o processo de inclusão ampara-se em diversas legislações inspiradas em princípios de democratização do ensino, assim, a permissão para que o aluno com deficiência seja atendido no mesmo ambiente de ensino que os demais alunos instala-se pela ilusão da universalização do ensino, que, por meio da falácia do “acesso de todos à escola”, cria o simulacro de construção de uma sociedade mais igualitária e, portanto, mais justa.

Nessa direção, o governo brasileiro vem divulgando, nos últimos anos, índices que “comprovam” que cada vez mais crianças têm acesso à escola pública e gratuita, ou seja, que a escola está se abrindo para a diversidade social, cultural, religiosa, étnica, religiosa, de gênero, ou seja, que está sendo adaptada para atender a todos os grupos que foram excluídos de seus domínios.

No contexto atual, a inclusão, a participação, o pertencimento tem sido uma demanda a todos os cidadãos brasileiros, inclusive os deficientes, constituindo tal discurso como decorrente dos direitos concernentes a toda a população. Contudo, há exigências por parte dos governantes, há deveres a se cumprir, há determinações silenciosas de submissão cega do sujeito à ideologia do Estado capitalista, regulado pelas leis do mercado mundial. Essas condições de produção são exigências para a existência social do sujeito, pois “ser alguém” na sociedade atual é igualar-se, ou seja, estudar, trabalhar, produzir, consumir.

Esse funcionamento, diz dos modos como o Estado individualiza os sujeitos, pois, como defende Orlandi (2014, p.31) “[...] no capitalismo, o indivíduo não é visto como ser pensante, capaz de decidir e participar, mas como consumidor potencial”, assim, a pessoa com deficiência – que ao longo da história foi sendo constituída enquanto inútil e improdutiva – é interpelada pela ideologia capitalista e identifica-se com a sua demanda, tendo como seu o desejo de torna-se produtivo, a participar do processo de produção e, assim, pertencer à sociedade atual. Dessa forma, a inclusão é imposta na tentativa de “tornar todos iguais”, por meio do apagamento das diferenças, como podemos ver na imagem:

FIGURA 9



Campanha de inclusão.³³

A campanha, ao formular “Somos todos iguais na diferença”, produz o efeito de sentido de que todos são iguais, apesar da diferença, contudo, a deficiência é apagada enquanto necessidade especial, pois se produz a ideia de que a inclusão pode ocorrer sem modificações, apenas pela aceitação das diferenças. Nesse funcionamento, a inclusão é apresentada como se fosse um processo natural, fácil de ser efetivado, uma vez que silencia as dificuldades próprias de cada deficiência, apagando, assim, a necessidade de tomada de medidas cruciais para a efetivação da inclusão, como por exemplo, a acessibilidade aos cadeirantes (rampas, sanitários, acentos especiais), intérpretes para os deficientes auditivos, domínio da metodologia Braille para os visuais, recursos multimodais para trabalhar os mentais, sem mencionar a extensa preparação de toda a comunidade escolar para a convivência e a aceitação da diferença.

A campanha reproduz a lei, afirmando-a, dessa maneira, o Estado se isenta, se desresponsabiliza e todo o fracasso da inclusão passa a ser direcionado aos professores, aos deficientes e aos seus familiares. Ou seja, o Estado cria a lei – a mais perfeita, a mais humana –, mas não assegura os meios para a sua efetivação. Entretanto, para se pensar a inclusão é necessário recuperar o histórico de exclusão das diversas minorias, pois advém daí as práticas discriminatórias atuais, subsumidas no simulacro da inclusão. Dito de outro modo, compreender discursivamente o processo histórico-ideológico é fazer funcionar a memória discursiva do longo funcionamento de instalação e de constituição dos sentidos para a deficiência e para a pessoa com deficiência.

Nessa direção, Orlandi (2007, p. 307) afirma que “[...] não é por acaso, desvio ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se

³³ Disponível em: <https://gabyyluisa.wordpress.com/2011/07/13/somos-todos-iguais-na-diferenca/> Acesso em 25 Out. 2016.

estrutura e funciona”, desse modo, para a autora, a criação de mecanismos – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma a igualdade de todos –, servem para lidar com a ambiguidade que constitui o sujeito e os sentidos, que, na sociedade burguesa, jogam com liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. Trata-se de uma contradição que está “[...] inscrita na estrutura mesma do sistema: se a ordem social é burguesa é ela mesma [que] cria dificuldades (diferenças) (*idem*, p. 308)”.

De outra maneira, é necessário se perguntar: o que seria igualdade na escola? Igualdade de conteúdos, igualdade de tratamento, igualdade de condições? A igualdade de conteúdos e de tratamentos proporcionaria igualdade de condições?

3.1 “Preferencialmente na rede regular de ensino”: o escamotear do discurso da Lei:

A Constituição Federal, afirma que “[...] a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade” (CF, 1988, artigo 205, p. 42). Aos educandos com deficiência a CF assegura o “[...] atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**” (art. 208). Esse mesmo direcionamento é reproduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD).

O termo *preferencialmente* na formulação da Lei tem produzido sentidos diversos, sendo utilizado tanto como justificativa para a inclusão quanto para a exclusão do aluno com deficiência na sala regular. Mas, refletimos sobre as acepções do verbete *preferencialmente*, a partir do dicionário:

Preferencialmente: De maneira preferencial; em que há preferência por; que escolhe uma coisa ou pessoa em detrimento de outra; escolhidamente³⁴.

Tomando o significado dicionarizado da palavra *preferencialmente*, podemos afirmar que a lei coloca a inclusão da pessoa com deficiência apenas como uma possibilidade, que pode ou não ser a que corresponde à opção dos pais de alunos com deficiência ou da escola, pois, de acordo com a lei, fatores como a falta de formação dos professores e de materiais apropriados e a inexistência de acessibilidade podem ser utilizados como justificativa para o não atendimento do aluno com deficiência na escola, já que a inclusão deverá ocorrer *sempre que as condições específicas dos alunos possibilitarem*, pois o atendimento educacional dos alunos deve ser

³⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/preferencialmente/> Acesso em 29 Jun. 2017.

especializado.

Vejam, então, que a lei assegura à pessoa com deficiência um atendimento escolhidamente na rede regular de ensino, desde que a escola possua as condições de um atendimento especializado. Mas, quem deve prover a escola das condições especializadas? Se a lei afirma que o atendimento educacional deve ser especializado, porque as pessoas com deficiência foram todas “inclusas” na rede regular de ensino, visto que ela não apresentava/apresenta as condições de atender nem aos alunos regulares?

Ao refletirmos sobre o atabalhoamento do que preconiza a lei, o que seria menos prejudicial à pessoa com deficiência: a sala regular, sem as condições mínimas para recebê-la, ou as instituições especializadas (Apaes, Pestalozzi), que garantem um atendimento compatível com suas necessidades, mas a mantém na segregação histórica que a constituiu/constitui? Em outras palavras, o que é menos pior: a segregação declarada ou a segregação falaciosa da “inclusão” nos moldes em que está ocorrendo?

As questões não cessam de se inscrever: se o Estado cria a Lei, prevendo todos os casos de exceção, porque órgãos ligados ao próprio Estado não a fazem cumprir? Ou a questão é ter as melhores e mais humanas leis para se desresponsabilizar de qualquer dano, qualquer prejuízo causado aos deficientes, pois, afinal, tudo está assegurado na lei?

O termo *preferencialmente* parece então atender ao propósito do Estado de se isentar, de se desresponsabilizar, visto que a lei assegura a “inclusão” (todas as pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular), mas assegura também as condições necessárias à inclusão (atendimento educacional especializado), então, se há falhas, se há excessos, se há má interpretação da lei, a responsabilidade não é do Estado, mas daqueles que não se atentaram para uma palavra capciosamente colocada no texto da lei, o *preferencialmente*.

Entretanto, a inclusão de *toda* a pessoa com deficiência se verifica na prática das escolas que permanecem sem condições de atender especializadamente sequer os alunos regulares. Mas, mesmo com a “inclusão” acontecendo à revelia da lei, não são raras as denúncias de pais que não conseguem matricular seus filhos na escola regular, recebendo como justificativa a falta de preparo do estabelecimento para esse tipo de atendimento, como podemos constatar em diversas situações noticiadas:

[Escola rejeita aluno com deficiência e caso vai parar na polícia ...](#)

www.otempo.com.br/.../escola-rejeita-aluno-com-deficiencia-e-caso-vai-parar-na-poli...

8 de out de 2015 - Pai do estudante é promotor de Justiça e deu voz de prisão a diretor de instituição; criança de 10 anos **não** teria passado em prova de ...

[Escolas ainda rejeitam alunos autistas - Educação - Estadão](#)

educacao.estadao.com.br/noticias/geral.escolas-ainda-rejeitam-alunos-autistas,1612988

28 de dez de 2014 - SÃO PAULO - Carlos (nome fictício) tentou **matricular** o filho com autismo ... "O **pai não** foi 'barrado'; os procedimentos propostos pela **escola** ... caracterizaria uma negligência para com o **aluno com deficiência**. "Ele tem dificuldades de ir ao banheiro sozinho, às vezes **consegue**, às vezes **não**", contou.

[Alunos com deficiências enfrentam dificuldades para estudar em ...](#)

www.deficienteciente.com.br/alunos-com-deficiencias-enfrentam-dificuldades-para-es...

23 de abr de 2013 - Para garantir a **matrícula** de Lucas Rateke, 4 anos, em uma **escola**, ... O **pai** Fabiano Rateke relembra que as outras **escolas** procuradas ... que o **aluno com deficiência** tenha

Notemos que a recusa, por parte das escolas, resulta de uma interpretação possível da lei, visto que a escola não está repudiando os alunos em razão da sua condição de deficiência, mas a alegação é, na maioria das vezes, a falta de preparo do estabelecimento para promover o *atendimento educacional especializado* previsto em lei. Ora, a lei, ao dizer que o aluno deve ser preferencialmente matriculado em escolas regulares, não assegura a inclusão a *todas* as pessoas com deficiência em razão de não terem, parte delas, as condições de frequentar a escola regular, o que torna o estabelecimento incapaz de fornecer o atendimento educacional especializado. Dito de outro modo, a lei assegura a inclusão, mas a condiciona à condição do aluno (da pessoa com deficiência) e à condição da escola (estar apta ou não para receber o deficiente).

Esse estado de exceção, preconizado na lei, gera, como consequência, ambiguidade, abrindo o texto da lei à deriva, visto que, por ser linguagem, o texto não é transparente e tampouco carrega um sentido único e universal. Essa ambiguidade produzida pelo *preferencialmente* e pelo *atendimento educacional especializado* produz dificuldades com relação ao direcionamento que deve ser dado ao aluno com deficiência, visto que, ao mesmo tempo em que há a orientação para que o ensino seja ofertado na escola regular há também a possibilidade de a escola rejeitar a matrícula da pessoa com deficiência em razão de alegar não poder ofertar o atendimento educacional especializado.

Quando a lei preconiza o *atendimento educacional especializado* ela não deixa claro o que vem a significar essa formulação, deixando o texto aberto às interpretações. Sabidamente há escolas que se negam a receber a pessoa com deficiência, dada as dificuldades e especialidades que essa população requer, alegando não possuir as condições de atendê-la. Contudo, há também uma descaracterização do papel do professor e uma substituição do seu trabalho, que era, até então, relacionado ao processo de escolarização do aluno.

Compreendemos, com Orlandi (1996), que a ordem da língua deve ser concebida como sujeita a falhas, atravessada pela história, portanto, recoberta por equívocos e interpretações

outras. Assim, a interpretação não é evidente, pois os sentidos não são evidentes, não se fecham, ao contrário, os sentidos se constituem na relação da língua com a história, assegurando a incompletude como seu processo constitutivo. Nesta direção, a dualidade na interpretação das expressões *preferencialmente* e *atendimento educacional especializado* diz do próprio modo de estruturação da linguagem e do que ela guarda conforma na memória discursiva acerca da educação especial no Brasil, que, ao longo da história, se baseou em um atendimento assistencialista e segregador, em instituições especializadas, ao aluno com deficiência. Essas instituições historicamente substituíram o ensino comum por treinamento de atividades da vida diária, com vista à independentização dos sujeitos deficientes.

É, pois, essa população que passou a ser “inclusa” na escola regular, cobrando dela um atendimento diferenciado e muito distanciado das suas práticas educativas cotidianas. Assim, foi necessário que a voz de Estado se fizesse ouvir, através de uma nova normatização, que visou regular os diversos sentidos advindos do termo *preferencialmente* e da formulação *atendimento educacional especializado*. Criou-se, desse modo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei nº 13,146, de 06 de julho de 2015), que amplia a responsabilidade sobre a pessoa com deficiência, através da determinação de que seja garantido para os deficientes “sistema educacional em todos os níveis”.

O Estatuto determina, então, que as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, sejam também obrigadas a se adaptarem para receber o aluno com deficiência, “[...] sendo vetada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações”. A desobediência a estas determinações prevê a criminalização e a reclusão (de dois a cinco anos e multa) aos desobedientes, pois o Estatuto proíbe:

[...] recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

A determinação gerou muita polêmica, com vários posicionamentos contrários, como é o caso da manifestação do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina que divulgou sua opinião a respeito do Estatuto, por meio de uma carta aberta, da qual trazemos o excerto:

[...] **as soluções seriam muito mais simples se as deficiências fossem apenas de natureza física**, uma questão de engenharia e de “layout” de imobiliário, de prédio ou de próteses [...].

Vejamos que a formulação, contrária a obrigatoriedade de inserção da pessoa com deficiência, está baseada na dificuldade para se incluir a pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, especialmente o deficiente mental. Ou seja, o Sindicato afirma que se a inclusão dependesse apenas de ações e de soluções simples, resolvidas apenas com a reforma da estrutura física das escolas e com a instalação de equipamentos que garantissem a acessibilidade do deficiente físico tudo seria muito mais fácil, mas, pelo que silencia, o Sindicato diz da dificuldade, do desconhecimento, do despreparo da escola, dos materiais e dos métodos para trabalhar com a deficiência mental e com as psicoses infantis. Assim, para a escola seria simples incluir o aluno com deficiência física, pois os limites físicos de um deficiente não exigem adaptações pedagógicas e nem exigem uma redefinição do papel do profissional da educação, além de não implicar em uma mudança de postura para uma de aceitação das diferenças pelos professores, pelas famílias e pelos próprios alunos do sistema regular de ensino.

Em outras palavras, o que o Sindicato produz enquanto efeito de sentido é o de que a inclusão daquele que foge ao ideal de aluno eficiente, que foge ao perfil de aluno idealizado pelas escolas não pode ser incluso, pois ele exige mais do que a simples adaptação física. De outro modo, para a diferença, a escola está definitivamente fechada e esse é um funcionamento que se verifica também entre os alunos ditos regulares.

Segundo Sasaki (2015), um dos argumentos utilizados contra a educação inclusiva é a ideia de que as escolas regulares só são capazes de ensinar alunos com deficiência mais discreta, mas o ensino dos alunos com deficiência mais grave jamais poderia ser efetivado, devendo os alunos ser direcionados às escolas especializadas. Desse modo, a carta aberta do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina enaltece os feitos das instituições especiais, dizendo:

[...] Causa-nos estranheza um país que não reconhece, não contempla e **não premia os valerosos serviços** que, **abnegadamente, por anos**, vêm sendo prestados pelas APAES e outras instituições altamente especializadas.

Assim, ao valorizar “os resultados positivos, alguns verdadeiros **milagres**” obtidos pelas instituições especiais, defende-se o reconhecimento, a contemplação e a premiação dessas instituições, que de forma abnegada atendem a pessoa com deficiência, ou seja, se há instituições altamente especializadas que tratam os deficientes esses alunos sem cobrar nada não há motivos para que esses alunos sejam inseridos nas escolas comuns.

Retomando o contexto de criação das instituições especiais no Brasil, cujo papel era/é de

abrigar aquilo que era/é indesejável à sociedade, aquilo que não se sabia/não se sabe como lidar, ou seja, se a escola comum não está pronta para atender ao aluno com deficiência, o destino desses alunos deve ser a escola especial, que cumpre de forma eficiente o objetivo para o qual foi criada: retirar da escola comum os que nela não se encaixam, os que a ela não pertencem, uma vez que, como aparelho de manutenção da ideologia de um estado capitalista, aparta dela todos aqueles que não correspondem a seus imperativos de formação para a produção e o consumo.

De acordo com Martins e Silva (2006, p. 66), as instituições criadas para dar assistência aos anormais eram/são caracterizadas pela apartação, porém produziam/produzem a ilusão de que a sociedade está integrando essas pessoas, uma vez que se “[...] estabelece uma inversão quanto ao mérito atribuído à instituição de amparo à pessoa deficiente, pois coloca a sociedade como maior beneficiária em detrimento do próprio deficiente”. Desse modo, enaltecer o trabalho desenvolvido pelas instituições especiais e defender que o aluno com deficiência continue a ser atendido por elas é um discurso em benefício das próprias instituições de ensino, visto que, sem a necessidade de inserção, a escola não precisa adaptar-se para receber esse público.

Posteriormente, a carta elaborada pelo Sindicato apresenta algumas perguntas – inquietantes, segundo o próprio documento – como argumentos para que se tenha uma visão sobre a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Assim, argumenta:

Como uma escola comum, **competente para cumprir com a missão para a qual foi criada**, mas não equipada e sem pessoal especializado, pode agir diante de adolescente com 13 ou 14 anos, ainda não alfabetizado, que, por sua própria condição e idade, se isola dos demais ou por eles é isolado?

Desse modo, a escola – “comum, competente para cumprir com a missão para a qual foi criada” –, que tem “competência” para ensinar apenas aos normais, aos iguais, não possui equipamentos ou profissionais especializados, assim, não sabe como agir diante do aluno com deficiência, o aluno que não aprende como os demais e que tem problemas de socialização.

O documento, então, pergunta se

[...] Há real inclusão social, carinho e amor ao deficiente, colocando-o numa escola comum, entre alunos comuns, simplesmente para satisfazer a um possível **sentimento de culpa injustificável**? (Grifos nossos).

Funciona na questão posta pelo documento, que, no discurso da escola, a inserção escolar é baseada em um sentimento de culpa, que se ancora no discurso religioso. Nesse entendimento,

a necessidade de garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola torna-se mais relevante que o direito de aprender, que o direito de desenvolver-se, pois, mesmo que a escola não seja capaz de proporcionar o desenvolvimento, mesmo que o professor perca a sua função primordial e constitutiva, a inclusão deve ocorrer apenas para cumprir o compromisso político, moral e religioso, porque caritativo, com essa população.

O discurso religioso instala-se, como vimos mostrando, pela ideia de igualdade dos homens perante a lei, quando, para igualar-se, alguns sujeitos precisam adquirir condições materiais, físicas, intelectuais etc., como é o caso de todos os sujeitos, especialmente os deficientes. Como, pela constituição da ideologia religiosa, todos os homens são iguais perante Deus, e como o discurso religioso atravessa o pedagógico, o apagamento das diferenças na escola, o apagamento das necessidades especiais dos deficientes por aí se apaga. Assim, não é raro encontrarmos alunos deficientes em séries avançadas, sem sequer serem alfabetizados.

O fato é que, dado o fracasso do processo de inclusão e as inúmeras leis afirmando sua necessidade, discursos têm sido produzidos denunciando seus efeitos e defendendo a necessidade de a educação possibilitar autonomia aos educandos com deficiência, como mostra a campanha:

FIGURA 10

**INCLUSÃO ESCOLAR
SEM
ESPECIALIZAÇÃO
DOS
PROFESSORES
É EXCLUSÃO!**

Campanha de Inclusão³⁵

Vejamos que a formulação da Figura 10 – “Inclusão escolar sem especialização dos professores é exclusão!” – não produz o efeito de se colocar contra a inclusão, que só se marca pela evidência do dizer, mas combate a falta de preparo para a sua realização, no caso, a já

³⁵ Disponível em: <https://br.pinterest.com/analgiasaeta/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/?lp=true> Acesso em 05 Out. 2017.

demonstrada falta de preparação dos professores para o atendimento do aluno com deficiência. O dizer se utiliza de dois conceitos antagônicos, a inclusão e a exclusão, que estão separados apenas pela especialização dos professores, ou seja, o que impede a efetivação da inclusão é essa especialização que ainda não ocorreu, no entanto, reduzir os problemas da inclusão à falta de formação do professor é responsabilizá-lo pelo fracasso de todo o processo, o que silencia, mais uma vez, a responsabilidade dos governantes, que criam as leis perfeitas, mas não às executam conforme o prescrito por elas, pois, ao prever que o atendimento educacional deve ser especializado, a lei prescreve a necessidade de adequação física e material das escolas e a formação dos professores. Essa situação leva aos enfrentamentos já mencionados anteriormente, pois o professor despreparado, a escola sem recursos materiais e físicos, para a acessibilidade, leva à recusa, que é tomada como omissão e rechaço à deficiência/ao deficiente.

O mesmo funcionamento pode ser observado na figura 11, que convida para um evento cujo tema é “Inclusão se conquista com autonomia” e traz imagens de pessoas e a descrição dos seus desejos: “Eu tenho um sonho: ter minha casa própria, ser uma grande atriz, ser um dançarino”:

FIGURA 11



Campanha de Inclusão ³⁶

³⁶ Disponível em: <http://www.casadaptada.com.br/2015/08/semana-nacional-da-pessoa-com-deficiencia-intelectual-e-multipla-2015/> Acesso em 07 Fev. 2017.

Como vemos, a campanha atrela a conquista da autonomia à possibilidade de sonhar e de realizar sonhos, assim, são pessoas desejantes, que alimentam seus desejos e que buscam diariamente realizá-los, o que implica em condições para a conquista: econômica, artística etc., ou seja, para consolidar os sonhos é preciso autonomia para alimentá-los e conquistá-los.

O desejo é, segundo Lacan (1998, p. 101), “[...] mediatizado pelo desejo do outro”, desse modo, o autor afirma o desejo como sendo decorrente da instância do grande Outro, portanto, como algo que, correspondendo à instância do simbólico, interpela o sujeito constituindo seu desejo e seu inconsciente. Neste entendimento, a pessoa com deficiência é interpretada pelo outro pelo viés da ideologia capitalista, sendo, portanto, identificada com os valores capitalistas, assim, todos passam a desejar por ela, passam a querer inclui-la, a querer que ela faça parte, ou seja, passam a desejar por ela as necessidades de produção e de consumo.

Vejamos que a campanha não faz, em nenhum momento, menção ao termo deficiência ou deficiente, porém, como modo de identificação de cada sonhador, há a informação do nome e da profissão. Entre os sonhadores da campanha, temos uma jovem que é nomeada como Sabrina e abaixo do seu nome aparece a sua profissão “atendida pela APAE”, o que vincula a sua autonomia para sonhar e para realizar garantida por uma instituição especial, ou seja, pela APAE. Desse modo, o dizer coloca em funcionamento o discurso de que a inclusão só acontece na escola regular, ou, dito de outro modo, coloca a instituição especial como espaço para o sonho e para a conquista da autonomia para realizá-lo. O efeito que se produz é o de que a inclusão, na escola regular, dos modos como vem se dando, não é capaz de favorecer práticas verdadeiramente inclusivas, que possibilitem a autonomia. Assim, a inclusão atabalhoada e obrigatória vem sendo combatida, de modo que as campanhas se voltam para a defesa das instituições especiais, como mostram as campanhas:

FIGURA 12³⁷



FIGURA 13³⁸



Campanhas de defesa das APAEs.

³⁷ Figura 12: Disponível em: <http://www.apaefaxinal.org.br/noticia-Sim-para-as-Escolas-Especiais-Nao-para-a-Inclusao-Radical>. Acesso em 22 Fev. 2017.

³⁸ Figura 13: Disponível em: <http://www.apaefaxinal.org.br/noticia-Sim-para-as-Escolas-Especiais-Nao-para-a-Inclusao-Radical>. Acesso em 22 Fev. 2017.

A defesa de escolas especiais, que parecem produzir efeitos de um retrocesso no processo de inclusão, decorre do fato de que, conforme vimos mostrando, a **exclusão** da pessoa com deficiência **da escola** cedeu lugar, com a inclusão nos moldes em que se encontra, para a sua **exclusão na escola**, ou seja, o aluno está dentro, está na escola, mas não pertence a ela.

Essa constatação nos leva a retomar as fases da Educação Especial, no Brasil, discutidas no capítulo I, para incluirmos a fase atual ao histórico educacional da pessoa com deficiência:

Exclusão da escola – integração na escola especial – tentativa de inclusão na escola regular – exclusão na escola

O que compreendemos, ao incluir a fase atual ao histórico de escolarização da pessoa com deficiência, é que o funcionamento é cíclico, ou seja, voltou ao seu ponto de partida, pois, embora inserido na escola comum, o aluno com deficiência ainda está excluído das práticas educacionais comuns aos demais alunos. Em outras palavras, o Estado não foi suficiente para assegurar, por meio da Lei, ao aluno com deficiência, enquanto sujeito-de-direito, o seu lugar na educação regular, assim, o que a ele está garantido é o direito de estar na escola, mas não de pertencer a ela. Esse funcionamento decorre do fato de a instituição escolar atender a uma outra ordem de discurso: a de funcionar como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e, portanto, atender à ideologia de constituição do Estado atual: a de funcionar como espaço de formação de sujeitos para a produção e para o consumo, o que não se aplica aos sujeitos constituídos por uma falta que veta a autonomia e, portanto, o pertencimento.

O conceito de sujeito-de-direito, definido por Haroche (1992) como o “sujeito do capitalismo”, é responsável por seus feitos e gestos, tem direitos e deveres, porém, para ser livre é preciso se submeter à ideologia capitalista: estudar, trabalhar, produzir, consumir. Como já dissemos, a partir da noção de sujeito-de-direito, própria da sociedade capitalista, a pessoa com deficiência passa a ser individualizada, ou seja, cobrada a se esforçar, se superar, assim, cria-se a ilusão de autonomia, de liberdade. Assim, segundo a autora, o sujeito-de-direito é livre para se submeter às exigências do Estado, portanto, às exigências da escola, que funciona como um lugar de reprodução da sua ideologia, assim, se o Estado é capitalista, a escola se coloca a serviço das demandas do capitalismo, agindo para a manutenção das desigualdades sociais próprias desse sistema.

De acordo com Lagazzi (1998, p. 41), a desigualdade entre os homens, marcada pelos modos de produção, não se desfaz em nenhum outro lugar, assim,

[...] se por um lado constatamos a tentativa do Estado em abafar as diferenças e particularidades dos indivíduos na busca do cidadão comum, mediano, completamente absorvido pela “massa”, observamos, por outro lado, a permanência da hierarquia do poder entre as pessoas, uma hierarquia de autoridade, constitutiva do próprio Estado. (*Idem*, p. 21).

Ao deficiente nas escolas regulares resta, então, uma “inclusão” que o massifica, que o toma como igual, que apaga suas necessidades especiais, e, por esse movimento mesmo, uma exclusão, marcada pela hierarquização entre os que podem pertencer, os que podem aprender, os que se tornarão produtivos e os que estão permanentemente fora dessas condições de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentarmos produzir um efeito de fecho sobre o nosso estudo, iniciamos por retomar o objetivo deste trabalho: analisar as discursividades que foram/que estão sendo produzidas, que circularam/começaram a circular sobre a vida escolar da pessoa com deficiência, frente ao anunciado fracasso no processo de inclusão na rede regular de ensino. Assim, além de analisar as discursividades que se instalam no/para o processo de inclusão, visamos ainda compreender para onde apontam essas “novas/mesmas discursividades”.

Pela nossa análise, conseguimos dar visibilidade ao funcionamento que se instala como tentativas em discussão, que podem reverter os efeitos insatisfatórios desse processo, ou seja, há tentativas de se construir novos (des)caminhos que garantam a efetivação da escolarização da pessoa com deficiência.

Ressaltamos que, embora entendamos que o processo de inclusão seja uma realidade muito recente e que diversos fatores representem dificuldades para a sua efetivação – referimo-nos especialmente às práticas pedagógicas das escolas que dificultam a aprendizagem até mesmo dos alunos considerados regulares –, consideramos, contudo que é necessário que façamos uma análise dos resultados que essa modalidade de ensino vem obtendo, não como uma tentativa de encontrar culpados ou rechaçar as intenções daqueles que o defendem, mas como maneira de entendermos os seus efeitos, daí afirmamos a relevância do nosso estudo.

Neste entendimento, ao analisarmos as fases da escolarização do aluno com deficiência na rede regular de ensino, tentamos analisar e compreender os modos como as formas de tratamentos, dispensados à pessoa com deficiência ao longo da história, contribuem para a situação atual e para as dificuldades no processo de inclusão do sujeito deficiente desde a sua primeira existência até à contemporaneidade. Dessa maneira, afirmamos que a passagem de uma fase para outra (da exclusão à inclusão) não significou ruptura com os sentidos que constituíram as fases anteriores, assim, as possibilidades de escolarização dos alunos com deficiência – da escola especial à sala especial, dentro da escola regular, e, finalmente, a sala regular – é um eterno enodamento de avanços e retrocessos, produzindo, por vezes, o efeito de uma caminhada em círculos.

Essa nossa constatação decorre do fato de que, na atualidade, apesar da afirmação de que os alunos com deficiência têm acesso à escola regular, os resultados do processo de inclusão são cada vez mais questionados. Nesse contexto, encontramos pesquisas que, ao analisar a questão

da inclusão em escolas de país, revelam resultados contraditórios, que instituem o processo de inclusão enquanto um processo falho, pois não inclui verdadeiramente o aluno com deficiência. Ou seja, o que constatamos foram as dificuldades na efetivação da inclusão e o embate contínuo entre as possibilidades de educação do aluno com deficiência.

Entendemos que não interessa ao Estado as minorias, as diferenças, mas sim o todo, pois, mesmo que a qualidade do ensino oferecido nas escolas não possibilite que todos se desenvolvam igualmente, o que importa é que todos “estejam na escola”. Dito de outro modo, se, por um lado, o direito de estar na escola está garantido, por outro, o direito de aprender não é a preocupação dos governantes, delegando ao indivíduo, à família, aos professores o sucesso ou o fracasso com o seu aprendizado. Não estamos, com isso, negando a importância de cada um desses segmentos, mas estamos falando de um processo de desresponsabilização do Estado frente ao fracasso educacional.

Esse processo de desresponsabilização coloca-se como um efeito, pois, apesar da ampla legislação que trata da efetivação da escolarização da pessoa com deficiência e das sanções impostas aos que descumprem a lei, a responsabilidade pelas dificuldades no processo de inclusão recai sobre a escola – que não apresenta as condições mínimas para a recepção do deficiente, embora a acessibilidade esteja garantida na lei– e sobre o professor, que é acusado de acomodação, de não se capacitar, de resistir a qualquer investimento na melhoria do ensino.

Mais uma vez ressaltamos aqui que não estamos afirmando que não haja professores acomodados, resistentes, descrentes, mas estamos reiterando, pelo resultado da nossa análise, a inclusão do discurso do despreparo do professor como um efeito que escamoteia a situação do deficiente na escola regular, pelo Estado. Um exemplo desse funcionamento é dado pelas discursividades que são dirigidas aos professores na forma de cobrança a se capacitarem por conta própria, a se prepararem, a estudarem, uma vez que os alunos deficientes já estão nas salas de aula regulares, já estão “inclusos” e as falhas decorrentes do processo, que ocorrem com grande frequência, são de responsabilidade da escola, do professor ou da própria pessoa com deficiência, que são sempre apontados como os culpados pelo fracasso de todo o processo.

Em outras palavras, trata-se dos modos de individuação do sujeito pelo Estado, que oferece a formação em nível de mestrado profissional, o ProfLetras, por exemplo, mas não garante acesso a todos os professores, aliás os que menos necessitam de formação são selecionados.

Do mesmo modo, analisamos os efeitos de sentidos produzidos pela utilização do termo *preferencialmente*, nos textos das leis que regulamentam a educação especial no país. Assim,

compreendemos que a recusa da inclusão do deficiente, por parte das escolas, resulta de uma interpretação possível da lei, visto que a alegação é, na maioria das vezes, a falta de preparo do estabelecimento para promover o *atendimento educacional especializado* previsto em lei. Ora, a lei, ao dizer que o aluno deve ser preferencialmente matriculado em escolas regulares, não assegura a inclusão a *todas* as pessoas com deficiência em razão de grande parte delas não terem as condições de frequentar a escola regular, o que torna o estabelecimento incapaz de fornecer o atendimento educacional especializado. Dito de outro modo, a lei assegura a inclusão, mas a condiciona à condição do aluno (da pessoa com deficiência) e à condição da escola (estar apta ou não para receber o deficiente).

Esses embates, que causaram/causam desordem, pois se instalam como contradição, impuseram a necessidade de se fizesse ouvir a voz de Estado, colocada em funcionamento pela nova normatização, que visou regular os diversos sentidos advindos do termo *preferencialmente* e da formulação *atendimento educacional especializado*. Criou-se, desse modo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei nº 13,146, de 06 de julho de 2015), que amplia a responsabilidade sobre a pessoa com deficiência, através da determinação de que seja garantido para os deficientes um “sistema educacional em todos os níveis”.

Mesmo com essa nova legislação, que reafirma o direito de a pessoa com deficiência estar na escola regular, há muitos discursos contrários a essa inclusão, que, realizada de forma obrigatória e atabalhoada, não considera a falta das condições necessárias para a efetivação da escolarização desse público, que deve se dar através de práticas que possibilitem a sua autonomia. Razão pela qual se instala, paralelamente, inúmeras campanhas que se voltam para a defesa das instituições especiais.

A defesa de escolas especiais, que parece produzir efeitos de um retrocesso no processo de inclusão, decorre do fato de que, conforme vimos mostrando, a **exclusão** da pessoa com deficiência **da escola** cedeu lugar, com a inclusão nos moldes em que se encontra, para a sua **exclusão na escola**, ou seja, o aluno está dentro, está na escola, mas não pertence a ela. Assim, compreendemos que uma nova fase passou a integrar e a constituir o histórico educacional da pessoa com deficiência: a exclusão na escola.

Dessa maneira, ao considerarmos a fase atual do histórico de escolarização da pessoa com deficiência, compreendemos que o funcionamento escolar do deficiente parece ser cíclico, ou seja, parece voltar sempre ao seu ponto de partida, pois, embora inserido na escola comum, o aluno com deficiência ainda está excluído das práticas educacionais comuns aos demais alunos.

Em outras palavras, o Estado parece não ter sido suficiente para assegurar, por meio da Lei, ao aluno com deficiência o seu lugar na educação regular, enquanto sujeito-de-direito, assim, o funcionamento que parece se produzir é o de que, ao sujeito deficiente, se garante o direito de estar na escola, mas não de pertencer a ela. Contudo, o que concluímos é que, nesse processo de individuação do sujeito deficiente pelo Estado, que lhe confere a emergência de uma dada identificação, há falha, ou seja, o Estado falha em sua função de articulador simbólico e político. Entretanto, trata-se de uma falha que se coloca como necessária para o funcionamento do sistema capitalista, pois, embora o Estado aparentemente contribua para o processo de apartação do sujeito com deficiência, ele também lhe abre uma forma de funcionamento que se instala como possibilidade de ruptura, de rompimento com a circularidade. Daí assumirmos a circularidade apenas como aparente.

Desse modo, o funcionamento que decorre do fato mesmo de a instituição escolar atender a uma outra ordem de discurso: a de funcionar como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e atender, então, à ideologia de constituição do Estado atual, aparenta impossibilitar ao sujeito deficiente qualquer ordem de pertencimento, pois a escola, ao funcionar como espaço de formação de sujeitos para a produção e para o consumo, parece instalar, para os sujeitos constituídos por uma falta que lhes veta a autonomia de atender às demandas do capitalismo, uma impossibilidade total de participação e de pertencimento à escola regular.

Contudo, o que estamos afirmando é a importância do processo de inclusão, pois, se antes o aluno com deficiência era excluído, invisível, estereotipado, agora ela passa a ser incluído, o que se torna um passo necessário para a desconstrução dos estigmas acerca das deficiências, pois, ressalvadas as singularidades de cada deficiência, a inclusão colocou o deficiente em um espaço amplo, diversificado, diverso do das APAEs. Em outras palavras, o processo de inclusão tornou o deficiente/a deficiência visível para a escola regular, e, uma vez tornado visível, a escola há de se repensar enquanto lugar apenas da “normalidade” para abrir-se para um processo que torna o sujeito faltoso como alguém visível para o sistema de ensino.

De outro modo, a forma atual do sistema capitalista, em que a falha do Estado é estruturante e a Ideologia é um ritual com falhas (PÊCHEUX, 1988), compreendemos a falha como o lugar do possível, da contradição, uma vez que o que aparta o sujeito deficiente é o que torna possível a ruptura do processo de individuação, de identificação, onde os sujeitos podem irromper com seus outros sentidos, “[...] fazendo sentido do interior do não-sentido” (ORLANDI, 2012, p. 231), pois, “[...] nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz resistência, não na forma heroica a que estamos

habituaados a pensar, mas na divergência, de sujeitos que teimam em (r)existir (*idem, ibidem*, p. 234).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Coleção Biblioteca Universal Presença. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo, SP: Martins Fontes, 1970.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1975.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Àvila. **Inclusão Escolar**: O desafio de uma educação para todos? Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, pelo Departamento de Pedagogia, 2012.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1992.

LACAN, Jacques. “O estádio do espelho como formador da função do eu”. In: **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas-SP: Pontes, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. In: **Nova Escola**, maio de 2005.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo**. Campinas, SP: DL/IEL/UNICAMP, 2006.

MAZZOLA, Renan Belmonte. “Análise do discurso: um campo de reformulações”. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina de Jesus (org). **Análise do discurso**: sujeito, lugares e olhares. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 7-15.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 1996.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias do Brasil. São Paulo, SP: Cortez. 2002.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

_____. **Educação em direitos humanos**: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007b.

- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- _____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. “Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as Minorias?” In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Linguagem, sociedade e políticas**. Pouso Alegre, MG: UNIVÁS; Campinas, SP: RG Editores, (Coleção Linguagem & Sociedade), 2014a.
- _____. “Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento”. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014b.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do discurso**. Trad. Eni Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação Inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador, Ba: EDUFBA, 2009.
- SARIAN, Maristela Cury. **Divisão e circulação de saberes no funcionamento da autoria no PROUCA**. In: BRESSANIN, J.A.; ZATTAR, N.; KARIM, T.M.; DI RENZO, A.. (Org.). Linguagem e interpretação: a institucionalização dos dizeres na história. 1 ed. Campinas, SP: RG Editora, 2013, v., p. 103-120.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997,1.
- SILVA, Fernando Antônio da. **Representações Sociais da Maternidade Segundo Mães De Crianças Com Deficiência**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.
- SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada**. São Paulo-SP: CEDAS, 1987.
- SOUZA, Andréia Garcia de. **A inserção de alunos com deficiência em escolas regulares**: processos de inclusão/exclusão. Trabalho de Conclusão de Curso. Unemat/Cáceres. CáceresMT, p. 54, 2014.
- VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental** (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008.

WEBGRAFIA

BARRETTA, Emanuele Moura. **Políticas públicas de educação inclusiva:** avanços e recuos a partir dos documentos legais. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/173/181 Acesso em 29 Jul. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília/DF, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_28.11.2013/CON1988.pdf. Acesso em 22 Mai. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira** (Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 22 Mai. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015). Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 20 Mar. 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas Públicas em Educação no Brasil:** experiências de formação continuada de professores para a inclusão. Disponível em: www.uff.br/revistaleph/N10/valdelu.htm. Acesso em 30 Jul. 2016.

FERREIRA, Windyz. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf Acesso em 23 Ago. 2016.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down:** experiências contadas pelas famílias; 29/02/1015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a09v18n1.pdf>. Acesso em 23 Ago. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Integração x Inclusão:** Escola (de qualidade) para Todos. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>. Acesso em 23 Jul. 2015.

_____. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. Disponível em: <https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em 29 Mai. 2015.

Rozek, Marlene. **A educação especial e a educação inclusiva:** compreensões necessárias. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/918/665> Acesso em 26 Jun. 2016.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional.** Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10613/1/Miralva%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 22 Mai. 2015.

SILVA, Mariza Vieira da. **Língua e História:** processos de individualização do sujeito. Disponível em: www.ucb.br/sites/100/165/.../16LinguaeHistoriaprocessosdeindividualiz.pdf.

Acesso em 20 Jan. 2015.

SOUZA, Elza. **Acessibilidade de alunos com deficiência.** Disponível em: <<[Acessibilidade%20de%20alunos%20com%20deficiência%20física%20%20Jornal%20Oeste.pdf](#)>>. Acesso em 30 Nov. 2015.