

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Reinoldo Marquezan

O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira

Porto Alegre, 2007

Reinoldo Marquezan

O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador:
Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista**

Porto Alegre, 30 novembro de 2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

M357d Marquezan, Reinoldo

O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira [manuscrito] / Reinoldo Marquezan. – 2007. .
175 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

Orientação: Cláudio Roberto Baptista.

1. Discurso – Sujeito – Educação especial – Brasil – Legislação. 2. Análise do discurso – Portador de deficiência – Sujeito – Brasil – Legislação. 3. Educação – Diferença. I. Baptista, Cláudio Roberto. II. Título.

CDU: 376(81)(094.3):801.73

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

Reinoldo Marquezan

O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 30 de novembro de 2007.

Dr. Claudio Roberto Baptista
Orientador

Dra. Regina Maria Varini Mutti
PPGEDu/UFRGS

Dr. Júlio Romero Ferreira
UNIMEP

Dra. Maria Inês Naujorks
UFSM

Dra. Adriana da Silva Thoma
UNISC

Sou grato a todos da minha convivência.

RESUMO

Este estudo interroga os efeitos de sentido no discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação educacional brasileira e enunciado nas Constituições e nas Leis de diretrizes da educação. O dispositivo teórico se filia à Análise de Discurso. A Análise de Discurso trabalha com o lingüístico e com o ideológico no processo de produção do sentido e constituição do sujeito. Visa compreender o funcionamento do discurso, a produção de sentidos entre locutores, bem como interrogar os sentidos estabilizados e sua relação com a língua. O sujeito da Análise de Discurso é o resultante de um processo de assujeitamento pela língua e pela história, e não o sujeito corpóreo. A análise do funcionamento da língua, enquanto materialidade dos discursos legislativos, possibilita compreender os efeitos de sentido constituídos sobre o sujeito deficiente. Ao dispositivo teórico da Análise de Discurso agrego noções de *construção multicultural da igualdade e da diferença* e de *hibridismo cultural e entre-lugar*. O *corpus* discursivo retido para análise revela que o discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação é da ordem da organização do social e produz um efeito de sentido que limita o funcionamento do discurso da ordem do simbólico. Para o discurso da legislação, a incompletude e a falta são significadas como falha, imperfeição e não como possibilidade, como desejo. A produção, ampliação e renovação da legislação sobre o sujeito deficiente parecem constituir uma forma de vigilância, uma estratégia de afastamento, um mecanismo de proteção da sociedade frente à insegurança do imaginário hostil da deficiência. O excesso da legislação preenche o espaço da indeterminação necessária para emergir a subjetividade, porque o processo de tornar-se sujeito implica a idéia de um possível, de uma falta. As diferentes formas de designar o sujeito deficiente, na perspectiva discursiva, vão além de uma retórica ingênua, pois as palavras constroem uma memória que remete a sentidos que as marcou em outros momentos da relação língua-ideologia. Essas designações podem revelar que, para além dos fatores biológicos, são os processos ideológicos, sociais, econômicos que constituem e atualizam os sentidos e o sujeito deficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Especial. Deficiente. Sujeito deficiente. Legislação. Discurso. Análise de Discurso.

ABSTRACT

This study inquires the effects of senses in the speech about deficient subject produced by the Brazilian educational laws e enunciated in the Constitutions and in the directive Laws of the education. The theoretical device joins the Speech Analysis. The Speech Analysis works with the linguistics and with the ideological in the production process of sense and constitution of the subject. It seeks to understand the function of the speech, the production of senses between speakers, as well as to question the stabilized senses and its relation with the language. The Speech Analysis subject is a result of a process of becoming the subject through the language and through the history, and not the corporeal subject. The analysis of the language functioning, while being materiality of the legislative speeches, allows the comprehension of the sense effects constituted over the deficient subject. To the theoretical device of the Speech Analysis I add notions of *multi-cultural construction of the equality and of the difference and of the cultural hybridism and between-place*. The discursive *corpus* retained to be analyzed reveals that the speech about de deficient subject made by the legislation is from the order of the organization of the social and it products an effect of sense that limits the function of the speech from the order of the symbolical. To the legislation speech, the unfinished and the fault are meant to be flaws, imperfections and not as possibility, as desire. The production, amplification and renovation of the legislation about the deficient subject seem to constitute a mode of vigilance, a strategy to repel, a society's mechanism of protection against the insecurity of the hostile imaginary of the deficiency. The legislation excess fills up the space of the indetermination necessary to emerge the subjectivity, because the process of becoming subject implicates an idea of a possible, of a lack. The different ways of appointing the deficient subject, in the discursive perspective, go on beyond a naive rhetoric, because the words build a memory that addresses to senses that have marked it in other moments of the relation ideology-language. These designations may reveal that, to beyond the biological factors, are the biological, social and economical process that constitute and update the senses and the deficient subject.

KEY-WORDS: Education. Special Education. Deficient. Deficient subject. Legislation. Speech. Speech Analysis.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	15
Parte I: O DISPOSITIVO TEÓRICO	
Capítulo 1 – A ANÁLISE DE DISCURSO	21
1.1 – ANÁLISE DE DISCURSO: DESENVOLVIMENTO.....	21
1.2 – TEXTO, DISCURSO E AUTOR.....	29
1.3 – A PRODUÇÃO DO DISCURSO.....	32
1.4 – FORMAÇÃO DISCURSIVA E INTERDISCURSO.....	34
1.5 – SENTIDO E SUJEITO.....	35
1.6 – SILÊNCIO E SENTIDO.....	39
1.7 – SENTIDO E MEMÓRIA.....	41
1.8 – ENUNCIÇÃO E INTERPRETAÇÃO.....	42
1.9 – HIBRIDISMO CULTURAL E CONSTRUÇÃO MULTICULTURAL DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA.....	44
Parte II: OS DISCURSOS SOBRE O SUJEITO DEFICIENTE	
Capítulo 2 – A CONSTITUIÇÃO DA ÁREA ESPECÍFICA	48
2.1 – OS DISCURSOS DA LEGISLAÇÃO.....	48
2.1.1 – Brasil Colônia	51
2.1.2 – Brasil Império	52
2.1.3 – Brasil República	56
Capítulo 3 – OS SENTIDOS DE SUJEITO DEFICIENTE	78
3.1 – DEFICIÊNCIA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE.....	78
3.2 – NORMAL E ANORMAL, EXCLUSÃO E INCLUSÃO.....	102
Capítulo 4 – A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	105
4.1 – <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	105
4.2 – TIPOS DE <i>CORPUS</i>	107
4.3 – A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	108
4.3.1 – Estabelecimento de recortes	112
Parte III: OS SENTIDOS NO DISCURSO SOBRE O SUJEITO DEFICIENTE	
Capítulo 5 – EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO LEGISLATIVO SOBRE O SUJEITO DDEFICIENTE	127
5.1 – A DESIGNAÇÃO DO SUJEITO.....	127
5.2 – “CIDADÃOS BRASILEIROS”.....	137
5.3 – DE “NO QUE FOR POSSÍVEL” A “PREFERENCIALMENTE”... ..	148

CONCLUSÃO.....	161
REFERÊNCIAS.....	168

APRESENTAÇÃO

Este estudo fala dos efeitos de sentido no discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação educacional brasileira enunciado nas Constituições e nas Leis de diretrizes e bases da educação. Os efeitos de sentido são os sentidos possíveis que um enunciado pode conter em função da formação discursiva na qual ele é produzido. Esses sentidos parecem ser todos evidenciados por um efeito ideológico que produz a ilusão de que o enunciado quer dizer o que realmente diz.

O dispositivo teórico que fundamenta o estudo se filia à Análise de Discurso, que permite trabalhar os processos e as condições históricas e sociais da construção dos sentidos. Ela trabalha com o lingüístico e com o ideológico no processo de produção do sentido e constituição do sujeito que os significam e que eles significam. Nessa perspectiva, o sujeito não é um indivíduo corpóreo; é um lugar de significação ideologicamente constituído, uma *posição-sujeito*, isto é, um sujeito que se materializa no entrecruzamento de diferentes discursos e se manifesta no texto pela relação a uma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997a). A língua, constitutiva da materialidade do discurso, considerada na sua opacidade e não transparência admite o equívoco como elemento constitutivo.

A Análise de Discurso que começou a se desenvolver na França surge de um ambiente intelectual dos anos 60 afetado por duas rupturas: os progressos da Lingüística e o deslocamento das formas de considerar a leitura. Os avanços obtidos pela Lingüística permitiam tratar o sentido não como conteúdo refletindo apenas o que o texto quer dizer, mas permitindo reconhecer como o texto funciona. A leitura, a partir dos trabalhos de Benveniste, em 1958, acerca da subjetividade na linguagem, de Barthes, em 1968, nos estudos estruturais da literatura, e de Foucault, em 1970, que trabalhava com o discurso, aparece não mais como uma decodificadora de textos, mas como a construtora de um dispositivo teórico de análise.

Atravessar um texto e, na sua suposta transparência, identificar o que ele quer dizer, como fazia a Análise de Conteúdo, não dá conta do sentido ou dos efeitos de sentido ali contidos. A questão do sentido passa, então, a ser central no processo discursivo. A Análise de Discurso é a disciplina criada para suprir esta falta teórica. Ela é concebida para trabalhar a opacidade do texto e, tendo como instrumento a interpretação, nele reconhecer as presenças do simbólico, do ideológico, do político. Assim, a finalidade da Análise de Discurso não é explicar o conteúdo, mas compreender como um texto funciona. É uma disciplina que opera em espaços contestados e flutuantes e que se exerce para interrogar os sentidos estabilizados.

Este estudo, que trabalha com esse quadro teórico como referência, é uma análise discursiva de um *corpus* constituído a partir dos discursos sobre o sujeito deficiente produzidos pela legislação educacional brasileira. Não é uma análise da legislação educacional pertinente ao atendimento do aluno deficiente. Esta distinção se justifica por duas razões: uma porque o sujeito da Análise de Discurso é o sujeito resultante de um processo de assujeitamento pela língua e pela história; outra, porque a Análise de Discurso se ocupa da produção de sentidos entre locutores e não com o conteúdo do texto.

O estudo, como disse, está filiado à Análise de Discurso. Passo agora a especular sobre a minha filiação a esta disciplina. Digo especular porque as escolhas nem sempre resultam de bases racionais e conscientes, senão decorrem da ideologia que nos constituiu como sujeitos. Assim, as escolhas resultam da história pessoal que é sempre outra pelo efeito dos novos significantes que nela intervêm. Estando as escolhas ligadas à história de vida, é presumível que elas tenham origem no desejo. Dessa forma, as escolhas, difíceis de serem compreendidas, não são fatos aleatórios e também não são pré-determinadas.

Como, então, falar da minha filiação a esta idéia? Alguns recortes da minha história de vida e de minhas práticas sociais poderão ser úteis para ajudar a compreender este desejo de aderir à Análise de Discurso.

Começo com a memória dos anos sessenta quando a corrente migratória continuava a mudar o mapa populacional do Rio Grande do Sul. As cidades atraíam famílias em busca de oportunidades de trabalho que o campo, em função de seu sistema de exploração, não mais oferecia. Atraíam, ainda mais, os jovens

que buscavam, no estudo, ascensão social que uma profissão de nível superior ainda assegurava. Na esteira da imigração, deixei, por vontade de meu pai, minha turma multisseriada de vinte alunos, no interior do Município de Restinga Seca e me confundi entre mais de setenta alunos de duas turmas de quinta série primária do Colégio Estadual “João Belém”, em Santa Maria. Era muita diferença! Lá na Colônia, eu era o escolhido para declamar poesias nas festas da escolinha de duas salas de aula no pátio da Igreja, era também o par preferido das minhas colegas nas quadrilhas de São João.

Fui me apegando ao desafio da cidade, tomando gosto pelo que aprendia e pela busca de novos conhecimentos. Santa Maria, na alvorada dos anos sessenta, era uma cidade em ebulição cultural, política e econômica, imersa no projeto de construção da Universidade Federal de Santa Maria.

No Ginásio do Colégio Estadual “Manoel Ribas”, comecei a conhecer e gostar de Erico Verissimo, de Jorge Amado, Graciliano Ramos. Também ensaiava na banda. No Científico, nesse mesmo colégio, pensei (e me pensei) nas crônicas de Paulo Mendes Campos, a poesia de Drummond. Vivi a Jovem Guarda e as canções de Teixeira.

No Curso de Psicologia da UNISINOS, fui monitor e membro do Diretório Acadêmico. Participei do Projeto Rondon e realizei estágio no Congresso Nacional. Transferi-me para o Rio de Janeiro e na Faculdade de Humanidades Pedro II – FAHUPE e, em 1976, concluí o curso. No ano seguinte, comecei o Curso de Mestrado na Fundação Getúlio Vargas/RJ. Minha dissertação, com a orientação do Prof. Dr. Eliezer Schneider, abordou a temática das relações sócio-afetivas dos grupos de sala de aula.

O meu envolvimento com as questões do ordenamento da sociedade e com os processos sociais presentes nas relações de ensino e aprendizagem se consolidava. Veio, então, a chance de ingressar no ensino universitário. Mas, foi como professor de ensino supletivo que inaugurei minha carreira docente. Foi por um curto período, semanas, quando iniciei a Faculdade. Eu não tinha nenhum parente professor. Ingressei como docente da Universidade Federal de Santa Maria e passei a trabalhar com disciplinas relacionadas à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

Psicólogo, professor, psicólogo e professor. Dura crise de identidade!

Nos primeiros anos de docência, foi forte o meu envolvimento com as atividades de extensão universitária, que foram predominantes na UFSM até final dos anos 80. Nas atividades de pesquisa me voltei à temática da aprendizagem escolar voltada para questões sociais da sala de aula e seu cotidiano enquanto mediadores do processo de aprendizagem.

Além do ensino, da extensão e da pesquisa, a gestão universitária me parecia uma oportunidade e um lugar para questionar e propor políticas e práticas para o funcionamento institucional. Assim, exerci funções junto ao Departamento de Educação Especial, à coordenação do Curso Educação Especial e à direção do Centro de Educação. Outra atividade de gestão acadêmica em que me envolvi foi na editoração da revista “Cadernos de Educação Especial”. Nessa atividade tive contato com uma significativa parcela de trabalhos produzidos na área da Educação Especial, o que ampliou meu interesse pelos efeitos de sentido desses discursos.

No Programa de Pós-Graduação da UFRGS, participei de seminários sobre Análise de Discurso. Foram nesses seminários, nas leituras deles decorrentes e nos apoios de orientação subseqüentes que comecei um novo aprendizado acerca da leitura dos discursos onde se constroem e se dispersam os sentidos e se constitui o sujeito deficiente. É desse aprendizado que trata este trabalho.

Encerrando essas notas de ego história, em que tentei construir um nexos sutil entre as minhas práticas sociais com a filiação à Análise de Discurso, prossigo a apresentação deste estudo. O processo de construção da análise do discurso produzido sobre o sujeito deficiente pela legislação educacional segue um planejamento que contempla a perspectiva metodológica da Análise de Discurso no seu movimento de ir e vir da teoria ao *corpus* discursivo na procura de sentidos outros. Assim, considerando a reciprocidade constitutiva do dispositivo teórico, do *corpus* e do dispositivo de análise, o estudo está organizado em três partes – Parte I: O dispositivo teórico; Parte II: Os discursos sobre o sujeito deficiente; Parte III: Os sentidos no discurso sobre o sujeito deficiente – e em cinco capítulos.

A primeira parte do estudo, composta pelo capítulo um, delimita o quadro teórico ao qual estou filiado: a Análise de Discurso. Faz referência à biografia do seu fundador, Michel Pêcheux, e ao histórico do seu desenvolvimento. Reúne os

principais conceitos da Análise de Discurso francesa e brasileira que serão relevantes para a investigação do objeto deste estudo. Enfatiza a concepção de sujeito constituído historicamente através dos discursos que o interpelam pela ideologia e pela concepção de discurso, que tem materialidade lingüística e histórica e é o lugar de emersão de sentidos. Também apresenta uma síntese da teorização produzida por Orlandi (1993) sobre os sentidos do silêncio e, tendo em vista uma proposta de análise semântico-discursiva do discurso, objeto de estudo, abordo a semântica de enunciação, adotando como referência básica Guimarães (2005).

Na segunda parte do estudo, nos capítulos dois, três e quatro, são abordados os discursos sobre o sujeito deficiente. No capítulo dois, tenho a intenção de identificar os enunciados discursivos produzidos pelas Constituições, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus sobre o sujeito deficiente e situar esse enfoque discursivo na história e no contexto social, identificando a origem e as condições em que os textos foram produzidos. Pretendo, com essa re-visão/re-construção histórica, que já é um processo de interpretação, criar as condições para o processo de análise. Tendo em foco o objetivo do estudo, atendo-me ao discurso produzido nos momentos do Brasil Colônia, no Império e na República, considerando aspectos da história política, social, econômica e educacional.

Os conceitos de deficiência, diferença e diversidade e os discursos de normal e anormal, exclusão e inclusão do sujeito deficiente, são o objeto do capítulo três. As análises de sentidos desses discursos são realizadas a partir de um *corpus* analítico constituído pelos estudos de Bhabha (2005) sobre hibridismo cultural e entre-lugar, de Santos (1999) em relação à construção multicultural da igualdade e da diferença, de Foucault (2004) sobre o discurso, de Moscovici (2005) e Jodelet (2001, 2005) acerca da representação social.

A constituição do *corpus* discursivo, sobre o qual incidirá a análise, está explicitada no capítulo quatro. O processo de constituição do *corpus* já é um momento de análise e está, portanto, construído segundo o dispositivo teórico discursivo. Na constituição do *corpus*, foram realizados recortes, que são da ordem dos gestos de leitura (ORLANDI, 1999). No presente estudo, trata-se de um *corpus* de arquivo construído a partir de um conjunto de documentos legais,

selecionados para este fim. Além desses tópicos, estão anunciadas as decisões do processamento metodológico que forjam o estudo.

Na terceira e última parte, no capítulo cinco, são discutidos os efeitos de sentido no discurso legislativo sobre o sujeito deficiente a partir de interpretações dos recortes discursivos constitutivos do *corpus* tomado para análise. Os gestos de interpretação (ORLANDI, 1999) e a construção de sentidos outros foram elaborados a partir do referencial teórico discursivo, tendo-se como princípio a relação do lingüístico com o discursivo e considerando que o sentido sempre pode ser outro, pois a transparência da linguagem, conforme nos falam Pêcheux e Fuchs (1990), é uma ilusão.

INTRODUÇÃO

Olhar para a superfície do discurso sobre¹ o sujeito deficiente produzido pelas legislações e pelas políticas constitui um efeito de sentido² de igualdade entre não-deficientes e deficientes. Fixando mais o olhar, é possível ver um excesso de dizer expresso em classificações, definições, princípios que retêm a movimentação de sentidos, e de um dizer prescritivo, que normatiza, disciplina, que tenta produzir um apagamento dos sentidos e dos sujeitos.

Este estudo se constitui na fronteira do pedagógico com o político, num “espaço” (VANGELISTA, 2005) de transição e, ao mesmo tempo, de ligação do ir e vir do interdiscurso pedagógico-político. Na passagem intersticial que hibridiza (BHABHA, 2005) essas áreas, faço trabalhar a Análise de Discurso (ORLANDI, 2003b).

O objetivo deste estudo é interrogar os efeitos de sentidos no discurso constituído sobre o sujeito deficiente, realizado pela legislação educacional brasileira a partir da análise do funcionamento da materialidade da língua que constitui a escrituração da lei. Tem como fio condutor uma análise discursiva e semântica de um recorte do discurso legislativo produzido sobre o sujeito deficiente.

A opção por constituir, como objeto de análise deste estudo, o discurso produzido pela legislação educacional presente nas Constituições do País³, nas

¹ A preposição *sobre* exprime nessa colocação, prioritariamente, a idéia de: em cima de, por cima de, acima de, no discurso que constitui o sujeito deficiente, sem desprezar os demais significados.

² *Efeito de sentido* refere os diferentes sentidos possíveis que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a formação discursiva onde é (re)produzido. Esses diferentes sentidos são todos igualmente evidentes por efeito ideológico que produz a ilusão de que um enunciado quer dizer realmente o que diz.

³ Constituição Política do Império do Brasil, de 1824; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934; Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937; Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946; Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967; Constituição da República Federativa do Brasil, de 1969, e Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ e na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus⁵ sobre o sujeito deficiente, fez-se em consideração ao fato de que cada Constituição e cada LDB são os resultados de uma luta entre forças políticas, da capacidade dos grupos politicamente dominantes se imporem ao Estado e também da capacidade de a sociedade civil reivindicar direitos. Com essa opção, tenho uma dupla intenção. Desejo, primeiramente, ampliar o espaço de visibilidade dos processos discursivos produzidos e presentes nos enunciados das leis enquanto instrumentos sociais que se constroem nas relações históricas de sentidos entre os sujeitos. Em segundo lugar, e como consequência, à medida que analiso o funcionamento desse discurso, pretendo contribuir, como um subsídio, com a discussão para a formulação de políticas públicas para orientar o processo de inclusão educacional e social do sujeito deficiente.

O termo deficiente é tomado, no sentido metonímico, para designar as pessoas nomeadas com deficiência, as pessoas portadoras de deficiência e/ou as pessoas com necessidades educacionais especiais. É usado em referência a todas as pessoas que, em diferentes épocas, foram consideradas incapazes ou com capacidades limitadas, de natureza permanente ou transitória, por razões físicas, cognitivas, sensoriais, vocacionais, políticas e/ou econômicas para o exercício pleno da cidadania. É genericamente empregado “recebendo denominações várias nos diversos momentos estudados, pois a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 5). Entretanto, esse termo se constitui enquanto designação discursiva.

O dispositivo teórico está filiado aos princípios teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, iniciada por Michel Pêcheux nos anos 60 e continuada e ampliada no Brasil (ORLANDI, 2003b). Tais princípios serão relevantes para a investigação empreendida neste estudo.

A Análise de Discurso desenvolvida por Pêcheux mantém os princípios da relação língua-sujeito-história, mais especificamente a relação língua-ideologia que se materializa no discurso. A Análise de Discurso é uma “disciplina de

⁴ Lei nº. 4.024/1961 e Lei nº. 9.394/1996.

⁵ Lei nº. 5.692/1971.

entremeio”, diz Orlandi (2001, 2003b) e se exerce em espaços habitados simultaneamente. Utiliza-se, na sua configuração de contribuições: do Materialismo Histórico e, nele, a Teoria da Ideologia desenvolvida por Althusser; da Lingüística e, nela, o deslocamento da noção de fala para discurso; da Teoria do Discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos; e da Psicanálise as noções de inconsciente, de decentramento do sujeito de Lacan.

Como foi enunciado por Pêcheux (1997a), na Epistemologia da Análise de Discurso, o discurso materializado na linguagem possibilita a produção de sentidos entre os sujeitos. Ao produzir sentidos entre os sujeitos, o discurso está produzindo os próprios sujeitos. Produzindo e etiquetando os sujeitos. Cada um, o operário, o branco, o deficiente, o índio, é interpelado pela evidência da constatação que vincula e dissimula a norma identificadora.

Trabalho com a hipótese de que o discurso legal pode revelar o movimento de produção dos sentidos e constituição do sujeito deficiente. Para a teoria discursiva, o dizer não apenas narra; ele é parte da realidade, das condições de produção onde se produz, havendo, portanto, relação constitutiva entre o dizer e sua exterioridade.

O estudo analítico longitudinal do texto discursivo legal fornece pistas para as diferentes formas de como se compreender o sujeito deficiente, porque ele emerge e carrega as marcas da conjuntura histórica e ideológica na formulação de sua versão final. O momento de sanção da lei está contido numa série temporal de atividades ideológicas socialmente organizadas, que marcam, particularmente, cada um e todos os sujeitos. A análise interpretativa deste processo ideológico de interpelação de indivíduo em sujeito pode levar ao estranhamento do sentido da evidência do sujeito deficiente, como se ele estivesse desde sempre já-lá. Dessa forma, rompe com a concepção de imanência da deficiência como algo próprio do sujeito e considera sujeito deficiente como resultante de um processo de assujeitamento pela língua e pela história, ou seja, pela ideologia.

O discurso legal analisado está inscrito nas Constituições e nas leis complementares da educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. A partir desse *corpus* discursivo, recorto a legislação educacional que refere o sujeito

deficiente e nela procuro recuperar a trajetória da memória dos movimentos pela educação, identificando os pontos que explicitam a destinação da educação, os sujeitos e as modalidades educacionais.

Na construção do *corpus* de análise, estão articulados os temas de debate social e político brasileiro, no momento da formulação da legislação, com os textos legais. São as leis que designam quem são os sujeitos da educação, designam alguns que não são sujeitos da educação e que, outras vezes, simplesmente ignoram outros sujeitos, como se eles não existissem para a educação. A lei é um preceito jurídico escrito, emanado do poder competente, com caráter de generalidade e obrigatoriedade (FRANÇA, 1977). Para a Lingüística, a lei se constitui com função de ordenadora do simbólico e realiza o ordenamento social e o assujeitamento individual. É um texto constituído de capítulos, artigos, parágrafos e alíneas, vasado na terceira pessoa do singular; é genérico, não parecendo ser escrito por pessoas históricas, pertencentes a formações ideológicas que defendem diferentes idéias de ordem e desenvolvimento social. No entanto, a lei entra na produção dos sentidos e na formação da identidade do sujeito, pois ela visa estabilizar sentidos e produzir efeitos previsíveis, assegurar a reprodução social (OLIVEIRA FÁVERO, 2001). A inscrição de um direito no código legal de um país não se dá de forma espontânea e imediata. Também, a inscrição do direito não garante o seu cumprimento. Mas, ao se inscrever um direito, há um reconhecimento da sua importância. Já que a inscrição, o reconhecimento e o cumprimento dos direitos constituem conquistas no processo de instauração do regime de igualdade (CURY, 2005).

Esse *corpus* constitui um pano de análise, em cujos enunciados se estampam as pistas discursivas do processo de construção dos sentidos e constituição do sujeito deficiente. Nesse tecido de memórias, procuro produzir sentidos para questões como: Quando o sujeito deficiente apareceu, quando foi designado, isto é, quando ele foi capturado pela legislação? Quem era o sujeito deficiente? Como se constituíram os movimentos sociais pelo atendimento, pela educação, pela inclusão, pela cidadania do sujeito deficiente? Como são exercidas as práticas no atendimento, na educação (quais os seus paradigmas) do sujeito deficiente? Como o sujeito deficiente participa (ou não) do processo em

que ele é pensado, julgado, colocado, produzido pelos profissionais, professores, familiares?

A produção discursiva sobre o sujeito deficiente se exerce na processualidade das relações dele com o meio, pela apropriação das operações externas num movimento não-contínuo e atemporal ao longo da vida. Essa produção se assenta na idéia de processo, de movimento. Não se fecha. Não se completa. A pesquisa há que a capturar no seu andar, no presente da sua história, da sua historicidade, ou seja, tendo em consideração que a palavra já teve outros sentidos em outros lugares, outras formações ideológicas, outras condições de produção.

A produção discursiva é um processo, por isso nunca se apronta. Daí minha atenção em formular uma questão de pesquisa que não aprisione o sentido e o sujeito deficiente numa formação acabada, mas que considere a produção discursiva da deficiência no seu movimento e inacabamento. O problema que nos colocamos ao questionar como se constituem os efeitos de sentidos sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação faz trabalhar essa idéia.

Dessa forma, considerando que os efeitos de sentido dos discursos não se circunscrevem a momentos históricos determinados, mas projetam ecos para outros momentos e lugares, a análise do processo de formação do discurso feito sobre o sujeito deficiente pela legislação poderá ser útil para o processo de ressignificação da relação de alteridade eu-outro deficiente. Assim, atenho-me no trabalho de esgarçar o tecido representado pelo texto discursivo constituído pela legislação educacional de modo a afrouxar seus nós e, com isso, abrir espaços para que sentidos outros possam emergir e imergir entre eles.

Parte I

O DISPOSITIVO TEÓRICO

Capítulo 1

A ANÁLISE DE DISCURSO

Neste capítulo, busco reunir os principais conceitos da Análise de Discurso francesa e brasileira (ORLANDI, 2003b) que constituirão o dispositivo analítico de interpretação na investigação empreendida neste estudo. Apresento uma breve referência à biografia do seu fundador, Michel Pêcheux, e ao histórico do desenvolvimento da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 1990⁶, 1997a⁷, 2002⁸). Destaco, ainda, a teorização sobre os sentidos do silêncio, produzida por Eni Orlandi (1993) e, além disso, referencio alguns tópicos da semântica da enunciação (GUIMARÃES, 2005), uma vez que o estudo toma o acontecimento enunciativo como revelador de sentidos do discurso. Também faço referência à teorização sobre a *construção multicultural da igualdade e de diferença* na obra de Boaventura Santos (1999) e *hibridismo cultural e entre-lugar* no trabalho de Homi Bhabha (2005).

1.1 ANÁLISE DE DISCURSO: DESENVOLVIMENTO

Michel Pêcheux, francês, nasceu em 1938 e fez surgir, nos anos 60, a Análise de Discurso francesa. Com uma obra multiforme, tocou diversos domínios das Ciências Sociais. O discurso era a sua arena. Aí ele concretizou a aventura teórica do discurso e de sua análise. Gostava do trabalho comum. Escreveu com amigos e colaboradores. Conheceu Canguilhem, que o orientou a ir para a história das ciências e para a epistemologia e abandonar a idéia de ser professor de alemão. Em seguida, conheceu Louis Althusser em pleno trabalho de

⁶ Edição original: *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunot, 1969.

⁷ Edição original: *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero, 1975.

⁸ Edição original: *Discours: structure ou événement?*. Illinois: Illinois University Press, 1983.

elaboração de *Lire le Capital*. Participou dos seminários de Lacan. Encontrou-se com Paul Henry e Michel Plon, com os quais discutiu e trabalhou (MALDIDIER, 2003).

Havia efervescência intelectual e política na França daquele momento. Por um lado, a Lingüística sinalizava a possibilidade de avançar na consideração do sentido para ultrapassar o conteúdo textual. Isto permitia à Análise de Discurso ir além do que o texto quer dizer, sua proposição fundamental, e chegar à compreensão de como o texto funciona. A Análise de Discurso constituiu, com esse caráter, um dispositivo teórico de análise que conduz à compreensão dos sentidos presentes e possíveis no texto, desnaturalizando-os e desautomatizando sua relação imediata com a língua. Por outro lado, a leitura passou a ser considerada não como uma decodificação sígnica, pois adquiriu função de dispositivo teórico de análise. Ela tornou-se um dispositivo teórico de análise na medida em que levou em conta a materialidade da linguagem, sua opacidade e não-transparência, como prática que possibilita o acesso à linguagem e encontra sentidos na sua espessura semântica.

A Análise de Discurso é, assim, apresentada como a disciplina capaz de trabalhar na opacidade do texto, de modo a nele elucidar e enxergar a presença do político, do simbólico e do ideológico. Essa característica possibilita à Análise de Discurso se movimentar de forma transdisciplinar no campo das Ciências Sociais e se posicionar como uma disciplina transversal. Pêcheux (1990), ao formular os seus princípios, introduziu um modo de reflexão sobre a linguagem que não se fixa nos domínios do conhecimento já delimitados, mas nos entremeios, nos vãos, onde as disciplinas deixam transparecer suas contradições. Nesses espaços do não-feito, da tensão, do litígio, ele fez trabalhar os mecanismos de análise na compreensão de seu objeto: o discurso (ORLANDI, 2002).

Michel Pêcheux foi construindo a sua teoria da Análise de Discurso num processo permanente de revisões, críticas e mudanças de seus conceitos essenciais. Ele sintetiza as três épocas distintas da Análise de Discurso – AD1, AD2 e AD3 – que marcaram as evoluções do seu pensamento. As três épocas não referem apenas uma divisão cronológica; elas aludem as reelaborações conceituais e metodológicas produzidas no percurso de consolidação dessa área

do conhecimento. O processo de construção/reconstrução é marcado pelo abandono, pela ampliação e pelo acréscimo de conceitos que tornaram a Análise de Discurso de origem francesa uma disciplina dinâmica e com potencial de continuidade após a morte de Pêcheux, ocorrida em 1983.

A primeira época da Análise de Discurso – AD1 foi tomada como “exploração metodológica de uma noção de maquinaria discursivo-estrutural” (PÊCHEUX, 1990, p. 311). Essa noção resulta de uma concepção estruturalista em que os discursos eram considerados homogêneos e fechados em si; o sujeito era tratado como assujeitado, mas tinha a ilusão de ser a origem do seu discurso. Metodologicamente, a AD1 (PÊCHEUX, 1990, p. 312) supõe a possibilidade de: 1) “reunir um conjunto de traços discursivos empíricos (...) fazendo a hipótese de que a produção desses traços foi, efetivamente, dominada por uma, e apenas uma, máquina discursiva [...]” e 2) “construir, a partir desse conjunto de traços e através de procedimentos lingüisticamente regulados, o espaço da distribuição combinatória das variações empíricas desses traços: [...]”. Na concepção da AD1 estava presente a “idéia de uma álgebra discursiva” (PÊCHEUX, 1990, p. 313), em que o trabalho de análise considerava cada uma das seqüências lingüísticas, que eram tidas por neutras, como um pré-requisito para a análise do *corpus*.

A segunda época da Análise de Discurso – AD2 incorpora a noção de *formação discursiva* tomada da obra de Michel Foucault. O conceito de formação discursiva, nas palavras de Pêcheux (1990, p. 314), “começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da formação discursiva está em relação paradoxal com seu ‘exterior’”. Isso ocorre porque uma formação discursiva é constituída por outras formações discursivas, por elementos anteriores e exteriores, ao que ele chamou de *pré-construídos*. Nessa época, foi também introduzido o conceito de *interdiscurso*, designando o exterior da formação discursiva.

No aspecto da metodologia de análise, a AD2 apenas muda na constituição dos *corpora* discursivos que são postos em relação para identificar a desigualdade de suas influências internas que ultrapassam o nível da justaposição.

A terceira época da Análise de Discurso – AD3 se caracteriza pela desconstrução total da maquinaria discursiva fechada e pela emergência de

novos procedimentos de análise. No trabalho de “interrogação-negação-desconstrução”, Pêcheux (1990, p. 315) aponta novas direções: estabelece o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*; abandona a idéia de homogeneidade; rejeita a concepção de estabilidade pela inexistência de garantias sócio-históricas que assegurassem pertinência teórica; reconhece a não neutralidade da sintaxe; desenvolve as noções de enunciação e heterogeneidade enunciativa, que levam à discussão das “formas lingüístico-discursivas do *discurso-outro*”.

A Análise de Discurso nasceu do questionamento formulado por Pêcheux (1997a, p. 60) sobre a Epistemologia da linguagem, “[...] os efeitos do corte introduzido por Saussure em Lingüística, na medida em que este corte determina paradoxalmente um reforço das ilusões substancialistas e subjetivistas no domínio da semântica”. A dualidade constitutiva da linguagem, língua-fala, seu caráter formal e ao mesmo tempo subjetivo leva os estudos lingüísticos a uma mudança de rumo. A compreensão do fenômeno da linguagem passou a ser procurada fora da dicotomia saussureana, e a instância da linguagem, que permite trabalhar a relação entre os níveis lingüístico e extralingüístico é o discurso.

O discurso é, portanto, a instância de articulação da língua-sujeito-história, ou seja, da relação do lingüístico com o ideológico. A língua, para Pêcheux (1997a, p. 91), é a “base” comum para processos discursivos diferenciados, ou seja, ela é pré-requisito para qualquer processo discursivo, mas dele se diferencia. Assim, “todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotado de uma *autonomia relativa* que o submete a leis internas as quais constituem, precisamente, o objeto da lingüística”. A finalidade da Análise de Discurso é apreender o discurso como processo, questionando as condições de produção, baseando-se no pressuposto de que o discurso é produzido no e pelo meio histórico.

Uma palavra pode significar eventos diferentes. Uma palavra significa quando tem uma textualidade, ou seja, uma realidade significativa, porque a interpretação do seu sentido deriva do discurso em que ela está ancorada. As diferentes maneiras como a palavra pode significar, interpretar a língua e fazer sentido, são o objeto de trabalho da Análise de Discurso. A teoria discursiva concebe a linguagem como mediação semiótica entre o homem e a realidade

histórico-ideológica. Essa mediação, feita pelo discurso, faz funcionar o processo de construção e transformação recíproca sujeito-realidade.

O domínio teórico da Análise de Discurso está configurado por três regiões interligadas (PÊCHEUX, 1997a, p. 131): “a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias”. Visando à articulação entre essas três regiões, Pêcheux e Fuchs (1990, p. 163-4) preconizaram um quadro epistemológico complexo, construído a partir de três áreas de conhecimento:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Essas três áreas são atravessadas e articuladas pelas noções da Psicanálise. A teoria psicanalítica contribuiu com o deslocamento da noção de homem para a noção de sujeito, que se constitui na relação com o simbólico em um determinado meio histórico. A releitura de Freud feita em Lacan, especialmente as noções de inconsciente e de-centração do sujeito, possibilita ao analista de discurso compreender forma e conteúdo discursivo como estrutura e acontecimento. Desse modo, “reunindo estrutura e acontecimento, a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2002, p. 19). A Lingüística colabora com a noção de opacidade, não-transparência da linguagem. Essa noção autoriza a Análise de Discurso mostrar que a relação linguagem-pensamento-realidade não é unívoca, tampouco uma relação direta feita termo-a-termo, mas que cada componente dessa relação tem sua especificidade. A Análise de Discurso também é herdeira do Materialismo Histórico. Com isso, ganha-lhe a noção de que há um real na história, ou seja, ao fazer história, o homem é afetado por ela.

Então, para a Análise de Discurso, a língua tem sua ordem própria; a história tem seu real afetado pelo simbólico; o sujeito da linguagem é de-centrado sem poder controlar como elas o afetam. Isso, em suma, quer dizer que o movimento do sujeito discursivo é impulsionado pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2002).

Na formulação dos fundamentos teóricos de uma teoria materialista do discurso, Pêcheux (1997a) salienta as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. Ao destacar as condições ideológicas de reprodução/transformação, sinaliza que a ideologia, apesar de sua importância, não é a única responsável pela dinâmica reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social. Adverte que falar de produção/transformação é admitir o caráter contraditório de todo o modo de produção que se baseia numa divisão em classes. Isso significa que é incorreto situar, de um lado, o que contribui para a reprodução e, de outro lado, o que contribui para a transformação das relações de produção.

Pêcheux (1997a) assume a convicção de que as ideologias são feitas de práticas e não de idéias. Destaca que: 1) a ideologia não se reproduz de forma impositiva à sociedade; 2) nem mesmo a reprodução ocorre sem conflito da classe dominante; 3) a ideologia da classe dominante se torna dominante pela presença dos aparelhos ideológicos de Estado, em cujo interior essa ideologia é realizada e se realiza; e 4) os aparelhos ideológicos de Estado não são instrumentos de pura reprodução das relações de produção dominante, tornam-se lugar e condições ideológicas da transformação das relações de produção.

Essas condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção ocorrem em um momento histórico determinado e para uma determinada formação social pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, contidos na formação social. Esse conjunto complexo significa as relações de contradição/desigualdade/subordinação entre os aparelhos e no seu interior. Depreende-se daí que, numa determinada conjuntura social, os aparelhos não contribuem de maneira idêntica para a reprodução e para a transformação das relações de produção.

A instância ideológica em sua materialidade concreta se instaura sob a forma de formações ideológicas que, no dizer de Pêcheux (1997a, p. 146),

[...] ao mesmo tempo, possuem um caráter *regional* e comportam posições de classe: os *objetos* ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo em que a *maneira de se servir deles* – seu *sentido*, isto é, sua orientação, os interesses de classe aos quais eles servem - o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classes) na Ideologia.

A dominação ideológica é caracterizada pelo fato de que a reprodução dificulta ou impede a transformação das relações de produção. Dessa maneira, mesmo comprometendo a manutenção do idêntico de cada “região” ideológica considerada, a ideologia da classe dominante reproduz as relações de desigualdade-subordinação entre essas “regiões”. A propósito dessa formulação, Pêcheux (1997a, p. 146) extrai de Althusser a observação de que “o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado da formação social capitalista conteria também os sindicatos e os partidos políticos”. Na verdade, Althusser estava mais chamando a atenção para a função que estes teriam dentro dos aparelhos ideológicos de Estado – função essa, evidentemente, subordinada à ideologia dominante de manter contato, diálogo, com o dominado.

A materialidade da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade/subordinação, que corresponde à estrutura da reprodução/transformação, objeto da luta ideológica de classes. Essa forma de contradição não pode ser pensada como a oposição de duas forças que se aplicam uma contra outra em um determinado espaço, porque só se pensa em oposição se o movimento não for dialético. A contradição inerente à luta ideológica entre duas classes antagonistas não é simétrica, no sentido de que cada uma quer, em benefício próprio, a mesma coisa que a outra. Outro engano originário da contradição das relações reprodução/transformação é vê-las como opostas, como se correspondessem à inércia/movimento. Elas constituem processos diferentes, mas não em oposição.

Ao tomar a tese althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, abre-se a possibilidade de articular, no discurso, as noções de sujeito e sentido às estruturas-funcionamento designadas como ideologia e inconsciente. O caráter comum das estruturas-funcionamento como ideologia e inconsciente é de dissimular sua própria existência, produzindo um conjunto de evidências “subjetivas” nas quais o sujeito vai se constituir.

Interpelação/assujeitamento ideológico é, para Pêcheux (1990, p. 166), uma modalidade de funcionamento da ideologia que assegura a reprodução das relações de produção de tal modo que cada sujeito seja “*conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu*

lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção”.

A tese “a Ideologia interpela o indivíduo em sujeito” designa que o “não-sujeito”, o indivíduo, é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. O sujeito é, “desde sempre, um ‘indivíduo interpelado em sujeito’” (PÊCHEUX, 1997a, p. 155). O “desde sempre”, o retorno do estranho no familiar, a volta do reprimido faz desenvolver a noção de *pré-construído*. O pré-construído irrompe no enunciado como se já tivesse existido em outro lugar, em outro momento.

O efeito de pré-construído constitui uma modalidade discursiva de discrepância que interpela o indivíduo em sujeito ao mesmo tempo em que é, paradoxalmente, “sempre-já-sujeito”, como processo anterior ao “não-sujeito” constituído pela rede de significantes, no sentido de Lacan tomado por Pêcheux (1997a, p. 157), em que o sujeito é preso e resulta dessa rede como causa de “si mesmo”. Essa contradição e seu papel motor no processo interpelação-identificação evidenciam que “se trata realmente de um processo, na medida em que os ‘objetos’ que nele se manifestam desdobram-se, dividem-se, para atuar sobre si enquanto outro de si”.

O processo de interpelação/identificação produz o sujeito pelas relações sociais jurídico-ideológicas. O sujeito ideológico é interpelado-constituído pela evidência da constatação que vincula e dissimula a norma identificadora: “um soldado francês não recua”; portanto, “se você é um soldado francês e, de fato, você é, então você não pode/deve recuar” (PÊCHEUX, 1997a, p. 159).

A Ideologia, desse modo, está designando o que é e, ao mesmo tempo, o que deve ser. Isso funciona por meio de desvios lingüisticamente marcados entre a constatação e a norma como “retomadas do jogo”. A Ideologia torna evidente o que todos sabem: o que é um soldado, um operário, um deficiente. Essa evidência faz com que uma palavra, um enunciado queira dizer o que realmente diz. A evidência também disfarça, na “transparência da linguagem”, o caráter material do sentido, das palavras, dos enunciados.

O caráter material do sentido, que é disfarçado pela evidência da transparência da linguagem, depende da formação ideológica a que se vincula. Desse modo, o sentido das palavras, dos enunciados não existe em si mesmo, na sua relação “transparente” com o significante. Ao contrário, o sentido é

determinado pelas posições ideológicas no universo sócio-histórico, no qual as palavras e os enunciados são produzidos/reproduzidos. Resumindo, as palavras e os enunciados têm seu sentido vinculado às posições ideológicas daqueles que os empregam.

O todo complexo contido nas formações ideológicas, ou seja, as posições, a conjuntura, o estado da luta de classes, determina o que pode ser dito, o que deve ser dito e articula uma forma de dizer: um panfleto, uma faixa, uma lei. O que pode e deve ser dito numa formação ideológica determinada vai constituir uma formação discursiva. Assim, as palavras, os enunciados recebem seu sentido da/na formação discursiva em que são produzidos. Portanto, a ideologia é necessária para a noção de discurso; não só necessária, é inerente ao discurso.

A Análise de Discurso não procura o sentido verdadeiro na concepção positivista, mas o real do sentido presente na sua materialidade lingüística e histórica. Sentido é história, e o sujeito do discurso se constitui na/pela história. Assim, também as palavras não estão diretamente relacionadas às coisas. É a ideologia que dá a evidência à relação palavra/coisa. O analista não vai buscar o sentido, vai à busca de sentidos outros.

Dessa forma, para compreender os efeitos de sentidos produzidos pela legislação, Constituições e Leis de Diretrizes da Educação, sobre o sujeito deficiente, busco, no dispositivo teórico da Análise de Discurso, aqueles conceitos que oportunizam analisar o discurso legal que constitui os sentidos e os sujeitos deficientes.

1.2 TEXTO, DISCURSO E AUTOR

A etimologia da palavra *discurso* contém a idéia de curso, de percurso, de movimento. Então, discurso é “palavra em movimento” (ORLANDI, 2002). O discurso não é a língua, nem a fala, nem o texto, mas necessita dos elementos lingüísticos para ter existência material. É efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1990). É uma prática social que tem como materialidade uma linguagem e uma regularidade que só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção. Implica uma exterioridade à língua e encontra-se no social.

O aparecimento de sentidos outros nas palavras reflete a relação que o sujeito tem com elas. A palavra *texto*, que no século XII significava *livro do evangelho*, a partir do século seguinte perde seu caráter sagrado, e seu sentido torna-se mais amplo, passando a designar qualquer texto, sagrado ou profano. Para a Análise de Discurso, “[...] o texto é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de produção” (ORLANDI, 1996, p. 21). O objeto empírico na Análise de Discurso é o texto. O texto enquanto unidade pragmática de análise funciona como unidade de significação em relação à situação, ultrapassa a noção de informação. O texto do discurso é formado de enunciados. Os enunciados do texto podem vir de diferentes formações discursivas. Assim, os enunciados podem marcar diferentes posições de sujeito no texto. Dessa forma, um discurso pode ser constituído por uma pluralidade de textos vindos de formações discursivas diferentes. É isso que torna possível um mesmo discurso conter diferentes sentidos (ORLANDI, 1996).

O discurso, conforme Orlandi (2002, p. 71),

[...] não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

Considerando o discurso como a produção de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1990), Orlandi (2002, p. 73), assim refere-se à noção de autor:

[...] e considerando, na sua contrapartida, o texto, como sendo uma unidade que podemos, empiricamente, representar como tendo começo, meio e fim, uma superfície lingüística fechada nela mesma, assim também consideramos o sujeito como resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto, é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito.

O autor é o lugar onde se constitui a unidade do sujeito; como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto com coerência e completude imaginárias. Em relação a isso, Orlandi (2002) propõe uma distinção entre real e imaginário. O real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a falta, a incompletude, o equívoco, a contradição, que são constitutivos do sujeito e do sentido. O imaginário representa a unidade, a completude, a coerência, a não contradição. A articulação necessária, no jogo

entre o real e o imaginário em que o discurso funciona, movimenta-se, produz o acontecimento.

Assim, analisar um discurso, conforme Pêcheux (1990), implica ultrapassar o texto enquanto superfície fechada em si mesma. É necessário, para o processo de análise, ter presentes as condições sócio-ideológicas de produção do discurso, isto é, o texto precisa ser tomado como discurso, como estado determinado de um processo discursivo. O efeito ideológico discursivo presente na construção do texto é que permite ao analista de discurso identificar ou conjecturar acerca das vinculações, dos interesses, dos conhecimentos do sujeito autor.

Em *A morte do autor*⁹, Barthes (1988) aborda a questão da autoria. A morte do autor é entendida na perspectiva da enunciação. Para ele, em qualquer texto, quem fala é a linguagem e não o autor. O autor é entendido como sendo aquele que escreve o texto. Não é o autor que dá unidade à dispersão do texto; é, sim, o leitor. O texto é espaço onde se inscrevem citações vindas de diferentes lugares e momentos históricos e que compõem uma escritura. O texto é, assim, um espaço de dimensões múltiplas que não tem por objetivo ter um único sentido.

Orlandi (2003a), tomando por base o objeto do discurso e os interlocutores, distingue três tipos de discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. A autora parte da consideração de que há dois processos que são constitutivos da tensão que produz o texto discursivo: o processo parafrástico (o mesmo) e o processo polissêmico (o múltiplo).

O discurso lúdico se caracteriza por uma polissemia aberta. Os interlocutores se expõem, o objeto se mantém presente enquanto tal. No discurso polêmico, os interlocutores não se expõem; procuram controlar e dar direção ao objeto do discurso, o que resulta numa polissemia controlada, havendo um equilíbrio entre a paráfrase e a polissemia. No discurso autoritário, o objeto, o seu referente, está ausente, está oculto pelo dizer; não há interlocutores, a polissemia está contida, tendendo para a paráfrase. Alerta a autora para duas conseqüências importantes dessa tipologia do discurso: 1º) essa tipologia não é categórica, reflete tendências; 2º) não se pode atribuir valor do tipo “esse é melhor que aquele”. O valor é uma função das condições em que o discurso se produz.

⁹ No livro *O rumor da língua*.

A importância da caracterização dos funcionamentos discursivos está em possibilitar o estabelecimento de relação entre o lingüístico e o ideológico. Assim, detectando as marcas lingüísticas, analisando o seu funcionamento e fazendo a relação entre esse funcionamento e formações discursivas revelam-se as formações ideológicas¹⁰ (ORLANDI, 1996).

1.3 A PRODUÇÃO DO DISCURSO

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2004a) aborda as relações de desejo e de poder entre as práticas discursivas e os procedimentos que controlam os discursos na sociedade. A produção do discurso é acompanhada/produzida pela sociedade, de modo que os seus efeitos possam ser controlados.

A exclusão é um procedimento de controle e de delimitação do discurso. O procedimento mais familiar de exclusão é a interdição. “Tabu do objeto, ritual de circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 2004a, p. 9) são tipos de interdições que compõem uma rede de relações que se atualiza permanentemente, de tal modo que cada um sabe que não tem direito de dizer tudo, que não pode falar de tudo e que não é qualquer um que pode falar qualquer coisa.

Qualquer que seja o discurso, as interdições que o atingem revelam, diz Foucault (2004a, p. 10), suas ligações com o desejo e com o poder. Assim,

[...] o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Um outro procedimento adotado pela sociedade para exclusão pelo discurso é para Foucault (2004a, p. 10) “uma separação e uma rejeição”. Aqui o autor se reporta à relação de oposição entre razão e loucura. O discurso do louco

¹⁰ A palavra *porém*, utilizada nas expressões “Ele é deficiente mental, porém aprende tudo perfeitamente”; “Ela é deficiente auditiva, porém lhe encanta comunicar”, não é ideológica em si. A função ideológica é adquirida dentro de determinada formação discursiva. (Fragmento extraído da peça publicitária oficial, onde uma professora apresentava as crianças representadas por bonecos).

é aquele que não pode circular como circula o discurso dos outros sujeitos, pois esse discurso pode ser considerado sem verdade, sem importância, sem valor, nulo. Por outro lado, podem ser atribuídos ao discurso do louco poderes de dizer verdades ocultas, prenunciar o futuro. Assim, esse discurso, por séculos, ou caía no vazio, ou anunciava uma razão não percebida pelos outros. Qualquer uma das formas de discurso servia para reconhecer o louco; eram os lugares onde se realizavam a separação e a rejeição.

Pensa-se, hoje, que essa forma de considerar/desconsiderar o discurso do louco acabou. A palavra do louco não é mais nula e não aceita; ao contrário, nela são buscados sentidos a partir de uma escuta rigorosa. Essa nova forma de relação com o louco não prova que a separação e a rejeição estejam extintas. Para se verificar que a separação persiste, diz Foucault (2004a, p. 12-3),

[...] basta pensar em todo o aparato de saber mediante o qual deciframos essa palavra; basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém – médico, psicanalista – escutar essa palavra e que permite ao mesmo tempo ao paciente vir trazer, ou desesperadamente reter, suas pobres palavras; basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos.

Um terceiro procedimento de exclusão considerado por Foucault (2004a, p. 13) refere a “oposição do verdadeiro e do falso”. A força da verdade pode ser comparada com as separações que se organizam por contingências históricas que, além de se modificarem, estão em permanente deslocamento, têm amparo institucional e se exercem mediante pressão e violência. Para mostrar que a verdade é um procedimento de separação historicamente constituído, Foucault (2004a, p. 15) toma como exemplo o discurso grego do século VI, o discurso verdadeiro ao qual se guardava respeito e submissão:

[...] era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino.

Essa forma de manifestação da verdade se deslocou – não deixou de existir – do ato ritualizado em que se dava a sua enunciação para o próprio

enunciado: seu sentido. Esse deslocamento histórico ocorreu por força da nossa vontade de verdade, vontade de saber. A vontade de saber, como os outros procedimentos de separação, sustenta-se no apoio institucional. É reforçada por um conjunto de práticas sociais e reconduzida pelo modo como o saber é valorizado, produzido e distribuído na sociedade.

A vontade de verdade, conforme Foucault (2004a, p. 18), “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. Assim, primeiramente, o sistema penal se bastava com os suportes na teoria do direito. Depois teve que se valer dos saberes da Sociologia, da Psicologia, da Medicina como discurso de verdade, pois só a palavra da lei não atendia o desejo de verdade.

Para Foucault (2004b), o saber é a expressão da vontade de poder. O poder necessita do saber como instrumento de dominação, pois o poder está na origem do processo que constitui os sujeitos em um determinado tipo. Assim, a identidade dos sujeitos é definida/produzida a partir dos aparatos discursivos institucionais – legislação.

1.4 FORMAÇÃO DISCURSIVA E INTERDISCURSO

Formação discursiva é uma manifestação discursiva de uma formação ideológica. É a matriz dos sentidos. Pêcheux (1997a, p. 160) diz que uma formação discursiva é o que, “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. É a formação discursiva que regula o que o sujeito pode e deve dizer, o que o sujeito não pode e não deve dizer numa determinada relação social, funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Como a formação discursiva é uma expressão da formação ideológica, a formação ideológica é a matriz da formação discursiva. As formações discursivas têm, no seu interior, diferentes discursos, que são o interdiscurso. O entrelaçamento dos diferentes discursos, vindos de diferentes momentos da história, de diferentes lugares sociais, de diferentes autores, caracteriza uma interdiscursividade.

Para ter um determinado sentido e não outro, o discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva e não em outra. Isso revela que as palavras não carregam o sentido nelas mesmas; elas adquirem sentidos nas formações discursivas às quais se vinculam. As formações discursivas revelam as formações ideológicas que são integrantes delas; assim, os sentidos são constituídos ideologicamente.

As formações discursivas, diz Orlandi (2002, p. 43), “podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso [...]”. São heterogêneas e suas fronteiras são fluidas, configuram-se e reconfiguram-se continuamente pelas suas relações.

1.5 SENTIDO E SUJEITO

A noção de sentido, compreendida como um efeito de sentidos entre interlocutores, é integrante da noção de discurso. O sentido é constituído no contexto. Assim, não há um sentido hierarquicamente mais importante do que os outros sentidos. Todos os sentidos são possíveis e, “em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso perder a relação com os outros (implícitos)”, diz Orlandi, (1996 p. 20-1). Afirma ainda a autora que a sedimentação dos processos de significação se realiza historicamente, institucionalizando um sentido dominante. A institucionalização dá legitimidade, e o sentido legitimado torna-se sentido oficial, literal. A literalidade, assim, é produzida historicamente por um efeito de sentido, não existe *a priori*. “A unidade não preexiste ao emprego” (ORLANDI, 1996, p. 21).

O sentido, para a Análise de Discurso, não é inerente à palavra, não está fixado à palavra, “nem tampouco pode ser qualquer um: há uma determinação histórica”, diz Orlandi (1996, p. 27). O contexto histórico-social é parte constitutiva do sentido. Pode-se dizer que, para a Análise de Discurso, os sentidos são historicamente determinados e que o sentido dominante do discurso não repousa em si, mas na formação discursiva que está em relação a uma formação ideológica, a qual o sujeito autor e o sujeito leitor estão assujeitados.

Pêcheux (1997a, p. 159) diz que a “evidência” veiculada pela língua resulta de um “[...] processo de interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: ‘aquele que...’ isto é, X, o *quidam* que *se achará aí*; e isso sob

diversas formas, imposta pelas relações sociais jurídico-ideológicas”. É a ideologia, continua Pêcheux (1997a, p. 160),

[...] que fornece as evidências pelas quais ‘todo o mundo sabe’ [...] evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’, e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Os sentidos são produzidos em função dos lugares ocupados pelos sujeitos do discurso. Dessa maneira, uma mesma palavra pode variar seus sentidos em função do lugar sócio-ideológico dos sujeitos interlocutores. Assim, de acordo com as posições discursivas dos sujeitos, a enunciação tem um sentido e não outro(s).

O lugar sócio-ideológico em que se encontram os sujeitos enunciadores intervém como as condições de produção do discurso, não como realidade física, mas de um objeto imaginário. Trata-se, conforme Orlandi (2002, p. 32),

[...] do que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder.

Sujeito, na perspectiva discursiva, não refere o indivíduo, a pessoa que tem uma existência particular no mundo. O sujeito discursivo é o sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, num determinado momento da história. A voz do sujeito discursivo revela o lugar social de onde ele significa e expressa um conjunto de outras vozes componentes da mesma realidade social. Podemos observar, conforme Orlandi (1996, p. 56), “[...] os efeitos da ideologia, ela produz a aparência da unidade do sujeito e a da transparência do sentido. Esses efeitos, por sua vez, funcionam como ‘evidências’ que, na realidade, são produzidas pela ideologia”.

O sujeito, contudo, não é homogêneo. Seu discurso se constitui do entrecruzamento de discursos que se opõem, complementam-se, contradizem-se. A presença dessas diferentes vozes – polifonia – no discurso constitui, conforme Brandão (2004, p. 59),

[...] um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, [...] o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu

destinatário, para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo).

Authier-Revuz (1998) recolhe dos estudos do círculo de Bakhtin as noções de polifonia e dialogismo. Polifonia refere à presença de diferentes vozes que se entrecruzam no momento da constituição do discurso. A noção de dialogismo vem da oposição feita à concepção saussureana de língua como um sistema monológico. O dialogismo se orienta para a interação entre o *eu* e o *outro* e para outros discursos historicamente constituídos pelos sujeitos conferindo ao discurso uma perspectiva polivalente de sentidos.

Percebendo não haver uniformidade do sujeito devido à polifonia e ao dialogismo constitutivos do sujeito discursivo, Authier-Revuz (1998) introduz a noção de *heterogeneidade discursiva* que, em oposição à homogeneidade, designa um sujeito constituído a partir de diferentes discursos.

A noção de heterogeneidade discursiva compreende a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada. A heterogeneidade constitutiva compreende o próprio discurso (e o sujeito) como constituído pelo entrelaçamento de diferentes discursos existentes no meio social. Ela não aparece marcada na superfície do discurso, mas pode ser revelada pela Análise de Discurso, a partir do pressuposto da presença do outro na constituição da formação discursiva. Na heterogeneidade mostrada, a voz do outro pode ser identificada na superfície da materialidade lingüística do discurso, pois ela pode aparecer *marcada*, ou seja, visível na materialidade do texto, ou *não-marcada*, que é da ordem do discurso, do acontecimento.

Uma modalidade de heterogeneidade marcada no texto é aquela em que o locutor usa suas próprias palavras para traduzir o discurso do outro, uma forma de discurso relatado, ou recorta as palavras do outro e as cita formando o discurso direto. Outro tipo de heterogeneidade marcada no texto é aquela em que o locutor mostra as palavras do outro em seu discurso, assinalando-as com aspas, com itálico, com uma remissão a outro discurso, sem que seja interrompida a autonomia do seu discurso.

A modalidade de heterogeneidade não-marcada, não mostrada na materialidade lingüística, anuncia a presença do outro no discurso não

explicitamente mostrada, mas aparece no espaço do implícito, como, por exemplo, no discurso indireto livre, na antífrase, na ironia, na imitação. A presença do outro, não mostrada explicitamente, pode aparecer por meio de “outras palavras, sob, nas palavras” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 5), assinaladas nos lapsos, acrósticos, anagramas, nos movimentos de deslizamento de sentidos de uma palavra.

A noção de heterogeneidade discursiva desenvolvida por Authier-Revuz (1998) reflete sobre a relação entre o sujeito e a linguagem a partir da perspectiva psicanalítica. A Psicanálise corrobora a compreensão do sujeito de-centrado, considerando que, sob as palavras, outras palavras podem ser ditas. O sujeito, no entanto, tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer e pensa poder controlar os sentidos do que diz; mas desconhece que, no seu discurso, está o outro, como exterioridade social.

O inconsciente psicanalítico constitui manifestações psíquicas do/no sujeito que foge ao controle da consciência e afloram no discurso em forma de lapsos, atos falhos, independentemente da vontade do sujeito, muitas vezes produzindo sentidos que ele não desejava. Além da constatação do sujeito de que sua fala produziu sentido diferente daquilo que desejava, o sentido se constitui fora do seu controle: constitui-se no social.

As reflexões em torno da questão do de-centramento do sujeito – o sujeito não é, tem a ilusão de ser, o centro do seu dizer – é abordada por Pêcheux (1997a) nas duas formas de esquecimento. O *Esquecimento nº2* refere-se à ilusão de que o sujeito tem de poder controlar o que diz, ser a fonte, a origem do seu dizer. Esse *esquecimento*, diz Orlandi (2002, p. 35), “[...] é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”. No *Esquecimento nº1*, o sujeito tem a ilusão de controlar o sentido do que diz. Este é chamado de “esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 35).

Essas ilusões são necessárias, mas o sujeito discursivo é constituído pela heterogeneidade dos discursos circulantes no ambiente social onde ele se

constitui. O sujeito autor do discurso é um efeito-sujeito, e o efeito-sujeito é o efeito ideológico inscrito na linguagem.

1.6 SILÊNCIO E SENTIDO

Na análise do *corpus*, podem-se considerar duas vertentes de significação: a linguagem e o silêncio como fundantes do discurso. Nessa seção, procuro mostrar a teoria discursiva do silêncio como dispositivo para interpretar alguns efeitos de sentidos dos silêncios que habitam os intervalos abertos entre a escrituração de uma lei e outra e, também, o silêncio que está dentro, atravessando a lei.

Atribuir sentido ao silêncio decorre da necessidade de o homem, como ser simbólico, atribuir significado a tudo. O estudo sobre o silêncio se referencia na produção teórica de Orlandi (1989, 1993, 2001, 2002). Nele, a autora ressignifica alguns pontos da Análise de Discurso francesa de Michel Pêcheux e amplia a teoria discursiva de tal forma que, hoje, como diz a própria autora, pode-se falar em uma Análise de Discurso brasileira.

Sendo o discurso o efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1990), a materialidade discursiva comporta o silêncio como linguagem que significa. O silêncio não fala, significa. Enquanto forma significante, o silêncio tem sua materialidade, sua forma material específica. A materialidade do discurso é a forma material constituída na discursividade e pela discursividade. Nessa forma material, inscrevem-se os efeitos da articulação língua-sujeito-história, ou seja, os efeitos da relação língua-ideologia.

O dizível – o interdiscurso, a memória do dizer – abre-se em regiões: as formações discursivas, as quais, como diferentes regiões do interdiscurso, refletem as diferenças ideológicas que serão responsáveis pelos diferentes sentidos produzidos no interdiscurso. As relações entre as formações discursivas, entre os sentidos, jogam com os sentidos, produzindo “efeitos de sentido”. Esses efeitos múltiplos apontam para o sentido “outro”, do diferente, do sem sentido, para permitir a escolha e o investimento em “um” sentido. É nesse ponto que o trabalho do silêncio se exerce. Os sentidos, diz Orlandi (2001, p. 129), “têm uma relação necessária com o silêncio, onde o silêncio não é falta de palavras (há

palavras cheias de sentidos a não se dizer, logo cheias de silêncios) e onde o 'branco' não é ausência de sentidos”.

O silêncio antecede, atravessa, sucede a palavra. Ajuda a palavra a significar. Ajuda a movimentar os sentidos. Não é o vazio, o nada. “É o não-dito no interior da linguagem” (ORLANDI, 1993, p. 23). O silêncio não é apenas um complemento da linguagem. Ele representa a possibilidade para o sujeito trabalhar a contradição constitutiva presente na relação do “um” com o “múltiplo”, que torna possível a eleição/deslocamento do sentido. Como possibilidade de movimentar sentidos, por intervir tanto na relação do sentido com o imaginário quanto na relação da língua com a ideologia, o silêncio é fundador, isto é, ele existe nas palavras, significa por si só.

O silêncio, diz Orlandi (1993, p. 70), “é a própria condição de produção de sentido [...] ele aparece como espaço ‘diferencial’ da significação: lugar que permite à linguagem significar”. O silêncio permite, dá espaço para o sujeito realizar manobras para a produção de sentidos. “Desta concepção de silêncio, como condição e significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem enquanto sentido” (ORLANDI, 1993, p. 71). Essa incompletude, no entanto, não significa como *falta*, mas como *horizonte* (GUIMARÃES, 2005, p. 68). Essa noção de silêncio – o silêncio que existe nas palavras, que significa o não-dito, que dá o espaço significante, que produz as condições para significar – Orlandi (1993) denomina *silêncio fundador*.

A concepção de silêncio compreende, além do silêncio fundador, “a *política do silêncio* [silenciamento] que, por sua vez, tem duas formas de existência ligadas: o silêncio constitutivo e o silêncio local” (ORLANDI, 1993, p. 75). O silêncio fundador significa em/por si mesmo. Diferentemente, na política do silêncio, o silêncio constitutivo representa um efeito de discurso que separa o que se diz e o que não se diz, isto é, instala, conforme Orlandi (1993, p. 76),

o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

O silêncio local, ao lado do silêncio constitutivo, como parte da política do silêncio, “é a manifestação mais visível desta política: a interdição do dizer

[censura]” (ORLANDI, 1993, p. 76). A análise do discurso constituído pela legislação sobre o sujeito deficiente vai servir-se da materialidade da linguagem e da materialidade do silêncio para fazer significar os sentidos do discurso e o sujeito da deficiência.

1.7 SENTIDO E MEMÓRIA

Uma formação discursiva apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que podem ser complementares, contraditórios ou excludentes. A formação de um discurso resulta da combinação de diferentes discursos. Assim, conforme Pêcheux (1990, p. 314), uma formação discursiva “[...] não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (...) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”.

No interior de uma formação discursiva, por não ser ela um espaço fechado, encontram-se elementos que existiram em outros lugares sociais, em outros momentos históricos que, sob novas condições de produção, reconfiguram-se e possibilitam outros efeitos de sentidos. Conforme Achard (1999, p. 11), “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social”. Acrescenta o autor que a memória que os discursos exprimem é reconstruída na enunciação. “A enunciação, então, deve ser tomada não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso” (ACHARD, 1999, p. 17). A estruturação do texto, desta forma, é uma questão social; os sentidos são produzidos na/pela circulação social seguindo uma diferenciação das memórias. Os discursos, assim, contêm uma memória coletiva, na qual os sujeitos de diferentes grupos culturais estão inscritos.

A memória discursiva, para Pêcheux (1999, p. 50), deve ser entendida não como a memória enquanto função psicológica individual, “[...] mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Pêcheux (1999, p. 52) considera a memória como estruturação da materialidade discursiva entendida como dialética da repetição e da regularização de tal forma que

[...] a memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória é considerada por Orlandi (2001) como o saber discursivo, a memória do dizer. É o que foi dito e o que é dito a respeito de um assunto, mas que, com o passar do tempo, esquecemos como foi dito, por quem e em que circunstância fica como um já-dito, sobre o qual os nossos sentidos se produzem.

1.8 ENUNCIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Guimarães (2005) trabalha a semântica da enunciação numa perspectiva que considera o sentido e o sujeito enunciador na sua historicidade. Guimarães (1989, p. 73) caracteriza o enunciado

[...] como elemento de uma prática social e inclui, na sua definição, uma relação com o sujeito, mais especificamente com posições do sujeito e, seu sentido se configura como um conjunto de formações imaginárias do sujeito e seu interlocutor e do assunto de que se fala.

Assinala que, para a existência de um enunciado, é necessário que existam outros enunciados com os quais faça relação. Dessa forma, não se pode pensar o sentido e o sujeito fora de uma relação. A noção de semântica histórica proposta por Guimarães (1996) coloca a enunciação na relação com o interdiscurso de tal modo que o sentido não é uma intenção do sujeito que se apropria da língua, mas resulta da relação com o interdiscurso.

As palavras e os enunciados não cobrem a realidade natural e social. Além disso, a linguagem não é transparente. As brechas deixadas pela cobertura lingüística e a sua opacidade viabilizam o trabalho da interpretação. A relação pensamento-linguagem-mundo é uma relação aberta e incompleta, que não se fecha. A interpretação é uma função dessa incompletude que é entendida como uma qualidade, como uma falha constitutiva do sentido e do sujeito, como lugar do possível na linguagem. É justamente a incompletude do espaço simbólico representado pelo texto que assegura a possibilidade e a necessidade da interpretação.

Um enunciado é uma unidade lingüística que contém uma série de pontos de deriva que dá lugar à interpretação. Pelo trabalho da interpretação, o enunciado pode tornar-se outro, e esse outro enunciado resultado da interpretação é a manifestação do inconsciente, da língua, da história.

A interpretação é um “gesto” (PÊCHEUX, 1990), ou seja, um ato no nível simbólico. O gesto de interpretação é possível porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, é o lugar da ideologia. Pelo movimento de interpretação, tem-se a ilusão de que o sentido já estava lá. Isso leva a uma naturalização do sentido obtido na/pela relação com o simbólico, com o histórico, chegando a uma negação, a um apagamento ideológico da interpretação.

O lugar da interpretação é aquele que resulta do deslizamento de sentido manifesto na metáfora, que é da ordem do simbólico. O efeito metafórico, produzido pelo deslizamento do sentido, em que a língua e a história se juntam, é o lugar do trabalho ideológico, da interpretação. A interpretação, diz Orlandi (2004, p. 18), “é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”.

O sentido, para Pêcheux (1997a), é uma palavra, uma proposição por outra; e a transferência, a metáfora, ganha sentido nas formações discursivas nas quais se inscreve. Ao constituir sentido a partir do trabalho metafórico, a interpretação constitui, ao mesmo tempo, o sujeito do discurso. O sentido, assim como o sujeito discursivo, embora não esteja fixado à essência da palavra, não pode ser qualquer um; há uma injunção histórica para sua constituição. Os sentidos e os sujeitos se constituem nos processos de transferência metafórica e simbólico que fogem do controle consciente por um trabalho da ideologia e do inconsciente.

A produção dos sentidos depende das relações constituídas nas/pelas formações discursivas onde as palavras estão inseridas. Eles não são determinados por propriedades da língua. As palavras não têm um sentido específico inerente a sua literalidade. Palavras iguais, inscritas em formações discursivas diferentes, podem ter sentidos diferentes. O sentido resulta de um movimento de interpretação, e sua evidência é um efeito ideológico. Uma palavra, diz Pêcheux (1997a, p. 161), “não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’,

vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva [...]”.

O conjunto de conceitos aqui mobilizados para análise do *corpus* retido para este estudo não representa a totalidade do dispositivo teórico da Análise de Discurso. Reforço que a Análise de Discurso iniciada por Michel Pêcheux dele recebeu críticas e modificações profundas. O questionamento que o autor exerceu sobre sua obra possibilitou, paradoxalmente, a Análise de Discurso continuar sendo revisada, ampliada. Devido à natureza de seu objeto teórico (o discurso) e à formação do seu quadro epistemológico (cujos fundamentos estão relacionados com o Materialismo Histórico, a Lingüística, a Teoria do Discurso e a Psicanálise), a Análise do Discurso de origem francesa é uma disciplina de natureza aberta e em permanente interlocução com as outras ciências humanas. Assim, é explorando as contradições presentes no seu próprio discurso que a Análise de Discurso reconfigura seu estatuto teórico e seus procedimentos de análise.

1.9 HIBRIDISMO CULTURAL E CONSTRUÇÃO MULTICULTURAL DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA¹¹

As construções teóricas de Bhabha (2005), quando aborda o hibridismo cultural, se aproximam da abordagem pechêuxtiana de discurso que escapa da intencionalidade do sujeito e de Santos (1999), quando discute acerca da construção multicultural da igualdade e de diferença. Em ambas as abordagens teóricas, o sujeito perde sua univocidade. Em Pêcheux, por influência da acepção psicanalítica da sua construção teórica, o sujeito é dividido, clivado, de-centrado e heterogêneo; em Santos, a construção da igualdade e da diferença do sujeito é multicultural; em Bhabha, o hibridismo dos processos que se dão na articulação de diferentes culturas fornece os elementos para a constituição do sujeito.

O crítico indo-britânico Homi Bhabha (2005) toma como categorias primordiais de sua reflexão o que ele identifica como *hibridismo cultural* e *entre-lugar*. Para o autor, o sujeito se constitui em espaços culturais híbridos de modo

¹¹ Santos e Bhabha foram trabalhados por FISS (2003) na discussão sobre o processo de subjetivação das professoras da rede pública do Rio Grande do Sul.

que sua identidade não se forma nas extremidades polarizadas das culturas, mas nos interstícios de articulação das diferentes culturas. O entre-lugar, como zona de articulação de culturas e criação de estratégias para a constituição de formas outras de subjetivação, caracteriza-se pela instabilidade, pela tensão, pela angústia, pela resistência.

A resistência aos discursos hegemônicos é produzida, afirma Bhabha (2005), pela estratégia da ambivalência inerente ao discurso colonial. Essa ambivalência possibilita o uso da imitação do modelo: o outro é representado de maneira semelhante ao colonizador, mas não exatamente igual, um sujeito com constituição cultural híbrida que representa, ao mesmo tempo, uma semelhança e uma ameaça. Assim, a indeterminação que caracteriza o discurso colonial em relação à diferença e à desqualificação do colonizado, abala sua autoridade. Isso ocorre porque, ao tentar “normalizar” o outro para torná-lo conhecido e disciplinado, produz uma “presença parcial” que, naquilo que não foi apropriado, traz como consequência a constituição do outro como uma ameaça à autoridade colonial.

A presença do outro induz a um processo de imitação que funciona como uma estratégia de defesa diante daquilo que não pode ser assimilado. Esse movimento, em que um influencia o outro e onde ambos se modificam, é denominado por Bhabha (2005) de hibridismo. Essa concepção expressa que, no processo interativo, o sujeito da relação, colonizador e colonizado, resultam constituídos um pelo outro num jogo interminável de apropriação e resistência. O local da cultura como um *entre-lugar* deslizante, aberto pelo confronto de sistemas culturais em relação é, para Bhabha (2005), capaz de romper com os essencialismos e estabelecer um processo de constituição do sujeito pela alteridade.

O sociólogo português Boaventura Santos (2002, p. 23), no artigo *O fim das descobertas imperiais*, afirma que não há descoberta sem descobridores e sem descobertos e que, no ato da descoberta, não é possível saber quem descobre e quem é descoberto. Descobrimto é uma relação de poder e saber: “é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade de declarar o outro como descoberto”.

A descoberta, para Santos (2002), tem dupla dimensão: uma empírica, que corresponde ao ato de descobrir, e outra conceitual, que dimensiona a idéia do que é descoberto. A dimensão conceitual precede à empírica, e a idéia do que é descoberto determina as ações futuras. A dimensão conceitual presente nas descobertas imperiais é a da inferioridade do outro. A descoberta, além de se pautar na inferioridade, legitima e aprofunda essa concepção. Assim, o descoberto é posto à distância, à margem, abaixo. Múltiplas são as estratégias de inferiorização citadas pelo autor, entre as quais mencionamos algumas: escravidão, racismo, desqualificação do outro, imposição econômica, imposição política e imposição cultural. A desqualificação produz um efeito de sentido de incompetência que alimenta um conjunto de produções discursivas e práticas sociais que constituem os sujeitos.

As ciências humanas, por meio de suas diferentes disciplinas, criam o dispositivo de normalização que é, ao mesmo tempo, qualificador e desqualificador do sujeito. A qualificação/desqualificação consolida a desigualdade e a exclusão. A desigualdade e a exclusão, na modernidade capitalista, são controladas por mecanismos de *regulação social*. O dispositivo ideológico de combate à desigualdade e a exclusão é denominado por Santos (1999, p. 6) de *universalismo*, que é “uma forma de caracterização essencialista a qual, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o *universalismo anti-diferencialista*, que opera pela negação das diferenças, e o *universalismo diferencialista*, que opera pela absolutização das diferenças”.

A negação das diferenças no universalismo antidiferencialista se realiza por um princípio de homogeneização que anula as características identificatórias e impede a comparação, enquanto que a absolutização das diferenças pelo universalismo diferencialista se processa segundo a norma do relativismo que torna as diferenças incomparáveis. Assim, o universalismo antidiferencialista inferioriza pela semelhança, e o universalismo diferencialista inferioriza pela diferença. Em relação a isso, Santos (1999, p. 6) observa que ambos os processos “permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis”.

Parte II

OS DISCURSOS SOBRE O SUJEITO DEFICIENTE

Capítulo 2

A CONSTITUIÇÃO DA ÁREA ESPECÍFICA

Neste capítulo, em atenção a um requisito da teoria discursiva, o de localizar o texto analisado, busco reunir informações para situar o enfoque discursivo produzido sobre o sujeito deficiente, de acordo com o critério histórico, identificando a origem e as condições em que os textos foram produzidos. Pretendo com essa revisão/(re)construção histórica, que já é um processo de interpretação, criar as condições para o processo de análise do *corpus* discursivo. Apóio-me nos estudos de diversos autores, com maior ênfase em Jannuzzi (2004), Ghiraldelli Jr. (2003) e Mazzotta (1999).

2.1 OS DISCURSOS DA LEGISLAÇÃO

O desenvolvimento e o comportamento humano anormais, conforme Telford e Sawrey (1978), foram explicados ao longo da Antiguidade com base na crença da existência de espíritos benignos e malignos.

A atitude cristã primitiva em relação à conduta anormal não era coerente. Alguns sintomas psicóticos eram considerados possessões demoníacas, enquanto algumas manifestações maníacas eram atribuídas à obra divina. Ao final da Idade Média, as atitudes em relação ao anormal eram ainda mais incoerentes, relatam Telford e Sawrey (1978). Enquanto alguns anormais recebiam algum tipo de tratamento, muitos outros eram identificados como bruxos e bruxas e eram levados às fogueiras. Assim, o anormal passou a ser temido. Esses temores, associados aos terrores da Santa Inquisição, levaram as famílias a abandonarem os membros anormais à sua própria sorte.

Até o Renascimento, a anormalidade se reduzia a uma questão biológica para a Medicina e a uma questão moral para a Justiça. As explicações sobrenaturais acerca da anormalidade começaram a ser revisadas durante o Renascimento. Alguns médicos objetaram o tratamento dispensado aos anormais. Paracelso tornou-se célebre por defender o uso da Medicina e rejeitar o exorcismo no tratamento dos anormais.

No alvorecer da modernidade iluminista, o médico Pinel retirou os grilhões que mantinham amarrados os internos do *Hospice des Bicêtre*, em Paris. A ciência moderna começou produzir um corpo de conhecimentos sobre a natureza, a sociedade e o desenvolvimento e comportamento humano que possibilitou a instauração de um processo de ressignificação da relação com o anormal. A Psiquiatria, que por longo tempo apoiava-se nos preceitos religiosos do binômio pecado-culpa como vetor da sua ação no entendimento da anormalidade, evoluiu na direção de configurá-la como quadro psicopatológico. A distinção evolutiva entre doença e deficiência, constituindo quadros nosológicos diferenciados, possibilitou a realização de intervenções em locais e por profissionais de diferentes áreas de formação. Isso tornou possível o surgimento da educação e da escola especial (TELFORD e SAWREY, 1978).

Ao final do século XIX, havia uma ampla nomenclatura usada para se referir ao anormal. Tiago Würth (1975, p. 27), presente no Congresso das Nações Unidas, em Genebra, no ano de 1939, diz que, até aquele momento, a denominação corrente para designar toda e qualquer diferença entre os sujeitos era a expressão *anormal*, “tudo que no caso era diferente, excepcional, [denominava-se] de anormal”. Os participantes do Congresso, conta Würth (1975), decidiram que, dali para frente, seria adotada a expressão *excepcional*. Outros nomes foram posteriormente criados: portador de deficiência, pessoa com deficiência e, mais recentemente, pessoa portadora de necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Se novos nomes foram adotados para designar o sujeito deficiente, novas denominações foram dadas aos procedimentos educacionais realizados com eles. Assim, pedagogia de anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa e educação especial foram/são nomes de práticas educacionais implementadas com os

sujeitos deficientes. Würth (1975) afirma que, no mesmo Congresso, foi deliberado para se denominar Ortopedagogia às ações da Pedagogia, e de Ortofreniatria às ações da Medicina com os excepcionais.

Ao longo da história da sociedade brasileira, a educação foi objeto de atenção e preocupação apenas nos momentos em que dela necessitaram as classes dominantes (JANNUZZI, 2004). Quando a educação se tornou um requisito importante para a ação de ideologização e produção de mão-de-obra mais qualificada, a elite brasileira, que buscava na Europa a educação de seus filhos, ampliou as oportunidades escolares de modo a instrumentalizar a população por meio do processo educativo. A educação foi sendo dada à medida que se tornava necessária para a subsistência do sistema dominante. Ela só se configurou como direito a partir da organização de movimentos populares reivindicatórios.

Assim como a educação geral, a educação do sujeito deficiente seguiu o modelo de organização e reprodução da sociedade. A sociedade brasileira, caracterizada como sociedade rural até início do século XX, manteve-se silenciosa em relação à presença e à educação do sujeito deficiente. Enquanto era conveniente e possível, o sujeito deficiente era segregado do convívio familiar e social.

À medida que a organização escolar primária foi sendo ampliada, foram também tomadas algumas iniciativas para o atendimento escolar do sujeito deficiente. A demanda pela alfabetização e pela qualificação para o processo de produção incluía a educação do sujeito deficiente. No entender de Jannuzzi (2004, p. 53), esse processo se deu “em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho”.

A escola, ao fazer o atendimento especializado, realizava-o mediante a seleção dos indivíduos que, em função de comportamentos diferentes em relação àqueles estabelecidos como normais no conjunto de valores que a sociedade estabelece num determinado momento histórico, constituem o sujeito deficiente. O sujeito deficiente, produzido desse modo, resulta da conveniência e da necessidade do segmento dominante da sociedade.

2.1.1 Brasil Colônia

A educação escolar no período político do Brasil Colônia passou por três fases: a educação realizada pelos jesuítas, a das reformas pombalinas e aquela trazida por D. João VI (GHIRALDELLI JR., 2003).

Os jesuítas começaram, em 1549, com a catequização dos indígenas e a criação das escolas de ordenação. Fundaram vários colégios destinados à formação de religiosos que, em razão de serem as únicas escolas existentes, serviram de opção para os filhos dos grupos dirigentes e emergentes.

Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, Pombal deu início a uma série de reformas educacionais, visando adaptar Portugal e suas colônias às idéias modernas: o Iluminismo. Assim, o Estado português e o Brasil colônia assumiram a educação a partir de 1759, sem a ocorrência de mudanças efetivas.

O ensino no Brasil se modificou mais profundamente com a vinda da Família Real, entre 1808 e 1821. A chegada do Rei transformou a Colônia em sede do reino português, fato que determinou a tomada de várias medidas de modo a criar, no ensino profissionalizante, em níveis médio e superior, e no ensino militar, as condições de suporte à Corte Imperial.

2.1.2 Brasil Império

O primeiro texto constitucional brasileiro, a Constituição Política do Império do Brasil de 1824, de acordo com Cury, Horta e Fávero (2001), foi outorgado pelo Imperador Dom Pedro I em meio a uma séria crise econômica e política que assolava o País. Os movimentos de independência, os gastos para a sustentação da nobreza perdulária, somados à penúria das províncias, à miséria dos agricultores, dos artesãos e dos pequenos senhores de ofícios, exauriram as finanças da Nação. A deterioração do poder econômico e político que sustentou o regime colonial proporcionou a composição de uma corrente política nacionalista anticolonialista que professava um ideário liberal.

Os liberais brasileiros, reunidos no Partido Liberal Brasileiro, apoiados pelo movimento constitucionalista europeu, defendiam o constitucionalismo. O Partido

Liberal formava um mosaico de idéias filoliberais que reclamava por legislação, forma de governo e costumes que afirmassem a nação brasileira; opunha-se ao Partido Português ou Realista, integrado por burocratas, militares, comerciantes e prepostos do absolutismo que, por razão de ofício, defendiam o antigo regime colonial. Diante desse quadro desafiador, no segundo ano da Independência, o imperador convocou uma Assembléia Constituinte.

A Assembléia Constituinte de 1823 foi composta, na sua maioria, por bacharéis em Direito e clérigos formados na Europa. Compuseram uma elite parlamentar que, durante seis meses, professou suas convicções em discursos prolixos e carregados em arroubos jurídicos e políticos. A falta de unidade em torno de um programa político levou os parlamentares reunidos no Partido Liberal à formulação de propostas inexecutáveis em face da realidade do País.

A Comissão de Instrução Pública não formulou diretrizes para a educação pública; conseguiu apenas propor a realização de um concurso entre os intelectuais para a elaboração de um tratado para a educação da mocidade. O texto produzido pela Constituinte, até o momento da sua dissolução, reproduzia os diferentes modelos praticados na Inglaterra, França, Espanha e nos Estados Unidos. A dissolução da Assembléia Constituinte foi uma vitória dos Realistas e produziu uma cisão profunda entre os Liberais (CHIZZOTTI, 2001).

Dissolvida a Assembléia Constituinte, o imperador nomeou uma comissão especial, um Conselho de Estado, composto por dez membros, todos nobres e detentores de títulos imperiais, com a finalidade de redigir um Projeto de Constituição com base nas sugestões que ele apresentava. No dia 25 de março de 1824, uma Carta de Lei mandava executar a Constituição do Império do Brasil.

Desse texto constitucional algumas passagens serão objeto de minha atenção no presente estudo, que tem o objetivo de interrogar os efeitos de sentidos no discurso constituído sobre o sujeito deficiente realizado pela legislação a partir da análise do funcionamento da materialidade da língua que constitui a escrituração da lei.

No artigo sexto, a Constituição estabelece quem são os cidadãos brasileiros:

Art. 6º. São cidadãos brasileiros:

I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

A suspensão dos direitos políticos dos cidadãos é expressa no artigo oitavo:

Art. 8º - Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos:
I. Por incapacidade física ou moral.

A Constituição outorgada fixou, no artigo 179, dois incisos determinando que o Império devesse possuir escolas primárias, ginásios e universidades e ainda garantir a gratuidade da instrução primária:

32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;
33 - Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes.

A instrução primária, proclamada, na Assembléia Constituinte de 1823, como um direito civil e político para o cidadão, era implementada no limite das necessidades das classes dominantes. Assim, mesmo que a Constituição promettesse que “a instrução primária é gratuita para todos”, esse dispositivo não foi cumprido, e a educação primária continuou no abandono.

Com relação à educação do sujeito deficiente, apesar de estabelecer instrução primária gratuita para todos os cidadãos, a Constituição Política do Império suspendia o exercício dos direitos políticos por incapacidade física ou moral, conforme o artigo oitavo, item I. Ao mesmo tempo em que criou uma proteção jurídica à sociedade, alijou o sujeito deficiente da participação política, porque o conceito de anormalidade levava em consideração o defeito físico, e a deterioração psíquica e intelectual, como um fato moral (JANNUZZI, 2004).

O atendimento¹² ao deficiente começou, provavelmente, por iniciativa das Câmaras Municipais e/ou por confrarias particulares. As Santas Casas de Misericórdia, surgidas a partir de 1543, em várias províncias, atendiam pobres e doentes. O abandono de crianças nas Rodas de Expostos, a partir de 1726, pode ter facilitado o ingresso de crianças com deficiência nas instituições de caridade. A Irmandade de Santa Ana, fundada em 1730, em Vila Rica, asilava crianças

¹² Atendimento: termo próprio da área médica, empregado para designar a ação do médico. Foi incorporado à Educação Especial mantendo o sentido original e referindo-se também à educação do sujeito deficiente.

órfãs e abandonadas. Entre essas crianças, é de se esperar a existência de deficientes (JANNUZZI, 2004).

A Lei imperial de 1827 estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos, mas não foi implementada. Foi adotado o método lancasteriano¹³ de ensino para suprir a insuficiência de professores, de escolas e de estrutura da educação. O Ato Adicional de 1834, para Sucupira (2001), mantinha a garantia de gratuidade da instrução primária para todos, mas remetia o encargo com a educação para as províncias. Essa descentralização de responsabilidade para as províncias, que, naquele momento, não possuíam as mínimas condições para viabilizar a educação, sinalizava o desinteresse da elite dominante para com a educação popular. O ensino era mais dirigido aos jovens do que para as crianças; além disso, não existia uma política que integrasse as ações de ensino do poder central com as províncias.

A relativa estabilização do poder imperial, durante a metade do século XIX, associada à melhoria econômica e às idéias trazidas da Europa pela elite que lá ia estudar, favoreceu realizações na área educacional. Entre estas, a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária que tinha por finalidade orientar o ensino público e privado, estabelecer regras para a formação de professores primários, reformular os estatutos dos colégios, da Academia de Belas Artes, da Aula de Comércio da Corte e a criação do Colégio Pedro II, em 1838, que se destinava a ser um modelo de ensino para o país.

Em 1835, foi apresentado pelo Deputado Cornélio França um projeto, não aprovado, para a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos. Ademais, algumas províncias, em meados do século XIX, trouxeram religiosos da Europa para que essas mesmas crianças recebessem alguma educação (JANNUZZI, 2004).

A incipiente educação do deficiente, no período de regime imperial, apareceu na esteira do pensamento liberal do final do século XVIII e no início do século XIX. O liberalismo combateu o poder autocrático, a interferência do Estado na economia, criticou o dogmatismo e defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada. O compromisso com essas idéias, refletidas na educação,

¹³ *Método Lancaster*: exercício do ensino pela ajuda mútua entre os alunos. Os menos *adiantados* eram monitorados pelos mais *adiantados*, e estes eram supervisionados por um inspetor.

mantinha-se até um limite que não prejudicasse os interesses que defendia, pois a elite liberal aceitava a mão-de-obra escrava.

A educação do deficiente, no Império do Brasil, foi influenciada não só pelo ideário iluminista francês a partir da experiência de Itard, em 1800, que, baseado na metodologia sensualista de Condillac, trabalhou na educação de Victor, o selvagem de Aveyron, como também pelo trabalho de Séguin, a partir de 1840, com deficientes mentais no Hospício dos Incuráveis de Bicêtre. Também a educação de surdos e cegos teria vindo da França, país com o qual os intelectuais brasileiros mantinham contato mais freqüente.

A influência de pessoas próximas ao Imperador oportunizou a criação de instituições destinadas ao atendimento do deficiente. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁴, criado pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tem sua criação ligada a José Álvares de Azevedo. Azevedo era cego e estudou na França. Traduziu e publicou um livro que interessou a José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega e também médico do Imperador (JANNUZZI, 2004).

A criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹⁵, conforme a Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, além da influência do contexto, também contou com a ação de pessoas próximas ao Poder. Edouard Hüet, educador surdo, chegou ao Brasil recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França e apoiado pelo embaixador francês no Brasil, Monsieur Saint George. Foi apresentado ao Imperador pelo Marquês de Abrantes, destacado vulto político. O Imperador encarregou Hüet de organizar o ensino de surdos, e Abrantes coordenou a fundação da instituição. Então, em 1883, no I Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, a educação do deficiente esteve na pauta: foi discutida a formação de professores para cegos e surdos.

A sociedade e a economia brasileira da época eram apoiadas no setor rural e pouco urbanizadas. Assim, a pequena exigência de mão-de-obra especializada tornava pouco visível o sujeito deficiente, porque quase todos podiam executar alguma atividade na sociedade primitivamente aparelhada. A população era

¹⁴ O Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 17 de maio de 1890, passou a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos e, em 24 de janeiro de 1891, seu nome mudou para Instituto Benjamim Constant – IBC.

¹⁵ O Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 06 de Julho de 1957, teve sua denominação modificada para Instituto Nacional de Surdos – INES.

iletrada na sua maioria; as escolas eram escassas e freqüentadas pelos filhos das camadas sociais alta e média. Assim, diz Jannuzzi (2004, p. 16), “a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências”; só as crianças mais lesadas eram recolhidas em asilos. Além disso, havia pouca diferença na maneira de conceber o mundo que a escola ensinava e o que a família conhecia.

No fim do Império, o ensino primário destinado à população continuava precário; em parte porque não havia pressão popular organizada e também porque a elite realizava o ensino domiciliar com a contratação de preceptores. Num Estado patrimonialista, dominado pelas oligarquias, não havia sensibilização pela universalização da educação. O ensino secundário preparatório ao ensino superior e o próprio ensino superior receberam maior atenção do Estado, porque interessava às camadas sociais mais altas como burilamento da vida na Corte.

A educação da população não mostrava sinais de investimento político do Estado. Ela não era necessária para o suprimento de mão-de-obra à sociedade, que era compulsoriamente escrava. Também não era necessário empregá-la como instrumento de ideologização, pois essa estava assegurada pela censura e pela repressão. Não se pode, também, falar sobre o sujeito deficiente, porque ele sequer existia discursivamente. Mas, provavelmente, ele estava no meio dos asilados, talvez despercebido entre os que realizavam tarefas simples nas grandes propriedades rurais; estaria, nos termos da lei, dentre aqueles que a Constituição nomeou como “cidadãos brasileiros”.

2.1.3 Brasil República

O Império não logrou sobreviver ao modo de vida que se instalava no País no final do século XIX. A expansão da lavoura cafeeira, coincidindo com o fim do regime escravocrata e com a adoção do trabalho assalariado, a remodelação da infra-estrutura de comunicação, portos, ferrovias e a absorção de idéias democráticas vindas de outros países oportunizou as condições para o golpe que criou a República.

A constitucionalização do país era necessária para demarcar o regime republicano e também uma exigência dos governos estrangeiros, dos partidos e dos movimentos políticos internos que o apoiavam.

O Governo Provisório que assumiu o poder em 15 de novembro de 1889 criou uma comissão para elaborar um projeto de Constituição e marcou para o ano seguinte a eleição dos membros constituintes. O projeto elaborado recebeu algumas modificações e foi publicado como sendo a Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Outorgada como provisória, a Constituição em vigor determinava não mais uma Assembléia Constituinte, e sim um Congresso Constituinte.

O Congresso Constituinte que assumiu em 15 de novembro de 1890 era composto por médicos, engenheiros, militares e advogados. Defendiam, na sua maioria, idéias próprias do Liberalismo. Positivistas defendiam propostas para o campo social. Alguns progressistas se posicionavam como liberais-democratas ou como defensores de maior participação do Estado na área social.

A educação no Congresso Constituinte, informa Cury (2001, p. 75), “foi várias vezes discutida. Mas não houve um debate orgânico em torno dela”. No ímpeto de um Estado federativo e não-interventor, a educação escolar primária continuava de responsabilidade dos estados federados e custeada por estes, pois a Constituição Republicana não reinscreveu o princípio da gratuidade constante da Carta Imperial.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891. A educação apareceu entre as incumbências do Congresso Nacional, como segue:

Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30 - Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União.

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

2 - Animar no País o desenvolvimento das letras, das artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3 - Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4 - Prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Estabeleceu, no artigo 72, que trata dos direitos dos brasileiros e dos estrangeiros residentes no País, que:

§ 2º - Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Tomando por base o conjunto dos artigos 34 e 35 da Constituição e o espírito liberal-federativo que presidiu sua elaboração, não fica explícita a assunção da educação pela República. A ênfase na defesa do federalismo e na autonomia dos Estados retirou da União o compromisso com a educação primária e com a gratuidade do ensino. Os artigos 34 e 35 permitem apenas presumir a manutenção de um ensino oficial no País. O artigo 72, ao determinar a laicização do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e a garantia da liberdade de profissão, abre o espaço para o oferecimento do ensino por instituições privadas.

A Constituição Republicana, no dizer de Cury (2001, p.79), avançou na defesa de direitos da sociedade. Mas o autor chama à atenção o fato de que o “silêncio constitucional sobre a desigualdade fazia da igualdade a lei do mais forte e a defesa da desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória”.

O liberalismo, que já estava presente no Império, encontra, no alvorecer da República, as condições ideais para o seu desenvolvimento. Os estados ganharam autonomia para criar a sua legislação, organizar a sua administração e decidir sobre a aplicação de seus recursos. A prosperidade, a valorização da iniciativa privada, a possibilidade de enriquecimento mobilizavam a sociedade. A oferta de serviços públicos e privados ocorria concomitantemente em vários segmentos do Estado, inclusive no setor de serviços sociais, como a educação.

A indústria, ainda incipiente, deu sinais de crescimento. A grande maioria dos operários envolvidos no processo de industrialização era estrangeira. Estes, vindos de países socialmente mais desenvolvidos, procuraram, através do movimento sindical, lutar por melhores condições de vida e pela emancipação social dos operários. A repressão ao movimento operário foi intensa.

O governo federal, na apreciação de Ghiraldelli Jr. (2003), atuou com medidas dispersas e de caráter pontual em relação à educação. Entre elas, a Reforma Benjamin Constant, dirigida ao ensino no Distrito Federal, e a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafo, em 1891, que foi extinto um ano depois.

Em 1911, a Lei Rivadávia Correia desoficializava o ensino, dava total liberdade às instituições escolares e tornava a frequência facultativa. A Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, reoficializou o ensino e regulamentou o acesso ao ensino superior. Já no final da Primeira República, a Reforma Rocha Vaz, em 1925, destinou-se a ordenar o ensino oferecido pela União e pelos Estados.

A educação do sujeito deficiente, até a metade do século XX, foi realizada por 65 instituições de ensino. Dessas instituições, 11 eram de ensino especializado para o atendimento de alunos deficientes e 54 eram escolas de ensino comum que atendiam também alunos deficientes. Dentre as instituições, duas eram mantidas pelo governo federal, 52 por governos estaduais e 11 pertenciam à iniciativa privada (MAZZOTTA, 1999).

Observa-se uma vinculação histórica do sujeito deficiente com a área médica, pois as primeiras produções teóricas sobre ele foram realizadas por médicos. O despertar dos médicos para o campo da educação pode, no dizer de Jannuzzi (2004, p. 31), ser interpretado como uma busca de “respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico”. Os médicos, nesses casos, executavam e indicavam/prescreviam o atendimento educacional a ser implementado pelo professor com o sujeito deficiente.

Entre os mais lembrados, pela importância da contribuição à educação, estão os franceses Jean Itard (1774-1830) e Edouard Séguin (1812-1880), a italiana Maria Montessori (1870-1952) e o belga Ovide Decroly (1871-1932).

Itard é reconhecido como o primeiro médico a empregar um método sistematizado de ensino para um sujeito deficiente. Esse fato foi possível porque, no seu entendimento, a metafísica “ainda travada pelas idéias inatas” e a medicina limitada por “uma doutrina totalmente mecânica não podiam elevar-se às considerações filosóficas das doenças do entendimento” (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p. 57).

Com essa posição, abrandar-se o debate referente ao “domínio filosófico e mais especificamente epistemológico e aborda o problema prático da possibilidade de educação do selvagem em um campo inaugurado por Itard, chamado médico-pedagógico ou, para usar o termo mais corrente, de Educação Especial” (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p. 58). Itard (1801) reconheceu as características de idiotia encontradas por Pinel no menino selvagem, mas não concordou com o prognóstico de que, acometido por uma doença, até agora considerada incurável, ele não seria suscetível de alguma sociabilidade e alguma instrução. “Não compartilhei de forma alguma com essa opinião desfavorável; e, apesar da verdade do quadro e da exatidão das comparações, ousei conceber algumas esperanças” (ITARD, 1801, p. 132). Nos Relatórios, Itard se refere a Victor como menino, aluno, rapaz, homem, selvagem, e nunca à sua patologia.

Séguin continua o trabalho de seu mestre Itard empregando uma técnica, conforme Mazzotta (1999, p. 21), “neurofisiológica, baseada na crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados podia ser reeducado pelo treinamento motor e sensorial”. Valorizava a iniciativa e estimulava a participação do aluno, a relação escola-vida. Esses princípios foram retomados por Montessori e Decroly e seguidos por educadores da Escola Nova.

No Brasil, também a medicina esteve vinculada à educação do sujeito deficiente. A presença médica se efetivava na relação do médico atendendo ao sujeito deficiente, na função de direção de serviços ligados ao seu atendimento, no exercício da docência direta com eles e indireta na formação de novos profissionais. Os médicos produziram uma extensa obra teórica sobre o sujeito deficiente, que ultrapassa o campo da Medicina e avança sobre a Pedagogia.

Nessa obra, está a monografia *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*, de autoria do Dr. Carlos Eiras, no Rio de Janeiro, em 1900, que reflete a atenção educacional ao sujeito deficiente mais prejudicado dentro de uma patologia global. Está também o livro que aborda *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de Clementino Quaglio, São Paulo, em 1915, e os livros sobre o *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, ambos de Basílio de Magalhães, Rio de Janeiro, em 1915 (JANNUZZI, 2004).

Débeis Mentais na Escola Pública e Higiene Escolar e Pedagogia é o título do texto de autoria do chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, o médico Vieira de Mello, em 1917. A publicação estipulava normas de funcionamento daquele serviço, a forma de seleção e classificação, a criação de classes e escolas e a orientação para os profissionais que trabalhavam com os sujeitos deficientes. Informa Jannuzzi (2004, p. 40) que as funções avaliadas eram “o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória”. A inteligência, que seria o “principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal”, não era definida pelo autor. A autora supõe que a aferição do desempenho intelectual estivesse relacionada com o rendimento escolar do aluno, expresso nas notas escolares. Com base nesses critérios, o Dr. Vieira de Mello teria feito uma classificação dos sujeitos deficientes. Assim, no grupo subnormal, estariam os “astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, inquietos, impulsivos, ciclotímicos ou alunos que participam de uma e de outra categoria [...], alunos portadores de defeitos pedagógicos”.

A classificação separava os alunos em os “anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos”. Os anormais intelectuais seriam os “tardios e os precoces, com exagero das faculdades em comparação com os da sua idade”, informa Jannuzzi (2004, p. 40). Por faculdade era entendida a “atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada, ou, ao contrário, insuficiente, donde confiança excessiva ou irredutível” (JANNUZZI, 2004, p. 40-41).

A descrição dos anormais morais era menos detalhada. Eram subdivididos entre os que tinham “tara moral dependente de anomalia intelectual”, que podiam se beneficiar do “tratamento médico-pedagógico”, e os “viciosos, nos quais a inteligência poderia ser brilhante, mas a educação nem sempre aproveitada”. Eram considerados anormais pedagógicos os “dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico” (JANNUZZI, 2004, p. 41). O Serviço Médico-Escolar, tendo por base a publicação do Dr. Vieira de Mello, “vem prestar-nos serviço relevante na seleção dos diversos deficientes,

tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas” (JANNUZZI, 2004, p. 39).

A obra do médico Ulisses Pernambucano, publicada na cidade do Recife, em 1918, intitulada *Classificação das Crianças Anormais. A Parada do Desenvolvimento Intelectual e suas Formas. A Instabilidade e a Astenia Mental*, dava ênfase à identificação e à classificação do sujeito deficiente. Ele foi o organizador da primeira equipe multidisciplinar composta por médico, pedagogo e psicólogo para trabalhar com sujeitos deficientes. Pernambucano é considerado por Barreto (1992, p. 17) o pioneiro no “estudo e na prática da educação especial no Brasil”.

A palavra “anormal”, conforme aparece na classificação do sujeito deficiente, foi usada para designar todo e qualquer um que, pelos critérios de inteligência, atenção, memória, se parecesse diferente dos da sua idade. Não remetia às categorias patológicas mais precisas, como Débil Mental¹⁶, Idiota¹⁷, Imbecil¹⁸. Anormal, conforme Ferreira (1999), designa desenvolvimento, além de físico, intelectual ou mental defeituoso, também contrário às normas.

O livro de Basílio de Magalhães, escrito em 1913, intitulado *Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência: Contribuição para o Estudo desse Complexo Problema Científico e Social cuja Solução urgentemente Reclamam – a Bem da Infância de Agora e das Gerações Porvindouras – os mais Elevados Interesses Materiais, Intelectuais e Morais, da Pátria Brasileira*, é adotado por Jannuzzi (2004) para explicitar alguns conceitos correntes naquela época.

Para a definição de anormalidade de inteligência, a obra de Magalhães apresentou dois conceitos. Em um deles, “é a parada de desenvolvimento, congênita ou superveniente, das faculdades intelectuais, morais e afetivas,

¹⁶ Débil/Debilidade Mental – falta de vigor ou energia (física ou psíquica). Atraso congênito ou precocemente adquirido do desenvolvimento intelectual, caracterizado, sobretudo, por dificuldades de adaptação social e perturbações ou deficiência de julgamento, situando-se o nível intelectual do débil nos testes de inteligência, abaixo do da pessoa normal de sete anos (FERREIRA, 1999, p. 608).

¹⁷ Idiota/Idiotia – atraso intelectual profundo caracterizado por ausência de linguagem e nível mental inferior ao da idade normal de três anos e, muitas vezes, acompanhado de malformações físicas (FERREIRA, 1999, p. 1072).

¹⁸ Imbecil/Imbecilidade – atraso mental acentuado, situado entre a debilidade mental e a idiotia, que se caracteriza pela incapacidade intelectual do indivíduo de utilizar e compreender a linguagem escrita e de prover seu sustento, situando-se-lhe o nível intelectual entre o de três e o de sete anos nos testes de inteligência (FERREIRA, 1999, p. 1078).

acompanhadas ou não de perturbações motoras ou perversão dos instintos”. No outro, anormalidade de inteligência era uma “enfermidade, inata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental e impossibilitando os indivíduos por ela acometidos de se adaptarem ao meio em que vivem” (JANNUZZI, 2004, p. 44). Como observei acima, o conceito de anormalidade engloba uma gama de patologias.

O diagnóstico de anormalidade de inteligência, afirma Jannuzzi (2004, p. 46), foi considerado por Magalhães um momento importante, cujo principal responsável pela realização deveria ser um especialista, para se evitar o risco de

confundir *falsos anormais*, que, mesmo apresentando um *abaixamento considerável de seu nível intelectual*, o tem por causas transitórias que poderão ser removidas. Seria tão perigoso não perceber os falsos, quanto desastroso não distinguir os *verdadeiros anormais*, já que isto os prejudicaria, bem como todas as demais crianças com quem conviveriam.

A educação dos anormais de inteligência, para o médico Basílio de Magalhães, cuja obra data de 1913, deveria ser feita em classes separadas e com o emprego de metodologia da “ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade”. A separação dos alunos era necessária, porque eles “não aprendiam com e nem como os normais [...] e ‘o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada” (JANNUZZI, 2004, p. 46).

A responsabilidade pela educação dos anormais seria do médico e do pedagogo, dizia Magalhães. “O médico, combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que a criança pudesse voltar às classes normais”. A educação dos anormais era feita em nome da “ordem e do progresso”. Ela “evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos fariam avançar a educação de todos” (JANNUZZI, 2004, p. 48).

Comenta Jannuzzi (2004, p. 48) que Magalhães retrata bem o que havia e o que se pensava na época acerca da anormalidade, fazendo a seguinte citação:

[...] e, para que se possa fazer idéia bem nítida do deplorável atraso em que tal propósito nos achamos e da necessidade

imperiosa de nos colocarmos ao nível da cultura ocidental de cujas conquistas científicas e morais tanto nos jactanciamos de ser possuidores, vamos passar em rápida revista o que tem que ser feito alhures.

Durante a Primeira República, houve um incremento da indústria que não ameaçou a predominância da atividade rural, pois a força da economia ainda apoiava-se na produção cafeeira. Por isso, pouca qualificação de mão-de-obra era necessária. Nesse quadro, em que a educação escolar geral era pouco necessária, a educação do sujeito deficiente foi praticada.

A Primeira República se encerrou com a crise na economia cafeeira, com o incremento da industrialização e a conseqüente necessidade de modificação nas relações de trabalho que, associadas a uma questão jurídica na sucessão presidencial, criaram as condições para a formação da Aliança Liberal e o movimento que levou Getúlio Vargas ao poder.

Em 1930, Vargas assumiu, provisoriamente, a Presidência da República. Nesse ano, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Em 1931, um conjunto de leis criou o Conselho Nacional de Educação, regulamentou o Ensino Superior no Brasil e a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário e o ensino comercial.

A Associação Brasileira da Educação (ABE), criada em 1924, influenciou as decisões pedagógicas do Governo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, representa uma sistematizada concepção das idéias filosóficas, didático-pedagógicas e políticas da Educação.

O Manifesto proclamou que, dentre todos os problemas nacionais, a educação tinha primazia. Criticou o que chamava “velha estrutura do sistema educacional” artificial e verbalista e propôs uma “educação nova” que, baseada nas novas tendências sociais, deveria colocar as finalidades da educação para além dos limites das classes, preparada para formar a “hierarquia democrática” através da “hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais” (GHIRALDELLI JR., 2003, p.34).

O Manifesto, diz Ghiraldelli Jr. (2003, p. 34-5), distinguiu dois tipos de escola:

[...] a *escola tradicional*, voltada para a satisfação dos interesses classistas, e a *escola socializada*, que subordinaria os *fins*

particulares de determinados grupos sociais aos fins fundamentais e gerais que assinalam a natureza nas suas funções biológicas. Em outras palavras: a primeira escola colocava a educação como um privilégio fornecido pela condição econômica e social do indivíduo, enquanto a segunda assumiria uma educação a partir de um caráter biológico na medida em que reconheceria a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde permitem as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

Acrescenta Ghiraldelli Jr. (2003, p. 36) que o Manifesto defendeu, para garantir o direito biológico de cada indivíduo, a implantação da

escola comum ou única, que deveria tornar a educação acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições sociais de inferioridade econômica, proporcionando a estes condições de máximo desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.

O Manifesto também arrolou algumas medidas que seriam necessárias para a unidade educação. Entre elas, sugeriu a “*seleção dos alunos na sua aptidão natural, supressão de instituições criadoras de diferenças sobre a base econômica [...]*” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 37).

O movimento escola-novista, bem sedimentado na Europa, chegou ao Brasil influenciado por Decroly e Montessori, que tinham anteriormente se dedicado à educação de deficientes, e pelo americano John Dewey. A Escola Nova se pautava na crença do poder da educação, na preocupação de reduzir as desigualdades sociais, na necessidade de estimular a liberdade individual da criança e no interesse pela pesquisa científica.

A influência desse movimento se fez sentir sobre a educação de deficientes. Enfatizava o estudo das características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado e a adoção de técnicas de diagnóstico do nível de inteligência. Dessa forma, apesar de defender a redução das desigualdades sociais, as práticas adotadas contribuíram para a exclusão dos deficientes da escola comum.

As propostas pedagógicas formuladas nos anos 30, que influenciaram a Constituição de 1934, foram reunidas por Ghiraldelli Jr. (2003) em quatro campos de idéias sobre Educação, a saber: ideário liberal, ideário católico, ideário integralista e ideário comunista.

O ideário liberal foi uma vertente forte e caracterizou-se por quatro aspectos: “a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa [...]; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e, por fim, a escola como posto de assistência social” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 51). Estava vinculada a essas noções a orientação vocacional e profissional hierarquizada mediante a aplicação de testes¹⁹ vocacionais e de inteligência. Preocupava-se com a formação de classes escolares homogêneas para facilitar a implementação de métodos de ensino baseados no enfoque psicológico.

O ideário católico argumentava uma “visão integral de educação”, fundada na formação física, formação intelectual e formação moral. A Cartilha do Integralismo que difundia o ideário integralista buscava perpetuar a hierarquia social, garantido por um projeto educacional que dividia a sociedade em “trabalhadores da inteligência, trabalhadores do braço e trabalhadores do capital” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 65). Defendia a hierarquização da inteligência e uma “biotipologia educacional” de linha nazi-fascista e uma organização social em que vários grupos fossem tutelados “por um governo forte” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 68). A pedagogia comunista deveria integrar o conhecimento da realidade para a formação de pessoas aptas ao trabalho militante na revolução social.

Empossada a Assembléia Nacional Constituinte de 1933, recebeu da Associação Brasileira de Educação (ABE) uma proposta de anteprojeto para a educação figurar na Constituição. Parte das reivindicações contidas no Manifesto não foi assumida na proposta da ABE, entre elas, a criação da escola única que atenderia a todos. O documento, ao contrário, previa a criação de “escolas comuns” e “especiais” sem entrar na diferenciação entre elas (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 76).

Os debates político-ideológicos na Constituinte foram acirrados. O texto aprovado garantiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e assegurou a tendência à gratuidade para o ensino posterior ao primário. Foi fixado um percentual nunca inferior a 10% dos impostos arrecadados pela União

¹⁹ Lourenço Filho desenvolveu, em 1928-9, as primeiras provas do Teste ABC, que era utilizado para identificar a maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. A Psicologia das diferenças individuais influenciou a educação geral na medida em que justificava uma organização escolar metodologicamente diferenciada.

para ser aplicado na educação. Houve posicionamento quanto à relação entre ensino público, constante no art. 150, e ensino privado, constante no art. 154, que estimula a expansão da rede particular de ensino.

O sujeito deficiente não é mencionado diretamente na Constituição de 1934. Apesar de os artigos 149 e 150 garantirem a educação como direito de todos e determinarem sua gratuidade e obrigatoriedade, são criadas poucas instituições para atenderem a esse alunado. É a sociedade civil que começa a organizar-se em forma de associações de pessoas interessadas na educação do sujeito deficiente.

Educadores envolvidos com a educação do sujeito deficiente, a partir de 1930, começam a empregar a expressão “ensino emendativo”, que tinha a finalidade de “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (JANNUZZI, 2004, p. 70).

As ambigüidades em torno da natureza do atendimento ao sujeito deficiente são notadas por Jannuzzi (2004) nas mensagens presidenciais. Essas ora referem o deficiente como sujeito de serviços de assistência, ora manifestam crença na sua competência para o trabalho. Vargas, em 1937, referiu-se à dificuldade de aplicação do ensino emendativo. Prometeu ampliar os recursos para o “ensino dos anormais de inteligência” e exercer a ação do poder público “de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de Assistência a Psicopatas”; os “inadaptados morais ficariam a cargo do Ministério da Justiça” (JANNUZZI, 2004, p. 71).

Juscelino Kubitschek, em 1956, revela a percepção da necessidade de educação ao sujeito deficiente ao propor a ampliação do ensino emendativo por parte do governo federal, dos estados e dos municípios, bem como um “levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida, oferecimento de oportunidades de trabalho”. João Goulart, em 1963, destina recursos para que as escolas especializadas ampliem o atendimento aos “jovens carentes de caracteres especiais na educação” (JANNUZZI, 2004, p. 71).

Essas ambigüidades, conforme Jannuzzi (2004), na atuação junto ao sujeito deficiente, tematizando-o ora na área médica, moral, filantrópica, ora na área educacional, estão de acordo com o quadro geral da educação no país, que vai vagarosamente se organizando, conforme a influência de outras nações.

No plano econômico, Vargas era um tanto nacionalista, evitando, ao máximo, a entrada de capital estrangeiro. Nesse período, aumentou a intervenção estatal na economia. A corrente contrária ao seu governo, denominada Aliança Nacional Libertadora, congregava as oposições e tinha uma linha discretamente socialista marxista. A Aliança combatia o que chamava totalitarismo de direita, preconizava a criação de um Estado democrático, popular, o cancelamento do pagamento da dívida externa, a efetuação de uma reforma agrária e a nacionalização das empresas estrangeiras.

Vargas, pressionado pelas oligarquias, inicia a repressão aos membros da Aliança, obrigando-os a agir na clandestinidade. Em 10 de novembro de 1937, sob o pretexto de “salvação nacional” contra a ameaça comunista, o Congresso foi fechado, a resistência liberal foi dominada e uma nova Constituição foi outorgada (GHIRALDELLI JR., 2003).

No campo da educação, o Estado Novo foi o criador de uma legislação dada pela Constituição e por uma série de leis orgânicas do ensino. Pela Constituição de 1937, a responsabilidade do Estado para com a educação se modificava em relação à Carta anterior.

Comparando-se artigos das Constituições de 1934 e 1937 no que se refere à educação:

1934: Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

1937: Art. 125. A educação da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Observa-se que, no texto de 1934, aparece a determinação da educação como direito de todos e dever dos poderes públicos. O texto de 1937 desobrigou o Estado de manter o ensino público. A gratuidade do ensino, garantida na Constituição de 1934, é relativizada na de 1937, conforme se observa:

1934: Art. 150. Compete a União:

a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos.

1937: Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula será exigido aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A Carta de 1937 não legislou sobre dotação orçamentária para a educação. No seu artigo 129, determinou como dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional para as classes sociais menos favorecidas. Dessa forma, a lei reconhece a divisão entre pobres e ricos e, assim, extingue a igualdade formal entre os cidadãos. A Constituição dedicava uma seção à educação e à cultura, mas remetia responsabilidades da educação à sociedade, de quem era exigida uma “contribuição módica” para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Como salienta Ghiraldelli Jr. (2003, p. 89), a escola deveria contribuir, desde o ensino secundário, para separar, pelas diferenças de chances educacionais, as classes dirigentes e as dirigidas, procedendo, assim, de acordo com o espírito político do Estado Novo, a uma divisão de classes. O autor cita um trecho da exposição de motivos que acompanhou o decreto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, 1942, que explicita a intenção do Estado:

[...] preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

A deposição de Getúlio Vargas em 1945 encerra o Estado Novo. Uma nova Assembleia Nacional Constituinte é instalada, e a Constituição é promulgada em 1946. A Constituição de 1946 é considerada por Oliveira (2001, p. 164) como avançada e liberal; concedia liberdade aos estados e preconizava a República Federativa como forma de governo democrático. Constata o autor que “a forma de dominação implantada com a Constituição expressa a contradição entre a manutenção das desigualdades e a emergência das massas populares como agente a ser considerado”, mas reconhece que “foi sob sua vigência que vivemos quase vinte anos de democracia”.

Na Carta de 1946, foi dedicado o Capítulo II à educação e à cultura, estabelecendo que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito. Pela primeira vez na história, a legislação maior do país faz referência ao sujeito deficiente. Ela contém um artigo com o seguinte teor:

Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar. (Grifo meu).

Os “alunos necessitados” a quem se destinam os serviços de assistência educacional serão nomeados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 4.024/61 – que, naquele momento, começava a ser objeto de debates na Comissão de Educação e Cultura, com a denominação de “educação de excepcionais”.

Depois de instalado o novo governo, tendo à frente o General Eurico Gaspar Dutra como presidente eleito, foi criada uma comissão liderada pelo Ministro da Educação, Clemente Pinto, para a elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi encaminhado ao Congresso Nacional em 1948, arquivado em 1949 e dado por extraviado em 1951. Em 1957, um novo projeto foi apresentado para discussão. Um ano depois, a Comissão de Educação e Cultura recebeu um substitutivo, o “substitutivo Lacerda” (GHIRALDELLI JR., p. 96), que, baseado no 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, representava os interesses do ensino privado.

O substitutivo Lacerda ensejou um intenso debate entre defensores do ensino público e os partidários do ensino privado, que resultou na publicação, em 1959, do *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*, o qual, invocando as idéias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, foi o ponto centralizador e organizador da *Campanha de Defesa da Escola Pública*.

A Lei nº. 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), demorou treze anos no Congresso. Na avaliação de Ghiraldelli Jr. (2003, p.107), a lei que “[...] inicialmente se destinava a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”.

O Título X da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tratava “Da Educação de Excepcionais” contém dois artigos que fazem referência à educação de excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

Nota-se que, no artigo 88, há preocupação com o enquadramento do excepcional no sistema geral de educação e com a sua integração na comunidade, o que revela a presença do paradigma da Integração. No artigo 89, constata-se a igualdade de tratamento dado pelo Poder Público aos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, o que poderia determinar que as verbas oficiais fossem carreadas para a iniciativa privada.

No período entre 1948 e 1961, enquanto a LDBN era discutida no Congresso Nacional, outras iniciativas importantes foram concretizadas. A Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946 e que, em 1990, passou a chamar-se Fundação Dorina Nowill *para Cegos*, nome de sua fundadora, imprimiu a Revista Brasileira para Cegos e, em 1951, distribuiu 2.446 livros (MAZZOTTA, 1999). Também em 1951, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos fez funcionar “o primeiro curso normal de professores de surdos, equivalente ao grau médio, de três anos de duração” (JANNUZZI 2004, p. 82). O curso foi freqüentado por alunas vindas de oito estados e mais as do Rio de Janeiro. Essa modalidade de curso se estendeu até 1961.

Também nesse período, várias instituições especializadas no atendimento de diferentes modalidades de excepcionalidades foram criadas, informa Mazzotta (1999). Em 1950, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), instituição particular, especializada no atendimento de deficientes físicos não-sensoriais, especialmente portadores de paralisia cerebral. Em 1952, em São Paulo, a Escola Municipal Helen Keller, constituiu-se no *I Núcleo Educacional para Crianças Surdas*. Em 1954, foi fundado, também em São Paulo, o Instituto Educacional São Paulo, especializado no atendimento a crianças deficientes da audição. A Sociedade Pestalozzi ampliou sua rede de atendimento que começara

com o Instituto Pestalozzi de Canoas²⁰, no Rio Grande do Sul, em 1926; a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932; a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro em 1948, e a Sociedade Pestalozzi de São Paulo em 1952.

A fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, salienta Jannuzzi (2004, p. 87), vai ser a “grande propulsora da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação”. A fundação da APAE do Rio de Janeiro, em 1954, foi seguida por centenas de outras fundações que hoje reúnem, na Federação Nacional da APAEs, mais de mil associadas.

Jannuzzi (2004, p. 97) observa que os médicos continuam a ter influência na educação do sujeito deficiente. Cita o doutor Armando Paiva Lacerda, Diretor do Imperial Instituto dos Surdos Mudos entre 1930 e 1947, que, no livro *Pedagogia Emendativa do Surdo*, refere os objetivos dessa educação: “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”. Lembra a autora que, no Imperial Instituto dos Surdos Mudos, havia uma Seção Clínica e de Pesquisas Médico-Pedagógicas onde eram realizados exames médicos, atendimento de urgência, vacinação, exames de laboratório, enfermaria, pesquisa e estudos.

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, percebe-se, também, a influência médica na estrutura administrativa, técnica e pedagógica do órgão que mantinha seções de: Educação e Ensino; Medicina e Prevenção da Cegueira; Administração; Imprensa Braille e Zeladoria. A literatura que referia o atendimento ao deficiente, diz Jannuzzi (2004, p. 99), nomeava-os como idiota, imbecil, e a escola a eles destinada era concebida como “estabelecimento destinada a tratamento médico-pedagógico”.

A partir de 1930, mais fortemente a partir de 1950, o atendimento ao sujeito deficiente foi ampliado, devido ao desenvolvimento e ao envolvimento da sociedade em torno de organizações filantrópicas, serviços ligados à saúde e à educação, aos movimentos internacionais no pós-guerra e ao movimento dos

²⁰ O Instituto Pestalozzi de Canoas foi fundado em Porto Alegre pelo professor Tiago Würth e sua esposa, professora Johanna Würth, em 1926. Depois foi transferido para Canoas. Inspirado na concepção de Pedagogia Social do suíço Henrique Pestalozzi, o Instituto introduziu a concepção de Ortopedagogia.

próprios sujeitos deficientes²¹. Assim, ações governamentais, “embora atrasadas em relação às populares” (JANNUZZI, 2004, p. 136), como as *Campanhas*, a partir de 1957, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, em que está destacada a “educação de excepcionais” nos artigos 88 e 89, representaram um incremento nessa área.

O atendimento educacional aos excepcionais foi, de fato, assumido pelo governo federal a partir das *Campanhas* realizadas com tal finalidade. A primeira foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB) em 1957. Sediada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Campanha era destinada a promover “as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional” (MAZZOTTA, 1999, p. 49-50). As ações da Campanha poderiam ser desenvolvidas diretamente ou por meio de convênios com instituições privadas.

Um ano depois, em 1958, foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, que funcionou junto ao Instituto Benjamim Constant. Em 1960, a Campanha desvinculou-se do IBC e passou a chamar-se *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC), tendo como objetivo, conforme Mazzotta (1999, p. 51), realizar

treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para a leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação [...].

Outra campanha foi criada em 1960, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), com a finalidade de promover “em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]” (MAZZOTTA, 1999, p. 52).

Avalia Jannuzzi (2004) que as *Campanhas* e a LDB foram tentativas de realçar um segmento da população e fazer-lhe alguma justiça social. Porém, os

²¹ Jannuzzi (2004) refere o movimento dos cegos a partir de 1954, de acordo com artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

resultados foram pouco significativos, porque a estrutura social do país assegurava direitos e benefícios só para poucos.

A Constituição de 1967 tornou-se necessária, no sentido de adaptar a Constituição de 1946 ao modelo militar-tecnocrático instalado com a revolução/golpe de março de 1964. Em 1966, o presidente Marechal Castelo Branco nomeia uma comissão de juristas para elaborar o anteprojeto da nova Constituição. O anteprojeto elaborado pelos juristas é emendado pelo Ministro da Justiça e a ele também incorpora sugestões do Conselho de Segurança Nacional.

Entregue ao presidente, o novo documento recebe sugestões do Gabinete Executivo da ARENA²² e, depois, é encaminhado ao Congresso. Diz Horta (2001, p. 203) que o projeto do Executivo é “autoritário e centralizador, sob o ponto de vista político; liberal e privatizante, sob o ponto de vista econômico”. Paralelamente ao encaminhamento do projeto, o Executivo, pelo Ato Institucional nº 4, convoca o Congresso para “discussão, votação e promulgação” do projeto (HORTA, 2001, p. 203). As discussões e a tramitação do projeto no Congresso deram-se sob rigoroso acompanhamento do Executivo.

Na área da educação, não há participação nem de professores, nem de estudantes. A intervenção de uma única instituição civil, a Associação Brasileira de Educação (ABE), é em defesa do direito à educação; reivindica o dever do Poder Público e pede a manutenção dos percentuais mínimos a serem aplicados na educação (HORTA, 2001).

Na Constituição de 1967, um único parágrafo no artigo 169, do Título IV – “Da Família, da Educação e da Cultura” – refere-se ao sujeito deficiente:

§ 2º. Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar. (Grifo meu).

A Emenda Constitucional nº 1/69²³, que origina a Constituição de 1969, conforme Horta (2001), legitima os Atos Institucionais e o movimento que se autodenominava revolucionário. No que toca à educação, a Emenda

²² ARENA – Aliança Renovadora Nacional, partido político criado para dar sustentação política ao governo que congregava um mosaico de militantes de Centro-direito adeptos da Revolução, tecnocratas e adesistas.

²³ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1969 foi promulgada em 17 de outubro de 1969 pelos ministros militares (Marinha, Exército e Aeronáutica), como Emenda à Constituição de 1967, promulgada em 24 de janeiro de 1967 (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1981).

Constitucional nº 1/69 manteve o texto da Constituição de 67, acrescentando a vinculação de 20% da receita tributária do município para a educação. Além disso, modifica o artigo 167:

§ 4º. A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência,

e acrescenta a educação de excepcionais no artigo 175:

§ 4º. Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

A Emenda Constitucional também mantém no artigo 177, § 2º, o artigo 169, § 2º, da Constituição de 1967, que refere a assistência educacional aos alunos necessitados:

§ 2º. Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71, para Ghiraldelli Jr. (2003, p. 137), “veio justamente implementar a profissionalização para o ensino secundário”. As orientações para a implementação da profissionalização no Ensino Médio aparecem no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social que teve como base o Diagnóstico Preliminar da Educação de 1966.

A Lei nº 5.692/71 foi produzida num período de euforia econômica, gerado pelo “milagre brasileiro”. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003, p. 142-3), ela não significou uma ruptura com a Lei nº 4.024/61. Incorporou os objetivos gerais do ensino que diziam respeito à necessidade de oferecer ao educando “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Entretanto, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 143) identifica diferenças entre as duas Leis.

A Lei nº. 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos da democracia relativa dos anos de 1950, enquanto a Lei nº. 5.691/71 manifestou os princípios da ditadura militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido da radicalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau de forma absoluta e universal.

A Lei nº 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus não revogou os artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024/61 e acrescenta:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes Conselhos Estaduais.

No processo constituinte de 1987/1988 que produziu a “Constituição Cidadã”, houve debates, pressões, movimentos de elites, de populares, de grupos corporativos. No dizer de Pinheiro (2001, p. 283-4), a nova Constituição “é democrática em muitos sentidos. É uma ‘carta mistura’, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e o lado mais moderno”. Avalia a autora que, apesar das contradições, a Constituição promulgada em cinco de outubro de 1988 é a Carta que “mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais, apesar da defasagem [...] entre os avanços nos direitos civis e políticos e a ausência de garantia nos direitos sociais” (PINHEIRO, 2001, p. 284).

A educação na Carta Constitucional de 1988, no entender de Ghiraldelli Jr. (2003), não teve apenas um tópico específico, mas foi contemplada em diferentes momentos do documento. Assim, ela aparece no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho [...]”; no Artigo 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]”; o Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto – e a Seção I desse capítulo tratam, especificamente, da educação.

O sujeito deficiente, denominado pelo texto constitucional como portador de deficiência, é mencionado no Capítulo II – Da seguridade social, Seção IV – Da Assistência Social, Artigo 203, Item IV: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e Item V: a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e à idosa que comprovarem não possuir meio [...]”. No Capítulo III, Seção I, Artigo 206, Item I, é mencionada a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

O artigo 208 aborda, especificamente, o atendimento educacional ao sujeito deficiente da seguinte forma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Logo depois de promulgada a Constituição, iniciaram-se os debates em torno da elaboração de uma nova lei de diretrizes para a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, com o número 9.394/96, conforme Ghiraldelli Jr. (2003), resultou de uma intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, reunidas em defesa do ensino público e gratuito, sugeriram versões de uma lei que atendesse aos anseios do conjunto da população. A LDBEN resultante foi uma mistura entre o projeto discutido com a sociedade e o projeto do senador Darcy Ribeiro, “de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 207). Na avaliação desse autor, a nova lei não representou uma derrota para os setores progressistas da sociedade. “Ela só não foi o que alguns, que tinham projetos muito específicos, queriam que fosse”, avalia Ghiraldelli Jr. (2003, p. 208).

Relativamente ao atendimento educacional do sujeito deficiente, nessa lei denominados “educandos portadores de necessidades especiais”, a lei nº 9.394/96 estabelece no Título III, Do Direito à Educação e Dever de Educar, Artigo 4º:

III. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Capítulo V – Da Educação Especial, é dedicado inteiramente para abordar essa temática. O artigo 58 refere-se à educação especial como uma modalidade de educação escolar que é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Os beneficiários dessa modalidade de educação são os educandos portadores de necessidades especiais, mas não se define a modalidade de educação, tampouco se definem educandos portadores de necessidades especiais.

Capítulo 3

OS SENTIDOS DE SUJEITO DEFICIENTE

Neste capítulo, tenho por objetivo trabalhar com os efeitos de sentido nos discursos da igualdade, da diferença e da diversidade e nos discursos de normal e anormal, da exclusão e da inclusão do sujeito deficiente. As análises dos efeitos de sentido nesses discursos são realizadas a partir de um dispositivo analítico constituído pelos estudos de Bhabha (2005), de Foucault (1977, 2002, 2004) de Santos (1999, 2001, 2002, 2003a, 2003b) e também de Moscovici (2005) e Jodelet (2001, 2005). Entendo que é possível relacionar esses estudos com o objeto deste trabalho porque o sujeito deficiente está dito, embora não nomeado, nesses discursos que referem a todos os sujeitos; porque existem pontos comuns com a análise praticada neste estudo, respeitando-se, evidentemente, as peculiaridades das filiações teórico-metodológicas, e também porque, conforme Pêcheux (2002, p. 53), “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]”.

3.1 DEFICIÊNCIA, DIFERENÇA, DIVERSIDADE

Tirésias era considerado um dos mais notáveis adivinhos da mitologia grega. Filho do nobre tebano Éveres e da ninfa Cáriclo, conhecia o passado, o presente e o futuro e era capaz de interpretar o vôo e a linguagem dos pássaros. Tirésias era cego, e a explicação para a sua deficiência tinha duas versões distintas. Segundo uma versão, ao escalar o monte Citerão, viu duas serpentes copulando. Tirésias, um jovem na ocasião, separou-as e matou a fêmea. Imediatamente, o rapaz se transformou em mulher. Sete anos depois, quando

passou pelo mesmo lugar, viu novamente duas serpentes na mesma situação e procedeu da mesma forma, só que, ao invés de matar a fêmea, matou o macho. Imediatamente recuperou seu sexo masculino. Por possuir experiência dos dois sexos, foi chamado ao Olimpo para arbitrar uma controvérsia entre Zeus e sua esposa Hera. A discussão versava sobre quem teria maior prazer durante o ato sexual. Tirésias, ao responder que era a mulher, despertou a ira de Hera. A mulher, julgando ter ele denunciado a superioridade do homem, visto que seria ele o causador de tamanho prazer, o cegou. Zeus, porém, apiedou-se de Tirésias e lhe recompensou com o dom da mantéia, ou seja, tornou-o capaz do conhecimento do futuro e com o privilégio de sobreviver a sete gerações humanas. A segunda versão conta que a deusa Atenas, filha de Zeus, banhava-se nua numa fonte quando percebeu que era admirada pelo jovem Tirésias. A deusa cegou o rapaz, mas, a pedido de sua mãe, Cáriclo, sua fiel companheira, concedeu-lhe o dom da adivinhação (BRANDÃO, 1991).

A função de mediador é identificadora da personagem mitológica de Tirésias. Com seus dotes proféticos, podia mediar as relações entre os deuses e os homens e, pela sua condição andrógena, era capaz de intermediar a relação entre homens e mulheres. Outros sentidos podem advir não só a partir de seus dotes e de sua condição, mas do seu assujeitamento.

Tirésias, ao interromper a relação de procriação das cobras, foi imprudente em relação à ordem da natureza e, como castigo, foi transformado em mulher. Ao ser chamado por Zeus e Hera para opinar, tendo em vista sua vivência com os dois sexos, sobre a controvérsia da intensidade do prazer sexual entre homem e mulher, a resposta desagradou à deusa-mulher que lho puniu prontamente cegando-o. Na segunda versão da lenda, o rapaz também recebe uma deficiência, a cegueira, como castigo.

A concepção de deficiência como castigo divino, como se percebe na lenda de Tirésias, remonta a Antiguidade. Mostra uma atitude incoerente, dúbia, em relação à deficiência: mesmo sendo uma forma de punição, o indivíduo que é constituído em sujeito deficiente com sentido de punição é recompensado com os outros poderes, outra forma-sujeito.

O castigo e os eventuais ganhos dele resultantes como recompensas, mesmo nas suas formas mais singelas, revelam no discurso sua relação com o

poder e com o desejo. O discurso não é só o que manifesta ou oculta o desejo, ele é o objeto do desejo; não só materializa as lutas e os sistemas de dominação, senão que ele é também aquilo pelo que se luta, aquilo de que se deseja apoderar (FOUCAULT, 2004a).

Uma forma de exclusão vista no castigo se manifesta, na nossa sociedade, como uma separação e uma rejeição: o sujeito deficiente é separado numa tentativa de impedir a circulação e a validade de seu discurso. Pode também, em contrapartida, atribuir, como na lenda, poderes que a sabedoria de outros não pode perceber. A palavra do louco, diz Foucault (2004a, p.11), não era ouvida e dela nada resultava ou era escutada como uma palavra de verdade, “uma razão mais razoável do que a das pessoas razoáveis”. E acrescenta: “De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, no sentido restrito, ela não existia”.

Os sistemas de exclusão do sujeito deficiente se exercem por meio de um conjunto de leis, de políticas, de práticas que as instituições criam, executam e atualizam. Como sistemas de verdade, as formas de separação e rejeição se apóiam, no entender de Foucault (2004a, p. 17), no “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. O discurso da verdade, tendo apoio e distribuição institucional, projeta-se sobre outros discursos e os autoriza mediante a sua utilização. A palavra da lei, além da teoria do direito, busca suporte no saber sociológico, psicológico, médico. Assim, o discurso da verdade assume, pela evidência ideológica, uma forma sutil, independente e indispensável às suas funções de definir, de classificar, de justificar a tentativa de interdição do sentido e do sujeito deficiente e de seu lugar de significar.

O acontecimento desencadeado pela deficiência introduz o medo e mobiliza a atividade cognitiva das instituições para explicar, dominar e defender a sociedade. O sujeito deficiente é, dessa forma, constituído por um discurso de verdade da ciência que é construído sobre ele. A significação do sujeito deficiente se materializa e circula nos discursos como uma representação social que, na definição de Jodelet (2001, p. 22), é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, as representações sociais

do sujeito deficiente são transportadas pelas palavras, se cristalizam nas/pelas instituições sociais, adquirem sentidos e circulam nos discursos.

As formas de conhecimento expressas em representações sociais confirmam que, em qualquer época, as sociedades produzem verdades para controlar os movimentos surpreendentes dos discursos. Na Antigüidade, a ausência de referências médicas favoreceu a produção de um conhecimento/verdade qualificativo sobre o sujeito deficiente. Esse conhecimento/verdade verteu da concepção expressa na moral religiosa que permitia interpretá-lo como resultado do pecado. Desse modo, o sujeito deficiente materializa a punição atribuída à irresponsabilidade de alguns membros de uma sociedade permissiva, um castigo que poupa aqueles que não ousam se comportar de forma inadequada.

O castigo prenunciado na lenda se fez prática na sociedade grega, mormente espartana, onde os atributos de perfeição e beleza eram condição para a própria existência, pois não havia espaço social para sujeitos incompletos. Essa prática era resultante da interpretação do discurso religioso baseado no conhecimento sobre a criação do homem. Deus disse: "Façamos o homem à nossa imagem, conforme nossa semelhança [...] Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, a imagem de Deus o criou; o homem e a mulher os criou" (GÊNESIS, 1:26-27). O homem, dotado da imagem e semelhança de Deus – semelhança vista na sua perfeição –, é constituído de vontade, liberdade e responsabilidade.

Sendo Deus perfeito e sendo o homem a sua semelhança, a perfeição é uma condição de ser. Ao se predeterminar a perfeição como condição de homem, os indivíduos imperfeitos eram excluídos da condição de homem, não pertenciam ao reino de Deus. Assim, a idéia da imperfeição constitui o sentido e o sujeito deficiente. Dessa concepção se originou uma variedade de práticas hostis de separação e exclusão ao sujeito deficiente e extensiva aos seus familiares.

As palavras carregam a memória de representações com poder de evocação performático capazes de produzir e justificar atitudes e ações de atendimento discriminador. Para que as palavras adquiram sentidos, é preciso que elas já tenham tido sentido, que é recuperado por essa memória do dizer. A palavra, dessa forma, não significa por si; é a textualidade discursiva, pela

interpretação, que lhe confere sentido (ORLANDI, 2004). Assim, por exemplo, deficiente significa como doente, e daí resulta um tipo específico de atendimento; remete à diferença da imagem de seu Criador e aí mobiliza uma reação de punição/culpa.

Essa concepção moral geradora de um conhecimento sobre a deficiência e os estereótipos de sua transmissão torna o sujeito deficiente um estigma social. As crenças de que as doenças ligadas ao sistema nervoso se transmitem pelo simples contato e o medo de contaminação legitimam a separação e a rejeição. Jodelet (2001, p. 20) alerta para o valor simbólico presente no contato físico entre as pessoas: “desde a Antigüidade, o perigo do contato corporal é um tema recorrente do discurso racista, que utiliza a referência biológica para fundamentar a exclusão da alteridade”. Representações da moral, por seu valor simbólico, vindas pela memória e evidenciadas na transparência que a ideologia lhe fornece, fazem ressurgir e atualizar as práticas de evitar o sujeito deficiente por conta do medo de contágio que a aproximação pode proporcionar.

Para compreender a construção de representações sociais sobre a doença mental, Jodelet (2005) trabalhou sobre relato histórico de uma Colônia Familiar²⁴ em *Ainay-le-Château*, uma aldeia no interior da França. Entender como a comunidade recebe os doentes, como ela se relaciona com a alteridade e como funcionam os processos representacionais estão nos objetivos do estudo da autora. Ela verificou que a comunidade, ante a presença da doença, procura nos ritos simbólicos do cotidiano um saber que possa garantir sua permanência como um corpo sadio e, ao mesmo tempo, possa dar sentido à sua condição de diferente do outro. Com isso, estabelecendo uma delimitação identitária, a comunidade elimina o risco da indiferenciação e o medo do contágio simbólico com o sujeito doente.

Moscovici (2005), referindo-se ao trabalho de Jodelet (2005), salienta que a diferença que confronta o sujeito sadio com o sujeito doente abala a identidade daquele, impelindo-o a criar barreiras simbólicas que assegurem essas suas diferenças. Os sujeitos doentes hospedados pelas famílias, no entendimento de Moscovici (2005, p. 14), “são acolhidos, mas isolados, e isolados, mas acolhidos”.

²⁴ *Colônia Familiar*, modelo de hospitalização psiquiátrica em que famílias hospedavam os doentes e assumiam as responsabilidades de administração, terapia, alimentação e cuidados dos doentes.

Dessa forma, a suposta relação entre semelhantes, decorrente do princípio da instalação familiar do sujeito doente mental, é transformada numa relação entre diferentes. Recebidos pelas famílias “não para se tornarem próximos e mais conhecidos, mas para permanecerem estranhos, longínquos, e até invisíveis”. Os ritos simbólicos funcionam como prevenção. Complementa Moscovici (2005, p. 26): “Tratando-se da doença, e até da deficiência, qualquer que seja a sua natureza, a representação do contágio é a mais espontânea e a mais difundida”.

A presença multiforme do outro doente, deficiente, leva a sociedade a construir um saber sobre essa alteridade de modo a realizar um aplanamento das reações emocionais através do uso coletivo de uma aparência social harmoniosa. Essa forma de convivência com o outro que encobre o mal-estar e o constrangimento caracteriza o mecanismo psicológico da denegação. A denegação, diz Jodelet (2005, p. 97), “nos parece apoiar-se em um mecanismo de defesa social contra um fermento narcísico, uma ameaça para a identidade de um grupo e dos seus membros por estigmatização”. Dessa forma, a doença como a deficiência são vistas como natureza, se situam na ordem do ser: “Eles não têm doenças, eles são doentes; a qualidade se faz estado: eles não estão doentes, são doentes” (JODELET, 2005, p. 208). Desse modo, a denegação como um mecanismo de defesa social produz um apagamento do lugar de significar do sujeito deficiente e até mesmo do próprio sujeito deficiente.

Os avanços da medicina não foram suficientes para romper com o vínculo metafísico que explica a deficiência, nem a ação pedagógica conseguiu desvincular a deficiência do fatalismo clínico e da segregação da educação especial. O discurso constituído em cada área – metafísico, médico, pedagógico – mantém seus sentidos e até se reforçam, como é o caso do discurso médico e do discurso pedagógico, que cancelam o rótulo e asseguram a permanência do assujeitamento deficiente.

Pessotti (1984) usa a metáfora de que o sujeito deficiente passa das mãos do inquisidor às mãos dos médicos para falar do avanço do conhecimento da medicina – Medicina Moral – no início do século XIX. A compreensão da deficiência começa a ser buscada nos manuais de patologia cerebral de Willis e de Pinel e não mais no *Diretorium* dos inquisidores. A medicina prescrevia o tratamento a ser realizado com o sujeito deficiente: confinamento e reclusão nos

hospícios para os casos mais graves e educação especial para proteger a sociedade e reduzir os custos com os demais. A periculosidade está na origem desses processos de exclusão como forma de proteção dirigida à sociedade

O conhecimento é uma categoria essencial para a construção discursiva sobre o sujeito deficiente. Ele se manifesta e circula na ciência, nas leis, nas narrativas e nas práticas institucionais. Contém o poder e a possibilidade de controle do sentido e do sujeito deficiente. O conhecimento constrói uma terminologia e dá origem a uma prática que vai influenciar as ações posteriores com/sobre o sujeito deficiente. Também é o conhecimento que viabiliza a construção de uma categorização social para explicar as percepções e as relações entre as pessoas e os grupos. A classificação, por meio do estabelecimento de categorias, possibilita a interpretação e o controle do ambiente físico e social. O pertencimento a uma categoria assegura, ao mesmo tempo, um conjunto de características comuns aos membros do grupo e também o não pertencimento de integrantes com características distintas.

O sujeito deficiente é uma construção que resulta do conhecimento do médico, do psicólogo, do pedagogo. O discurso que esses profissionais possuem/produzem sobre o sujeito deficiente é compreendido (e aceito) como aquilo que é. Materializado no discurso profissional, esse conhecimento que descreve, ao mesmo tempo, constitui o sujeito deficiente. As narrativas desses profissionais se constituem em representações sociais, ou seja, tornam-se conhecimentos partilhados que contribuem para a construção de uma realidade comum a um segmento social.

O caráter de cientificidade e neutralidade do discurso da deficiência encobre a questão política da diferença que é definida como diversidade e recebe a conotação de uma variante aceitável na perspectiva da normalidade. Os discursos oficiais empregam o termo diversidade como uma estratégia que tenta aprisionar o sentido das diferenças culturais. Assim, a recorrência à classificação materializada no conjunto da legislação, das políticas e das práticas institucionais realiza essa tentativa de imobilização do sujeito deficiente dentro de uma categoria funcional cognitiva. A legislação, o excesso dessa legislação, pode ser interpretada como uma necessidade de conhecer o outro deficiente, de torná-lo transparente para manter vigilância em relação a ele e proteger a integridade dos

demais membros da sociedade. Na perspectiva discursiva, o excesso de classificação pode ser interpretado como uma tentativa de verbalizar o silêncio para tentar fixar um sentido, pois, conforme Orlandi (1993), o silêncio pode ter muitos sentidos, e o dizer dá a ilusão de que os sentidos podem ser administrados.

Assim, o discurso da legislação legitimado pelo discurso da ciência introduz uma instância pública que oficializa o sujeito deficiente como impedido de significar, que não tem lugar para significar e que, portanto, precisa ser significado. Assim, a construção discursiva sobre ele funciona como uma “racionalização” que justifica e reforça essa forma de ação constitutiva. A sua historicidade é apagada, e o sujeito deficiente é percebido “como um espaço natural, destituído de condição política e de inserção num tempo histórico” (GRIGOLETTO, 2002, p. 82), podendo ser constituído e apropriado pelo discurso da legislação.

A categorização da deficiência a partir da falha, da debilidade ou da falta da inteligência, da abstração, das funções mentais superiores tidas como definidoras da especificidade humana constrói um discurso de negação da humanidade do sujeito deficiente. Essas construções que se imprimem no tecido do conhecimento científico são históricas, produtos das representações sociais constituídas pela língua e pela ideologia. O apagamento da historicidade do sujeito deficiente faz parte da relação como uma estratégia de dominação. O discurso da legislação, redigido na forma impessoal, ao não mencionar o sujeito autor (o sujeito legislador) nem o objeto (o sujeito deficiente) nomeado como portador de deficiência, realiza um ocultamento das realidades sociais de ambos. Esse ocultamento reduz, estrategicamente, a capacidade de movimento dos sentidos e do sujeito deficiente e produz uma desestabilização do seu lugar de significar.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade são tomadas como fatos da vida social e tendem a ser naturalizadas. A diferença peculiar do sujeito deficiente é, nesse caso, negada, constituindo um sentido de natural, próprio da natureza de todos os sujeitos. A diferença e a identidade, conforme Silva (2000), não pertence ao mundo natural nem ao transcendental; elas são criações sociais e culturais, atos da criação lingüística. Sendo criações da cultura e compostas pelos sistemas simbólicos, a identidade e a diferença não podem ser

compreendidas fora dos sistemas de significações em que adquirem sentidos, os quais não são fixos, mudam, porque a própria linguagem é uma estrutura instável. O sujeito deficiente, assim, adquire sentido na criação cultural constituída pela linguagem.

Embora originalmente vinculadas aos movimentos demográficos, “as metáforas da hibridização, da miscigenação, do sincretismo e do travestismo também aludem a alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade”, diz Silva (2000, p. 86). Essas metáforas, que dão ênfase aos processos que despurificam a identidade, trabalham no sentido de se contraporem à tendência a se tornarem essenciais na sua constituição. Em conformidade com essa perspectiva, o autor salienta que “esses processos não são simplesmente teóricos; eles são parte integral da dinâmica da produção da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 86-7). Além disso, o autor observa que o hibridismo se efetiva entre identidades que se posicionam assimetricamente em relação ao poder.

Homi K. Bhabha (2005), da perspectiva da sua teorização do *hibridismo cultural*, propôs uma distinção entre os conceitos de diferença e diversidade, chamando à atenção o uso do termo diversidade para denotar a importância do caráter plural e democrático de uma sociedade. Na teoria cultural, o hibridismo tem sido considerado no processo de formação das identidades nacionais e étnicas. O conceito de hibridismo refere que a influência de um, exercida sobre o outro, não se realiza numa única direção, do colonizador²⁵ para o colonizado; ela é bi-direcional, ambos se influenciam mutuamente. Esse conceito rompe com a idéia de uma relação imutável entre uma posição dominante e uma posição dominada, uma relação em que um lado se impõe sobre o outro sem se modificar, e o outro lado se modifica passivamente. O conceito de hibridismo pressupõe a noção de alteridade. Nessa perspectiva, o hibridismo recusa a concepção de pureza dos grupos reunidos sob uma identidade nacional, pois defende o princípio da solubilidade racial e étnica na constituição de identidades. Dessa forma, a identidade de grupos minoritários, entre eles os sujeitos deficientes, resultante do

²⁵ Um dos significados trazidos por Ferreira (1999, p. 504) refere colonizar como “[...] exercer domínio, ou supremacia, sobre”.

hibridismo, não representa mais nenhuma das identidades originais, embora as identidades resultantes conservem traços das identidades de origem.

Um dos sinais mais importantes dentre aqueles considerados como verdadeiras maravilhas pelo colonizador, para Bhabha (2005), é aquele que o faz pensar que pode controlar a imaginação e as aspirações do colonizado, por apresentar situações e experiências consideradas superiores a qualquer coisa que o colonizado possa aspirar a vivenciar. Argumenta que esse controle não se realiza na sua plenitude, pois do contato do colonizador e do colonizado, por meio de suas diferentes manifestações, resultam modalidades híbridas de expressão que desafiam conceitos de autenticidade e pureza, sobre as quais o poder colonial se apóia. Essa concepção fragiliza as tentativas de construção de uma identidade pura e distintiva para o sujeito deficiente, tendo em vista suas idiossincrasias e as condições de produção do seu processo de assujeitamento. O discurso da legislação tenta produzir uma essencialização/colonização identitária da deficiência ao prescrever o lugar, o procedimento específico e a distinção profissional próprios para atendimento ao sujeito deficiente.

O público e o privado, o presente e o passado, o psíquico e o social desenvolvem uma “intimidade intersticial” que questiona as divisões binárias através das quais essas instâncias da experiência social são espacialmente opostas. Essas instâncias da vida social “são ligadas através de uma temporalidade intervalar que toma a medida de habitar em casa, ao mesmo tempo em que produz uma imagem do mundo da história” (BHABHA, 2005, p. 35). A divisão binária pressupõe que o primeiro termo é o definidor da norma, e o segundo existe em função do primeiro. O hibridismo é uma forma de oposição subversiva às práticas de discriminação e de dominação que empurram as identidades para se constituírem nas extremidades intervalares. Ele rompe com a concepção iluminista da construção da identidade que se assenta nas oposições normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade, completude/incompletude.

Assim, uma vez que afeta ambos os sujeitos da relação, o processo de hibridização subverte também, de alguma forma, o poder. O espaço híbrido, dessa maneira, constitui não só um movimento de identidade e diferença, mas também um movimento nas relações de poder. Nessa perspectiva, o sujeito

deficiente é constituído não no lugar próprio da deficiência, mas no espaço híbrido onde a normalidade e a deficiência habitam simultaneamente.

Bhabha (2005, p. 20) salienta a necessidade de se focalizarem os momentos ou processos, os “entre-lugares” que se produzem na articulação das diferenças culturais. Diz que

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* (*nationness*), o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

A partir dessa enunciação de Bhabha (2005, p. 22), pode-se entender que os sujeitos se constituem em espaços híbridos, os interstícios, que criam a “possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”. Dessa forma, os sujeitos deficientes constituídos nessas fronteiras culturais evidenciam um modo de funcionar a partir da articulação das diferenças, de tal maneira que o trabalho da cultura leva ao encontro de um espaço-tempo que não seja parte do *continuum* de passado e presente.

Esse movimento em que o espaço e o tempo se cruzam não significa nem começos nem términos, mas sim a possibilidade para se produzirem figuras complexas de diferença e identidade, de passado e presente, de inclusão e exclusão. Desse modo, o discurso religioso manifesto na expressão “Façamos o homem à nossa imagem, conforme nossa semelhança²⁶” se transfere para o discurso jurídico na forma de “Todos são iguais perante a lei²⁷” e produz um deslocamento do sentido de normal de tal forma que todos são a semelhança de Deus e iguais perante a lei, portanto, normais. Com isso, a anormalidade se constitui como a diferença. O diferente, o deficiente não é exatamente a

²⁶ GÊNESIS, 1:26-7.

²⁷ Constituição Política do Império do Brasil, 1824, Art. 179, XII; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891, Art. 72, §2º; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934, Art. 113, 1; Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937, Art. 122, 1; Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946, Art. 141, §1º; Constituição da República Federativa do Brasil, 1967, Art. 150, §1º; Constituição da República Federativa do Brasil, 1969, Art. 153, §1º; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 5º.

semelhança/perfeição de Deus e nem recebe exatamente o mesmo tratamento da lei.

A constituição do sujeito se processando no movimento do espaço-tempo, na fronteira da articulação entre culturas, conforme encontramos em Bhabha (2005), possibilita uma nova forma de pensar o sujeito deficiente como sujeito híbrido, constitutivamente heterogêneo para Authier-Revuz (1998). O sujeito deficiente, nessa perspectiva, inscreve sua constituição num espaço intersticial que fratura a lógica binária na qual a identidade da diferença é construída. A possibilidade de movimento do ponto de segmentação da identidade diferente desloca as fronteiras que demarcam a diferença do sujeito deficiente, criando um espaço cultural híbrido com potencial para constituir sujeitos dotados da herança das distintas culturas.

Bhabha (2005, p. 60) refere o compromisso com a teoria no processo de demonstrar um “outro território de tradução, um outro testemunho da argumentação analítica, um engajamento diferente na política de e em torno da dominação cultural”. Para que esse outro lugar da teoria possa existir é necessário conforme Bhabha (2005, p. 61)

re-historicizar o “momento da emergência do signo”, “a questão do sujeito” ou a “construção discursiva da realidade social”, para citar uns poucos tópicos em voga na teoria contemporânea. Isto só pode acontecer se relocarmos as exigências referenciais e institucionais desse trabalho teórico no campo da diferença cultural – e *não da diversidade cultural*.

Essa reorientação pode ser obtida a partir dos textos históricos do momento colonial do final do século XVIII e início do século XIX, porque, no mesmo instante em que a questão da diferença cultural surgia no texto colonial, os discursos da civilidade estavam definindo o momento duplicador do surgimento da modernidade ocidental. Dessa maneira, “a genealogia política e teórica da modernidade não reside apenas nas origens da *idéia* de civilidade, mas nesta história do momento colonial” (BHABHA, 2005, p. 61).

A teoria se embasa na noção de diferença cultural e não de diversidade cultural. É importante compreender como Bhabha (2005, p. 63) caracteriza cada uma dessas noções:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico -, enquanto a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo,

adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética, ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Assim, a diversidade cultural corresponde aos conteúdos e costumes culturais, mantida num determinado enquadramento temporal podendo emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais, a diferença cultural corresponde a processos de significação.

O conceito de diferença cultural, para Bhabha (2005, p. 64), gira em torno da questão da “ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação”. Isto é, é o poder da cultura como conhecimento da verdade que está em questão no conceito e no momento da enunciação. A enunciação produz uma ruptura entre um modelo, uma tradição, um sistema de referência estável e a “negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência”.

A enunciação da diferença cultural traz para o debate a questão da divisão binária de passado-presente, tradição-modernidade ao evidenciar que, no momento de significar o presente, algo é repetido, relocado, os já-ditos retornam e se posicionam na defesa de desejos da autoridade. Um enunciado não pode ser auto-suficiente porque a enunciação cultural é atravessada pela diferença da escrita. E é exatamente essa diferença no processo da linguagem que assegura a produção do sentido e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é o mesmo nem é transparente.

No enunciado cultural, há uma disjunção entre o sujeito de uma proposição e o sujeito da enunciação, que não aparece no enunciado, mas que é o reconhecido pela sua posicionalidade cultural, sua referência a uma época, a um lugar. A interpretação, afirma Bhabha (2005, p. 66),

nunca é simplesmente um ato de comunicação entre Eu e Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia

performática e institucional da qual ele não pode, em si, ter consciência.

Essa relação inconsciente introduz uma ambivalência no processo de interpretação. O *eu* pronominal não pode interpelar o sujeito da enunciação, pois ele não é personalizável, assim, o sentido nunca é, literalmente, nem um nem outro. O discurso do colonizador é ambivalente por utilizar como estratégia a imitação: o outro, o colonizado, é representado como semelhante, mas nunca exatamente igual ao colonizador. Esse discurso se caracteriza pela “indeterminação entre a representação da diferença e sua desqualificação”, diz Grigoletto (2002, p. 77). A ambivalência influencia a autoridade do discurso colonial, prossegue Grigoletto (2002, p. 77),

ao tentar “normalizar” o outro para torná-lo conhecido e, assim, poder discipliná-lo, produzindo uma “presença parcial”, esse discurso constrói sua própria contradição, que tem como conseqüência a constituição do outro como ameaça à autoridade colonial naquilo que permanece inapropriado. A imitação é, pois, a um só tempo, semelhança e ameaça.

No discurso da legislação podem ser detectados indicadores de ambivalência em relação ao sujeito deficiente. Ao tentar produzir um efeito de igualdade no texto constitucional, “Todos são iguais perante a lei”, e ao instituir a “Semana Nacional da Criança Excepcional²⁸”, a legislação atualiza a memória social da deficiência e, como data histórica, projeta a permanência do indivíduo constituído pela língua e pela ideologia como sujeito deficiente. A mesma tentativa de fixar um efeito de sentido de igualdade se contradiz com a “garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência [...]”²⁹, que produz um sentido de que a diferença é inferiorizadora.

As articulações ambíguas da realidade e do desejo no discurso, uma que leva a realidade em consideração e outra que a desqualifica, são o resultado de uma recusa que nega a diferença do outro. Observa Bhabha (2005, p.137) que

Se, por algum tempo, o ardil do desejo é calculável, para os usos da disciplina, logo em seguida a repetição da culpa, da justificação, das teorias pseudocientíficas, da superstição, das autoridades espúrias e das classificações, pode ser vista como esforço desesperado de “normalizar” *formalmente* a perturbação de um

²⁸ Instituída pelo Decreto nº. 54.188/64 para ser comemorada anualmente de 21 a 28 de agosto.

²⁹ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 203, V.

discurso de cisão que viola as exigências racionais, esclarecidas, de sua modalidade enunciatória.

A posição manifesta no conceito de hibridismo revela a recusa de ver a relação de colonização-interdição como uma relação rígida e imóvel entre um dominante e outro dominado. A noção de hibridismo pressupõe a constituição do sujeito pela alteridade. Alerta, no entanto, que o hibridismo não é/tem uma nova verdade, um terceiro termo que aplaca a tensão entre partes em conflito no jogo dialético. O hibridismo “reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento”, afirma Bhabha (2005, p. 165). Dessa forma, o hibridismo se constitui em um modo de apropriação e, ao mesmo tempo, de resistência à dominação e à exclusão.

Assim, o sujeito deficiente como diferente, que se posiciona na borda de uma realidade intervalar, provoca um decentramento identitário. O decentramento permite olhar para si mesmo com o olhar/posição do outro. Essa experiência aumenta a possibilidade de enriquecimento de sua identidade com outras memórias e outras vivências. Ver os outros e ver-se a si mesmo com suas respectivas diferenças, como sujeito híbrido num lugar de movimento identitário, torna possível a articulação de lugares híbridos de normalidade e deficiência. Nesses lugares híbridos, os entre-lugares, normalidade e deficiência vão além das diferenças de subjetividades para se articularem na construção de estratégias de subjetivação que forjarão novos signos de identidade e práticas de colaboração e contestação no processo de construção da idéia de sociedade. Nos entre-lugares, acontecem os processos simbólicos de negociação em que elementos antagônicos e contraditórios se articulam para viabilizar as relações entre os sujeitos – sujeito normal e sujeito deficiente – constituídos pela ideologia.

Boaventura de Sousa Santos (1999) teoriza sobre a *construção multicultural da igualdade e da diferença*. Assevera que a igualdade pressupõe a aceitação e o reconhecimento das diferenças entre sujeitos e culturas, bem como permite buscar e escolher formas de estar no mundo das relações sociais. A igualdade inclui o direito à diferença. Não significa identidade nas escolhas ou nas aptidões. As sociedades capitalistas, no entanto, têm dispensado tratamento desigual aos sujeitos em função de suas histórias a partir de um discurso redutor

do direito à diferença. Esse autor defende que cada época histórica foi caracterizada por uma forma mais ou menos hegemônica de pensar e fazer ciência. Houve épocas em que a confiança epistemológica deu lugar à dúvida: épocas de transição. “Penso que estamos em uma destas épocas”, diz Santos (2001, p. 25), que acrescenta: “esta transição reflete-se sempre nas formas de poder e nas formas de conhecimento”.

A ciência moderna afirma sua base na revolução científica do século XVI, que afirma o domínio do conhecimento às ciências naturais. As ciências sociais passaram a compor um “modelo global de racionalidade científica” (SANTOS, 2003a, p. 21), a partir do século XIX. Esse modelo de racionalidade científica reconhece como válido e único o conhecimento pautado rigorosamente em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. O desvendamento da natureza se dá de modo ativo, não contemplativo, com vistas a conhecer para dominar e controlar seus movimentos. O método científico quantifica, reduz a complexidade da variável de modo que conhecer significa dividir e classificar.

Para o conhecimento científico, os elementos da natureza podem ser demonstrados e relacionados em forma de lei à luz das regularidades observadas. Com base nas leis da natureza, a ciência pode determinar seu funcionamento como uma máquina. Assim como foi possível descobrir leis da natureza, também seria possível descobrir leis da sociedade. Dessa forma, o aparato jurídico e metodológico compõe um conjunto de instrumentos legais e de procedimentos que tentam garantir a uniformidade dos comportamentos e a padronização das práticas sobre a natureza.

A confiança epistemológica do paradigma dominante está sendo ameaçada. O grande avanço que o conhecimento científico possibilitou é, paradoxalmente, um fator significativo nessa ruptura. A identificação das limitações, a insuficiência estrutural do paradigma científico construído pela modernidade iluminista foi possível graças ao grande avanço no conhecimento que ele próprio proporcionou. “A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade da incerteza [...]”, disse Morin (2003, p. 55). O modelo científico instrumentalista do paradigma dominante fundado no rigor matemático “é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor

que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (SANTOS, 2003a, p. 54). O conhecimento, nessa perspectiva, ganha em rigor, mas perde na possibilidade de compreensão do mundo e do valor humano nele contido.

Essa crise, no entanto, não joga a ciência no abismo nem as pessoas na desesperança de seu cotidiano. Ao contrário, prenuncia a chegada de um conhecimento como “uma aventura encantada”. Os contornos de um paradigma que se aproxima só podem ser traçados a partir de um exercício de especulação. Santos (2003a, p. 60) traça esses contornos na formulação da proposta denominada *Paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*. Nessa concepção paradigmática, o autor refere que

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Um conjunto de quatro teses explicita a perspectiva do paradigma proposto. A primeira tese afirma que *todo o conhecimento científico-natural é científico-social*. Nessa tese, o autor defende que a distinção entre ciência natural e ciência social não tem mais razão de existir. Os avanços da biologia e da física, ao possibilitarem um melhor conhecimento das características da auto-organização, metabolismo e auto-reprodução também encontrados nos sistemas pré-celulares das moléculas, questionam a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre o humano e o não humano. Conceitos de historicidade, de liberdade, de autodeterminação e até de consciência, antes reservados aos seres humanos, são empregados em teorias típicas da ciência natural. Na perspectiva do paradigma emergente, o conhecimento tende a ser menos dualista, fundado na superação das dicotomias cartesianas presentes na ciência moderna.

O processo de relações dicotômicas do paradigma iluminista moderno constrói um discurso que fratura a relação entre os elementos que se distribuem ao longo de uma mesma linha de relação. Por essa lógica, a relação de pertença do sujeito deficiente se justifica pela exclusão, porque a posição dele está além do limite estabelecido pela norma.

A segunda tese assegura que *todo o conhecimento é local e total*. Uma característica da ciência moderna é a especialização. O conhecimento é considerado mais rigoroso quando mais restringe o objeto estudado. O rigor aumenta na medida em que aumenta a divisão do objeto, e isso leva a uma excessiva fragmentação do conhecimento. Na perspectiva do paradigma emergente, os conceitos e as teorias desenvolvidos em um lugar podem migrar para outros lugares cognitivos de modo a serem utilizados fora de seu contexto de origem. Assim, lembrando nessa tese o verso de seu compatriota, o poeta Miguel Torga, “o universal é o local sem paredes”, Santos (2001, p. 18) substituiu universal por global para dizer que “o global é o local sem paredes” e, portanto, o local deixou de ser apenas local.

Ao instituir a Educação Especial³⁰ como modalidade de educação escolar para atender o sujeito deficiente, ao assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos de ensino³¹ adequados ao sujeito deficiente e ao assegurar a formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino³², a legislação educacional brasileira o faz conforme o modelo de cientificidade dominante baseado na especialização. Ao pretender, dessa forma, aumentar a qualidade da ação educacional, fende a unidade da educação e produz uma segmentação do conjunto dos sujeitos docentes e discentes. Também a classificação dos sujeitos deficientes e a segmentação dentro das classes, com o suporte da legislação e das políticas educacionais, evidenciam a abordagem metodológica adotada pelo modelo da especialização do conhecimento vigente na modernidade. Na perspectiva do paradigma emergente, ao significar o sujeito aluno, a legislação educacional já estará significando junto o sujeito aluno deficiente sem prejuízo do seu direito à diferença.

O autor afirma, na terceira tese, que *todo o conhecimento é autoconhecimento*. A modernidade científica, ao valorizar a objetividade e o rigor metodológico e considerar menos os valores humanos, consagrou o homem como sujeito epistêmico e o exilou como sujeito empírico. Essa distinção dicotômica entre sujeito/objeto, antes pacífica, já não é para o paradigma emergente. Para Santos (2003a, p. 83), “o objeto é a continuação do sujeito por

³⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96. Art. 58.

³¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96. Art. 59, I.

³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96. Art. 61.

outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento”. A perspectiva emergente alarga a concepção de ciência. Admite um conhecimento compreensivo e íntimo, no qual a dúvida, a incerteza, vista como limitação pela ciência moderna, é assumida como fundamental para conhecer a realidade. A produção do conhecimento no paradigma emergente é mais contemplativa, próxima da criação literária e artística.

Ao resistir à interferência dos juízos de valor e os sistemas de crenças como partes integrantes dos processos de construção do conhecimento, a ciência moderna distancia o sujeito de uma forma de saber compreensivo e íntimo. Distancia também a possibilidade do envolvimento indispensável para a legitimação do outro deficiente na relação e, assim, prejudica a percepção e o reconhecimento do seu lugar de ser/significar.

Na quarta tese, o autor diz que *todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*. O paradigma emergente reabilita o senso comum que foi expulso pela modernidade científica, porque admite, nessa modalidade de conhecimento, virtudes que podem enriquecer a relação com o mundo. Na perspectiva da ciência emergente, o conhecimento científico precisará ser convertido em conhecimento do senso comum traduzido em sabedoria de vida. Esta é a prudência da aventura científica. “A prudência é a insegurança assumida e controlada”, diz Santos (2003a, p. 91). A ciência moderna constituiu-se em oposição ao senso comum por entendê-lo superficial e mistificador. Ao afirmar-se como detentora do conhecimento verdadeiro, ela se afastou das experiências do cotidiano de um grupo social. Para o autor, a ciência do paradigma moderno ensina pouco sobre as maneiras de estar no mundo.

A perspectiva teórica de Santos (2001) se assenta no conceito de *multiculturalismo emancipatório*. Nele, o autor reconhece não só a diferença entre culturas, superando a concepção da mera adição de elementos culturais de uma cultura sobre a outra, como também as diferenças internas em cada cultura. Estabelece uma distinção entre duas formas de multiculturalismo: o conservador ou reacionário e o inovador ou emancipatório. O conservador é uma forma de multiculturalismo que admite a existência de outras culturas apenas como culturas inferiores. Para essa forma, a cultura eurocêntrica branca não é étnica; étnica são os não brancos. Além disso, não admite a incompletude dessa cultura. É uma

cultura universal que reúne tudo que de melhor foi pensado, dito e feito no mundo e, portanto, tem razões para se impor sobre as demais culturas.

O multiculturalismo emancipatório se assenta numa tensão dinâmica entre a política de igualdade e a política de diferença. Passa a idéia de que, sendo todos iguais, assumimos a igualdade como princípio e como prática social. Esse princípio da igualdade não reconhece a diferença. A política baseada no princípio da igualdade, contrária às diferenciações, encobre todas as formas de discriminação étnicas, sexuais, etárias e as provocadas por deficiências. Para Santos (2001, p. 21),

É fundamental que o multiculturalismo emancipatório [...] parta do pressuposto de que as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença.

Referindo-se à construção multicultural da igualdade e da diferença, Santos (1999) diz que a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social. Dessa forma, a desigualdade e a exclusão só são reconhecidas como exceção ou como incidente no processo social. A desigualdade e a exclusão caracterizam duas maneiras de estar na relação social. A desigualdade implica uma hierarquização de todos os sujeitos no processo de integração social. A exclusão implica também uma hierarquização, mas não contempla todos os sujeitos: quem está embaixo está fora, está excluído. A desigualdade é um fenômeno sócio-econômico. A exclusão é cultural e social, é um processo histórico pelo qual a cultura, a partir de um discurso de verdade/ciência, constitui o interdito e o exclui. O discurso científico/legal fixa o limite cuja transposição implica outro lugar. Assim, o além do limite é o lugar dos interditados, lugar do sujeito deficiente.

O discurso da ciência, organizado em disciplinas, institui os dispositivos de normalização que são, simultaneamente, qualificador e desqualificador dos sujeitos. A qualificação/desqualificação como sujeito deficiente consolida a exclusão e é a falta que faz avançar o limite e o empurra para o outro lugar, que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é assegurada por um conjunto de ritos sociais e normas legais que constituem, elas próprias, a exclusão. Os ritos

sociais e as normas jurídicas asseguram uma memória histórica que constitui o enunciado sujeito deficiente como um enunciado performativo.

A qualificação/desqualificação como sujeito deficiente consolida a exclusão pela periculosidade na forma da suspensão de direitos que limitam o espectro de sua participação na sociedade, ao mesmo tempo em que previne os incômodos que ele pode causar para os outros. Isso se interpreta no discurso manifesto no artigo 8º “Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos” alínea I, “Por incapacidade física ou moral³³”.

A desigualdade e a exclusão na modernidade capitalista são controladas por mecanismos de regulação social. No dizer de Santos (1999, p. 6),

O dispositivo ideológico da luta contra a desigualdade e a exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo anti-diferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças.

A negação das diferenças no universalismo antidiferencialista se realiza por um princípio de homogeneização que anula as características identificatórias e impede a comparação, ao passo que a absolutização das diferenças pelo universalismo diferencialista se processa segundo a norma do relativismo que torna as diferenças incomparáveis. Assim, o universalismo antidiferencialista, ancorado na crença da necessidade de homogeneização, inferioriza pela semelhança, e o universalismo diferencialista inferioriza pela diferença. Em relação a isso, Santos (1999, p. 6) observa que:

Quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis.

A desigualdade se apóia, paradoxalmente, no essencialismo da igualdade. As oportunidades de aprendizagem, de emprego, o *contrato de trabalho*, são relações entre partes consideradas livres e iguais. A desigualdade põe em funcionamento a máxima liberal *todos são iguais perante a lei*. É a desigualdade produzida pela igualdade que se resguarda no discurso da legislação. Vale, por oportuno, lembrar a afirmação do jurista Ruy Barbosa na sua obra *Oração aos*

³³ Constituição Política do Império do Brasil, 1824, art. 8º, I.

moços escrita em 1920: “Tratar com desigualdade a iguais ou, a desiguais com igualdade, seria uma desigualdade flagrante, e não igualdade real” (BARBOSA, 2004, p.39). A igualdade consiste, pois, em considerar desigualmente os desiguais.

A exclusão se apóia no essencialismo da diferença. É a exclusão trazida à luz pelo discurso da diferença produzido na ciência que classifica, nomeia, define e indica procedimentos e que ganha amparo na lei. Ela pode ser encontrada nas diferentes formas de subordinação, rejeição, interdição presentes na legislação constitucional e nas diretrizes da educação. É o caso da “limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso³⁴”; da “[...] educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais³⁵”. É o caso também do fato de que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar³⁶”; de que a “educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade³⁷”; de que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar³⁸”; de que os “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes Conselhos Estaduais³⁹”. É ainda o caso do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino⁴⁰”; e de que “entende-se por educação especial, para efeito desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente

³⁴ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. Art. 150, § único, e.

³⁵ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Art. 129.

³⁶ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946. Art. 172.

³⁷ Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, Art. 88.

³⁸ Constituição da República Federativa do Brasil, 1967. Art. 169, § 2º; Constituição da República Federativa do Brasil, 1969. Art. 177, § 2º.

³⁹ Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino 1º e 2º Graus, Lei nº. 5.692/71, art. 9º.

⁴⁰ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 208, III.

na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁴¹”.

Ao longo da história, grupos sociais como os indígenas e os imigrantes foram atingidos pelo processo de homogeneização cultural responsável pela descaracterização das suas diferenças. Outros grupos sociais, como os loucos, os deficientes, foram vitimados pelo processo de exclusão. Ambos os grupos foram objeto das políticas do universalismo antidiferencialista muitas vezes produzidas por normativas expressas em forma de lei. Pela assimilação das semelhanças e/ou pela negação das diferenças, o processo de homogeneização avança sobre as culturas.

O *universalismo* é apontado como um “dispositivo ideológico” de combate à desigualdade e à exclusão. Ele se constitui em princípio de regulação social no sistema de produção capitalista de modo a manter sob controle a tensão entre os processos de desigualdade social e exclusão. A desigualdade social tem seu contraponto nas “políticas sociais do Estado Providência”, e o processo de exclusão é combatido pelas “políticas cultural e educacional”. Essas políticas de regulação dos processos de desigualdade e de exclusão social pelo Estado moderno são implementadas a partir de medidas que oportunizaram às camadas populares o acesso aos bens de consumo (políticas de pleno emprego), a renúncia (Pacto Social, negociação de greve e a perda da capacidade de reivindicação dos trabalhadores) e a reinserção social de criminosos e deficientes (SANTOS, 1999).

Uma política social de regulação dos processos de desigualdade e de exclusão presente nas constituições e leis de diretrizes da educação é a ação assistencial do Estado brasileiro. Essa política é anunciada nas seguintes ações: “[...] estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções⁴²”; “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar⁴³”; “a lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência⁴⁴”; “lei especial disporá sobre a assistência à

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, art. 58.

⁴² Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934, art. 150, e.

⁴³ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946, art. 172.

⁴⁴ Constituição da República Federativa do Brasil, 1967, art. 167, § 4º, art. 169, § 2º.

maternidade, à infância e à adolescência e sobre a *educação de excepcionais*” e “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar⁴⁵”; “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente da contribuição à seguridade social [...], A garantia de um salário mínimo de benefício mensal [...] ⁴⁶”.

As políticas assistencialistas que representam o máximo da consciência a que o Estado capitalista pode chegar com o combate à desigualdade e à exclusão estão ameaçadas pelas transformações correntes nas formas de produção do capitalismo mundial. Essas mudanças instauraram uma profunda crise no Estado-Providência. Os protagonistas dessa crise são, para Santos (1999), a transnacionalização da economia, a diminuição da quantidade de trabalho humano necessário para a produção de mercadorias, a diminuição de postos de emprego, a mobilidade e o deslocamento dos processos de produção possíveis pelas tecnologias, a destruição ecológica, o desenvolvimento de uma cultura de massa orientada para o consumo, as alterações constantes nos processos produtivos. Dessa forma, o assistencialismo e as políticas sociais praticadas pelo Estado para tentar combater a desigualdade e a exclusão estão ameaçadas por estarem subordinadas às políticas econômicas.

Uma rearticulação das políticas de igualdade e de identidade torna possível reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora e, por isso, a idéia de igualdade não se reduz a uma norma identitária. Desse modo, a construção multicultural da igualdade e da diferença implica, para Santos (1999, p. 45), reconhecer que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. A identidade é um momento transitório no processo de identificação. Os sujeitos e os grupos sociais, no transcorrer do tempo, constroem diferentes identidades que, em certos momentos, podem ser complementares ou contraditórias. A primazia por uma identidade é determinada pelas circunstâncias próprias das culturas.

⁴⁵ Constituição da República Federativa do Brasil, 1969, art. 175, § 4º, art. 177, § 2º.

⁴⁶ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 203, V.

3.2 NORMAL E ANORMAL, EXCLUSÃO E INCLUSÃO DO SUJEITO DEFICIENTE

Prosseguindo a análise na discursividade produzida sobre o sujeito deficiente, passo a interrogar os efeitos de sentido nos discursos de normal, anormal, exclusão e inclusão. O termo normal se naturalizou na língua popular vindo do vocabulário das instituições pedagógicas e sanitárias. Normal pode ser conseqüência de decisão exterior ou por uma qualidade interna do objeto qualificado. No entanto, a normalização é constituída pela exigência da sociedade histórica em função daquilo que ela julga ser necessário para a sua manutenção, independentemente de haver consciência dos indivíduos (CANGUILHEM, 2006).

O que caracteriza um objeto ou um fato como normal, seja em função de norma externa ou interna, é o poder de ser tomado como ponto de referência em relação a objetos ou fatos que ainda esperam ser classificados. O normal adquire significado, função e valor social na existência de objetos e fatos que não correspondem à sua exigência.

O anormal é definido depois da definição de normal e é a negação deste. Canguilhem (2006, p. 205) diz que é a “anterioridade histórica do futuro anormal que provoca uma intenção normativa”. Acrescenta que “o normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada de fato”. Em decorrência, há uma relação de negação/exclusão entre normal e anormal. Essa negação vem da concepção de que a desordem reclama sua interrupção para tornar-se ordem, que o caos é a imagem da regularidade inexistente, que a instabilidade das coisas tem relação com a impotência do homem. Assim, não há paradoxo em dizer que o anormal, que é definido depois, é o primeiro a existir.

A questão da exclusão/inclusão, na análise de Pinto (1999), tem uma dupla natureza: constitui uma pseudocategoria sociológica e formas de constituição de relações de poder. Do ponto de vista sociológico, a noção de excluído dilui a materialidade dos sujeitos constituídos historicamente, ou seja, os trabalhadores informais e desempregados, os índios, os deficientes perdem sua identidade e passam a fazer parte de um grupo disforme: os excluídos. Desse modo, o excluído perde a sua unidade corpórea, ninguém está só excluído e ninguém está só incluído. Todos podem ser, de alguma maneira, excluídos-incluídos.

Analisando as questões de exclusão e inclusão como formas de exercício de poder, Foucault (2002, p. 54) lembra a medida tomada na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste: os leprosos eram excluídos, os pesteados incluídos. Ele se refere assim às noções de exclusão e inclusão:

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. [...] essa exclusão do leproso implicava a desqualificação – talvez não exatamente moral, mas em todo caso jurídica e política – dos indivíduos assim excluídos e expulsos.

Esse modelo de exclusão ainda está vigente na sociedade, mas está sendo substituído pelo modelo da inclusão. Enquanto o modelo da exclusão se caracteriza pelo afastamento, pelo desconhecimento, a inclusão é o modelo do conhecimento, do exame. A exclusão, dessa forma, é o poder que marginaliza, que pune, desqualificando jurídica e politicamente, o sujeito/grupo. É “a exclusão da diferença” no dizer de Ferreira (1994).

A inclusão, para Veiga-Neto (2001, p. 113), pode ser vista como uma operação de ordenamento, de aproximação com o outro, para que aí se produza conhecimento sobre esse outro. Uma vez reconhecida alguma diferença, estabelece-se uma oposição: “o *mesmo* não se identifica com *outro*, que agora é um estranho”. Como resultado dessa operação, que não é simétrica, estabelece-se uma diferença entre os dois conjuntos de propriedades constituintes dos dois sujeitos da díade e se manifesta como uma diferença nas relações entre *mesmo* e *outro*.

A discussão sobre inclusão passa necessariamente pela compreensão do processo que produziu a díade normal-anormal e pelo entendimento do conceito de normalidade. Esse entendimento remonta a necessidade de conhecer a “população” enquanto fenômeno científico e político, surgida na segunda metade do século XVIII, como um novo corpo, um corpo multiforme sobre o qual haveriam de ser produzidos novos conhecimentos. Esses novos saberes médicos e judiciários, em que se cruzam a doença e o crime, são tidos como capazes de avaliar e evitar o risco que cada um corre de ser um anormal e o risco de conviver com um anormal.

O conjunto de normas que se materializam nesses saberes, para Veiga-Neto (2001, p. 115),

permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis – , ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto de que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu.

Dessa forma, o anormal está na norma, é previsto nela, julgado e encaminhado por ela, e seu segmento é desdobrado em uma variedade de tipos e subtipos. O normal também está na norma, no entanto, tende a se concentrar em um tipo único. Assim, tendo em mente o debate em torno das vantagens e desvantagens de reunir no mesmo espaço escolar os normais e os anormais, a inclusão pode funcionar como um dispositivo de equalização potencialmente capaz de deslocar a norma para outro ponto.

A dominação pela pura e simples exclusão é possível em sociedades organizadas sob rígidos preceitos jurídicos, hierarquia e obediência. Nesse caso, os sujeitos rejeitados podem ser simplesmente excluídos sem representarem uma ameaça à ordem (dos incluídos). Esse mecanismo, entretanto, resiste às sociedades onde os nós do tecido social não são amarrados pela força, mas pela diversidade de interesses. (PINTO, 1999). É nesse caso, penso, que Foucault (2002) anuncia a substituição do modelo de exclusão pelo modelo de inclusão.

Do exposto no capítulo compreendemos que há processos de identificação em movimento permanente de reconstrução e ressignificação em função dos lugares móveis de significar que cada sujeito desempenha na organização social. O habitar nas fronteiras, em que as culturas transbordam, produz certo apagamento das diferenças identitárias. Esse entre-lugar é o terreno que exprime a relação entre as subjetividades e a zona de articulação das diferenças culturais. É o lugar da angústia, da luta, da instabilidade; lugar de permanente tensão em que se processa a liturgia que constitui os (novos) sentidos e sujeitos.

Capítulo 4

A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Neste capítulo, desejo trabalhar no processo de constituição do *corpus* discursivo previsto para este estudo. Identifico os tipos de *corpus* distinguidos pela análise discursiva, o recorte do *corpus* e as condições de produção dos discursos sobre o sujeito deficiente construídos pela legislação, bem como algumas decisões metodológicas adotadas para a sua implementação. Ressalvo que as decisões do processamento metodológico em Análise de Discurso não são adotadas em uma perspectiva modelar ou de rotinização sistêmica (SANTOS, 2004). Elas são tomadas ao longo do estudo, no processo recorrente de ir e vir do *corpus* à teoria, tendo em vista as características de movência, opacidade e alteridade, assumidas pelos discursos. Também faço referência à legislação – lei, legislador, legitimação da lei – como um gênero discursivo que constitui sentidos e sujeitos e é reguladora do funcionamento social.

4.1 *CORPUS* DE PESQUISA

O trabalho de análise de uma superfície lingüística transformada em discurso inicia-se pela constituição do *corpus*. O procedimento envolve o delineamento dos limites, os recortes do objeto e as retomadas constantes de conceitos e princípios da Análise de Discurso, pois, no momento em que se delimita o *corpus*, já vai sendo feito um trabalho de análise. O *corpus*, para a Análise de Discurso, não é dado *a priori*. É construído a partir de gestos de leitura, de interpretação e de compreensão de seu próprio objeto de investigação. O processo, portanto, não segue critérios empíricos e sim critérios teóricos (ORLANDI, 2002).

No trabalho de configuração do *corpus*, há que se considerar o discurso como parte de um processo discursivo aberto que tem relação com o discurso anterior e aponta para outro do qual se pode recortar e analisar diferentes momentos. O recorte que representa um momento do processo discursivo leva em conta fatos da linguagem com a memória, com a espessura semântica, com a materialidade lingüístico-discursiva que possibilita a verticalização em profundidade do trabalho de análise. Desse modo, a constituição do *corpus* já é um trabalho de análise, pois implica decidir em relação às propriedades discursivas a serem consideradas.

A configuração do *corpus* de pesquisa é decidida pelo analista que, balizado no dispositivo teórico da Análise de Discurso, dimensiona-o conforme os objetivos da pesquisa. Assim, à medida que o analista tem a possibilidade e a responsabilidade de eleger o conjunto de textos reunidos em um *corpus* que influenciará o trabalho da análise, pode ser vista como decorrendo de condições sócio-históricas em que se inscreve (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004).

Barthes (2003, p.179), em sua obra autobiográfica *Roland Barthes por Roland Barthes*, considera sobre *corpus*:

O *corpus*: que bela idéia! Sob condição que se leia no *corpus* o *corpo*: quer se procure no conjunto de textos retidos para estudo (e que forma o *corpus*), não mais somente a estrutura, mas as figuras da enunciação; quer se tenha com esse conjunto alguma relação amorosa (na falta de que o *corpus* não é mais do que um imaginário científico).

Assim, para o autor, o olhar do lingüista vê uma “bela idéia” no *corpus* enquanto um *corpo*, ou seja, um “conjunto de textos retidos para estudo” e que com ele se venha guardar uma “relação amorosa”, compreensiva, legitimada, sem a qual o *corpus* não vai além de “um imaginário científico”.

A definição apresentada por Grigoletto (2002, p. 63), com base na proposta de Courtine (1981), refere *corpus* discursivo como “um conjunto de seqüências discursivas estruturado segundo um plano definido com referência a certo estado de condições de produção do discurso”. Pode-se extrair da definição que é a ação do analista quem vai estruturar o *corpus*; ele não existe, enquanto tal, antes desse trabalho.

4.2 TIPOS DE CORPUS

A análise discursiva distingue dois tipos de corpus: *corpus* experimental e *corpus* de arquivo. O primeiro é obtido por materiais de resposta a entrevista, a questionário e outros. O segundo é delimitado a partir de documentos referentes a um determinado assunto. O arquivo, porém, não é dado *a priori* e seu funcionamento é opaco.

Guilhaumou e Maldidier (1997, p.164) consideraram a complexidade do fato arquivista e entenderam que o arquivo

[...] não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.

O arquivo, assim, não é tomado apenas como um documento de onde se retiram os referentes, mas está aberto a uma leitura interpretativa. Para que essa leitura que faz emergirem “dispositivos e configurações significantes” seja possível, é necessário considerar a materialidade da língua e a memória no discurso do arquivo. “É esta relação”, diz Pêcheux (1997b, p. 63), “entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”.

A escolha do objeto de análise não é restringida pela natureza da linguagem, portanto, diferentes práticas discursivas, como a palavra, a imagem, o som, o silêncio, interessam à análise de discurso. Neste estudo, tomo como objeto de análise os enunciados dos discursos legais: as leis que constituem o sujeito deficiente. Valho-me também da análise do silêncio “fundante” (ORLANDI, 1993) para, na sua materialidade simbólica, ampliar a compreensão das palavras.

A análise interpretativa dos textos legais que compõem o *corpus* constituído neste estudo se apóia sobre a materialidade da língua no discurso do arquivo e no funcionamento da memória discursiva na produção dos enunciados do arquivo jurídico. Para esse gesto, afirmo-me em Orlandi (2002, p.48), que diz: “O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os

efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos”.

4.3 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa é composto por materiais de arquivo. Os documentos desse arquivo são as leis federais: Constituições, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

O *corpus* discursivo está recortado em unidades discursivas. Esses recortes, conforme Orlandi (2002), constituem fragmentos de um discurso que, submetidos à análise, são capazes de revelar uma determinada situação discursiva. Os fragmentos devem formar seqüências discursivas relacionadas entre si e estarem integradas no plano interdiscursivo.

Neste estudo, organizei dois recortes para análise. Um recorte constituído de seqüências discursivas extraídas do *corpus* da legislação constantes nas Constituições que referem os sujeitos cidadãos brasileiros e os sujeitos alunos da educação brasileira de modo geral, sem referir o sujeito deficiente. O outro recorte discursivo está composto por fragmentos da situação discursiva em que o sujeito deficiente está nomeado. As seqüências do primeiro recorte foram extraídas do discurso constitucional produzido até a Constituição de 1946. O segundo recorte está composto por seqüências que aparecem no *corpus* a partir de 1961.

As condições de produção do *corpus* discursivo referem o contexto da discursividade. Orlandi (2002) considera as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo. Sentido estrito refere o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação, enquanto num sentido amplo as condições de produção referem o contexto sócio-histórico e ideológico. As condições de produção compreendem os sujeitos e, além disso, a memória faz parte da produção do discurso.

A materialidade do *corpus* discursivo constituído para este estudo foi produzida em condições de produção heterogêneas. Os discursos legislativos foram produzidos em circunstâncias enunciativas e sócio-históricas distintas por diferentes locutores e para diferentes destinatários. As Constituições foram, cada

uma delas, produzidas em circunstâncias peculiares, assim como o foram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Dessa forma, conforme descrito no capítulo dois, o contexto imediato e o contexto amplo de cada legislação, bem como as suas formas de enunciação identificam as condições de produção e trazem para a consideração dos efeitos de sentidos os indicadores das formas como a sociedade e suas instituições se estruturavam para estabelecer e regular os processos interativos entre os sujeitos. A memória, pensada em relação a discurso, conforme Orlandi (2002, p. 31), é considerada como interdiscurso. Este é definido como

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Assim, tudo o que foi dito sobre o sujeito deficiente em outros lugares por outros sujeitos, em outras épocas têm algum efeito e estão significando no texto discursivo legal.

A observação do interdiscurso nos permite remeter o texto discursivo legal às suas filiações discursivas e identificar seus compromissos políticos e ideológicos. Há uma relação, conforme Orlandi (2002), entre o já dito e o que está se dizendo, uma relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, entre a produção do sentido e sua formulação.

Orlandi (2002), com base em Courtine (1984), representa o interdiscurso como um eixo vertical, onde estariam todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que representa o dizível, e um eixo horizontal – o intradiscurso –, que seria o eixo da formulação, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

Desse modo, para Orlandi (2002, p.33),

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo o dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

Antes de transcrever os recortes do *corpus* retido para analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos feitos sobre o sujeito deficiente, detenho-me na forma de apresentação do texto da lei.

A legislação, como discurso que está na ordem das leis, estabelece as possibilidades e as limitações dos sujeitos que são enunciadas, especificando os direitos, os deveres e as proibições na forma de lei. A lei, ao funcionar como um texto, carrega a marca da incompletude que é constitutiva da linguagem e do sujeito. Sendo discurso, a lei realiza a inscrição histórico-ideológica das posições-sujeitos, isto é, demarca um território de onde o sujeito vai/pode significar.

O conceito jurídico refere a lei, de acordo com Silva (2003, p. 826), como a “regra jurídica escrita, instituída pelo legislador, no cumprimento de um mandato que lhe é outorgado pelo povo”. Lei, conforme esse autor, é um preceito escrito formulado pela autoridade constituída em função de um poder delegado pela soberania popular que se constitui em “norma geral obrigatória, instituída e imposta coercitivamente à obediência geral” (SILVA, 2003, p. 827). Ela institui a ordem jurídica e nela assenta o conjunto de regras obrigatórias, formuladas para a proteção de todos os interesses e para a norma de conduta de todas as ações. Caracteriza-se pela generalidade e obrigatoriedade, isto é, a lei se estabelece para todos e a sua não observância é penalizada.

A lei, no entendimento de Cury (2005), acompanha o desenvolvimento das relações entre os membros da sociedade. Nela reside uma dimensão do processo de luta social protagonizada pelos segmentos organizados da sociedade de modo que nela possam inscrever-se. Diz esse autor que o fato de estar na lei não é garantia de cumprimento pelo Estado; entretanto, para que um direito possa ser assegurado, é necessário que ele esteja inscrito na lei.

Sob o ponto de vista da Análise de Discurso, a lei é um gênero discursivo (GREGOLIN, 2005) do tipo autoritário (ORLANDI, 2003) que se caracteriza por uma relação impositiva entre o enunciador e o enunciatário.

Segundo Bobbio (1995, p. 62), a condição para que uma norma jurídica seja válida é que ela seja originada em uma autoridade com poder para criá-la. O legislador é investido pela *norma fundamental* do poder legítimo para criar a lei. Para o autor, a *norma fundamental*

[...] é um pressuposto do ordenamento: ela, num sistema normativo, exerce a mesma função que os postulados num sistema científico. Os postulados são aquelas posições primitivas das quais se deduzem outras, mas que, por sua vez, não são deduzíveis. Os postulados são colocados por convenção ou por uma pretensa evidência destes [...].

Norma significa, para Bobbio (1995, p. 58), “imposição de obrigações (imperativo, comando, prescrição, etc.)”. As normas constitucionais derivam do poder normativo que é o *poder constituinte*. O *poder constituinte* é o poder último, o poder supremo. O *poder constituinte* está autorizado, pela *norma fundamental*, a estabelecer as normas que a coletividade é obrigada a obedecer. A obediência não deve ser interpretada no sentido de que devemos nos submeter à violência, mas no sentido de que a nossa submissão seja àqueles que detêm o poder de coagir.

Os detentores do poder coercitivo são os possuidores da força necessária para fazer respeitar as normas que deles emanam. Isso significa que a força é um instrumento necessário para o exercício do poder. “A força é necessária para exercer o poder, mas não para justificá-lo” (BOBBIO, 1995, p. 66). A legitimação da palavra da lei, do estado de Direito, é assegurada pela força como um instrumento para a realização do Direito. Assim, conclui Bobbio (1995, p. 70), “o objetivo de todo o legislador não é organizar a força, mas organizar a sociedade mediante a força”.

Uma norma representa uma possibilidade que é proposta para organizar um estado diverso de coisas, para reabsorver uma diferença, para resolver um impasse. Ser uma proposta não significa uma imposição. Diferentemente de uma lei, uma norma não determina um efeito. Uma norma pura e simples não tem, em si, nenhum sentido de regulação. Ela compara a realidade a valores simbólicos instituídos pela sociedade e discrimina as qualidades conforme a positividade/negatividade das coisas. A norma se constitui como referência reguladora dos processos, afirma Canguilhem (2006, p. 202), quando é “instituída ou acolhida como expressão de preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório”.

A escrituração da lei é constituída de seqüências discursivas estratificadas em títulos, capítulos, seção, artigos, parágrafos, incisos, alíneas. Sob os títulos formam-se totalidades integradas por um assunto específico. A lei é escrita na terceira pessoa do singular. Tem aparência, para Oliveira Fávero (2001), de um texto neutro e com a finalidade de promover a ordem e o desenvolvimento. “É um preceito jurídico escrito, emanado do poder competente, com caráter de generalidade e obrigatoriedade”, diz França (1977, p. 445).

Zoppi-Fontana (2005, p. 93-4) pensa no “[...] *texto da lei* como um discurso que se sustenta em uma modalidade de existência *virtual* dos fatos legislados que, entretanto, (com)forma (dá forma conforme a norma) aos acontecimentos”. Por modalidade virtual a autora considera não só “a *possibilidade-de-existência concreta* do fato que a lei sanciona, mas, sobretudo, no sentido de *já-existência formal* do fato na lei, isto é, como modalidade de existência do fato jurídico [...]”.

O funcionamento discursivo da Dogmática Jurídica – do conjunto das leis vigentes – no País pode ser descrito, conforme Zoppi-Fontana (2005, 94), como uma “prática de escritura doutrinal organizada como simulacro⁴⁷ de uma ordem lógica, racional e universal que presidiria a interpretação dos fatos sancionados pela lei”. Dessa forma, o funcionamento da lei interpreta e produz os fatos sociais sobre os quais se aplica. Acrescenta a autora que

Assim, consideramos o funcionamento dos textos legais como materialização de um gesto de interpretação normativo que se projeta sobre os fatos sob a forma da modalidade lógico-formal, o que permite recobrir/sobredeterminar o real histórico com uma escrita de feições atemporais na qual estão contidas/previstas todas as temporalidades factuais: acontecimentos passados, presentes e futuros, todos se constituem enquanto “fatos jurídicos” por efeito dessa escrita “eterna enquanto dure”, i.é. até um novo fato de escrita que resolva em contrário [...] (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 94-5).

Assim, a partir da análise do funcionamento da língua, enquanto materialidade dos discursos que constituem a escrita da lei que refere e nomeia o sujeito deficiente, procuro compreender os efeitos de sentidos constituídos sobre o sujeito deficiente.

⁴⁷Zoppi-Fontana (2005, p. 111) toma de Gallo (2004) a definição de simulacro como o “processo de transferência de um sentido construído em um determinado discurso (que lhe sustenta historicamente, socialmente e ideologicamente) para outro discurso que tem outra sustentação histórica, social e ideológica e que, portanto, vai interpretar esse ‘sentido transferido’ de uma maneira própria, certamente diferente”.

4.3.1 Estabelecimento de recortes

A seguir transcrevo os recortes do *corpus* retidos para a análise do presente estudo. Os recortes compõem-se de seqüências textuais organizadas diacronicamente conforme a criação das leis e são precedidos pela indicação da Lei, a data de promulgação, o título e o capítulo, de modo a vinculá-los às formas e às condições de produção da cada um.

O primeiro recorte discursivo, conforme anteriormente anunciado, compreende seqüências discursivas extraídas do *corpus* da legislação constitucional que abrange as Constituições⁴⁸ de 1824, 1891, 1934 e 1937, quando o sujeito deficiente não é ainda capturado explicitamente pelo enunciado legal. O segundo recorte compreende seqüências discursivas em cujos enunciados está presente a nomeação do sujeito deficiente. Compreende as Constituições de 1946, 1967, 1969 e 1988, as LDBEN de 1961 e 1996, e a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus de 1971.

Primeiro recorte

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL – 1824

TÍTULO 2º

DOS CIDADÃOS BRASILEIROS

Art. 6º. São **cidadãos brasileiros**⁴⁹:

I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.

Art. 8º. Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos

VI. Por incapacidade física ou moral.

TÍTULO 8º

⁴⁸ A Constituição Imperial de 1824 e as Constituições Republicanas de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969 constam da obra de CAMPANHOLE e CAMPANHOLE (1981).

⁴⁹ Os grifos são meus.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E GARANTIAS DOS DIREITOS
CIVIS E POLÍTICOS DOS CIDADÃOS BRASILEIROS.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade à segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...].

XIII. **A lei será igual para todos**, quer proteja, quer castigue e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

[...].

XVIII. Organizar-se-á, o quanto antes, um Código Civil e Criminal fundados nas sólidas bases da Justiça e Equidade.

[...].

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII. Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO
BRASIL – 1891

CAPÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO

Art. 37. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...].

2º. Animar no País o desenvolvimento das letras, das artes e ciências bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3º. Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º. Prover a instrução secundária no Distrito Federal.

SECÇÃO I

DAS QUALIDADES DO CIDADÃO BRASILEIRO

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para a dos Estados:

1º. Os mendigos;

2º. Os analfabetos;

3º. As praças de *pret*, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º. Os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitos a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.

SECÇÃO II

DECLARAÇÃO DE DIREITOS

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual, e à propriedade nos termos seguintes:

[...].

§ 2º - **Todos são iguais perante a lei.** A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.

[...].

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1934

TÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO FEDERAL

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 5. Compete privativamente a União:

[...].

XIV. Traçar as diretrizes da educação nacional;

[...].

Art. 10. Compete concorrentemente a União e aos Estados:

[...].

VI. Difundir a instrução pública em todos os seus graus;

TÍTULO III

DA DECLARAÇÃO DOS DIREITOS

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS E DAS GARANTIAS INDIVIDUAIS

Art. 113. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes a liberdade, a subsistência, a segurança individual e a prosperidade, nos termos seguintes:

1) **Todos são iguais perante a lei.** [...]

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

TÍTULO V

DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 150. Compete a União:

[...].

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único. O Plano Nacional de Educação constante de lei federal [...] só se poderá renovar em prazos determinados e obedecerá às seguintes normas:

[...].

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de **provas de inteligência e aproveitamento** ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso.

Art. 154. Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1937

DOS DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS

Art. 122. A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no país o direito à liberdade, à segurança individual e à prosperidade, nos termos seguintes:

1) **Todos são iguais perante a lei.**

DA FAMÍLIA

Art. 125. A educação da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma **educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendência vocacionais.**

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula será exigido aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar

escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Segundo recorte

O segundo recorte discursivo compreende seqüências discursivas que nomeiam o sujeito deficiente e, sobre ele, o discurso legal que estabelece as condições de procedimentos. Os grifos salientam as formas linguageiras utilizadas na identificação/gesto de nomeação do sujeito deficiente. Estão também grifadas as formas de procedimentos adotadas sobre o sujeito deficiente que o discurso legal indica.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1946

TÍTULO IV

DCA DECLARAÇÃO DE DIREITOS

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS E DAS GARANTIAS INDIVIDUAIS

Art. 141. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 1º. **Todos são iguais perante a lei.**

TÍTULO VI

DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I. O ensino primário é obrigatório e só será dado em língua nacional;

II. O ensino primário oficial é gratuito para todos [...].

Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de **assistência** educacional que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar.

LEI DE DIRFETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL –
Lei nº. 4.024/61

TÍTULO X
DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS

Art. 88. A **educação de excepcionais** deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à **educação de excepcionais**, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL –
1967

TÍTULO II
DA DECLARAÇÃO DE DIREITOS
CAPÍTULO IV

DOS DIREITOS E DAS GARANTIAS INDIVIDUAIS

Art. 150. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§1º. **Todos são iguais perante a lei**, [...].

TÍTULO IV
DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 167. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

§ 4º - A lei instituirá a **assistência** à maternidade, à infância e à adolescência.

Art. 169. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim com o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de **assistência** educacional que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL –
1969

TÍTULO II
DA DECLARAÇÃO DE DIREITOS
CAPÍTULO IV

DOS DIREITOS E DAS GARANTIAS INDIVIDUAIS

Art.153. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§1º. **Todos são iguais perante a lei, [...].**

TÍTULO IV
DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

§ 4º - Lei especial disporá sobre a **assistência** à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a **educação de excepcionais**.

Art. 176. A educação inspirada no princípio da unidade nacional, e nos ideais de liberdade e solidariedade humana é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

[...].

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II. O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

[...]

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de **assistência** educacional, que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º
GRAUS – Lei nº. 5.692/71

Art. 9º. Os alunos que apresentem **deficiências físicas ou mentais**, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber **tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos componentes Conselhos Estaduais.

(Não revoga os Art. 88 e 89 da Lei nº. 4.024/61).

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL –
1988

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º. **Todos são iguais perante a lei**, [...].

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

DA SEGURIDADE SOCIAL

Art. 203. A **assistência** social será prestada a quem dela necessitar, independentemente da contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

[...].

IV. A habilitação e reabilitação das **pessoas portadoras de deficiência** e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V. A garantia de um salário mínimo de **benefício** mensal à **pessoa portadora de deficiência** e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...].

III. **Atendimento** educacional especializado aos **portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**

CAPÍTULO VII

DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer e a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de **assistência** integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de

entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...].

II – criação de programas de **prevenção** e **atendimento** especializado para **portadores de deficiência** física, sensorial ou mental, bem como de integração social do **adolescente portador de deficiência**, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às **pessoas portadoras de deficiência**.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei
nº. 9.394/96

TITULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...].

III. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente na rede regular de ensino**;

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por **educação especial**, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos **portadores de necessidade especiais**.

§ 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio** especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O **atendimento** educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de **educação especial**, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos **educandos com necessidades especiais**:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para **atender** às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas **deficiências**, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o **atendimento** especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - A **educação especial** para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos **benefícios** dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do **atendimento aos educandos com necessidades especiais** na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando [...].

Esse *corpus* que é parte de um processo discursivo mais amplo da legislação foi constituído conforme o foco de interesse do estudo e o recorte teórico. Gestos de interpretação desse *corpus*, que já vem sendo realizados, são continuados no capítulo seguinte que aborda os efeitos de sentido no discurso da legislação sobre o sujeito deficiente.

Parte III

OS SENTIDOS NO DISCURSO SOBRE O SUJEITO DEFICIENTE

Capítulo 5

EFEITOS DE SENTIDO NO DISCURSO LEGISLATIVO SOBRE O SUJEITO DEFICIENTE

A análise da materialidade lingüística constitutiva do *corpus* discursivo do estudo é o objeto deste capítulo, que objetiva interrogar os efeitos de sentido do discurso da legislação educacional brasileira considerando como base as suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção. A construção do *corpus* já recebeu um primeiro tratamento de análise que Orlandi (2002) chama de-superficialização. O trabalho analítico, a rigor, já começou no momento em que estabeleci os contornos, os recortes, a transformação da superfície lingüística em materialidade discursiva. Daqui para frente, o procedimento de ir-e-vir entre a teoria e o *corpus* discursivo se tornará ainda mais freqüente. A análise é de natureza lingüístico-enunciativa e de relação das formações discursivas com a formação ideológica que rege essas relações. O pressuposto analítico se exerce na consideração de que no intradiscurso – no fio do discurso – há marcas lingüísticas que fornecem pistas acerca do funcionamento do interdiscurso.

5.1 A DESIGNAÇÃO DO SUJEITO

A legislação educacional produzida sobre o sujeito deficiente compreende artigos das constituições brasileiras, artigos das leis de diretrizes e bases da educação, leis complementares, decretos, portarias, resoluções, pareceres. Além da legislação que é produzida em nível nacional, estadual e municipal, o Brasil é signatário de documentos internacionais como declarações, convenções, cartas, resultantes de acordos entre países. A quantidade de textos que legislam sobre o sujeito deficiente no País é vasta.

A propósito dessa extensa legislação, valho-me de um fragmento da obra *Do rigor da ciência*, de Jorge Luis Borges.

Naquele Império, a arte da cartografia chegou a tal perfeição que o mapa de uma só província ocupava toda uma cidade, e o mapa do império toda uma província. Com o tempo, esses mapas desmesurados não satisfizeram, e os Colégios dos Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o tamanho do Império e coincidia ponto por ponto com ele. Menos dedicados ao estudo da Cartografia, as próximas gerações entenderam que esse dilatado mapa era inútil e não sem impiedade o entregaram às inclemências do sol e dos invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas as ruínas do mapa, habitadas por animais e por mendigos; em todo o País não há outra relíquia das disciplinas geográficas (POZO, 2002).

Essa metáfora procura mostrar a inutilidade do excesso. O saber é sempre incompleto e o conhecimento pleno inatingível, “tudo não pode ser dito” como afirmam Gadet e Pêcheux (2004, p. 32). O recobrimento do sujeito deficiente pelo excesso de dizer, sempre incompleto, da legislação tenta produzir uma interdição da sua possibilidade de significar.

Analisar o discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação educacional brasileira demanda ultrapassar a seqüência lingüística fechada em si e referi-la ao conjunto de discursos possíveis tendo presente as suas condições de produção. Neste trabalho, desejo interrogar os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso jurídico-legislativo das constituições e leis de diretrizes da educação sobre o sujeito deficiente. Procuro evidenciar esses efeitos de sentidos a partir de duas perspectivas de análise que são complementares uma da outra: na materialidade da linguagem que designa o sujeito deficiente e nas formas de silêncio dentro das legislações e entre as legislações.

Para a Análise de Discurso, a materialidade discursiva comporta a linguagem e o silêncio como linguagem que significa (ORLANDI, 1993). O silêncio não fala, significa; por isso, enquanto forma significante, o silêncio tem sua materialidade. O silêncio antecede, atravessa e sucede a palavra. Ajuda a palavra a significar e a movimentar os sentidos. O silêncio não é o vazio, o nada; ao

contrário, tem possibilidades de movimentar sentidos, por intervir na relação do sentido com o imaginário e na relação da língua com a ideologia.

O sujeito deficiente foi nomeado/constituído a partir do divino, do biológico, da moral, do comportamento. A discursividade produzida por essas concepções e que é objeto de minha apreciação sempre passou ao largo do sujeito deficiente. O *a priori* e o imanente constituíram e fixaram os sentidos acerca do sujeito deficiente e procuraram interditar o seu lugar de significar.

Com essa maneira de exercer o poder, a sociedade produziu um discurso sobre o sujeito deficiente que não passou por ele, mas que retorna sobre ele. Ou seja, o discurso é formulado a partir de uma representação social em referência à deficiência e retorna sobre o sujeito deficiente que participa da relação de construção desse discurso a partir de um lugar próprio de significar que lhe é designado.

O sujeito deficiente percorreu seu percurso histórico pela via marginal. As diferentes formas de relação caracterizadas pela *negação*, *segregação*, *integração*, são evidências de que ele nunca foi enquadrado a nenhum modelo de homem que as diversas culturas estabeleceram como adequado nos seus diferentes momentos de desenvolvimento histórico.

Atualmente, as concepções de *inclusão*, educacional e social, fazem surgir projetos pedagógicos e programas assistencialistas destinados a promover o sujeito deficiente à condição de sujeito cidadão. A linha de ação da Declaração de Salamanca (1994) inspira-se no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de educação para todos. Isso implica que escolas que sejam inclusivas reconheçam as diferenças, atendam as necessidades de cada um e promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Esse discurso da inclusão submetido à análise pode revelar sentidos outros presentes nos seus enunciados. Por isso, para a Análise de Discurso, a enunciação de uma mesma materialidade lingüística pode, em diferentes condições, gerar diferentes efeitos de sentidos. As palavras não possuem um sentido único. O sentido se movimenta e não é transparente. O discurso se refere a um conjunto de relações que se estabelecem nos momentos anteriores e no momento de sua produção e também dos efeitos gerados após a sua enunciação (PÊCHEUX, 1990, 1997a). Assim, o discurso *educação para todos*, enunciado na

Conferência Mundial das Nações Unidas em Jomtien (Tailândia) em 1990, foi produzido para fazer frente a uma situação que é antiga, mas que permanece atual: a precariedade da educação no mundo menos desenvolvido e seus desdobramentos futuros. Além do interesse que possa existir na busca de atender necessidades essenciais das populações, há interesse de governos que vêm, nas formas de *apartheid* entre as nações e dentro delas, soluções de permanência de seus dirigentes e de suas práticas. Também realiza uma homogeneização de *todos*, um apagamento das diferenças, e o que possibilita *uma* mesma educação comum para todos é da ordem da economia.

O sujeito deficiente é historicamente falado pelo discurso da exclusão. O enunciado *anormal* que vigorou até 1939⁵⁰ (WÜRTH, 1975) designava deficiente todos os que pelos critérios de inteligência, atenção, memória se parecessem inferiores aos da sua idade. Para definir *anormal*, Jannuzzi (2004, p. 44) recorre a Basílio de Magalhães, que, em 1913, remetia à parada do desenvolvimento das faculdades intelectuais, morais e afetivas, que poderia vir acompanhada de “perturbações motoras ou perversão dos instintos”. Noutra caracterização, aquele autor referiu-se à anormalidade de inteligência como sendo uma “enfermidade, inata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental e impossibilitando os indivíduos por ela acometidos de se adaptarem ao meio em que vivem”.

Essa designação do sujeito deficiente como *anormal* a partir de um conjunto de características vinculantes impõe-lhe um silenciamento, uma interdição do seu dizer. Essa censura do dizer tenta se efetivar na discursividade do especial – atendimento especial, pessoa especial, educação especial. Isso implica numa ruptura unilateral da relação que exclui, não havendo reconhecimento do interlocutor como sujeito legítimo da relação.

O sentido do discurso se produz na fronteira das diferentes formações discursivas em relação (ORLANDI, 1995) e foge à compreensão do locutor. O sentido é obtido pela interpretação da materialidade lingüística que vai dar visibilidade ao mecanismo de funcionamento da relação língua-ideologia (ORLANDI, 2003a). Assim, o sentido e o sujeito da inclusão estão sendo ditos por

⁵⁰ Embora tenha havido a decisão de substituir a designação *anormal*, ela ainda permanece nos discursos, porque esta história não é linear.

um discurso de exclusão. Ao fixar, pela legislação e pelas políticas de atendimento, toda uma gama de procedimentos específicos e especiais, a sociedade demarca um lugar de onde o sujeito deficiente pode enunciar. Esse lugar é a deficiência. A deficiência, o lugar de onde o sujeito deficiente pode significar, não é reconhecido como um lugar simbólico de constituição do sujeito e é preenchido por uma normatização oficial. O discurso legal diz o que é deficiência, o que deve ser feito e como deve ser feito e quem deve fazer, sem passar pelo sentido e pelo sujeito da deficiência. Assim, a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 7), na sua apresentação, se autodefine como

a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrente da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotados), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos.

Esse discurso identifica, classifica e orienta/determina as atividades a que o sujeito deficiente será submetido. É um discurso feito sobre o sujeito deficiente, que ocupa e preenche o espaço em que ele significa. Fala do lugar do sujeito deficiente, fala pelo e fala sobre ele. Fala como o representante do sujeito deficiente legitimado pela verdade da ciência e pela autoridade da lei. Assim, ocupando o seu espaço, tenta interdita-lo e impedir que ele fale. Significa por ele.

O discurso sobre a deficiência abre e ao mesmo tempo fecha e consolida um espaço de enunciação em que tenta impedir ao sujeito deficiente de significar, mas autoriza aos outros, como o Estado, os profissionais, significarem por ele. O discurso desses mediadores vai produzir sentidos e constituir os sujeitos, nesse caso o sujeito deficiente. Desse modo, falar sobre implica no silenciamento do sujeito deficiente.

Pêcheux (1997a) focaliza sua discussão sobre a ideologia no vínculo existente entre a construção do sentido e a constituição do sujeito, na figura da interpelação: fala-se do/sobre o sujeito, fala-se para o sujeito antes que ele fale. Assim, é a coletividade, como entidade pré-existente, que impõe a marca ideológica sobre cada sujeito.

Para a teoria do discurso, o sujeito é um efeito-sujeito. Isto é, o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui. Essa identificação baseia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por constituí-lo. O indivíduo, interpelado pela ideologia (ALTHUSSER, 1985) é produzido sujeito. O sujeito não está jamais pronto. As condições de produção sociais, históricas e ideológicas inscritas na materialidade da linguagem e na relação desta com o sujeito produzem o efeito-sujeito, o sujeito deficiente, identificado com tais condições (PÊCHEUX, 1997a).

A concepção de sujeito deficiente, formulada a partir da teorização discursiva realiza um deslocamento da concepção fixista do sentido à irreduzibilidade do divino, do biológico, do moral, do comportamental. Com esse deslocamento, o sujeito deficiente assume um lugar de onde vai significar com a sua falta. Podendo significar, o sujeito deficiente ingressa no processo de relação linguagem-sujeito de produção contínua de si e do outro. A teorização discursiva não nega a falta, mas não reduz o sujeito deficiente à falta e, não reduzindo, não exclui. Reconhecer a falta, seja ela orgânica, intelectual ou comportamental, implica considerar o lugar de onde o sujeito deficiente pode significar o simbólico e ter uma posição de autoria/função autor. Autor é uma das posições assumidas pelo sujeito no discurso. O sujeito-autor é quem assume um lugar de significar, uma função social de organizar e se responsabilizar por uma determinada produção dando-lhe a aparência de unicidade.

O silêncio, como dito acima, não é o nada de significação, nem o sem-sentido; assim também a falta representada pela deficiência significa e, como o silêncio, é constitutiva. A falta não comparece no discurso da legislação sobre o sujeito deficiente como lugar discursivo, como lugar de possibilidade, como espaço simbólico de constituição de sentidos e dos sujeitos. O seu lugar é preenchido por um dizer que se expressa na forma de classificações, definições e princípios que limitam a capacidade de significar e retêm a movimentação dos sentidos e do sujeito deficiente.

Ao preencher a falta do sujeito deficiente com o sentido da moral social, impede-se, na concepção de Orlandi (1998), de fazer trabalhar o não-sentido que a falta gera ao sujeito afetado por ela. Isto é, a sociedade preenche o não-sentido

da falta com sentidos da moral e da ciência que ela produz para o seu bem-estar. Assim, a falta é preenchida pela sociedade a partir do gesto de interpretação dos discursos da ciência e da moral que ela produz, na forma de um discurso sobre o sujeito deficiente.

Para a teoria discursiva, a imposição da literalidade, o muito cheio do discurso (ORLANDI, 1993), diminui a chance de profusão de sentidos. A saturação, a indeterminação, a falta da falta cerceia a paráfrase, a metáfora, o desejo de dizer, o movimento dos sentidos e dos sujeitos.

Na perspectiva psicanalítica, os efeitos da linguagem introduzem a falta como um elemento estruturador da subjetividade. Ela afirma a preponderância do simbólico sobre a realidade e admite que o simbólico só possa significar pela falta. O desejo vai significar por ser falta; ele nasce, portanto, da possibilidade da falta. Assim, a falta permite a manifestação do desejo, do possível. A falta é estruturante na medida em que possibilita ao sujeito pensar, criticar, resistir, ter a ilusão da autonomia.

A concepção discursiva de linguagem adotada pela teoria discursiva ajuda a compreender o discurso sobre o sentido e o sujeito deficiente. A linguagem pode ser concebida como instrumento de comunicação. E, como instrumento de comunicação, implica procedimentos teóricos e metodológicos específicos e pressupõe que já existam linguagem e sujeito. Concebida como instrumento de interação que pressupõe linguagem e sujeito em processo de construção recíproca, a teoria discursiva admite que nem a linguagem nem o sujeito estão prontos; eles se constroem na processualidade de suas relações.

O discurso, nessa perspectiva, é menos transmissão de informação e mais efeito de sentidos entre os locutores, parte do funcionamento social (PÊCHEUX, 1990). A análise de discurso procura ver no discurso essa relação com a exterioridade que o constitui, ou seja, as condições de produção, as quais compreendem o sujeito e a situação. O contexto imediato e o contexto sócio-histórico, ideológico e também a memória fazem parte das condições de produção. Os sentidos, portanto, não estão apenas nas palavras, no enunciado, são também encontrados na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos (ORLANDI, 2003a).

Os sentidos são produzidos com o que é dito no enunciado, com o que foi dito em outros lugares, com o que não foi dito e com o que poderia ter sido dito e não foi. Desse modo, diz Orlandi (2002, p. 30), “as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”.

A partir dessas concepções de funcionamento do discurso, chega-se à noção de sujeito da linguagem, menos formal, menos idealista. O sujeito da linguagem não é o sujeito-em-si, o sujeito imanente. É o sujeito produzido socialmente. Pensar que nós somos a origem do sentido do que dizemos constitui uma ilusão discursiva (PÊCHEUX 1997a), uma vez que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ALTHUSSER, 1985). Dessa maneira, os sentidos que nós produzimos não nascem em nós; eles são filhos das relações sociais, históricas, ideológicas, das condições de produção.

Para a discussão do processo de produção discursiva dos sentidos e do sujeito deficiente, conforme nosso objetivo, convém esclarecer a escolha do termo deficiente. Um fator que encaminha a escolha tem relação com a recorrência do termo no *corpus* constituído para análise, nas demais legislações produzidas nas esferas nacional, estadual e municipal e, também, no uso cotidiano da expressão feito pela sociedade. Outro fator da escolha resulta do entendimento de que o discurso que é feito sobre o sujeito deficiente não passa sempre pelo termo deficiente. Mas, por deslocamentos do significante, outros termos como anormal, excepcional, portador de deficiência, portador de necessidades especiais, também freqüentes no recorte analisado, podem assumir a função de significar de forma semelhante.

A produção da legislação é contingenciada por fatores de ordem histórica, política, social, econômica. A lei regula a vida dos sujeitos. Obriga, proíbe, inclui, exclui, ameaça. Vasada na terceira pessoa do singular, a lei é genérica, parece neutra, inspirada na consciência nacional e destinada a promover a ordem e o desenvolvimento, não parecendo ser escrita por pessoas históricas, pertencentes a formações ideológicas que defendem diferentes idéias de ordem e desenvolvimento (OLIVEIRA FÁVERO, 2001).

A lei, o preceito legal e o componente ideológico entram na formação da identidade do sujeito e dos sentidos e se exercem no e pelo sujeito. Ela visa estabilizar os sentidos e produzir efeitos previsíveis, assegurar a reprodução

social. Pêcheux (1997a), na formulação dos fundamentos teóricos de sua teoria materialista do discurso, adverte que é incorreto situar, de um lado, o que contribui para a reprodução e, de outro lado, o que contribui para a transformação das relações de produção. Ele admite o caráter contraditório de todo o modo de produção social, num processo de reprodução/transformação que se baseia numa divisão em classes. A ideologia não funciona como um mecanismo fechado e sem falhas. A língua não é um sistema homogêneo assegurado por regras infalíveis. Isso possibilita que os sentidos, os sujeitos, as identidades, a ilusão de completude se desloquem de seus lugares de significação na rede de filiações ideológicas.

A língua, conforme mostra Pêcheux (1997a), não é exterior ao “indivíduo” e não pode ser vista como mais uma instituição. Língua e instituições, para ele, guardam uma relação direta entre si. Também há uma relação necessária entre o discurso e o lugar de onde é enunciado, impondo que para a sua análise se faça referência ao interdiscurso. Isso ocorre porque a língua, como materialidade dos discursos, é atualizada a cada forma discursiva pela influência das novas condições de produção de sentidos e de sujeitos.

Assim, a produção de outros sentidos possíveis e do equívoco não encontra espaço na literalidade nem na transparência da linguagem, mas sim nas relações do sujeito com a ideologia. Isso permite observar, no movimento da língua, pela paráfrase e pela polifonia, no *corpus* da legislação retido/constituído para o estudo, como foram sendo construídos os sentidos e constituído o sujeito deficiente. No processo de subjetivação do sujeito deficiente, as formas discursivas de designação reportam as condições sócio-históricas e ideológicas de produção.

O que um nome ou uma expressão vai designar é resultado de uma construção simbólica. Essa construção ocorre porque o funcionamento da língua está exposto ao real constituído pela história. Designar, afirma Guimarães (2005, p. 91), “é construir significação como uma apreensão do real, que significa na linguagem na medida em que o dizer identifica este real para sujeitos”. Para esse autor, o processo de identificação é igualmente um processo de subjetivação. A designação com um nome identifica o indivíduo como um sujeito numa sociedade. Dessa forma, ao receber um nome, o sujeito vai se ver identificado consigo

mesmo. Assim, “a particularização de alguém que se faz por seu nome é possível porque o nome, no processo enunciativo, identifica alguém, por este nome” (GUIMARÃES, 2005, p. 91).

No dizer de Gadet e Pêcheux (2004, p. 45),

o simbólico faz irrupção diretamente no corpo, as palavras tornam-se peças de órgãos, pedaços do corpo esfacelado que o ‘logófilo’ vai desmontar e transformar para tentar reconstruir ao mesmo tempo a história do seu corpo e a língua que nele se inscreve: essa “loucura das palavras”, que pode desembocar na escrita [...], na poesia [...] ou na teoria lingüística, persegue sem trégua o laço umbilical que liga o significante ao significado, para rompê-lo, reconstruí-lo ou transfigurá-lo.

As formas de designação do sujeito deficiente vão, como se percebe, ao longo do tempo, tornando-se mais pregnantes. A evidência do sentido de sujeito deficiente se constitui pela interpelação ideológica que o inscreve em uma formação discursiva, e isso se realiza na sociedade pela forma de sujeito-de-direito. O sujeito é, assim, determinado pela língua e pela história. A posição que ele deve e pode ocupar para ser sujeito do seu dizer é constituída pelos efeitos do simbólico. Desse modo, a posição de sujeito do discurso, a posição de sujeito deficiente, provém da exterioridade, do interdiscurso que o constitui (PÊCHEUX, 1997a).

Nessa direção, Haroche (1992, p. 158) lembra que o sentido primeiro de sujeito, surgido no século XII, o refere como “submetido à autoridade soberana”, ou seja, a sujeição ao texto e ao dogma, à ideologia religiosa. A dominação do sujeito pelo discurso religioso foi abalada a partir do século XVI quando o sujeito toma o sentido de “pessoa que é motivo de algo, pessoa considerada em suas aptidões”. Com a diminuição do poder da Igreja, o Estado fez avançar o poder jurídico introduzindo uma profunda mudança na relação de dominação do sujeito pelo Texto e pela Palavra (Deus), para acentuar sua dependência às palavras e aos textos (Lei). Desse modo, com a emergência do sujeito-de-direito, aconteceu outra forma de assujeitamento que Pêcheux (1997a) chamou de *forma plenamente visível de autonomia*.

5.2 “CIDADÃOS BRASILEIROS”

O processo de interpelação ideológica, realizado pela língua e pela história, que constrói sentidos e constitui o sujeito deficiente, pode ser notado no discurso legislativo produzido pelo Estado e pela sociedade que é tomado para esta análise. A Constituição Política do Império do Brasil inaugura a construção do discurso sobre o deficiente que intervém na processualidade do seu assujeitamento, isto é, na sua migração para o interior ideológico de uma formação discursiva.

A Constituição outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 1824, reflete as suas condições de produção, ou seja, as circunstâncias de enunciação e o contexto sócio-histórico e ideológico. Também reflete, conforme referido anteriormente, a séria crise econômica e política vivida naquele momento.

No discurso constitucional, o enunciado “cidadãos brasileiros⁵¹” contém marcas lingüísticas que ajudam compreender o entendimento que o Estado tinha de seus cidadãos. “Cidadãos brasileiros” nomeia todos os que tiverem nascido no País, inclusive o sujeito deficiente, pressuposto no enunciado. Na categoria enunciada por “cidadãos brasileiros”, está implícita, não dita, a nomeação do sujeito deficiente que não pode ser designado naquele momento. Ele será designado e irá significar através do silêncio e da falta, dentro de outras categorias de sujeito, na forma da criação de instituições para seu atendimento.

No texto da Constituição Imperial, o enunciado “cidadãos brasileiros”, por uma análise enunciativa, indica diferentes sentidos. Guimarães (1996), analisando segmentos discursivos, faz trabalhar esses sentidos. Esse autor observa que no Título II: “Dos Cidadãos Brasileiros”, no Art. 6º desse Título: “São cidadãos brasileiros:” e no Art. 179 “A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros [...]”, a palavra “cidadãos” e a determinação “brasileiros” não aparecem separadas.

O item I do Art. 6º refere que são cidadãos brasileiros “Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação”. O lugar de nascimento, a nacionalidade, é colocado como condição qualificadora de

⁵¹ Constituição do Império do Brasil de 1824, Art. 6º.

cidadania. O “os” de “Os que no Brasil tiverem nascido [...]”, questiona o autor, é anáfora⁵² de quê? O “os” não pode ser anáfora de cidadãos brasileiros. Ele explica que “a anáfora toma como antecedente do anafórico o termo que, no decorrer de todo o texto, só aparece com a determinação, não incluindo, no entanto, a determinação. O funcionamento da anáfora desfaz a determinação” (GUIMARÃES, 1996, p. 40). No presente caso, a anáfora significa a categoria do cidadão, embora no texto constitucional signifique a categoria cidadão brasileiro. Guimarães (1996) trabalha uma alternativa de interpretação em que “o os [é] interpretado como dêitico⁵³”. Nesse caso o os refere cidadãos como indivíduos, pessoas, não como cidadãos.

Pela interpretação anafórica de os, cidadão é um efeito de pré-construído (Pêcheux, 1997a), que comparece ao texto constitucional para identificá-lo com o discurso liberal. Nesse discurso, não seria admissível enunciar: *Os escravos não são cidadãos*. Entretanto, o texto da Constituição é feito de uma posição discursiva tal que pode incluir enunciados como: *Os escravos não são cidadãos brasileiros*. Isso é possível pelo *efeito de sustentação* de “quer sejam ingênuos ou libertos”, que uma vez expresso significa que o texto quis omitir a existência da escravidão no País (GUIMARÃES, 1996).

O artigo 179 estabelece que “A inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade à segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império [...]”. Os termos desse enunciado refletem a fina sintonia com a modernidade do pensamento político-filosófico hegemônico na época: o liberalismo. Inviolabilidade de direitos com base na liberdade, na segurança individual e na garantia da propriedade aparece, paradoxalmente, como princípio constitucional num País com economia baseada na mão-de-obra escrava, com direitos cívicos e políticos restritos e direitos sociais inexistentes.

O item XIII desse artigo enuncia que “A lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”. Ao formular que “A lei será igual para todos”, ela realiza um apagamento da

⁵² Anáfora é o elemento lingüístico cuja referência não é independente, mas ligada à de um termo antecedente (NEVES, 2003).

⁵³ Dêixis é a propriedade que têm alguns elementos lingüísticos, como pronomes pessoais e demonstrativos, de fazer referência ao próprio discurso, em vez de serem interpretados semanticamente por si sós. Daí os interpretado como dêitico (NEVES, 2003).

existência de diferenças constitutivas dos lugares distintos: não existem sujeitos diferentes. O não-dito sustenta o dito. O apagamento das diferenças se produz e reproduz sob efeito do ideário da ideologia liberal da valorização e da liberdade individual.

O item XVIII desse mesmo artigo, “Organizar-se-á, o quanto antes, um Código Civil e Criminal fundado nas sólidas bases da Justiça e Equidade”, reforça a vinculação do texto constitucional ao ideário liberal de distribuição de justiça e igualdade. Desconsidera a existência de diferenças de diferentes ordens e não deixa evidente o interesse em que isso aconteça, porque não fixa um prazo para a organização de um Código Civil e Criminal. A sentença “o quanto antes” não dá positividade, objetividade.

“A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” é enunciada no item XXXII do Art. 179 da Constituição do Brasil de 1824. Já vimos que a interpretação anafórica traz o cidadão como um efeito de pré-construído do discurso liberal. Desse modo, há uma enunciação de cidadão que está fora do texto legal, pois nele não é mencionado que vai fornecer a instrução primária gratuita, se o setor público, o setor privado ou ambos. Pode-se, assim, inferir que o Estado Imperial não assumiu a instrução para a população.

O sujeito deficiente que, nesse momento ainda é bastante desconhecido pela ciência, está pressuposto na categoria “cidadãos brasileiros” por um efeito de pré-construído do discurso liberal. A legislação vai nomeá-lo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024 de 1961, passados 137 anos da outorga da primeira constituição do Brasil, no Título X dessa lei que trata “da educação de excepcionais” em seus artigos 88 e 89.

Isso não quer dizer que, durante esse tempo, o sujeito deficiente não tenha (sido) significado. O sujeito deficiente foi enunciado/pressuposto e, portanto, significou de outros lugares, com outras designações como “cidadãos brasileiros” na Constituição Imperial de 1824, como “mendigos e analfabetos” na Constituição Republicana de 1891, como indicado para receber uma “[...] educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” na Constituição de 1937 e como “alunos necessitados” na Constituição de 1946. Foi significado também por ocasião da criação de instituições apropriadas para o seu atendimento, como

Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1856.

O sujeito deficiente pressuposto nos enunciados das Leis e nos intervalos entre elas nunca deixou de significar, pois o fazia pelo silêncio. A idéia de espaço, para o movimento do sentido e do sujeito, não significa transparência do silêncio. O espaço do silêncio não é vazio. O silêncio, o fora da língua não é o nada. O silêncio é matéria significativa. “O silêncio é fundante”, diz Orlandi (1993, p. 33) e acrescenta: “Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é”. O silêncio tem sua materialidade; logo, se tentarmos traduzi-lo em palavras, transpô-lo para outra materialidade, haverá deslizamento de sentidos e a constituição de outros efeitos.

Ao compreender o silêncio como materialidade significativa, Orlandi (1993) faz uma ruptura com a mística da relação silêncio-nada, como em Érico Veríssimo (1994): *O resto é silêncio*. A perspectiva de Orlandi (1993, p. 44) assume uma dimensão otimista, não-negativa de silêncio: “A partir dessa concepção não o definimos negativamente em relação à linguagem (o que ele *não é*), mas em sua relação constitutiva com a significação (o que ele *é*)”.

Os modos de existência do silêncio são múltiplos: silêncio das emoções, da contemplação, da resistência, do poder, da derrota, da vitória. Como, então, compreender o silêncio? Orlandi (1993, p. 45) diz que é necessário tornar “precisa a perspectiva da qual estamos falando: a perspectiva discursiva que se define pelo fato de que a noção de discurso supõe a suspensão da dicotomia estrita língua-fala”.

Orlandi (2001, p. 128) trabalha com duas formas de silêncio. O *silêncio fundador* é aquele necessário para a produção dos sentidos. Sem ele haveria o “muito cheio” da linguagem e não haveria sentido. “É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e dá um espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar”. Na *política do silêncio*, há o *silêncio constitutivo* e o *silêncio local* ou *censura*. O silêncio constitutivo indica que “para dizer é preciso não dizer”, ou seja, um dizer apaga outros dizeres. O silêncio local ou censura refere a interdição, a proibição, o apagamento de certos sentidos em determinada conjuntura. As duas formas de silêncio estão presentes nos discursos, mas funcionam de jeitos diferentes.

A noção de formação discursiva como matriz de sentidos que regula aquilo que pode e deve dizer, aquilo que não pode ou não deve ser dito numa determinada formação ideológica, aplica-se à forma de significar através do silêncio. Assim, formação discursiva determina o que pode e deve ser silenciado e, do mesmo modo, o que não pode e não deve ser silenciado. Isso se observa na forma como foi enunciada a legislação constitucional em apreço.

O sujeito deficiente não fala nem na Lei nem na criação de serviços de atendimento e assistência para ele, em nenhuma circunstância e de nenhuma forma. Ele significa pelo silêncio. Ele é falado, narrado, pensado, julgado. Significado pelos profissionais, professores, legisladores, familiares. Sempre em/submetido ao silêncio. O discurso desses mediadores vai produzir sentidos e sujeitos. Dessa forma, o sentido e o sujeito cidadão brasileiro foram produzidos com o que foi dito pelo locutor constituinte no enunciado que nomeia quem são “cidadãos brasileiros”, “os que no Brasil tiverem nascidos [...]”, com o que foi dito em outros lugares acerca de nacionalidade e com o que poderia ser dito em relação à nacionalidade e cidadania, ou seja, em referência ao exercício de direitos e deveres. Assim, a produção do sentido e a constituição do sujeito se efetiva pelo dizer e pelas margens do dizer, pelo silêncio e pelo silenciamento.

O discurso que fala/constitui o sujeito deficiente realiza os processos de objetivação e subjetivação. O processo de objetivação, a partir de mecanismos disciplinares, torna possível a produção do indivíduo moderno em um sujeito dócil e útil. Já o processo de subjetivação, a partir de práticas sociais, produz um sujeito submetido a uma identidade que lhe é atribuída como própria e com consciência de si. Assim, diz Fonseca (1995, p. 24),

Quando se fala em formas de objetivação e formas de subjetivação, é sempre em relação à constituição do indivíduo. Pensar, portanto, nos processos de objetivação é pensar em aspectos da constituição do indivíduo. Da mesma forma que pensar nos processos de subjetivação também é pensar em aspectos desta constituição.

Ambos os processos concorrem na produção do sujeito preso a relações de produção e de significações. Os sentidos construídos e os sujeitos constituídos

pelo discurso determinam o modo de relação na sociedade. Assim, o silêncio e a falta significados com sentido de ausência constituem o sujeito deficiente.

Por que o sujeito deficiente não fala? Porque é sujeito deficiente, poderíamos responder. Porque sabemos, está no nosso imaginário o que é ser um sujeito deficiente, seu significado, seu lugar, sua função. Pronto, estaria satisfeita a nossa dúvida. Bem como fizera o Visconde para responder à pergunta da Emilia⁵⁴ que escuro era ar preto e, com isso, satisfazer a curiosidade da menina (boneca humanizada).

Para compreender esse silêncio oculto na palavra e entre as palavras, será necessário percorrer os caminhos discursivos construídos pela religião, pela ciência, pela política e pelas práticas sócio-educacionais. O silêncio pode ser compreendido a partir do processo de censura instaurado pela Igreja que interditou o sujeito deficiente ao considerá-lo a encarnação do pecado, do erro, objeto de expiação de culpa, a censura Divina. Essa censura se abateu também sobre a família e sobre a sociedade. Desse modo, família e sociedade são mobilizados pelo sentido da falta que tenta produzir o apagamento do sujeito deficiente e o colocar no silêncio.

Na medida em que os segmentos sociais se constituem coletivamente, eles tensionam o Estado de Direito na busca de sua inclusão no discurso oficial. Assim se sucede com os negros, com as mulheres, com os homossexuais. Nesses casos, o analista de discurso, na sua descrição e análise para a compreensão desses fenômenos sociais, trabalha com as enunciações que receberam sentidos dentro e pelo próprio segmento. No segmento dos sujeitos deficientes, os sentidos da deficiência são, em grande parte, significados pelos outros. O sujeito deficiente, mesmo em espaços de resistência, consegue narrar-se pela sua falta e pelo seu silêncio.

Seguindo a leitura dos discursos produzidos pela legislação educacional, observa-se que no enunciado “Não podem alistar-se eleitores [...]”⁵⁵ e são nomeados “Os mendigos; os analfabetos”, entre eles está o sujeito deficiente. No enunciado que prevê a “seleção por meio de provas de inteligência e

⁵⁴ Emilia e Visconde são personagens de MONTEIRO LOBATO (1997).

⁵⁵ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, Art. 70.

aproveitamento⁵⁶ para obtenção de vaga, está também nomeado o sujeito deficiente entre os que têm restrição à matrícula. Na Carta de 1937⁵⁷, o sujeito deficiente está nomeado entre os que terão “a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. A responsabilidade do Estado pela educação, conforme essa Lei, limita-se àqueles que não tenham recursos necessários à educação em instituições particulares.

Na Constituição de 1946⁵⁸, o sujeito deficiente aparece nomeado como aluno necessitado no enunciado “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Nesse momento do processo de subjetivação do sujeito deficiente pelo discurso da legislação, aparece a oferta de assistência. Nesse caso, “assistência educacional” pode ser uma forma de atendimento educacional que prenuncia a Educação Especial. Pode também ser uma forma de medicalização da ação pedagógica associada com a caridade e a beneficência. A assistência vai se constituir como uma marca da presença do Estado na sua intervenção direta sobre o sujeito constituído como deficiente, a assistência que, no dizer de Santos (1999), funciona como um *mecanismo de regulação social*.

O sujeito deficiente é designado como “excepcional” no texto da Lei nº 4.024/61⁵⁹. É capturado pela malha discursiva de texto legal conforme a nomenclatura vigente. O gesto de nomeação (PÊCHEUX, 1990) dá visibilidade a um sentido e produz um efeito de acréscimo. O enunciado “educação de excepcionais” está inscrito numa formação discursiva constituída por uma conjuntura política e ideológica de legitimação moral, social e humanização da educação e aponta para a direção de um sujeito, o sujeito deficiente. A expressão ganha o sentido nessa formação discursiva em que é produzida, é aí que o *indivíduo* é interpelado em sujeito do discurso. O lugar, portanto, da construção do sentido e da constituição do sujeito é a formação discursiva. Nela, admite Pêcheux (1997a), o sentido ganha unidade e o sujeito adquire identidade.

⁵⁶ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, Art. 150.

⁵⁷ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Art. 129.

⁵⁸ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Art. 172.

⁵⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“Alunos necessitados”, trazido pela Constituição de 1946, volta a ser a nomeação adotada pelas Constituições de 1967⁶⁰ e 1969⁶¹. “Excepcional”, apresentado pela Lei nº. 4.024/61, também volta no enunciado que nomeia o sujeito deficiente na Carta de 1969⁶². O retorno e a manutenção da mesma nomeação indicam, nesses casos, não ter havido a participação da sociedade civil nem da comunidade científica no processo de elaboração da Lei, pois já era corrente o uso de outra nomenclatura. É um dizer parafrástico que retorna aos mesmos espaços do dizer, isto é, diferentes formulações do mesmo dizer. Esse dizer parafrástico, em que os enunciados se repetem de forma literal e por paráfrase, não rompe com a memória instituída e retém os movimentos dos sentidos e dos sujeitos deficientes.

Esse gesto de nomeação politicamente determinado significa que, mesmo ao trocar de nome, o sujeito não deixa de significar. O jogo com palavras vindas de formações discursivas distintas e com diferentes historicidades faz aparecer o político e o histórico na língua. Assim, o sujeito deficiente nomeado *excepcional*, *necessitado*, não deixa de existir, de produzir sentido. A re-nomeação continua a produzir sentido.

Nesse processo histórico de constituição do sujeito deficiente pelo discurso da legislação, o enunciado da Lei nº. 5.692/71⁶³ “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] e os superdotados [...]” realiza um desdobramento da identificação genérica. Com esse desdobramento na nomeação do sujeito deficiente, a legislação realiza um isolamento que permite a comparação, a avaliação e, com isso, a classificação dos sujeitos (HAROCHE, 1992). O trabalho de classificação revela o desejo de conhecer o outro, de torná-lo transparente, previsível, para que não possa representar surpresa e ameaça.

Do ponto de vista da análise discursiva do silêncio, a ação de classificar o outro realiza um movimento de quebrar com o silêncio e ali fixar, encher o lugar de sentidos. A fixação de sentidos dá a ilusão de que o dizer limita a profusão de sentidos, ao passo que o silêncio pode gerar muitos sentidos (ORLANDI, 1993).

⁶⁰ Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, Art. 169.

⁶¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, Art. 177.

⁶² Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, Art.175.

⁶³ Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

A classificação representa também uma tentativa de não negar o outro, e sim fazê-lo conhecido; um procedimento de demarcação de suas características de identidade e de suas diferenças para torná-lo interpretável e passível de dominação. Fazer o sujeito pertencer a uma classe permite estabelecer diferenças entre os sujeitos que têm o mesmo pertencimento e aqueles que não têm. Essa diferenciação se baseia no reforçamento das semelhanças entre os componentes de um mesmo grupo e nas diferenças com/entre membros de grupos diferentes.

A classificação justifica e hierarquiza as diferenças com o outro deficiente. As diferenças se tornam a materialidade de classificação a partir do momento em que o sujeito deficiente é constituído como “um objeto de estudo, uma área para desenvolvimento, um campo de ação” (GRIGOLETTO, 2002, p. 82). Assim, na medida em que se o coloca numa escala de classes que expressa seu grau de desempenho e de desenvolvimento biológico, psicológico e social, e se indicam as atividades que poderá e deverá fazer, onde, quando e quem poderá fazê-las, constrói-se uma discursividade que sobredetermina os sentidos e o sujeito deficiente.

A nomeação do sujeito deficiente como “pessoa portadora de deficiência” é realizada pela Constituição de 1988⁶⁴. Ela consagra uma nomeação corrente na época: *portador de deficiência* ou simplesmente *deficiente*. A associação do substantivo *pessoa* ao adjunto adnominal *portadora de deficiência* destaca o propósito de o texto constitucional tentar marcar o caráter humano e digno do sujeito deficiente. Há nessa nomeação, considerando as condições de produção, uma movimentação do sentido e do sujeito deficiente. Essa movimentação ocorre, de acordo com Guimarães (1996), porque existe alguma enunciação anterior que dá condições para que o nome exista, pois não há como enunciar senão dentro do contexto histórico. A designação, para o autor, ao se instituir “instala como lugar de estabilidade referencial um sentido pelo apagamento de outros. A política do sentido está, assim, na língua, a partir da constituição de sentidos da enunciação” (GUIMARÃES, 1996, p. 75).

A nomeação ao referir o sujeito deficiente como a *pessoa* parece querer incluí-lo no espaço da cidadania como capaz de um comportamento “decente e

⁶⁴ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 203, 208 e 227.

ordeiro” (OLIVEIRA, 2002, p. 46) e, com essa designação, produzir um apagamento do sentido que o desqualifica como incapacitado para o exercício dos direitos e deveres. Isso foi possível porque as condições de produção da Carta Constitucional se fizeram em clima de abertura, ou seja, num momento histórico da afirmação da cidadania que permitiu alargar as conquistas sociais. Essa tentativa de inclusão que a palavra *pessoa* carrega no discurso da Constituição de 1988 esbarra no termo seguinte da designação: “portadora”. A palavra *portador* se vincula à linguagem médico-sanitarista e tem o sentido de portar ou conduzir, trazer consigo ou em si; que hospeda e transmite algo nocivo; que pode contagiar. Com esse efeito de sentido, a designação “portadora” atualiza uma memória associada a doença, dor, sofrimento, rejeição, morte. Em “portadora de deficiência”, a designação “deficiência” é tomada pelo sentido de portadora, ou seja, de contagiosa. Dessa forma, o discurso legal conduz/mantém a rejeição/exclusão do sujeito deficiente na/pela sociedade.

Na Lei nº. 9.394/96⁶⁵, o sujeito deficiente é nomeado como “educandos com necessidades especiais”, aparecendo também “educandos portadores de necessidades especiais”. Essa nomeação tem origem no Relatório Warnock (1978), em que a designação *necessidades educativas especiais* apareceu pela primeira vez, e na designação *portador de necessidades especiais* usada na Conferência de Salamanca (1994). No enunciado, a palavra “educando” remete, apropriadamente, ao atendimento educacional do sujeito deficiente para a esfera da educação. O “com”, na designação “educandos com necessidades especiais”, assume a condição da falta constitutiva do sujeito deficiente, a qual é inerente à deficiência. O retorno de “portadores” faz aparecer uma não-coincidência do dizer a não existência de um só sentido do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1998). Reinscreve o *mesmo* na ordem do discurso. Uma repetição da ordem de uma “memória cheia, saturada” (COURTINE, 1999, p. 21), reconhecimento de que os enunciados fazem parte da mesma formação discursiva.

Vale a pena reforçar que o sujeito deficiente, o sujeito-de-direito constituído pelo jurídico, é distinto da noção empírica de indivíduo. O sujeito-de-direito tem materialidade na língua e se constitui em processos de relação conjuntas desta com a história e a ideologia. Ele é o efeito de uma estrutura social determinada.

⁶⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Assim, a forma-sujeito da sociedade atual corresponde a um sujeito livre e, ao mesmo tempo, submisso. Essa forma-sujeito “é capaz de uma liberdade sem limites e de uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta a língua para sabê-la”, diz Orlandi (2002, p. 51), indicando estar aí à base do processo de assujeitamento.

Haroche (1992) fala de um deslocamento das formas de assujeitamento. Identifica a emergência do sujeito-de-direito vinculada à emergência do Estado. O *sujeito religioso* estava totalmente submetido ao Texto, assujeitado às práticas e ritos religiosos. As transformações da economia a partir do século X fundamentaram o poder jurídico que se inscreveu no sujeito, constituindo-o em sujeito-de-direito responsável por si, com direitos e deveres. Um sujeito livre e submisso, assujeitado ao Estado que refere a cada e a todos ao mesmo tempo como iguais, tentando impedir que apareçam as diferenças.

A propósito dessa determinação do sujeito, Teixeira (2000, p. 91) faz notar no seu texto que Pêcheux, nos seus últimos escritos, indicava a necessidade de um “deslocamento do simbólico para o real, da linguagem para a pulsão” e que esse deslocamento habilitaria o sujeito para, “no retorno ao simbólico, fazer um rearranjo de suas sobredeterminações, modificando, ainda que momentaneamente, a situação já dada, sendo esta a ‘liberdade’ possível para ele”. Esse entendimento admite uma dupla inscrição do sujeito no discurso: como falado e como falante. No processo de constituir o sujeito, intervém o que é da ordem da Lei e que é anterior ao sujeito na sua existência. Mas, nesse processo, sempre há falhas, equívocos, renovação lingüística que incide sobre a linguagem legislada e que remetem para a “inclusão efetiva do sujeito no universo de significantes, no universo das significações possíveis” (TEIXEIRA, 2000, p. 92).

A análise do *corpus* revela uma sobreposição de discursos político, médico, psicológico, pedagógico, significando e subjetivando o sujeito deficiente de distintas maneiras. Assim, alunos necessitados, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, educandos com necessidades especiais se substituem em posição parafrástica, significando a deficiência que significa o sujeito deficiente. A sobreposição dos enunciados, no entanto, não iguala os sentidos de alunos necessitados, de excepcionais, de pessoa portadora de deficiência, nem educandos com necessidades especiais. Há, nesses casos, deslizamentos

metafóricos decorrentes das condições de produção desses discursos que os tornam outros. Aluno necessitado surge e se reforça nas políticas assistencialistas/intervencionistas do Estado sobre a cidadania. Excepcional mostra a presença do discurso da medicina na construção do sentido e na constituição do sujeito deficiente. Pessoa portadora de deficiência e educando com necessidades especiais, transparece a relação simbiótica do discurso médico com o psicológico e com o pedagógico sobre o sujeito deficiente que se constitui no/pelo entrecruzamento desses discursos.

O *corpus* mostra diferentes formas de designar o sujeito deficiente. A variação se atualiza pelo discurso da ciência e movimenta efeitos de sentidos qualificador/desqualificador que as designações constroem ao longo do tempo. As trocas freqüentes de designações presentes no discurso da legislação produzem efeitos de sentido que dissimulam o processo de exclusão e esvaziam o lugar de significar que o sujeito deficiente pode ocupar. Também, a sobreposição e a alternância de designações vindas de discursos pertencentes a formações discursivas – discurso médico, discurso psicológico, discurso pedagógico – que se completam, se reforçam, se repelem, fazem do espaço de constituição do sujeito deficiente um lugar em litígio.

5.3 DE “NO QUE FOR POSSÍVEL” A “PREFERENCIALMENTE”

Ao falar sobre um determinado assunto o fazemos de uma maneira. Poderíamos falar do mesmo assunto de outra maneira, mas esquecemos disso. Esse *esquecimento* é indicativo de que o dizer sempre pode ser outro. Pêcheux (1997a) afirma que nem sempre se tem consciência desse Esquecimento, o qual dá a impressão de haver uma relação direta entre o pensamento, a língua e a realidade e faz acreditar que o que é dito de um jeito só pode ser dito assim e não de outro. Esse é o *Esquecimento* da ordem da enunciação e comprova que a sintaxe significa, isto é, a maneira de dizer influencia o sentido, a forma de dizer se beneficia das condições históricas de produção do discurso. O legislador, referindo-se a educação do sujeito deficiente na rede regular de ensino, fala, num

momento, “no que for possível⁶⁶” e, noutro, fala “preferencialmente⁶⁷”. Assim, o “no que for possível”, nas condições de produção do discurso nos anos 60 e 70, significa que era improvável o atendimento, mas vislumbrava essa possibilidade. O atendimento educacional do sujeito deficiente “preferencialmente” na rede regular de ensino, dos anos 80 e 90, significa a possibilidade de concretização desse atendimento.

Além de haver outras maneiras de dizer, o que é dito não tem origem no autor do discurso. O autor retoma os sentidos pré-existentes e tem a ilusão de ser a origem deles. Os sentidos se realizam no autor pela circunstância de como ele se inscreve na língua e na história. Esse outro *Esquecimento* é da ordem do ideológico. Dessa forma, o sentido discursivo dos enunciados “no que for possível” e “preferencialmente” pré-existiam a sua formulação no texto legislativo, pois já havia a previsibilidade de atendimento educacional do sujeito deficiente na rede regular de ensino. Esse mecanismo que funda a estratégia discursiva Pêcheux (1997a) chama de *antecipação*. A antecipação trabalha com as decisões antecipadoras do locutor orientadas pelos valores que antecedem as eventuais respostas do interlocutor. O locutor supõe o que o outro vai pensar/dizer e a sua posição de significar, e isto vai ser constitutivo do seu discurso. Percebe-se que, pelo mecanismo de antecipação, o interlocutor é constitutivo do dizer do locutor e “o locutor está impregnado do ouvinte e vice-versa”, diz Orlandi (2003a, p. 129). Também, o discurso é endereçado a um outro, qualquer que seja a sua alteridade. No caso do discurso construído pela legislação, os sujeitos deficientes são tomados como constituindo uma formação imaginária sobre a qual o discurso se realiza. Essa relação imaginária é fundante do efeito de sentido de sujeito deficiente.

A discursividade sobre o sujeito deficiente se realiza mediante a formação imaginária da eficiência. O discurso da eficiência se projeta sobre a deficiência constituindo e apagando o sujeito deficiente. Esse apagamento se efetiva através do funcionamento discursivo das palavras que, em função da formação discursiva a que pertença, vai produzir deslocamentos de sentidos sem que para isso seja necessário trocar as palavras. O apagamento se deve ao movimento das palavras

⁶⁶ LDBEN nº. 4.024/61, Art. 88 mantido na LDBE 1º e 2º Graus, nº. 5.692/71.

⁶⁷ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 208.

que atualizam memórias e, com isso, produzem uma deriva ideológica que condiciona o modo de significar o sujeito deficiente.

Um conjunto de regularidades compõe as condições de produção do discurso. Esse conjunto de regularidades denominado por Pêcheux (1997a) de *formação discursiva* determina o que pode e o que dever ser dito num dado momento. Então, o enunciado “no que for possível” instaura uma questão de debate entre uma formação discursiva que defende o atendimento educacional do sujeito deficiente em espaços especiais e a formação discursiva que defende a educação do sujeito deficiente na rede regular de ensino a fim de integrá-lo na comunidade. Já o enunciado “preferencialmente” funciona como uma atualização. A atualização dessa memória não extingue a polêmica anterior, e faz uma projeção da polêmica entre duas formações discursivas que defendem a inclusão do sujeito deficiente na rede regular de ensino.

Um desses discursos que defende o atendimento inclusivo argumenta pela inclusão total e irrestrita de todos na escola regular como uma oportunidade de realizar uma “educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 32). Essa autora defende uma educação que questione as políticas e a organização da educação especial e da educação regular, que reconheça e valorize as diferenças e que todos os alunos, sem nenhuma exceção, freqüentem as salas de aula do ensino regular. Nessa perspectiva de educação inclusiva, diz Mantoan (2003, p.25):

suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar [...].

O outro discurso que também defende o atendimento inclusivo se insere numa formação discursiva que reconhece a necessidade de intervenções e recursos especializados para o atendimento adequado às necessidades educacionais do aluno/sujeito deficiente incluído no ensino regular. A implementação da educação inclusiva, sob este ponto de vista, admite que, para

demandas diferenciadas, sejam requeridos providências e recursos educacionais especiais. Nessa perspectiva, Mazzotta (2005, p. 5) argumenta que

na concretização da educação escolar poderá ser melhor utilizar diferentes auxílios e serviços educacionais que venham de fato atender bem às necessidades dos alunos do que colocá-los em uma única, esplêndida e especialíssima escola, mas onde todos fiquem sem as competentes respostas à suas necessidades básicas de aprendizagem para uma vida digna e feliz.

A polêmica instalada em função do local do atendimento educacional do sujeito deficiente é constitutiva de determinadas memórias. Para Maingueneau (1993, p. 124), a polêmica não se instaura de imediato: “ela só se legitima ao aparecer como repetição de uma série de outras que define a própria ‘memória polêmica’ de uma formação discursiva”. O discurso é o lugar da polêmica. É o lugar onde se encontram a língua e a ideologia e é nele que se pode compreender como o lingüístico e o político se combinam na construção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. Os sentidos de sujeito deficiente se constituíram ao longo de uma história que pela memória, pelo interdiscurso, falam em nós (ORLANDI, 2002). Desse modo, sempre que se ouve ou se fala *deficiente*, esses efeitos de sentidos retornam e atualizam a memória social e política do debate em torno da exclusão e inclusão do sujeito deficiente.

Uma interpretação do enunciado atendimento “preferencialmente na rede regular de ensino” mostra que ele pode funcionar pela incorporação, negação e redefinição do enunciado *atendimento de todos na rede regular de ensino*. Esse enunciado pode e deve ser dito na formação discursiva de pensamento favorável ao atendimento de todos os alunos, não-deficientes e deficientes, no ensino comum: “As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos [...]”. O sujeito deficiente, como estudado na análise de “cidadãos brasileiros”, comparece ao enunciado por um efeito de pré-construído do discurso liberal. Esse discurso atualiza a memória de igualdade constante do liberalismo que, ao admitir a existência de um sujeito/tipo único, realiza um apagamento das diferenças e, por conseguinte, do sujeito deficiente.

Outra interpretação do enunciado atendimento “preferencialmente na rede regular de ensino” o faz funcionar também pela incorporação e redefinição do enunciado *atendimento de todos na rede regular de ensino e pela educação especial*. Esse enunciado verte da formação discursiva que determina o que pode e o que deve ser dito em defesa da inoportunidade e da inviabilidade do atendimento de todos os alunos unicamente pela/na rede regular de ensino: “na concretização da educação escolar poderá ser melhor utilizar diferentes auxílios e serviços educacionais que venham de fato atender bem às necessidades dos alunos do que colocá-los em uma única, esplêndida e especialíssima escola [...]”. A formulação *atendimento de todos na rede regular de ensino e pela educação especial* funciona sem negar e incorpora a formulação *atendimento de todos na rede regular de ensino*. Todos os alunos podem ser atendidos na rede regular de ensino e parte deles pode, também, ser atendida pela/na rede especial. O atendimento pela/na rede especial é admitido como fator de reconhecimento e aceitação que contempla e acolhe as diferenças nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A ocorrência de “preferencialmente” representa um acréscimo que funciona como uma incisa, pois é empregado como tentativa de explicitar o lócus do atendimento educacional especializado. A formulação, uma não-coincidência interlocutiva, reporta a discursos outros: o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino; o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e pela educação especial. O enunciado atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino” faz, assim, derivar enunciados parafrásticos cujo dizer mantém e atualiza outros dizeres mantidos na memória. A sua repetição, a paráfrase, também produz o deslocamento, o equívoco, a polissemia do sentido e do sujeito. É nesse jogo, diz Orlandi (2002, p. 36), “entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”.

Desse modo, o locutor – legislador, constituinte –, diante da polêmica corrente, é compelido a dizer e o faz de forma a preencher um espaço que, se não preenchido pelo dizer, permitiria um movimento do sentido cuja interpretação acarretaria conseqüências práticas distintas. Assim, o efeito de sentido do

enunciado “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” é outro, diferente do efeito de sentido do possível enunciado *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino*. O “preferencialmente” que evoca e se beneficia da formação imaginária do respeito social, aparece na superfície do discurso como tendo um efeito de sentido de contemplar o atendimento educacional do sujeito deficiente na rede regular de ensino. No entanto, ele funciona como um limitador da extensão desse atendimento. Ao dizer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o locutor faz silenciar um outro enunciado: *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino*.

O acontecimento, isto é, o fato novo que atualiza uma memória discursiva, produzido pelo enunciado “preferencialmente na rede regular de ensino” não mexe apenas com o lugar, a rede de ensino, onde os “portadores de deficiência” serão atendidos. Outros fatores, como a reunião de alunos não deficientes e deficientes em um mesmo espaço, os arranjos didático-metodológicos, a formação de professores, os recursos, os resultados, também reverberam no acontecimento. Os adeptos dos dois campos – os que defendem o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino e os que defendem o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino e pela educação especial – vão fazer trabalhar o acontecimento.

A materialidade discursiva do enunciado “preferencialmente na rede regular de ensino” mostra transparência e, ao mesmo tempo, opacidade. A transparência e a opacidade se sustentam nas evidências fornecidas pelas formações ideológicas dos dois campos e fazem o debate discursivo continuar no acontecimento. Assim, o acontecimento inscrito nesse enunciado atualiza a memória do atendimento educacional do sujeito deficiente e não cessa o debate político-educacional; ao contrário, o acontecimento lhe serve de fomento.

No processo de análise do texto legislativo, encaminhado para uma apreciação morfológica e sintática, conforme Neves (2003), o enunciado constante do artigo 208, item III da Constituição da República Federativa do Brasil

de 1988, com o propósito de ampliar mais as possibilidades de leitura interpretativa do texto legislativo retido para estudo. Diz o artigo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

O *caput* do artigo refere que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”. No sujeito da oração “O dever do Estado com a educação”, o locutor, o sujeito constituinte determina que o Estado tenha a obrigação, o compromisso de oferecer/fazer a educação. O núcleo desse sujeito, a palavra mais importante, o substantivo “dever”, que é a forma nominal do verbo dever (forma nominal porque, sem prejuízo da sua significação verbal, pode desempenhar as funções próprias dos nomes, dos substantivos e dos adjetivos), simplesmente enuncia um fato de maneira vaga, imprecisa, impessoal.

O verbo auxiliar da locução verbal “será efetivado”, que corresponde ao verbo efetivar-se-á ou se efetivará, é empregado na 3ª pessoa. Ao usar o verbo nessa conjugação, no caso do discurso jurídico-legislativo, na perspectiva da Análise de Discurso, “o locutor provoca diferentes efeitos de sentidos: ao mesmo tempo em que deixa falar a voz do poder, a voz estatal, exime-se da responsabilidade de seu ato lingüístico” (OLIVEIRA FÁVERO, 2001, p. 34). Além disso, esse verbo está no futuro do presente, do modo indicativo, o que indica um fato certo, positivo, positividade.

Na tentativa de compreender os efeitos de sentido dos termos “do Estado” e “com a educação”, valho-me das funções de adjunto adnominal e complemento nominal. Os exemplos são extraídos do *corpus*, para que se possa levar em conta o contexto em que os discursos são analisados.

Adjunto adnominal é o termo que caracteriza ou determina os substantivos. Pode se realizar por meio de artigos, adjetivos, locuções adjetivas ou pronomes. Em “[...] garantir acesso *adequado* às pessoas portadoras de deficiência”, o adjetivo “adequado” qualifica o substantivo “acesso”. Outros exemplos de adjuntos adnominais verificam-se em “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos *com necessidades especiais*: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos

para atender às *suas* necessidades”, em que os artigos definidos “os” especificam os substantivos “sistemas” e “educandos”; a locução adjetiva “com necessidades especiais” especifica o substantivo “educandos”, e o pronome “suas” retoma “educandos” como aqueles que têm as necessidades.

Complemento nominal é o termo reclamado pela significação transitiva, incompleta, de certos substantivos, adjetivos e advérbios. Vem sempre regido de preposição. Ele representa o alvo da ação expressa por um nome transitivo, como, por exemplo, em “O ensino primário é obrigatório *para todos* [...]” – a expressão “para todos” completa o significado de “obrigatório” no contexto em que a frase se insere. Outros complementos nominais se verificam em “A lei instituirá a assistência à *maternidade, à infância e à adolescência*”. Nesse contexto, os termos destacados completam o significado do substantivo “assistência”.

Dessa forma, no enunciado “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...]”, considero o “do Estado” um adjunto adnominal formado por uma locução adjetiva que exprime posse, indicando a quem pertence o dever. O “com a educação” entendo ser um complemento nominal, uma vez que representa o alvo da ação de dever do Estado. É importante salientar que a palavra “educação” vem precedida do artigo definido “a”, que, mesmo funcionando como adjunto adnominal, não remete a uma particularização da educação, mas, sim, encaminha para uma idéia mais ampla de educação.

O Estado efetivará a educação mediante o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O “atendimento” constitui um acontecimento que faz trabalhar na atualidade e no espaço de memória que ele resgata e começa a organizar a relação deficiente-atendimento. Esta é uma questão de memória. Memória, diz Orlandi (1999, p. 64), “é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo o dizer”. O sujeito deficiente foi constituído a partir do/pelo discurso médico. Atendimento é um procedimento feito pelo médico. Daí atendimento estar historicamente ligado a sujeito deficiente.

“Atendimento” poderia, não fosse à determinação ideológica, ser substituído, sem prejuízo para a ação educacional, por ensino. Essa possibilidade seria viável porque a língua está sujeita a falhas, a memória é constituída pelo esquecimento e a ideologia “é um ritual com falhas sujeito a equívoco, de tal

modo que do já-dito e significado possa irromper o novo, o irrealizado” (ORLANDI, 1999, p. 65).

Os vocábulos “educacional” e “especializado” classificados como adjetivos são duas palavras de grande valor semântico que estão caracterizando, qualificando o substantivo “atendimento”. Considerando as significações apresentadas na língua portuguesa, vimos que “especializado” significa tratar à parte, de modo particular, especial e, pela mesma argumentação referida a “atendimento”, está estreitamente ligado ao discurso da medicina: especializado-médico.

A noção de especialização, uma decorrência do paradigma cartesiano de construção da ciência moderna, é apontada como capaz de comprometer a percepção do global, que ela fragmenta em partes e, em função disto, intervir inadequadamente em questões que só podem ser abordadas no seu contexto.

Também, a parcelização do conhecimento, como afirma Morin (2002, p. 41), prejudica a apreensão do “que está tecido junto” e

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. Especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto do seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos [...].

A designação do sujeito deficiente no discurso da legislação varia com freqüência: anormal, excepcional, com deficiência, portadores de deficiência, com necessidades especiais, com necessidades educacionais especiais, podendo referir pessoas, crianças, aprendizes, educandos, alunos, sujeitos, indivíduos, portadores. No texto analisado, o locutor emprega o termo “portadores de deficiência”.

A variação da nomenclatura para referir o sujeito deficiente vai além da pretensão alegada de desfazer os sentidos pejorativos que impregnam os termos ao longo de seu uso quando em referência a uma situação considerada degradante. Na perspectiva da Análise de Discurso, as mudanças freqüentes na forma de designar o sujeito deficiente podem constituir uma tentativa de impedir,

pelo silenciamento, a produção de sentidos. É tentativa porque os sentidos se movimentam, deslizam nos entremeios das formações discursivas (PÊCHEUX, 1997a), sendo impossível seu silenciamento pleno.

Sendo possibilidade de movimentar sentidos, por intervir na relação do sentido com o imaginário e na relação da língua com a ideologia, o silêncio é fundador: ele existe nas palavras, significa por si só. O silêncio, afirma Orlandi (1993, p. 70), “é a própria condição de produção de sentido [...], ele aparece como espaço ‘diferencial’ da significação: lugar que permite à linguagem significar”. O silêncio permite, dá espaço para o sujeito realizar manobras para a produção de sentidos. “Desta concepção de silêncio, como condição e significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem enquanto sentido” (ORLANDI, 1993, p. 71). Esta incompletude, no entanto, não significa como “falta”, mas como “horizonte” (GUIMARÃES, 2005, p. 68).

Dessa forma, a variação terminológica que limita o movimento de sentidos e sujeitos pelo silenciamento, da qual lança mão o locutor, produz mudanças no lugar e no modo de significar do sujeito deficiente, isto é, designa sujeitos diferentes: ora culpados e dignos de exclusão – o anormal, o excepcional –, ora inocentes e dignos de piedade, de assistência – pessoa, criança, aluno portador de deficiência, com necessidades especiais. A indicação de uma mudança no lugar para significar aparece marcada na Constituição do Império de 1824, no seu artigo 8º: “Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos; I. Por incapacidade física ou moral”. Nesse caso, o sujeito deficiente é designado incapacitado, seja em decorrência de dano físico ou de ordem moral que incluía uma variedade de distúrbios de ordem cognitiva, psíquica, social. Há, assim, na indicação restritiva do lugar de significar, a tentativa de silenciamento do sujeito deficiente, pressuposto no discurso da legislação, para proteger a sociedade.

Continuando a análise morfossintática, o advérbio “preferencialmente” pode ser entendido como ordem, seqüência que, juntamente com a locução adverbial “na rede regular de ensino”, serve para indicar o lugar onde primeiramente, de preferência, será ministrado o ensino ao sujeito deficiente.

O “preferencialmente” pode ter um efeito de sentido ligado a tempo, a um interstício entre um processo de inclusão, marcado pela realização lenta e

gradual⁶⁸, e um processo radical, acelerado, onde todos vão poder imediatamente dividir os mesmos espaços.

O sentido que o enunciado discursivo preferencial goza na nossa sociedade produz um efeito de sentido que torna mais complexa e forte a carga significativa de “preferencialmente” conjugando sentidos de discursividade equívoca. Acrescenta-se a isso que, em uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, organização e funcionamento, tende a produzir um discurso predominantemente do tipo autoritário (ORLANDI, 2002).

Também, “preferencialmente” tem um sentido de vitória da sociedade organizada na medida em que inscreveu a inclusão do sujeito deficiente no sistema de ensino na Carta Constitucional. Ainda que essa inscrição não represente garantia de educação ao sujeito deficiente, no dizer de Bobbio (1995, p. 79-80),

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação.

O advérbio, juntamente com a locução adverbial – “preferencialmente na rede regular de ensino” –, está exprimindo uma circunstância de preferência e de lugar. Está atribuindo um poder de saberes desigualmente distribuído entre a rede regular de ensino e a educação especial, corroborando e reforçando o sentido de ineficácia e ineficiência da rede de ensino especial. O “preferencialmente na rede regular de ensino” eleva o *status* de prestígio da rede de ensino regular, seus recursos humanos, materiais e didáticos, em relação ao *status* da rede de ensino especial. Portanto, se constitui um efeito de sentido de desprestígio à rede de ensino especial e, nele, seus professores, seus alunos, seus recursos materiais e didáticos.

⁶⁸A expressão *lento e gradual* foi utilizada para designar, nos anos 80, o processo de democratização do País, isto é, a passagem de um regime de exceção para um regime democrático. A elaboração da Carta Constitucional de 1988, em que consta o texto ora analisado, é considerada um dos marcos delimitadores entre o período autoritário e o período chamado democrático.

A indicação de uma escola, ou melhor, de uma rede de ensino, produz um cerceamento da possibilidade de escolha. Remete o sujeito deficiente para outro lugar de significação: a rede de ensino regular. Essa mudança no lugar de significar cerceia, silencia o movimento de produção de sentidos e do sujeito.

“Preferencialmente”, remetendo a ordem, gera um efeito de sentido que indica quem vai primeiro, quem é recebido primeiro. Essa maneira de comportamento na nossa sociedade se evidencia diante apenas de algumas situações sociais: idosos, gestantes, alguns tipos de deficiente. Na maioria dessas situações, a preferência é concedida mediante normatização jurídica. Logo, a preferência funciona por conta de uma determinação legal, mais do que por uma consciência social.

Ainda, preferência tem efeito de sentido ligado a uma hierarquia de prestígio social. Em algumas situações, têm preferência convencionalizada pela sociedade os *mais*: mais graduados, mais abastados. Em outras situações, a sociedade convencionou dar preferência aos *menos*: menos capazes, menos independentes. Assim, a sociedade, pelos mecanismos jurídicos e científicos, define e impõe essas categorias de conduta social.

Dar preferência ao sujeito deficiente na rede de ensino regular é reconhecer isso como um direito, é assumir que a preferência antes fora dada ao sujeito não deficiente e também que o sujeito deficiente não possuía o direito à rede de ensino regular. E mais: se se está oferecendo um privilégio ao sujeito deficiente ir para a rede de ensino regular é porque o sujeito não deficiente que já está na rede regular é, já, privilegiado.

A leitura de “preferencialmente” possibilita também o efeito de sentido de que é desejável que o sujeito deficiente seja membro da rede de ensino regular, não caracterizando uma obrigatoriedade, portanto, não havendo uma necessidade. Nesse caso, o advérbio “preferencialmente”, cujo sentido lexical indica inclusão, no funcionamento discursivo pode funcionar com sentido de exclusão.

É possível perceber, ainda, que o discurso legislativo põe em funcionamento uma contradição no enunciado do inciso III do Art. 208: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O atendimento educacional

especializado da rede regular de ensino não é o mesmo especializado da educação especial. Na rede regular de ensino a formação docente se realiza em função dos níveis – Educação Básica e Ensino Superior – e das modalidades de educação e ensino – Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos –, enquanto que na educação especial a formação docente se dá em função da área de deficiência, da tipologia do aluno sujeito deficiente.

A Análise de Discurso não busca o sentido e nem todos os sentidos do texto discursivo como anunciaram Pêcheux (1997a, 2002) e Orlandi (1993, 2002, 2004). Por isso estive envolvido na análise de sentidos possíveis constituídos pelo discurso legal analisado. A ênfase na procura de efeitos de sentido contidos em “preferencialmente” confirma que os advérbios, como diz Oliveira Fávero (2001, p. 44), em geral, “abrem espaço à imprecisão, à indeterminação, à distensão, ao relaxamento dos itens tematizados, construindo-se mais de um sentido para a norma legislativa, que, assim, pode levar a interpretações mais abertas ou mais frouxas da lei”.

Desse modo, partir da análise do funcionamento discursivo do *corpus* constituído para este estudo, foi possível conhecer as relações dos discursos com as formações discursivas e compreender que os sentidos estão ligados à história e não às coisas; que o sujeito do discurso se constitui na/pela história e pela língua; que a ideologia é quem dá evidência para a relação palavra-coisa. Compreender também que as condições de produção dos discursos legislativos constituídos sobre o sujeito deficiente, o intradiscurso, atravessados por outros discursos, o interdiscurso, produzem efeitos de sentidos diferentes, concordantes e/ou antagônicos, concorrem para o fechamento ou para a abertura das interpretações possíveis. Isso, como diz Orlandi (2002), caracteriza o jogo da língua.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho estive comprometido em interrogar os efeitos de sentido no discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação educacional brasileira. Mantive com o *corpus* retido para o estudo, que foi constituído a partir das Constituições Federais e das Leis de Diretrizes da Educação, uma relação longa, intensa e, por recomendação de Barthes (2003), amorosa.

Cada parte deste estudo guarda uma relação necessária com as outras, a construção foi ocorrendo quase que simultaneamente e todas elas se combinam para fazer compreender como o político e o lingüístico se relacionam no processo de produção de sentidos e constituição do sujeito deficiente ideologicamente evidenciado. Este modo de trabalhar com o discurso faz aparecer na materialidade simbólica os sentidos que são obtidos na relação da língua com a história e não como inerentes às palavras. Nessas relações do sujeito com a língua e com a história o não-dito produz sentidos que, pela opacidade e não transparência da língua, não podem ser controlados. Assim, os sentidos e os sujeitos se constituem pela ação da língua na história por força da ideologia e do inconsciente.

Para o percurso de análise realizado, foi mobilizado um dispositivo analítico que se constituiu pelas noções de lei, de arquivo, pelas concepções de língua, de discurso, de sentido e de sujeito, de ideologia e de silêncio, necessário para interrogar os efeitos de sentido produzidos na discursividade da legislação.

A lei é mencionada como um preceito formulado pela autoridade constituída que se torna norma geral obrigatória imposta coercitivamente à obediência geral. A escrituração da lei é composta de seqüências discursivas com aparência de um texto neutro e com a finalidade de promover a ordem e o desenvolvimento. O funcionamento da lei interpreta e produz os fatos sociais sobre os quais se aplica.

O arquivo, de acordo com Guilhaumou e Maldidier (1997), não é simplesmente tomado como um documento de onde se retiram os referentes, mas aberto a uma leitura interpretativa. Para que essa leitura que faz emergirem os dispositivos e as configurações significantes seja possível, é necessário considerar a materialidade da língua e a memória no discurso do arquivo. Pêcheux (1997b) diz que a relação entre língua como sistema sintático passível de movimento e a discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história constitui a questão principal do trabalho de leitura do arquivo.

A língua, enquanto materialidade do discurso, é concebida pela Análise de Discurso como sistema aberto, não homogêneo. Ela não pode dizer tudo, e algumas de suas manifestações são falhas. A regularidade do sistema da língua é afetada, e isto caracteriza o *equivoco*. Todo o enunciado sempre pode tornar-se outro, porque os sentidos de um enunciado podem ser muitos, não qualquer um, alerta Pêcheux (2002). O sentido de um enunciado – palavra, frase, texto – não existe em si mesmo. Ele é constituído em referência às suas condições de produção, ou seja, à formação ideológica que o produz/reproduz; daí a necessidade de se falar, como Pêcheux (1997a), em *efeitos de sentido*.

O discurso não é a língua, nem a fala, nem o texto, mas necessita dos elementos lingüísticos para ter existência material. Discurso é efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1990). É uma prática social que tem como materialidade uma linguagem e uma regularidade que só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção. O discurso implica uma exterioridade à língua e encontra-se no social. Ele é, assim, o lugar onde se articulam os processos ideológicos com os fenômenos lingüísticos e, dessa forma, os processos sócio-históricos são constitutivos dos sentidos.

A ideologia, na perspectiva da Análise de Discurso, não é um conjunto de valores. Ela é tomada como constituinte do sentido e do sujeito. O sujeito não pode não significar, não fazer significar. Ele, frente a um objeto simbólico, é levado a dizer o que este significa. Há uma injunção à interpretação, diz Orlandi (2001). É aí que funciona o mecanismo ideológico, pois

na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem. No funcionamento da linguagem [...] o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua

posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, a ilusão do conteúdo, a construção da evidência dos sentidos, a impressão do sentido já-lá (ORLANDI, 2001, p. 22).

O silêncio que existe nas palavras, que significa o não-dito, que dá o espaço significante, que produz as condições para significar, Orlandi (1993) denomina *silêncio fundador*. A concepção de silêncio compreende, além do silêncio fundador, a *política do silêncio* – o silenciamento – que, por sua vez, tem duas formas de existência: o *silêncio constitutivo* e o *silêncio local*. Na política do silêncio, o silêncio constitutivo representa um efeito de discurso que separa o que se diz e o que não se diz, isto é, instala o “antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva [...]”. O silêncio local, “é a manifestação mais visível desta política: a interdição do dizer [censura]” (ORLANDI, 1993, p. 76).

Observei nos discursos que constituíram a área específica, capítulo dois, que a educação do sujeito deficiente foi se estruturando conforme o espírito capitalista organizador da sociedade brasileira no início do século XX, a partir da necessidade de oportunizar educação como uma forma de habilitação para o trabalho. A ação pedagógica partia da deficiência, da falta que o aluno apresentava, e procurava desenvolver-lhe habilidades para o convívio social e capacitação para realizar alguma tarefa. As concepções dessas ações pedagógicas se vinculavam à área médica, e os serviços eram desenvolvidos junto a centros de reabilitação, instituições especializadas.

O envolvimento da sociedade na forma de organizações filantrópicas, a partir dos anos 30, levou à introdução de uma abordagem legislativa diferenciada em relação à designação do sujeito deficiente. Assim, foi necessário a Constituição de 1937 se referir a “uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”; a Constituição de 1946 estabelecer que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que

assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, e a LDBEN nº 4.024/61 determinar a efetivação da “educação de excepcionais”.

A designação do sujeito deficiente pelo discurso da legislação educacional brasileira, de alguma forma, já se evidenciava desde a Constituição Imperial de 1824, quando fala na “instrução primária” para todos. Também nas primeiras Constituições Republicanas, o sujeito deficiente está pressuposto nos seus discursos. Influenciadas (e influenciando) pelo discurso legislativo realizavam-se a abertura de classes especiais, de escolas especiais, de oficinas profissionalizantes, instâncias que iam, paulatinamente, consagrando a diferença e o sujeito diferente.

Assim, foram sendo construídos pela língua e pela história os sentidos e o sujeito deficiente, bem como os lugares próprios para, de lá, ele significar. Esses lugares, na concepção do *hibridismo cultural* defendido por Bhabha (2005), são entre-lugares, pontos de passagem, fronteiras. Na perspectiva do hibridismo cultural, o sujeito deficiente é constituído não em um lugar próprio da deficiência, mas no interstício onde a normalidade e a deficiência habitam simultaneamente. O espaço híbrido gera um movimento de identidade e diferença e um movimento nas relações de poder, tornando as polaridades primordiais menos rígidas.

A partir dessa concepção de construção de sentidos e constituição de sujeitos em espaços híbridos, pressupõe-se a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe as diferenças (BHABHA, 2005). Assim, o sujeito deficiente constituído nesses espaços culturais, em que o trabalho da cultura funciona como um espaço de interação simbólica, evidencia um modo de funcionar a partir da articulação das diferenças. A perspectiva do hibridismo cultural rompe com o princípio binário de constituição de sentidos e de sujeitos; no entanto, a idéia da diferença ainda é uma habitante sadia no imaginário da sociedade brasileira capitalista e ocidentalizada.

Santos (1999), referindo-se à construção multicultural da igualdade e da diferença, assegura que a igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças entre sujeitos e culturas. A igualdade inclui o direito à diferença, o que não significa identidade nas escolhas ou nas aptidões. Uma rearticulação das políticas de igualdade e de identidade torna possível reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora e, por isso, a idéia de igualdade não se reduz a uma

única norma identitária. Entretanto, as sociedades capitalistas têm dado tratamento desigual aos sujeitos a partir de um discurso redutor do direito à diferença. Isso se revela pela análise no discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação educacional brasileira.

A discursividade produzida na legislação sobre o sujeito deficiente define, identifica, classifica, determina o que, como e quando fazer e quem vai fazer. Designa um lugar/não-lugar, uma forma/não-forma de significar. Esse discurso nega o acesso e a inscrição na rede simbólica e significante. Com isso, constrói um revestimento que tenta interditar o movimento do sentido e do sujeito deficiente. O discurso legal, servindo-se como argumento da deficiência enquanto falha, faz transbordar o efeito de sentido da ideologia. Realiza uma sobreposição do imaginário social da deficiência, produzindo uma subjetividade que nega a sua condição de alteridade.

Contudo, a discursividade caracterizada por Gadet e Pêcheux (2004) como efeito da língua que se inscreve na história, sujeita à falha, ao trabalho do equívoco não como um defeito, mas como um modo de existência e de funcionamento do sujeito e do sentido, o sujeito não é homogêneo. Ele se constitui no entrecruzamento de diferentes discursos. Essa polifonia é constitutiva do sujeito. Assim, o assujeitamento, a constituição do sentido e do sujeito deficiente, além de heterogêneo, nunca é completo.

A constituição do sujeito, assim, não se dá na forma de um movimento linear e não se realiza na sua plenitude. Os sentidos e os sujeitos se constituem nos espaços híbridos de tensão ideológica. A relação com a linguagem não é uma relação ingênua, uma relação com as evidências, mas, sim, uma relação que articula o simbólico com o ideológico. A língua como dispositivo simbólico não realiza uma cobertura completa da realidade, o dito tem relação com o não-dito, e é a ideologia que dá a evidência aos sentidos.

A análise do *corpus* discursivo constituído para este estudo, considerando a sua inscrição na língua e na história, sugere que há injunção para que o sujeito legislador se manifeste no texto da legislação em relação ao atendimento educacional do sujeito deficiente⁶⁹. Colocando-se o dito em relação com o não-dito no discurso, ouvindo naquilo que o sujeito legislador diz o que ele não-diz,

⁶⁹ Inciso III do Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

mas que igualmente produz sentido, pode-se interpretar a sua ação. Ao determinar que o atendimento educacional do sujeito deficiente seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino, a lei produziu um duplo apagamento, fazendo silenciar, momentaneamente, os sentidos produzidos pelas duas formações ideológicas: a que defende o atendimento total na rede regular de ensino e a que defende o atendimento na rede regular de ensino e pela educação especial. Isso, ao mesmo tempo em que não marca uma posição na polêmica sobre o local do atendimento, retém outros sentidos e desdobramentos que poderiam derivar tanto de uma como da outra formação discursiva em que se inscrevem as duas posições sobre o lócus de atendimento educacional.

O discurso sobre o sujeito deficiente estruturado para esta análise mostra a ocorrência de freqüentes mudanças na forma de designar o sujeito deficiente. A troca de uma palavra por outra, sinônimo ou não, comum na perspectiva semântica, pode, na perspectiva discursiva, ir além de uma retórica ingênua, porque as palavras constroem uma memória que, recuperada pela sua historicidade, remete para sentidos que as marcou em outros momentos da relação língua-ideologia. Essas diferentes maneiras de designar podem revelar que, para além dos fatores biológicos, são os processos ideológicos, sociais, econômicos que constituem e atualizam os sentidos e o sujeito deficiente.

A produção, a ampliação, a renovação, o excesso de legislação sobre o sujeito deficiente parece constituir uma forma de vigilância, uma estratégia de afastamento do sujeito deficiente, um mecanismo de proteção da sociedade frente à insegurança atizada pelo imaginário hostil da deficiência experimentada pela população. Ainda, o excesso da legislação preenche o espaço de certa indeterminação que se faz necessária no indivíduo para ali emergir a subjetividade, pois, o processo de tornar-se sujeito implica a idéia de um possível, de uma falta.

O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação, na medida em que interpreta, produz o fato social; é um discurso da ordem da organização social e produz um efeito de sentido que limita o funcionamento do discurso da ordem do simbólico. Para o discurso da legislação, a incompletude e a falta são significados como falha, déficit e não como possibilidade, como desejo. Desse

modo, os sentidos e o sujeito deficiente resultam de um processo de assujeitamento pela língua e pela história, ou seja, pela ideologia.

O sujeito ocupa um espaço tenso situado entre a reprodução das condições de produção, aquilo que está instituído e o desejo de transformação, de significar e de se significar (PÊCHEUX, 1997a). Vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes (SANTOS, 1999). A diferença é o começo porque só as diferenças se assemelham (DELEUZE, 2006). “Utopia”, diz Barthes (2003, p. 99), “a de um mundo onde só houvesse diferenças, de modo que diferenciar-se não seria mais excluir-se”. Assim pode ser pensada a oportunidade de o sujeito deficiente conquistar a condição de habitar o espaço social/escolar como sujeito/aluno comum, simultaneamente diferente e igual.

O discurso analisado permanece aberto para novas interpretações e produzirá sentidos outros. Isso não tem relação somente com a falta de objetividade da análise realizada. Outros sentidos vão surgir, porque o *corpus* retido para estudo é parte de um processo discursivo maior, e a forma como o recorte foi feito mobilizou um determinado dispositivo teórico de interpretação. Também porque a Análise de Discurso não busca o sentido verdadeiro, mas o sentido real inscrito numa materialidade lingüística e histórica. Assim, os sentidos produzidos se caracterizam pela incompletude na discursividade sobre o sujeito deficiente.

Neste trabalho, realizei uma leitura crítica da discursividade sobre o sujeito deficiente produzida pela legislação educacional brasileira, pois, para ser fiel ao projeto teórico de Michel Pêcheux, não poderia ser diferente. Retorno, por derradeiro, a Pêcheux (1990) para com ele dizer que “um imenso trabalho fica por se efetuar” – ele se referindo à Análise de Discurso, e eu me referindo ao sujeito deficiente.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-22.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução Walter Evangelista e Maria Laura de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva**: elementos para abordagem do *outro* no discurso. In: DRLAV, n. 26. Paris: Centro de Pesquisas da Universidade de Paris VIII, 1982. Tradução de Alberto Oliveira.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina M. O Des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-82.

BARBOSA, Ruy. **Oração aos moços**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BARRETO, Anita P. Ulisses Pernambucano, educador. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v.1/92, p.14-17, 1992.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução Maria Celeste Leite Santos. Brasília: UnB, 1995.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise de discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Junito S. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRASIL. **Lei nº. 4.024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

_____. **Lei nº. 5.692/71. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.** Brasília, 1971.

_____. **Lei nº. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. Constituição Política do Império do Brasil – 1824. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p. 629-693.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 1891. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p.567-628.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 1934. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p.501-566.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1937. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p.415-500.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1946. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p.207-413.

_____. Constituição da República Federativa dos Brasil – 1967. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p.119-206.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil – 1969. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981. p.5-118.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988.** Brasília, 1988.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1981.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria Thereza R. C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-54.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clementis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Tradução de Marne R. Rodrigues. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Cristina L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001a. p. 5-30.

CURY, Carlos R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001b. p. 69-80.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Cleudemar A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FISS, Dóris M. Luzzardi. **Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDu, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. P. Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

FRANÇA, R. L. O conceito de lei. In: FERREIRA FILHO, M. G. (Coord.). **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1977.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução de Bethânia Mariani e Maria E. C. Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri - São Paulo: Manole, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros, produzindo sentidos. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Identidade, cultura e linguagem**. Campinas: Pontes, 2005. p. 23-34.

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: UNICAMP, 2002.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-187.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e história. In GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 71-79

_____. Os sentidos de cidadão no Império e na República do Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (Orgs.). **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. p. 39-46.

_____. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 2005.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 201-239.

ITARD, Jean. Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Lucí; GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 117-229.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências da Análise de Discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Conferência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL – AMÉRICA LATINA E INCLUSÃO SOCIAL. São Paulo, 2005.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. **Aritmética da Emilia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-31.

NEVES, Maria Helena M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA FÁVERO, Teresinha. O duplo jogo discursivo do advérbio. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernest (Org.). **Discurso e Sociedade: práticas em análise de discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 15-49.

OLIVEIRA, Inês B. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-56.

OLIVEIRA, Romualdo P. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 153-189.

ORLANDI, Eni. Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p.39-46.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Discurso e Leitura**. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-71.

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

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 1, Porto Alegre, 2004. **Anais** [CD ROM]. Porto Alegre: UFRGS, 2003b.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia Mariani. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia Mariani. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 163-252.

PÊCHEUX Michel. Análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise e HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia Mariani. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 311-319.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução Bethânia Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1997b. p. 55-66.

_____. Do não-sentido e do sem-sentido. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. **Silêncios e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 57-66.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T A Queiroz/Edusp, 1984.

PINHEIRO, Maria F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 255-291.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com nossos excluídos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 24. n. 2, p. 33-56, jul.-dez. 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Universidade de Coimbra, mimeografado, 1999.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 26, n. 1, p. 13-32, jan.-jun. 2001.

_____. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003b.

SANTOS, João B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entre Meios, 2004. p. 109-118.

SILVA, De Plácido. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 55-67.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e Psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TELFORD, C. W.; SAWREY J. M. **O indivíduo excepcional**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VANGELISTA, Chiara. “Sua vocação estaria no caminho”: espaço, território e fronteira. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). **Um historiador nas fronteiras**: o Brasil de Sérgio Buarque de Holanda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 107-142.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VERISSIMO, Érico. **O resto é silêncio**. Porto Alegre: Globo, 1994.

WÜRTH, Tiago. **O escolar excepcional**. Canoas: La Salle, 1975.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, M. R. (Orgs). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-115.