

“E QUANDO DE REPENTE A GENTE TEM ESSE USUÁRIO (CEGO)”: OS EQUÍVOCOS NOS DISCURSOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

“AND WHEN SUDDENLY PEOPLE HAVE THIS USER (BLIND)”: THE
MISTAKES IN DISCOURSES ON THE INCLUSION OF PEOPLE WITH
DISABILITIES IN EDUCATION

Alliny Kássia da Silva 1
Janete Silva dos Santos 2

Resumo: Neste artigo, analisamos discursividades sobre inclusão. Nosso objetivo é problematizar os discursos já estabilizados da deficiência e da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. Tomamos como base teórica a Análise de Discurso francesa (doravante AD). Nossa proposta é, a partir da noção de sujeito - interpelado pela ideologia e clivado pelo inconsciente -, apreender como os sentidos sobre as pessoas com deficiência são (re)atualizados nas discursividades acerca da inclusão. O corpus de análise é composto por recortes discursivos de enunciados proferidos por agentes educacionais em evento, cuja temática foi “leitura inclusiva e acessível, disseminando boas práticas entre as bibliotecas”, evento realizado pelo GT Tocantins da Rede de Leitura Inclusiva. As análises indicam que as discursividades sobre as pessoas com deficiência, (re)atualizadas nas práticas discursivas de agentes educacionais, que estabilizam sentidos, que insistem em deslizar, promovem o apagamento de suas trajetórias históricas de lutas e de (r)existência.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Sujeito. Deficiências.

Abstract: In this article, we analyze discourses about inclusion. Our objective is to problematize the already stabilized discourses of disability and the inclusion of people with disabilities in the educational sphere. We take as theoretical basis the French Discourse Analysis. Our proposal is, from the notion of the subject - questioned by ideology and cleaved by the unconscious -, to apprehend how the meanings about people with disabilities are updated in the discourses about inclusion. The corpus of analysis is composed of discursive excerpts of statements made by educational agents at an event, whose theme was “inclusive and accessible reading, disseminating good practices among libraries”, an event held by the WG Tocantins of the Inclusive Reading Network. The analyzes indicate that the discourses about people with disabilities, updated in the discursive practices of educational agents, which stabilize meanings, which insist on slipping, promote the erasure of their historical trajectories of struggles and (r)existence.

Keywords: Discourse Analysis. Subject. Disabilities.

- 1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literaturas (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Membro do Grupo de Estudos em Análise de Discurso do Tocantins – GETAD. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4059522525865659>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8825-0685>. E-mail: alline.uft@gmail.com
- 2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Docente na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literaturas (PPGLIT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6646327752668783>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2823-6114>. E-mail: janetesantos@uft.edu.br

Introdução

O final da década de 1980 e a década de 1990 foram um período marcado por ações políticas que visavam a democratização da escola e do ensino, tendo a Constituição Federal, de 1988, e a Declaração da Educação para Todos, de 1990, como as políticas norteadoras que promoviam inserção de práticas mais inclusivas.

Dois artigos de lei merecem aqui destaque: o artigo 208, que trata da Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988); bem com os artigos 205 e 206, no quais se afirmam, respectivamente, dois pontos-chave: (i) “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e (ii) “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A Educação inclusiva é uma realidade desde a Constituição Federal de 1988 (CF 88), que garantiu o direito à educação de pessoas com deficiências, preferencialmente, em escolas regulares. Desde a promulgação da CF 88 até o ano de 2019¹, diversos dispositivos legais foram aprovados com vistas a garantir a inclusão de pessoas com deficiências, não somente na escola, mas em todos os setores da sociedade, cujos espaços lhes foram por muito tempo negados.

Neste artigo, ao nos voltarmos para as discursividades de agentes educacionais acerca da inclusão de pessoas com deficiência, objetivamos problematizar os discursos já estabilizados, revelando, na opacidade da linguagem, os efeitos ideológicos e o interdiscurso que (re)atualiza uma memória e estabiliza sentidos que se repetem na/pela história. O nosso *corpus* de análise é composto por Recortes Discursivo (RD) de enunciados proferidos por uma agente educacional na posição-sujeito bibliotecária de uma instituição pública. Ancoramos nosso estudo na teoria e método da Análise de Discurso francesa, na perspectiva de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, mobilizando as noções fundantes de discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva (FD), interdiscurso e condições de produção.

O artigo encontra-se dividido, além das considerações iniciais e finais, em três seções: i) Condições de Produção dos discursos da Deficiência e Inclusão; ii) Análise de Discurso e as noções que nos afeta; iii) Um gesto de leitura sobre os (in)equivocos nos discursos da deficiência e da inclusão.

Condições de Produção dos discursos da deficiência e educação inclusiva

A deficiência é discursivizada, atualmente, como um desvio da norma, tanto comportamental como corporal, é efeito de práticas discursivas do século XVIII, que passou a catalogar esse corpo como anormal, estranho e inesperado, engendrando os sentidos que se repetem em acontecimentos discursivos ao longo da história. Rompendo com essa noção, nesta pesquisa nos aproximamos teoricamente ao conceito de deficiência enquanto matéria, formulado por Diniz (2007, p.10-11), isto é, um “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência”, ou seja, a deficiência seria o resultado da interação entre o corpo com lesão e uma sociedade insensível à diversidade e, portanto, discriminatória.

Nesta seção remontamos alguns dos pontos importantes das condições de produção que engendraram os discursos da deficiência e da educação inclusiva. Nesse sentido, a teoria da AD nos permite olhar a história e enxergar muito mais que uma linha do tempo, uma evolução, permite apreendermos o funcionamento da linguagem, tendo a história como parte constitutiva

1 No dia 30 de setembro de 2020 o atual Governo publicou o Decreto nº 10.502, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, sendo considerada por muitos especialistas da educação especial e inclusiva, agentes públicos, pais e alunos com deficiência, como o decreto da exclusão, ao propor aos Estados e Municípios a criação de duas novas modalidades de ensino às pessoas com deficiência: salas e/ou escolas especiais e salas e/ou escolas bilíngues para surdos. (BRASIL, 2020).

do discurso. Portanto, olhar para a história da educação inclusiva é apreender o funcionamento da linguagem e da ideologia, esta materializada nos discursos da inclusão.

As pessoas com deficiência, mesmo não tendo figurado, na história oficial, em grandes feitos heroicos, e com poucos registros que dão conta de suas existências ao longo da história, sempre estiveram lá, invisibilizados. Essa invisibilidade durou milhares de anos, sendo os registros médicos, prontuários hospitalares, pequenos relatos de viajantes e imagens desbotadas os poucos registros de suas passagens por essa história.

No Brasil, as pessoas com deficiência aparecem em alguns relatos de viajantes quinhentistas e seiscentistas. Índios e escravos com alguma deficiência eram registrados como “monstros” frutos do pecado, que carregavam no corpo a ira de deus como consequência das transgressões aos preceitos divinos (LOBO, 2015).

Ainda de acordo com Lobo (2015), com o advento da biologia esses corpos passaram a não ser mais considerados como desvios da natureza ou consequência da ira divina, mas como monstros de nascimento, catalogados pela teratologia ou, como era conhecida, a ciência dos monstros, responsável pelo estudo das anomalias ligadas à fase embrionária.

Com as mudanças que ocorrem nas relações de trabalho entre os sujeitos e o Estado, isto é, antes escravizados, agora considerados cidadãos com direitos e deveres, havia uma separação entre os mais fortes, mais ágeis, mais produtivos dos menos fortes, menos capazes, menos eficientes, considerados inaptos aos trabalhos. Ociosos, foram consideradas um perigo à sociedade. Para resolver a questão, as pessoas com diferentes tipos de deficiência tiveram suas condições assemelhadas à loucura para assim aprisioná-las em hospícios. O mesmo aconteceu com as crianças que não podiam ir à escola e necessitavam de cuidados dos pais, por muitos anos foram colocadas em manicômios compartilhando espaços com adultos.

Lá, os assim classificados permaneceram por muitos anos, apartados da sociedade e silenciosamente sendo oprimidos pelo modelo médico de deficiência. Porém, com os novos movimentos sociais dos anos 60, há uma aproximação entre estudos sobre deficiência com outros grupos que também passaram a reivindicar direitos, como os estudos culturais e movimentos feministas. De acordo com Diniz (2007), um dos resultados dessa aproximação foi a formação de um grupo intelectual e político feito de e para pessoas com deficiência, denominado Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - Upias, em que um dos objetivos era o de fazer resistência ao modelo médico de compreensão da deficiência. Nas palavras de Diniz (2007, p.13-14):

[...] a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal”, como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade (DINIZ 2007, p.13-14).

A Upias foi considerada a primeira organização política sobre deficiência, mas em 1854, no Brasil, já tínhamos o Instituto dos meninos cegos e, dois anos depois, a implantação do Instituto dos meninos surdos, criado por D. Pedro II, e que permanecem até hoje, cujo objetivo era “[...] o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou o de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade”, assim eram as escolas denominadas de especializadas (DINIZ, 2007, p. 13).

Na década de 1960, a crise mundial do petróleo somada, aos novos movimentos sociais, que pressionavam o Estado pela garantia de direitos fundamentais, promove uma mudança no paradigma da educação especializada, pois, de acordo com Mendes (2006), o Governo percebeu que reduzir as instituições de ensino especializadas, que comportavam equipes multiprofissionais, e atender a agenda inclusiva significaria uma economia para os cofres públicos, dessa forma se deu o período denominado integracionista: a colocação de alunos com deficiência em salas especiais dentro de escolas regulares.

O princípio da integração visava a incluir os alunos com deficiência nos espaços comuns

da escola para que todos os alunos tivessem oportunidade de conviver com a diversidade. No entanto, sem mecanismos para efetivar a política integradora, na prática, raramente isso acontecia, causando um efeito de isolamento desses alunos ex/incluídos, fator que gerou descontentamento e um forte debate por parte de estudiosos da educação, pais e outros especialistas (SKLIAR, 2006).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação, como um direito de todos, assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). A partir da CF/88, muitos foram os atos normativos que visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência à inclusão em todas as esferas da sociedade. No âmbito geral, destacamos a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Já no âmbito educacional, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Destacamos, na primeira, a criminalização do ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em instituições de ensino públicas ou privadas. A LDB, por sua vez, caracteriza e define o funcionamento das escolas, a formação de professores e especialistas, os recursos financeiros, materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino e, entre outras diretrizes, discute as atribuições que são cabíveis à união, aos estados e aos municípios no que diz respeito ao processo educacional (BRASIL, 1989; BRASIL, 1996; SILVA, 2015).

A Educação Inclusiva, por sua vez, surge com mais vigor a partir da Declaração de Salamanca, resultado das discussões da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. De acordo com Silva (2014), é a partir dessa Declaração que as crianças “especiais” se constituem legalmente como crianças escolares. A presença desses sujeitos na escola faz surgir o especialista, que tinha como papel principal, nesse processo, o de auxiliar e orientar a inclusão desses alunos (in)esperados.

Com os princípios da educação inclusiva, passou a se esperar muito além da defesa da diferença e do respeito à diversidade, mas a garantia do ensino de qualidade, indiscriminadamente. Essa melhoria no ensino exigiria um complexo de mudanças, que iam desde a estrutura física – acessibilidade, passando pela estrutura educacional – currículo, formação docente e qualificação de seus técnicos – até chegar na remoção das barreiras atitudinais, relacionadas a erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação (SILVA, 2015).

Análise de Discurso e as noções que nos afeta

A Análise de Discurso (AD), que ampara este estudo, deriva do construto teórico instaurado por Michel Pêcheux na França, na década de 1960, e aprofundado por Eni Orlandi, a partir da década de 1980 no Brasil. A AD se inscreve, historicamente, na visada política da França que demandava teorias que buscassem compreender a relação entre linguagem, política e sociedade. Nesse contexto, Michel Pêcheux propõe uma mudança de terreno, da língua para o discurso, e insere o sujeito e a história nos estudos da linguagem, em uma proposta que buscava uma articulação com o marxismo e a psicanálise, para produzir sua especificidade teórica, a teoria do discurso (ORLANDI, 2017). Pêcheux e Fuchs (2014, p.160) assim apresentam o quadro epistemológico da teoria da AD:

Ela reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. A teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos [...] atravessadas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX; FUCHS 2014, p. 160).

Ao articular esses três campos do saber, em seus pontos de rupturas, Michel Pêcheux propõe repensar a relação já existente entre língua/sujeito/história considerando a ideologia. Nesse sentido, as noções de Sujeito, ideologia e condições de produção, são basilares e fundamentais para

a compreensão da AD enquanto dispositivo teórico de leitura e de interpretação que se interessa pela linguagem funcionando no mundo e nas diversas possibilidades de produção de sentidos.

Para AD pecheutiana, o sujeito é duplamente constituído: pelo inconsciente, definido por Lacan como o “discurso do Outro” e que faz a mediação do/no simbólico (LACAN, 1998, p. 388); e pela ideologia, por meio do ritual da interpelação que transforma o indivíduo em sujeito, assim, só se constitui sujeito pela submissão à língua, na história. Ou seja, não se trata aqui do sujeito cartesiano, racional, crítico e consciente, mas de um sujeito descentrado, clivado, dividido entre consciente e inconsciente, cuja entrada no simbólico é sempre mediada pelo discurso do Outro.

Essa dupla constituição ocasiona nos sujeitos dois tipos de esquecimentos: primeiro, o sujeito acredita ser a origem do seu dizer e dos sentidos; segundo, há uma ilusão de que o sujeito controla os sentidos, como se não houvesse outra maneira de dizer aquilo que se diz. Segundo Pêcheux (2014, p.150), “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”, ou seja, os esquecimentos são necessários para que haja identificação e se constituam como sujeitos da/na linguagem (ORLANDI, 2020).

Para a AD, a língua, base material dos processos discursivos, é relativamente autônoma, isto é, embora seja um sistema que possui sua ordem própria, a relação entre linguagem/pensamento/mundo não é direta, unívoca, e nem transparente, pelo contrário é sempre mediada pelos dizeres dos outros e constitutivamente equívoca. Nesse sentido, a linguagem é concebida “como a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, sendo o discurso, portanto, a existência material dessa mediação.

Nesse sentido, convém especificar que o objeto da AD, o discurso, não pode ser confundido com a língua em seu caráter formal – sistema de signos linguísticos, conforme teorizou Saussure (2006) – nem como um instrumento para comunicar uma mensagem ou transmitir uma informação. O Discurso é definido aqui como um “efeito de sentidos entre locutores”, o que significa dizer que não há uma linearização nos processos discursivos, tal como idealizado por meio do esquema elementar da comunicação proposto por Roman Jakobson, mas um processo em que os sujeitos, já tocados pelo simbólico, participam do processo discursivos atravessados pelas formações imaginárias e ideológicas, produzindo sentidos, significando a si e aos outros (ORLANDI, 2019, p.145).

Orlandi (2020) conceitua o discurso como um objeto integralmente histórico que pressupõe o linguístico, ou seja, o discurso é a materialidade específica da ideologia que se materializa na língua. Assim, abordar o objeto da AD é falar de um “lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2020, p. 15). Nessa direção, outro conceito basilar para a compressão dos processos discursivos e do funcionamento da linguagem é a noção de ideologia. Para a AD francesa, a ideologia é um mecanismo que produz as evidências do sentido, que define o que é e o que deve ser, “[...] que faz com que um enunciado ‘queira dizer o que realmente diz’ e, que mascara, sob a transparência da linguagem, ‘o caráter material do sentido’ das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 2014, p.146).

A ideologia é responsável pelo efeito de evidência, fazendo com que o significado de deficiência, por exemplo, seja “deficiência” só em uma possibilidade de sentido. Mas, na verdade, o significado de deficiência para uma pessoa cega não é o mesmo que para uma pessoa não cega, por exemplo. Assim, a evidência transparente do sentido se dá pela dependência do que Pêcheux (2014) designou de “o todo complexo das formações ideológicas”, formado pelas formações discursivas (FD) e interdiscurso.

Conforme Pêcheux (2014), os sentidos das palavras não existem nelas mesmas, mas de acordo com as posições ideológicas que os sujeitos ocupam nas formações discursivas. São as FD que determinam, a partir de uma posição e conjunturas dadas, “o que pode e deve ser dito. [...] Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (PÊCHEUX, 2014, p.147). Os sentidos podem mudar quando pronunciados a partir de uma formação discursiva diferente, assim como o contrário também é possível, expressões diferentes podem ter os mesmos sentidos.

Já o interdiscurso, que determina a formação discursiva como tal, reside, de acordo com Pêcheux (2014, p.149), no fato de que “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independente’”. Ou seja, é esse saber discursivo, porém dissimulado pela ideologia, que torna

possível todo dizer, pois retoma, “sob a forma do pré-construído, o já-dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2020, p. 29).

Diante disso, as palavras dos sujeitos produzem efeitos de sentidos relacionados às condições de produção do discurso, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico. Orlandi (2020) nos diz que as condições de produção de um discurso abrangem, essencialmente, os sujeitos e a situação numa relação indissociável entre o contexto imediato da enunciação (sentido estrito) com o contexto sócio-histórico ideológico (sentido lato), fundamentais na construção de sentidos. Dito de outro modo, os fatores externos à língua farão com que os sentidos signifiquem de uma determinada maneira e não de outra, pois o sentido sempre é determinado em uma relação com a história. Vale ratificar que, mesmo que determinadas condições de produção de um discurso deixem de funcionar, os processos discursivos são atravessados por esse já-dito, ou seja, os sentidos, construídos na/pela história, sempre retornam nesse movimento de um já-lá. (PÊCHEUX, 2014).

É justamente nesse retorno, estabelecido na/pela história, que pretendemos mostrar, no fio do discurso dos recortes discursivos, como as formações ideológicas e o interdiscurso se mostram no intradiscurso, mesmo em condições de produção completamente diferentes das que engendraram os discursos da deficiência e da inclusão, visto que há uma efervescência dos debates e práticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade, principalmente nas instituições de ensino.

Um gesto de leitura sobre os (in)equívocos nos discursos da inclusão: análise

A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político (ORLANDI, 2020, p.7).

Estamos sujeitos à linguagem, aos seus equívocos e opacidades. Assim, não há como não interpretar e a AD, enquanto dispositivo de leitura, permite-nos questionar as evidências dos sentidos, mascarada pela transparência da linguagem e pelos efeitos da ideologia, e revelar, por meio da articulação entre língua, sujeito e história, a sua opacidade.

Cabe ao analista de discurso, na mediação entre teoria e análise, descrição e interpretação, expor, na opacidade da linguagem, as marcas ideológicas e do interdiscurso. Nesse sentido, objetivamos realizar análises em que se perceba a não transparência dos sujeitos, da língua e da história, problematizar as discursividades, já estabilizadas, da deficiência e da inclusão, e apreender como esses sentidos são (re)atualizados nas discursividades de agentes educacionais.

A Fundação Dorina Nowil atua há mais de 70 anos com projetos que viabilizam a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, entre as principais ações da organização está a distribuição de livros em braile, falados e digitais acessíveis², enviados às escolas, universidades, bibliotecas, organizações governamentais e não governamentais, e diretamente para o público. Dentre os projetos realizados pela Fundação, a Rede de Leitura Inclusiva acontece em todo o país, onde cada estado é incentivado manter um grupo de trabalho, multidisciplinar, para discutir, refletir, construir ou potencializar as ações de acessibilidade à leitura para alunos com deficiência.

No dia 3 de dezembro de 2020, foi realizado o encontro anual do GT/Tocantins, do projeto Rede de Leitura Inclusiva, cuja temática “Leitura inclusiva e acessível, disseminando boas práticas entre as bibliotecas”, era voltada especialmente para bibliotecários, visando o compartilhamento de experiências inclusivas das instituições participantes. O evento, transmitido ao vivo pela plataforma Youtube, teve a participação de bibliotecários de Instituição de Ensino Superior e de Escolas, todas da rede pública de ensino, do Tocantins e Goiás, bem como de alunos que fazem uso da leitura inclusiva.

2 De acordo com informações veiculadas no site da Fundação Dorina Nowil, já foram produzidos mais de 6 mil títulos de livros, 2 milhões de volumes impressos em braile, mais de 2,7 mil obras em áudio e cerca de 900 títulos de livros digitais acessíveis (em áudio e em Libras). Além de promover a acessibilidade à leitura, a fundação atua ainda nos serviços de clínica de visão subnormal, reabilitação e educação especial. O site informa que já foram atendidas mais de 38 mil pessoas ao longo dessas 7 décadas.

Na data escolhida para a realização do evento, 3 de dezembro, comemora-se o dia Internacional da Pessoa com Deficiência, instituído pela ONU, data em que são realizadas, mundialmente, eventos que agenciem a reflexão e instauração de práticas que promovam os direitos das pessoas com deficiência, a igualdade de oportunidades, acessibilidade e inclusão. No evento em tela, a reflexão levantada pela coordenadora do projeto foi pela defesa do direito à leitura e à diversidade, não somente nos suportes que visem garantir o acesso a esse universo literário, mas diversidade dentro desse universo, com autores diversos, personagens e narrativas diversas.

O *corpus* de análise desse estudo é composto por Recortes Discursivos (RD) de enunciados, enumerados de 1 a 3, proferidos por uma das bibliotecárias, servidora de uma Instituição de Ensino Superior da rede pública, que no momento de sua explanação proferiu:

Enquanto profissional da informação, nós temos esse grande desafio, do meu ponto de vista, que é ter uma biblioteca cada vez mais acessível aos que mais precisam. Dentre esse grupo aí, todas as pessoas com alguma necessidade especial (RD1).

No RD1, ao formular sobre o processo de adaptação da biblioteca para torná-la acessível, a agente educacional, na posição sujeito-bibliotecária de uma instituição pública de ensino, materializa, na formulação “grande desafio”, discursividades que intensificam o imaginário, negativo, de que a inclusão é um problema, um obstáculo a ser vencido. Em seguida, ao formular “aos que mais precisam” e “pessoas com alguma necessidade especial”, ou seja, não comuns, aciona uma memória discursiva de que esse aluno/usuário incomum não pertence a um espaço destinado àqueles tidos como “normais”. Isso que Pêcheux (2015) vai designar de espaços discursivos estabilizados, na lógica do “ou...ou”, o aluno/usuário com deficiência não é o normal, logo não se ajusta aos espaços historicamente destinados aos comuns. Além disso, manifesta um pré-construído de que pessoas com alguma necessidade especial demandam mais cuidado, uma assistência especial, sentidos predominantemente estabilizados pela Formação Discursiva Clínico-Médica.

Em estudo realizado por Silva (2020) sobre as condições de produção dos discursos da deficiência e da educação inclusiva, constata-se a existência de uma Formação Discursivas hegemônica, a FD Clínico-Médica, engendrada através de práticas discursivas que individualizaram os sujeitos a partir das suas diferenças, estabelecendo uma relação de causalidade entre a lesão e a inabilidade do corpo, e que institucionalizam as políticas de inclusão nas esferas da sociedade.

A memória discursiva e o interdiscurso se marcam na materialidade significativa e revelam como a educação inclusiva é significada de acordo com a posição em que os sujeitos se inscrevem na Formação Discursiva dominante, responsável pelas formulações de políticas públicas que regularizam discursos sobre a inclusão, sobre a deficiência, e sobre o lugar social da pessoa com deficiência, formando as discursividades que se repetem, pois já foram produzidos em acontecimentos discursivos anteriores.

[...] foi feito um levantamento na instituição pelo sistema de bibliotecas, de quantos alunos nós tínhamos com deficiência com alguma necessidade especial (a enunciativa substituiu rapidamente, em tom de correção, o termo “com deficiência” para “com alguma necessidade especial”) (RD2).

O sintagma nominal “pessoa com necessidade especial”, no RD2, substituiu, a partir da década de 1990, os termos “deficiente” e “portador de deficiência”, e foi/é utilizado no Brasil para se referir às pessoas com alguma deficiência. Essa substituição se deu pelo fato de que o significante “deficiente” possui uma relação metafórica com significantes como “doente”, “incapaz”, “inválido”, “excepcional”, entre outros, e sua interdição nos discursos que aborda(va)m a temática inclusiva foi uma tentativa de controlar/apagar esses efeitos de sentidos de que as pessoas com deficiência são ineficientes, doentes, inaptas, incapazes ou que representam um fardo social.

Já o sintagma nominal “pessoa com necessidades especiais” foi substituído por “pessoa com

deficiência”³, a partir de 2006, por haver um entendimento de que, na primeira designação, havia uma tentativa de homogeneizar uma condição que é muito específica de cada pessoa. Diante dessa especificidade, concluiu-se que não havia motivos para esconder a deficiência sob o significante “especial” e nem os reduzir ao significante “deficiente”, mas mostrar que antes da deficiência existe uma pessoa, historicamente invisibilizada, uma “pessoa com deficiência”.

Há, nessas substituições de significantes, uma tentativa de instaurar uma nova discursividade, mas os sentidos sempre deslizam e isso pode ser observado no excerto RD2, quando o sujeito discursivo corrige o termo “deficiente”, fazendo uma rápida substituição. É muito comum as pessoas sentirem um desconforto ao utilizar determinados termos quando se referem a determinados grupos sociais, como pobres, mulheres, pretos, ou pessoas com deficiência, por exemplo. Isso porque quando um significante é considerado histórico-ideologicamente capacitista, racista, misógino ou preconceituoso, passa a ser interdito dentro das FD que condenaram determinados sentidos. No entanto, o sujeito discursivo, na ilusão de que controla o que enuncia, sempre deixa escapar, no fio do discurso, as marcas histórico-ideológicas que fazem com que o sentido possa sempre ser outro.

E uma questão que eu gostaria de colocar para vocês foi dessa surpresa que é você receber um aluno com deficiência visual [...] A nossa historinha começa lá em 2017 com a implantação do SAI, setor de acesso à informação, na verdade foi a elaboração do projeto e a compra dos equipamentos, o treinamento das equipes ia acontecer em outro momento. Recebemos todo o material, chegou mais ou menos no final de 2018 e esse material ficou guardado. [...] e eu gosto de colocar que (risos) você tem uma formação, na minha formação, tem mais de 20 anos que sou formada, então lá na minha formação essa questão de você falar de acessibilidade, a gente já falava, mas era tão distante porque dentro da minha formação mesmo quantos alunos com deficiência visual eu me deparava? [...] Então sempre tem aquela distância que “ah não mais esse usuário será se eu vou atender, né, algum dia? (...) e quando de repente a gente tem esse usuário, e a gente precisa mudar o nosso comportamento, mudar as nossas práticas, nos tornar acessíveis (RD3, grifo nosso).

Embora as condições de produção desse discurso sejam diferentes das que engendraram os discursos da deficiência e da inclusão da pessoa com deficiência na escola, em RD3, podemos apreender que, exceto para aqueles, com deficiência ou não, que se dedicam a estudar, debater, problematizar a temática, há um apagamento histórico do longo percurso das pessoas com deficiência na ascensão dos espaços públicos, por muitos anos lhes negado. Em RD3 esse apagamento se mostra em formulações como “foi dessa surpresa que é você receber um aluno com deficiência visual”, “sempre tem aquela distância”, “ah não mais esse usuário será se eu vou atender, né, algum dia?”, “e quando de repente”. Essa “surpresa”, 30 anos depois do paradigma da inclusão, não se marca de forma aleatória, demonstra que há um silenciamento dos sentidos sobre a deficiência e a inclusão.

A partir da análise das condições de produção, da deficiência e da educação especial e inclusiva (SILVA, 2020), podemos compreender que a luta por equidade, acessibilidade aos direitos fundamentais se acentuou no Brasil na década de 1960. Desde a CF/88 os alunos com deficiência têm “garantido” o direito de frequentar a escola comum. Anteriormente, o que se tinha como garantia era um atendimento em escolas especializadas, nas quais a maior parte do tempo era dedicada à reabilitação, atendimentos médicos e psicológicos. O que é “de repente”, “tão distante” para o sujeito discursivo, bibliotecária sem deficiência, são décadas de lutas por acessibilidade para as pessoas com deficiência.

³ O termo “Pessoa com Deficiência”, foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 2006, e ratificada, no Brasil, em julho de 2008, por intermédio da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência.

Mittman (2010) considera que a produção do discurso se dá pela dispersão (do discurso, do sujeito e dos sentidos) pelas tentativas de contenção e sob efeito de que há como separar a história e controlar a língua, entretanto, “[...] enquanto os sentidos, alheios a essa lógica e a toda ilusão de controle e estabilidade, deslizam em deriva” (MITTMAN, 2010, p.87). Em RD3, a ilusão de que há um controle dos sentidos e de unidade por parte do sujeito discursivo é marcada com esse efeito de início, de quando a história começou, “lá em 2017, com a implantação do SAI” e com a justificativa de que não tinha demanda.

Ainda conforme Mittman (2010), o efeito de início e de um desfecho em um texto conforta a ilusão de que o sujeito é a origem dos sentidos e tem o controle do seu dizer, em RD3 constatamos que contar a história de como “começou” esse processo de adaptação da biblioteca, que teve início “lá em 2017”, e sem demanda, tem seu desfecho com a entrada do aluno somente em 2020. Por mais que a interlocutora, na ilusão da transparência da linguagem, tente controlar seu dizer, ao desvelar esse processo que para ela foi repentino, as contradições constitutivas se mostram no fio do seu discurso, que revela que o tema da acessibilidade já era discutido na sua formação, há mais de 20 anos, e que na prática esses sujeitos eram inesperados, constatando o que Orlandi (2015) aponta, isto é, que o silêncio e a contradição fazem parte do discurso da inclusão.

Orlandi (2015, p.34) nos diz que “a diferença se define no processo de constituição de cada sujeito pela ideologia e no modo como é individual(liza)do pelo Estado, por meio de discursos e instituições”. No que se refere às pessoas com deficiência, ao longo da história foram sendo discursivizados como monstros, conforme relatos de poetas seiscentistas responsáveis pelos registros do Brasil à época de seu descobrimento. Pela Igreja, ora castigados pela ira de Deus, ora objetivado como instrumento para manifestação da glória divina. Pelos médicos como consequência de uma deformação genética, doentes que precisam de cura. Para escola, especial, por ser um espaço heterogêneo, onde coexistem todas essas formações discursivas.

O que concebemos hoje como deficiência e pessoa com deficiência é tão logicamente estabilizado, transparente, a ponto de ofuscar uma opacidade que nos impede de pensar a pessoa com alguma lesão, ou diversidade corporal, como apenas uma pessoa que, como qualquer outra, precisa de cuidados médicos, mas também necessita de condições específicas de vida. Essa falsa transparência dos sujeitos e dos sentidos, não nos deixa perceber que a deficiência, enquanto matéria, é construção histórica de práticas discursivas normalizadoras. Assim, partindo do princípio de que não há como remontar a origem do sentido, e do papel do Estado enquanto articulador do simbólico com o político, “não somos preconceituosos por natureza, mas por instituição” (ORLANDI, 2015, p.34):

Como sabemos, a memória discursiva funciona pelo esquecimento: esquecemos a primeira vez que ouvimos a palavra deficiência e, desse modo, cria-se em nós a ilusão de que os sentidos nascem em nós, e que nós é que somos a origem dos sentidos, quando na realidade retomamos sentidos pré-existentes. Estes, no entanto, embora pareçam, não são imóveis, nem fixos, a não ser pelo imaginário social que os estabiliza, e as instituições que os cristalizam (ORLANDI, 2015, p.196).

O fragmento do RD3, “dentro da minha formação mesmo quantos alunos com deficiência visual eu me deparava?”, revela o funcionamento de um imaginário social que significa o sujeito a partir do seu corpo, ou seja, o imaginário de que a pessoa com deficiência nada mais é do que um corpo estranho no meio do corpo social posto como homogêneo. Outro efeito de sentido possível, a partir desse fragmento, é que os questionamentos que a interlocutora faz para si mesma, funcionam como um pré-construído de que não precisamos pensar em inclusão, acessibilidade, se não convivemos com ela. Atualmente, os debates sobre a inclusão, no sentido amplo, geralmente são feitos por especialistas no assunto e por pessoas afetadas.

Outro ponto dos RD3 que nos inquietou foi a sigla “escolhida” para nomear o setor de

acessibilidade da biblioteca: SAI. Qual é a verdade por detrás dessa sigla? O paradoxo que se impõe é um setor que visa a ações que promovam a inclusão com uma sigla em que um dos sentidos possíveis é sair, pôr para fora, quando deveria significar incluir, entrar, pôr para dentro. Entendemos que, na maioria das vezes, no processo de criação de uma sigla, são utilizadas as iniciais de cada palavra do que se quer nomear, no entanto, também é sabido que não é um processo tão simples assim, e que muitas vezes requer um esforço para que a sigla, que substitui o nome nas práticas discursivas, dialogue com o que se pretende significar, embora não se controle os sentidos.

Considerações Finais

Os sentidos da deficiência e da inclusão decorrem e são regulados pelo lugar histórico e social do que se imagina ser uma pessoa com deficiência, reflexos de como deficiência e inclusão foram historicamente produzidas e os modos como vêm sendo (re)atualizadas (re)produzidas nos discursos políticos e de políticas que se pretendem inclusivas. A partir dos pressupostos teóricos da AD francesa, no batimento entre descrição e interpretação da materialidade linguística dos discursos, as análises indicam que as discursividades sobre as pessoas com deficiência, os modos como são identificadas, significadas ao longo de um processo que articula a ideologia, as instituições e os discursos, são (re)atualizadas nas práticas discursivas de agentes educacionais, que estabilizam sentidos, que insistem em deslizar, e promovem o apagamento de suas trajetórias históricas de lutas e de (r)existência.

Na contramão, a escola/universidade são instituições que podem promover uma formação do sujeito individuado como lugar de resistência, de questionar os sentidos estabilizados, de formular outros sentidos, e produzir novas discursividades e práticas, para alterar o *status quo*, modificando esse funcionamento ideológico, a fim de questionar o que é dito e o que é interdito quando o tema em questão é a diferença.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm. Acesso em: 05 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 05 de abril de 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

LOBO, Lília Ferreira. **Os Infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista**

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Revista Desenredo**, v. 6, n. 1, 2010. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1380>. Acesso em: 05 de maio de 2021

ORLANDI, Eni Puccinelli. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **RUA**, v. 21, n. 2, p. 187-206, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/RUA/article/view/8642454>. Acesso em 07 de abril de 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso é possível? **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 44, p. 138-156, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657795/>. Acesso em 05 de abril de 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13.ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 7.ed. Campinas, Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 59-158.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva**: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. 2014. 280 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-134527/pt-br.php>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, Alliny Kássia da. **Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SILVA, Alliny Kássia da, Deficiência e inclusão: condições de produção dos discursos da educação inclusiva no Brasil. In: Encontro Nacional Discurso, Identidade e Subjetividade (ENDIS), III., 2020, online. **Anais...Teresina**: EDUFPI – Editora da Universidade Federal do Piauí. Vol. 1, p. 38-45. Disponível em: <https://endis2020oficial.wixsite.com/evento/anais>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Recebido em 15 de março de 2022
Aceito em 22 de abril de 2022