

VERA REGINA MARTINS E SILVA

**UM LUGAR DE VISIBILIDADE DO SUJEITO DEFICIENTE
MENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Linguística

Orientadora: Profª Drª Mônica G. Zoppi-
Fontana

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE
UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2000**



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	S. 38L
V.	Ex
TOMBO BC/	41947
PROC.	278/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC.º	R\$ 11,00
DATA	30-08-00
N.º CPD	

CM-00145159-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38L

Silva, Vera Regina Martins e

Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental / Vera Regina Martins e Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: Monica Graciela Zoppi-Fontana

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Educação especial. 3. Saúde mental. 4. Subjetividade. I. Zoppi-Fontana, Monica Graciela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

RESUMO DA TESE:

A escassez de investigação científica sobre a deficiência mental, que se desloque da área pedagógica, demonstra a negligência para com essa realidade e reporta-se aos tempos do império. A história da deficiência e, em particular, a da mental, não é nada gratificante. Desenvolvendo-se paralelamente à organização da sociedade, a deficiência mental conviveu sempre com a exclusão, com a estigmatização por não se enquadrar ao modelo de homem definido nos diversos momentos da evolução cultural.

O quadro evolutivo de concepções e definições que processaram uma mudança de paradigma sobre a deficiência mental, a coloca como déficit quanto ao desenvolvimento orgânico, intelectual, quanto às habilidades necessárias a um viver independente. Adotando como referência o quadro teórico da Análise do Discurso, representada fundamentalmente por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil, promovemos um deslocamento que rompe com a irredutibilidade do biológico e sustenta-se num gesto de interpretação que toma a deficiência mental como *falta*, mas numa nova ordem, como estruturante do simbólico. Falta que afeta a própria constituição do sujeito e, que, portanto, afeta os seus processos de significação.

Tomar o sujeito deficiente na sua *falta* e essa sob o viés da discursividade, como constitutiva, passível de ser ressignificada, como/lugar do possível, significa considerar o sujeito deficiente como um sujeito enunciativo e, como lugar de enunciação, constituir uma posição reconhecida na sociedade. E é exatamente a *falta*, como possibilidade de sentidos outros, enquanto lugar de subjetivação, que não é percebida, pois o que o deficiente mental enuncia é interpretado como sem-sentido pela sociedade. Como essa *falta* é ignorada, os diferentes discursos sociais e, mais especificamente, o discurso pedagógico a preenchem por um excesso de dizer, por uma circularidade, através de descrições e normatizações, produzindo um discurso *sobre* a deficiência mental, eminentemente burocrático-administrativo. A deficiência aí não é vista enquanto lugar de subjetivação, mas como *objeto* passível de ter sua administração normatizada. Quanto à Educação Especial, fala-se de “como deve ser”, “como deve funcionar”, sem passar pelo sentido da deficiência. Que relação tem com o deficiente mental, enquanto sujeito com *falta*, toda uma organização preconizada pelo MEC ou todo um movimento de sensibilização em favor da “igualdade”?

Segundo Orlandi (1996), a partir da noção de discurso, a ordem da língua, ordem simbólica, interessa enquanto significante material e a organização serve para nos fazer compreender os mecanismos de produção de sentidos, com suas oposições e regras. O confronto entre a organização e a ordem, em relação ao deficiente mental, se instala quando, na organização,

são instituídos os lugares para ele significar, a maneira como os outros o significam e significam a *falta*. Nesse sentido, a organização se coloca como administração no imaginário do sem-sentido que o deficiente mental produz. Na ordem, se dá a constituição dele como sujeito deficiente, a maneira dele significar *na falta*, portanto a constituição de um sujeito diferente.

Essa organização dos lugares *sobre* o deficiente interdita a *falta* como espaço simbólico de subjetivação e, portanto, não permite que ele ocupe o lugar de sujeito de enunciação enquanto deficiente. Ele é interpretado por todos e significado por todos, mas lhe é interdito o lugar para ele significar, pois os sentidos que ele faz nessa *falta* não circulam socialmente. Embora não seja um locutor autorizado ele faz a *falta* significar, porque *o se fazer sujeito é se significar na deficiência*.

O corpus é constituído por um conjunto de textos sobre a educação para deficientes, abrangendo legislação, mensagens, propaganda de campanhas e enunciados de slogans, cujos funcionamentos discursivos demonstram que, à revelia dos discursos vigentes sobre igualdade e inclusão do deficiente mental, ele continua sendo significado no patamar da exclusão enquanto sujeito de práticas sociais. Teoricamente, trabalhamos com as noções de silêncio, indeterminação, elipses, oposição parafrástica, deslocamento, designação, definição, linguagem verbal e não-verbal e desorganização da fala.

Ao produzir o deslocamento do foco de significação presente nos discursos *sobre* a deficiência mental pretendemos que a sociedade, e fundamentalmente as instituições escolares, ao compreenderem a deficiência enquanto *falta* na ordem do simbólico, e como o deficiente ressignifica essa falta fazendo sentido, passe a reconhecer sua posição discursiva que o constitui sujeito capaz de uma prática social.

Prof.^a. Dr.^a. Mónica G. Zoppi-Fontana

Prof.^a. Dr.^a. Eni Puccinelli Orlandi

Prof.^a. Dr.^a. Dayse Maria B. Keirala

Campinas, 14 de fevereiro de 2000.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

*A todos os sujeitos deficientes mentais
na pessoa de meu filho Tupac*

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Jera Regina Martins
e Silva
e aprovada pela Comissão Julgadora em
19 / 07 / 2000.



*À Monica
responsável por minha paixão pela AD*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Agradecimentos

A toda a humanidade pelos “já-ditos” que tornaram possíveis minhas formulações.

A todos aqueles que através de silêncios, palavras e gestos participaram da construção de minha trajetória.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

“ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ousar pensar por si mesmo.” (Pêcheux, Michel. Semântica e Discurso, 1988)

SUMÁRIO

I - O começo...	8
II - Quem é esse sujeito?	11
1. Sentidos sem sentido	11
2. A trajetória da deficiência mental	17
III - Nas teias da discursividade: um tecer teórico-metodológico	23
1. Sentido original	23
2. O jeito de tecer os fios	27
IV - Das teias puxando os fios	30
1. O funcionamento de "Subsídios"	30
1.1 - Silêncio e indeterminação	30
1.2 - Das designações	47
2. O Discurso da "diferença"	52
2.1 - Elipses, oposições parafrásticas e deslocamentos	52
2.2 - Processos de Normalização e Naturalização	62
2.3 - O processo de coisificação	68
3. Das definições	72
V - O discurso <i>do</i> deficiente mental	79
VI - Uma pausa...	88
VII - Referências Bibliográficas	92
VIII - Anexos	98

Resumo

O quadro evolutivo de concepções e definições sobre a deficiência mental a coloca como déficit quanto ao desenvolvimento orgânico, intelectual, quanto às habilidades necessárias a um viver independente. Adotando como referência o quadro teórico da Análise do Discurso, representada fundamentalmente por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil, promovemos um deslocamento que rompe com a irredutibilidade do biológico e sustenta-se num gesto de interpretação que toma a deficiência mental como *falta*, mas numa nova ordem, como estruturante do simbólico.

Ao analisar o discurso *sobre* o sujeito com deficiência mental foi possível verificar que seus enunciados são pela sociedade interpretados como sem-sentido, porque aquele discurso funciona pelo viés da organização, enquanto a forma do deficiente mental significar se configura numa ordem simbólica diferente, pois a *falta* como constitutiva se materializa em sua fala através da indistinção de vozes, de rupturas, do embaralhamento do discurso do outro ao seu. A organização dos lugares de interpretação *sobre* o deficiente interdita a *falta* como espaço simbólico de subjetivação e, portanto, não permite que ele ocupe o lugar de sujeito de seus enunciados, ou seja, os sentidos que ele faz nessa *falta* não circulam socialmente.

O corpus analisado é constituído de um conjunto de textos sobre a educação para deficientes, abrangendo legislação, propaganda de campanhas e enunciados de slogans, cujos funcionamentos discursivos demonstram que, à revelia dos discursos vigentes sobre igualdade e inclusão do deficiente mental, ele continua sendo significado no patamar da exclusão. Teoricamente, mobilizamos as noções sobre o funcionamento do silêncio, indeterminação, elipse, oposição parafrástica, deslocamento, designação, definição, desorganização da fala e indistinção de vozes.

Ao produzir o deslocamento do foco de significação presente nos discursos *sobre* a deficiência mental pretendemos que a sociedade, e fundamentalmente as instituições escolares, ao compreenderem a deficiência enquanto *falta* na ordem do simbólico, e como o deficiente ressignifica essa falta fazendo sentido, passe a reconhecer sua posição discursiva que o constitui sujeito capaz de uma prática social.

Palavras-chaves: 1. Análise do discurso. 2. Educação especial. 3. Saúde mental. 4. Subjetividade.

I - O COMEÇO...

O interesse pela Educação Especial surgiu da confluência da posição de educadora e mãe de deficiente mental. Passados os primeiros estágios de sofreguidão por conhecimento científico sobre a deficiência, ajustamo-nos ao que cabe ao leigo compreender e passamos a examinar o fato com um olhar de educadora.

A crença de uma maior compreensão por estarmos em seara conhecida, logo foi se esfarelando. De início, por percebermos o quanto as instituições educacionais são impregnadas da mesma discriminação que circula na sociedade em geral e, na continuidade, por começarmos a entender, mesmo contra a vontade, que os "avanços" na área da Educação Especial propagados pelos órgãos governamentais têm sido minimamente significativos para o deficiente mental.

Em princípio podemos elencar inúmeras causas, que vão desde a falta de estrutura das escolas, a falta de formação dos professores, a discriminação dissimulada, até um certo *faz-de-conta* de funcionamento em que os atores acabam acreditando que realmente aconteça. Em nosso Estado, com exceção de algumas entidades como APAE e Pestalozzi, as escolas não contam nem com orientação pedagógica, nem com equipe de especialistas para identificar os reais "portadores de necessidades especiais".

Foram tantos os questionamentos, foram tantas as decepções, foram tantas as vezes que retomamos e a impotência nos lançava para o ponto de partida que ao nos depararmos com a perspectiva de cursar o Mestrado Interinstitucional em Linguística, através do convênio UNICAMP/CAPES/FESMAT, resgatamos a avidez da investigação. Um dos pré-requisitos para a seleção do mestrado constituiu nosso primeiro trabalho com relação à Educação Especial: *O silenciamento da deficiência mental: um grito da Análise do Discurso*.

Uma abordagem discursiva percebe a linguagem enquanto funcionamento de um processo e não como simples instrumento de comunicação, permitindo que se adentre aos meandros do dizer. As Instituições, falando do lugar do poder, produzem um discurso autoritário tentando conter os sentidos possíveis, submetendo os interlocutores ao "seu" sentido. Mas como o sujeito não tem o domínio dos sentidos, eles escorregam e vão significar em outro lugar. Essa possibilidade é o trabalho do *silêncio* que permite que sentido e sujeito se movimentem nos limites das formações discursivas. Desta forma, embora o discurso

institucional tente controlar os sentidos pelo excesso de dizer ou pela incompletude, é possível desconstruí-lo para compreender *o que está querendo dizer não dizendo* ou *o que não está querendo dizer ao dizer* ou *ainda o dizer que está querendo interditar*. Como diz Orlandi (1995) “o silêncio é o reduto do possível, do múltiplo”.

A Análise do Discurso enquanto teoria crítica que questiona sua própria interpretação tem contribuído para uma maior compreensão das relações pessoais, políticas, jurídicas, culturais, etc.. Através desse campo de reflexão, queremos dar visibilidade aos processos discursivos, pensando-os enquanto práticas sociais que se constituem pelas relações de sentidos historicamente construídas.

E nessa perspectiva nos colocamos o desafio de explicitar de que forma a Instituição maior do sistema escolar, MEC, através da SEESP - Secretaria de Educação Especial, realiza o silenciamento da deficiência mental, simulando que com ela mantém relações solidárias e transparentes, através da análise do documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de deficiência mental*.

As regularidades que se encontram nos documentos oficiais sobre a deficiência mental, como o excesso de dizer, a obsessão pela literalidade como mecanismos de controle dos sentidos, através de estabelecimento de princípios, definições, conceitualizações, fragmentação de texto em itens, fornecimento de glossário, por um lado interdita os sentidos e, por outro, valem-se de um dizer prescritivo, que engessa, que normatiza, que hierarquiza as possibilidades de significação. É todo um esforço de desambiguação, de visibilidade, que apaga, que descarta, que produz silenciamento de sentidos. Além do que silencia, o dito é uma mera resposta formal a uma necessidade real. Esse discurso administrativo, que não ressoa, que produz o eco abafado da "língua de madeira" (P.Seriot, in: Courtine, 1999), coloca à disposição do leitor toda uma organização que não passa pela relação com o conhecimento; trabalhar com o deficiente é dizer como deve ser organizado esse trabalho institucionalmente. Como isso significa para o próprio deficiente? As discursividades que circulam constroem os sentidos da deficiência mental ao largo do sujeito deficiente, através de mecanismos que vão desde a exclusão explícita à simulação de uma inclusão que exclui se utilizando de outros mecanismos. Por isso estaremos analisando o funcionamento das indeterminações, das designações, da elipse, das definições, etc., para compreender como o discurso *sobre* constrói

uma imagem para o deficiente mental, deslizando por entre processos que interditam, que omitem, que simulam.

O quadro evolutivo de concepções e definições¹ que processaram uma mudança de concepção sobre a deficiência mental, a coloca como déficit quanto ao desenvolvimento orgânico, intelectual, quanto às habilidades necessárias a um viver independente. O deslocamento que propomos rompe com a irredutibilidade do biológico e sustenta-se num gesto de interpretação que toma a deficiência mental como *falta*, mas numa nova ordem, como estruturante do simbólico. Falta que afeta a própria constituição do sujeito e, que, portanto, afeta os seus processos de significação.

Interessa-nos tomar o sujeito deficiente na sua *falta* e essa sob o viés da discursividade, como lugar do possível, como constitutiva, passível de ser ressignificada, a possibilidade do sentido outro. **Isto significa considerar os processos de subjetivação do deficiente mental numa posição de autoria que possa vir a ser reconhecido pela sociedade.** Por isso, pretendemos produzir um deslocamento do foco de significação presente no discurso da deficiência mental, para que percebendo o sentido da deficiência, como o deficiente ressignifica a falta fazendo sentido, a sociedade passe a escutar os sentidos produzidos do/no lugar da deficiência mental, enquanto lugar de enunciação historicamente legitimado.

¹ Ver capítulo das definições

II - QUEM É ESSE SUJEITO?

1. Sentidos sem-sentido

A escassez de investigação científica sobre a deficiência mental, que se desloque da área pedagógica, demonstra a negligência para com essa realidade e reporta-se aos tempos do império. A história da deficiência e, em particular, a da mental, não é nada gratificante. Desenvolvendo-se paralelamente à organização da sociedade, a deficiência mental conviveu sempre com a exclusão, com a estigmatização por não se “enquadrar” ao modelo de homem definido nos diversos momentos da evolução cultural.

Embora a deficiência mental seja atualmente muito falada, principalmente pelas áreas assistencial e pedagógica, ela está sendo dita pelo discurso da exclusão. Exclusão esta que foge à consciência de quem fala, mas cujo sentido se produz nas fronteiras das diferentes formações discursivas em relação (Orlandi, 1995). Ela é trabalhada por um processo de silenciamento que exclui não apenas a respectiva produção científica, mas se estende a todas as ações, que vão desde a adequação de sistemas à deficiência até a situação de se fazer ouvir. Para o deficiente físico existe a adequação arquitetônica; para o deficiente visual, a adequação do sistema Braille em inúmeros instrumentos; para o deficiente auditivo a linguagem de sinais está cada vez mais popularizada e, mesmo sem o domínio desse código específico, as pessoas se comunicam por gestos. Todos esses deficientes têm um certo tratamento discriminatório pela sociedade, mas eles de alguma maneira têm um lugar reconhecido para enunciar, isto é, têm um lugar para produzir seus enunciados de forma legítima. Mas o deficiente mental não tem esse lugar. Na organização dos discursos produzidos pela sociedade ele não existe como lugar de enunciação, ele não é um locutor autorizado, nem tem uma posição discursiva legítima – ele é reduzido ao silêncio.

O lugar do silêncio é o lugar do sentido; o silêncio não é o nada de significação, não é o vazio, não é o sem-sentido (Orlandi, 1995). Da mesma forma, a *falta*, representada pela deficiência, também faz sentido, ela encontra uma maneira de significar, e assim como o silêncio, ela é *constitutiva*. Essa falta é ausência apenas sob o ponto de vista biológico, mas é presença historicamente construída.

E é exatamente a falta como lugar do possível, de sentidos outros, enquanto posição discursiva², que não aparece nos discursos sobre a deficiência. Mais especificamente nos documentos oficiais, essa falta é ignorada e preenchida por uma circularidade, baseada na normatização e descrição, através de um discurso *sobre*, eminentemente burocrático-administrativo. A deficiência aí não é vista enquanto espaço simbólico de constituição do sujeito, mas como *objeto* passível de ter sua administração normatizada. Fala-se de “como deve ser”, “como deve funcionar”, sem passar pelo sentido da deficiência. Que relação tem com o deficiente mental, enquanto sujeito com falta, toda uma organização preconizada pelo MEC, todo um movimento de sensibilização em favor da "igualdade"?

Os sentidos não são estáticos, quando um lugar lhes é interditado, eles migram para ressignificar de alguma forma em outro lugar (*idem*). De nada adianta todo um aparato organizacional e tecnológico se não for levado em conta o que os deficientes formulam sobre si mesmos. É preciso saber ouvi-los e vê-los para poder acessar a eles aquilo que eles precisam para se relacionar com eles mesmos, com um outro sentido, que não seja o que a sociedade lhes impõe.

Os diferentes discursos sociais sobre a deficiência física instauram dois lugares extremos: o do herói e o da vítima. O do herói que teve ou sofreu algum tipo de perda, mas conseguiu se sobrepor a ela com muita força de vontade, com muita fé, que serve de exemplo para todos, desenvolvendo várias atividades - estuda, trabalha, pratica esportes. O da vítima que está incapacitado de viver "normalmente" na sociedade, precisa ser por ela protegido, precisa da sua caridade. Nos dois tipos de discursos temos a deficiência funcionando, ora como o lugar de vitimização, ora como o de mitificação - duas faces do mesmo processo moralizante. A vitimização e a mitificação são dois componentes extremamente fortes dessa discursividade assistencial que se impõe, sustentada pela moral social que determina quais atitudes são reconhecidas como práticas sociais. A *falta* em si, não aparece, esse lugar é exageradamente preenchido de pré-construídos: a força de vontade que faz o deficiente vencer na vida ou o amor da sociedade que não pode ser injusta e deve acolher aqueles que dela precisam. Essa falta é preenchida, é cheia de sentidos em qualquer das direções; uma leva a sociedade a se movimentar, como assistente, outra o próprio deficiente, com as possibilidades

² Verificar IV - O Discurso do deficiente mental

que o homem tem em si. Ambas se sustentam no discurso da moral, aliás por onde passam todas as iniciativas educacionais. Porém, para o deficiente mental não existe esse lugar de herói, quando muito ele é digno; seu espaço é o da vítima, é o de ser sempre interpretado, falado pelos outros, sem nunca ocupar uma posição de autoria, enfim, sem nunca ser sujeito, mas objeto dos discursos que a sociedade produz sobre ele.

Poderíamos pensar no discurso médico que vê a deficiência tecnicamente: não se tem sujeito, se tem a deficiência. Já no discurso da moral, se tem o indivíduo – com falta – mas funcionando como se ela não existisse, porque a sociedade toma conta ou o esforço individual supera. O não-sentido da deficiência é preenchido por esses dois discursos: o médico lhe dá o caráter científico, lhe dá um nome, uma explicação; o discurso da moral social diz como administrar esse não-sentido para fazer sentido numa sociedade. **Ao preencher a falta com o sentido da moral, não se faz trabalhar o não-sentido que a falta coloca para o sujeito afetado por ela e para os outros.** A sociedade enche esse não-sentido de sentidos do lugar que lhe é confortável, administrando-o via moral ou via ciência. Dessa forma, a falta é significada a partir do gesto de interpretação que a sociedade faz, através dos discursos da moral e da ciência, a partir dos saberes especializados que são os lugares possíveis do não-sentido não ferir a sociedade, funcionando como um discurso *sobre*, no qual é interpretada como sem-sentido. Segundo Orlandi (1998a) o não-sentido é da instância do interdiscurso, portanto, admite o movimento do sujeito e dos sentidos na relação com o silêncio fundador; as discursividades rompem o acontecimento fazendo com que do não-sentido irrompa o sentido novo. O sem-sentido deriva do efeito imaginário, produzindo a evidência, a estabilização da possibilidade do sentido outro, o silenciamento do não-sentido. Dizer "não tem sentido nenhum"... já é uma interpretação.

Os sentidos do deficiente são o sem-sentido para a sociedade e por isso não circulam, porque o que ele enuncia é interpretado como sem-sentido. No entanto, o deficiente se constitui enquanto sujeito no não-sentido, (se)significando (n)a própria deficiência mental.

O que nós não percebemos é como o deficiente escapa a esses lugares de (des)significação construídos para ele e para a falta que ele tem, porque enquanto sujeito ele não permanece no não-sentido, ele significa nesse lugar. Fazer a falta significar é fazer esse não-sentido, que é a deficiência, significar em si mesmo, enquanto constitutivo, na constituição de uma posição de sujeito marcada pela diferença. **Porque, na verdade, este**

gesto de significar que o sujeito com falta faz na sua falta constitui um outro sujeito, um outro lugar de subjetivação, de significação possível, na contramão de uma sociedade que lhe nega um lugar social como uma prática significativa, legitimada. Então, o que é um gesto de se constituir sujeito *com falta e na falta*?

Outro fator que nos incomoda é a dicotomia normal/diferente usada em enunciados diversos na sociedade. Para não dizer que o deficiente é "anormal", se diz "não é anormal, é diferente". Ora, a sociedade é heterogênea, somos todos diferentes, mas não somos chamados de "diferente"; então o deficiente é um diferente "diferente". No entanto, as outras diferenças são de cor de pele, cor de olhos, de personalidade e a do deficiente é *falta*. Do ponto de vista moral, de querer evitar a exclusão, o discurso do "diferente" impede esse sujeito de se significar no que ele tem de constitutivo, que é a falta, porque ela é sempre apagada.

O processo de homogeneização ocorre nos dois sentidos: ou pela negação da diferença ou pela universalização da diferença (só tem diferença); num se nega, no outro se afirma e de fato o que se está é negando o lugar de alteridade. Quando se diz "são todos iguais" se está negando a deficiência, "são todos diferentes", se está negando a normalidade, e em relação a ela, a própria deficiência enquanto alteridade. É a negação da radical diferença do outro simbólico.

O discurso da inclusão também cai na homogeneização, porque ao universalizar a inclusão se vai novamente para o lugar do igual. Um folheto da National Down Syndrome Society, associação americana de pais e pessoas com síndrome de Down divulga : "como prática, inclusão é um processo educacional através do qual todos os estudantes, **incluindo os com deficiência** (grifo nosso), são educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada, em instituições de ensino regular, na vizinhança de suas casas;" (Werneck, 1997). "A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral." (Mantoan, 1997)

Ao estender a inclusão para todos, para deficientes e não deficientes, apaga-se novamente a diferença radical. Porque se o tratamento da inclusão é parâmetro para normais e deficientes, porque cada criança é um mundo, cada criança é única, universaliza-se a diferença. Estamos de novo no lugar do igual. É como sempre apagar a *falta*.

Segundo Orlandi (1996), nos estudos da linguagem, a partir da noção de discurso, a ordem da língua, ordem simbólica, interessa enquanto significante material e a organização serve para nos fazer compreender os mecanismos de produção de sentidos, com suas oposições e regras. O confronto entre a organização e a ordem, em relação ao deficiente mental, se instala quando, na organização, são definidos os lugares para ele significar, a maneira como os outros o significam e significam a falta. Nesse sentido, a organização se coloca como administração no imaginário do que é considerado sem-sentido na produção do deficiente mental. Na ordem, se dá a constituição dele como sujeito deficiente, a maneira dele significar na falta, portanto, a constituição de um sujeito diferente.

Essa organização dos lugares *sobre* o deficiente interdita a falta como espaço simbólico de subjetivação e, portanto, não permite que ele ocupe uma posição de sujeito autor de seus enunciados. Ele é interpretado por todos e significado por todos, mas lhe é interdito o lugar para ele significar, pois os sentidos que ele faz nessa falta não circulam socialmente. Apesar disso ele significa. E é o que queremos conhecer: como o deficiente mental significa de um lugar de uma fala que não é escutada enquanto fala, isto é, enunciada de uma posição de autoria que não lhe é reconhecida. No entanto, ele faz a falta significar, porque *o se fazer sujeito é se significar na deficiência*, ele se significa na falta.

Significar na falta é o único espaço de subjetivação possível para o deficiente mental. E essa falta constitutiva, enquanto estruturante da ordem simbólica do seu discurso, é que constitui para o deficiente mental uma posição sujeito autor de seus enunciados. **Mas, como essa posição sujeito não se projeta na organização da fala, dada sua (da fala) desorganização, não entra nas discursividades historicamente consolidadas,** não se realiza enquanto discursividade social.

Essa interdição é sustentada pelo discurso jurídico, pois de acordo com o Art. 26 do Código Penal, o deficiente mental é inimputável – *É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.* Por analogia, o deficiente mental é considerado não apto, interdito para exercer pessoalmente os atos da vida civil, é impedido de exercer os direitos

de cidadania pessoalmente, precisa de um representante: pais, tutor, entidades ou o Ministério Público.

Paradoxalmente, toda a legislação e, por conseguinte, o discurso pedagógico via Educação Especial, preconizam uma normatividade para *garantir ao deficiente a cidadania plena*.

"A Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania." (MEC, SEESP, Política Nacional de Educação Especial. Objetivo geral, 1994)

Então, questionamos: como garantir "a cidadania plena" e/ou "o exercício consciente da cidadania" ao sujeito deficiente mental que, historicamente, não tem uma posição de sujeito reconhecida na sociedade? Garantir pressupõe uma já existência, mas essa existência não foi historicamente produzida para o deficiente mental na sociedade em que vivemos. Todos dizem *sobre ele, por ele*, mas para a sociedade ele não diz, ele não tem palavra legitimada. Sua fala não tem valor jurídico, científico, social, visto que tem os direitos primários de votar, ser eleito, efetuar contratos, interditados. **A cidadania referida nos mais variados textos é uma prática do próprio sujeito deficiente mental ou uma prática social dos outros para com ele?** A concepção de cidadania é heterogênea na relação entre os diversos tipos de deficiência, pois para aqueles que não apresentam a mental é uma prática do próprio sujeito. No espaço da deficiência mental, a concepção de cidadania tem sido utilizada como "a doação que os outros fazem para o deficiente" (carinho, compreensão, paciência, ajuda material); cidadania enquanto tratamento "igual" para todos, o que não se configura enquanto prática exercida pelo deficiente mental.

O que a sociedade e os discursos que circulam reconhecem como práticas de cidadania para o deficiente mental? Embora os sentidos de cidadania estejam cristalizados pelo cruzamento dos discursos jurídico e pedagógico, principalmente, "alguma coisa vaza" (Orlandi, 1988) sustentada pelo trabalho do silêncio enquanto fundante.

Numa sociedade se tem os lugares de enunciação constituídos historicamente, tanto para a palavra pública como para a palavra privada. Richard Sennett (In: Nunes, 1999a), ao estudar a história da palavra *público*, coloca que a oposição entre público e privado aparece na Inglaterra e na França, por volta do século XVII/XVIII. O que antes significava o bem comum passa a significar "aberto à observação de qualquer pessoa", em oposição à privado – região protegida da vida, definida pela família e pelos amigos. Na seqüência, o domínio público passa a abranger uma diversidade de pessoas que pertencentes a grupos sociais complexos e desiguais entram em contato, pois se dá a construção de parques urbanos, de cafés e das ruas, com a finalidade de passeio. As grandes revoluções do final do século XIX vão instaurando outros sentidos para público e privado e, aos poucos, "a vontade de controlar e moldar a ordem pública" (Nunes, 1999^a) vai sendo substituída pela vontade de se proteger contra ela. "A vida pública, em contraposição à família, passa a ser considerada moralmente inferior"(idem). O que vemos em relação ao deficiente é exatamente a sociedade *se protegendo* de seus dizeres e de sua imagem. A palavra pública é um espaço inexistente para o deficiente mental. E a palavra privada acaba tendo o mesmo tratamento, pois ele não é escutado ao dizer o que sente, o que quer, pois em nome de sua deficiência, de sua defesa, os outros o interpretam, falando por ele, agindo por ele. Em outras palavras, não se lhe reconhece uma posição de autoria.

E aí novamente se impõe a questão do silêncio: tem-se um lugar significando, mas que não entra na discursividade, porque na passagem da ordem para a organização o não-sentido é interpretado como sem-sentido.

Como esse sujeito marcado pela falta significa, apesar de todos esses silenciamentos? Por tudo isso é que nos lançamos a desenvolver uma escuta e um olhar afinados em relação a essas questões que nos perturbam e que não são sentidas pelas instituições educacionais. *Sem-sentido é não dar visibilidade aos sentidos do deficiente mental.*

2. A trajetória da deficiência mental

A história da deficiência mental demonstra que a concepção de mundo, de homem e de moralidade vivida por uma sociedade, em um determinado momento histórico, é que tem determinado o grau de marginalização que esta mesma sociedade impetra àqueles que rompem com seus padrões considerados normais. A educação geral e particularmente a do deficiente

mostra a forma como a sociedade se organiza e reproduz. Enquanto foi possível, a segregação total; depois o interesse em proteger os normais e reduzir os gastos públicos com manicômios, asilos e penitenciárias e, na seqüência, a rarefação do critério de normalidade para selecionar os anormais. O silêncio faz parte da vida do deficiente mental, seja silenciando-o, silenciando sobre, ao redor, sob, mas sempre um silenciamento.

No Brasil, a primeira providência no sentido de atender ao deficiente data de 1854, quando, por Decreto Imperial, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde, denominado Instituto Benjamin Constant e, em 1857, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. Perceba-se que até então o deficiente mental não fora contemplado em nenhuma das iniciativas, mas a primeira Constituição (1824) **já garantia à sociedade proteção jurídica em relação ao incapacitado físico ou moral**, privando-o do direito político (Barcellos, 1933, apud Jannuzzi, 1992).

É interessante que façamos, aqui, um parêntese para refletir sobre o deslocamento ocorrido de incapacidade ou deficiência *moral* para deficiência *mental*, em oposição à deficiência física. É preciso considerar que é a área médica a autorizada a identificar a deficiência mental e a distinção entre medicina orgânica e medicina mental se dá na modernidade. Até a metade do séc. XIX, (Szasz, 1974), a doença significava uma desordem corporal, que se manifestava através da alteração da estrutura física, e os médicos distinguiam doença de não-doença conforme o que detectavam de mudança anormal no corpo da pessoa. Com o advento da anatomia, numerosas outras alterações passaram a ser identificadas, inclusive alterações na integridade fisicoquímica, propiciando aos patologistas detectarem doenças até então desconhecidas.

Ocorre que, a identificação de novas doenças psiquiátricas não se deu por métodos patológicos, mas pela criação de um critério sobre o que constitui a doença. Ao critério anteriormente estabelecido de alteração da *estrutura* corpórea foi acrescentado o critério de alteração da *função* corpórea. Isso significa que a *alteração da estrutura* era percebida através da observação do *corpo* do doente; a *alteração da função*, através da observação de seu *comportamento*. Essa nova classe de doenças, da qual a histeria se tornou o símbolo, foi designada de *doenças mentais*, em contraposição às *doenças orgânicas*, e *funcionais* para contrastar com as *estruturais*.

Tomando *moral* como "conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada" (Dicionário Aurélio Eletrônico) e, segundo Goldim (1999), o que define e prescreve as normas do agir correto em determinada sociedade, nos é facultado compreender o deslocamento que evidenciamos: a deficiência mental era designada como incapacidade moral porque referia a todo comportamento que violasse as normas definidas como corretas pela sociedade. Todo o desvio, ou seja, a indisciplina em relação à norma constituía (constitui?) uma questão moral, uma anormalidade que se estendia a todos que ameaçassem a segurança da sociedade.

Retomando nosso histórico, é no final do império que surgem duas instituições para deficientes mentais; em 1874, o Hospital Estadual de Salvador (BA), hoje, Hospital Juliano Moreira e, em 1887, a Escola México no Rio de Janeiro, ambas com administração do Estado. Só em 1911 foi demonstrado apoio ao deficiente mental, quando o Serviço de Higiene e Saúde Pública, através da inspeção médico-hospitalar, institui a criação de classes especiais e formação de recursos humanos (Jannuzzi, 1992).

O discurso sobre a deficiência mental nessa época aparece aliado aos problemas de profilaxia, originado pela campanha pró-eugenia, lançada pelo médico Renato Kehl, que propalava serem a sífilis, tuberculose e doenças venéreas responsáveis pelo surgimento da **degenerescência** e **taras** (grifo nosso) entre a população urbana pobre e sem higiene. Essa Campanha deu origem à Comissão Central Brasileira de Eugenia (1931) para "estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica" (Lopes, 1954, apud Jannuzzi, 1992).

Assim como Binet, na França, acabou incluindo como critério para medir a normalidade, o desempenho escolar da criança, no Brasil, a ordem e a disciplina escolares também foram consideradas no momento da Primeira República³. Porém, tanto lá como aqui, esse novo aspecto de segregação, acrescido à triagem ampla da sociedade, apagou totalmente o papel que a escola poderia representar em relação à criança. Não foram levados em conta a identificação dos conteúdos escolares com as camadas mais favorecidas, que facilitaria a aprendizagem de suas crianças, nem, tampouco o paradoxo da situação em relação às camadas menos favorecidas, cabendo a estas o rótulo da anormalidade.

³ Nesse sentido, verificar item sobre Normalização e Naturalização

Neste ponto, é interessante fazer uma breve interrupção para perceber que processos discursivos instauraram os sentidos de *regeneração* física e psíquica e *ordem e disciplina* escolares. Orlandi (1997), em seu trabalho intitulado "Um sentido positivo para o cidadão brasileiro", tem como objetivo compreender o processo de significação fundado pelo enunciado "Ordem e Progresso" fixado na bandeira brasileira. Para tanto, a autora analisa os deslocamentos produzidos pelos diferentes discursos que deram a forma ideológica do positivismo no Brasil e, entre eles, a polêmica estabelecida entre Miguel Lemos e Pierre Laffitte. A polêmica entre esses dois dignos representantes do positivismo, o primeiro do Apostolado Positivista Brasileiro e o segundo do positivismo francês, aliás sucessor de Auguste Comte, constitui um espaço privilegiado para compreender como, no decorrer das discussões, vai se construindo uma forma específica para a doutrina positivista brasileira. O motivo da polêmica é a definição de deveres que a Sociedade Positivista do Rio de Janeiro prescreve para a incorporação do proletariado na sociedade moderna. Lemos argumenta em nome do "Mestre" A. Comte e da realidade brasileira e Laffitte em nome de sua posição como chefe dos positivistas em geral, e dos franceses em particular.

Como objetivamos apenas localizar onde e quando se constituíram os sentidos de *regenerar*, *ordem e disciplina*, nos limitaremos aos argumentos de Lemos, que é onde esse fato discursivo aparece. Lemos argumenta que para ser positivista é preciso cuidar da *regeneração individual* e haver garantia diante do público, principalmente no Brasil; que segundo as regras, os positivistas devem se contentar com a *influência espiritual* e não aspirar ao poder político; manter a política ortodoxa para que o positivismo não *degenere em nova fórmula verbal*; o público brasileiro é bem instruído sobre as prescrições e os deveres do positivismo e se encontra em um ponto de vista de regulamentação moral sobre tudo, etc. Podemos observar que as expressões assinaladas emergem no discurso do positivismo da república brasileira e os sentidos se cristalizam ligados à questão moral; a moral política e social filia-se à ideologia positivista. Que espaço teria o deficiente mental numa época em que as "idéias" sobre **aprimoramento e recuperação moral** constituíam inclusive tema de campanha nacional? E mais, podemos perceber que a ideologia positivista é dominante até hoje em relação à deficiência mental, reproduzindo discursos que, como o de Lemos, são extremamente moralistas e moralizantes.

Retomando... Com o trabalho da Psicologia surgem novas classificações dos anormais na rede regular de ensino, sendo o diagnóstico responsabilidade de pedagogos, psicólogos e médicos. Destaca-se a pedagoga Helena Antipoff que aderindo à Teoria da Escola Nova implantou o sistema de homogeneização das classes, identificando-as por letras, e encaminhando os portadores de anomalias para as classes D e E.

Pela falta de recurso governamental, a pedagoga em 1932 fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte com a participação de suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários e pessoas interessadas pelo **excepcional** (nova denominação). Em 1935, foi criado como **órgão oficial da Secretaria de Educação**, o Instituto Pestalozzi para o atendimento de crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta. Por iniciativa da mesma pedagoga, em 1948, é fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais e pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens com essas características. A Sociedade Pestalozzi de São Paulo é fundada em 1952, por um grupo de médicos, assistentes sociais, psicólogos e educadores. Esta instituição promoveu um grande avanço quando organizou o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores para deficientes mentais e instalou a Escola de Pais e a Clínica Psicológica.

As Instituições denominadas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs - hoje mais de mil fazem parte da Confederação Nacional - tiveram sua primeira representação pela APAE do Rio de Janeiro em 1954. Só em 1957 o governo federal, assumiu explicitamente o excepcional com a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* em todo o território nacional. Em 1958, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*. A primeira *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* – CADEME – surgiu em 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE do Rio de Janeiro e com apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido.

Na seqüência, vale aqui ressaltar um acontecimento de expressão nacional: através do Decreto Presidencial nº 54.188, de 24 de agosto de 1964, *O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o Art. 87, item I, da Constituição, decreta: Fica instituída a*

"Semana Nacional da Criança Excepcional", que deverá ser comemorada, anualmente, de 21 a 28 de agosto em todo o Território Nacional. Art. 2º - O Ministro da Educação e Cultura expedirá instruções a todos os órgãos que lhe sejam subordinados e recomendações às instituições vinculadas, direta ou indiretamente, ao seu Ministério para que se dê o maior relevo à "Semana Nacional da Criança Excepcional". Que ironia! Em plena ditadura militar, o governo se digna a olhar para o excepcional, definindo o espaço de tempo em que o deficiente deve ser "comemorado": um ato "humanitário" em convívio com a tortura.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que em seu art. 9º previa tratamento especial para o excepcional, foi constituído um Grupo-Tarefa de Educação Especial que originou com sua proposta a criação, durante o governo do Presidente Médici, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais". (Decreto nº 72.425, in Mazzotta, 1996). Com a criação desse órgão, as campanhas foram extintas e os acervos financeiros e patrimonial a ele incorporados.

Em 1986 este órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SESP, na estrutura do Ministério da Educação e, em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, ela é extinta, sendo suas atribuições assumidas pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial - DESE. No período de 90 a 91 duas pessoas assumiram a direção do departamento sendo no final deste último ano desativada a Coordenação de Educação Especial. Com a queda do governo Fernando Collor de Mello, no final de 1992, e conseqüente reorganização dos Ministérios, volta a funcionar a Secretaria de Educação Especial – SEESP – como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Verifica-se a turbulência por que passou o órgão da educação especial do MEC, demonstrando que as posições políticas de seus dirigentes está sempre acima dos objetivos da área educacional. Dentre todas as deficiências, é ainda a mental a menos assistida e a mais estigmatizada. Tanto os órgãos governamentais como a sociedade são muito ausentes quanto à viabilização do acesso à cidadania do deficiente mental.

III - NAS TEIAS DA DISCURSIVIDADE: UM TECER TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. Sentido original

A Análise do Discurso francesa (AD), iniciada por Michel Pêcheux nos anos sessenta, produz uma ruptura que provocará deslocamentos na concepção de ideologia dada pelas Ciências Sociais e de linguagem como instrumento de comunicação.

Para provocar uma ruptura no campo ideológico das ciências sociais, Pêcheux “escolheu o discurso e a análise do discurso como o lugar preciso onde é possível intervir teoricamente (a teoria do discurso), e praticamente construir um dispositivo experimental (a análise automática do discurso)”. E para romper com a concepção reducionista de linguagem como instrumento “fez intervir o discurso e tentou elaborar teoricamente, conceitualmente e empiricamente uma concepção original sobre este” (Henry, in Gadet e Hak, 1990).

O discurso é efeito de sentidos entre locutores e Pêcheux o coloca entre a língua e a ideologia, isto é, o lugar onde se dão as relações entre ambas: língua enquanto sistema e a ideologia enquanto “interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (Orlandi, 1996a).

Pêcheux percebe o funcionamento da ideologia como a não-transparência da linguagem e substitui o conceito de língua em sua autonomia absoluta, ditado pela lingüística, por uma autonomia relativa quanto à materialidade histórica. A ideologia não funciona como um mecanismo fechado nem a língua como um sistema homogêneo.

A noção de história introduzida pela AD nos estudos da linguagem difere da de cronologia; em AD, como diz Orlandi, “a história está ligada a práticas e não a tempo em si; não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política).” O discurso tem com a história uma relação de dupla face: porque se produz em determinadas condições vislumbra-se para a frente, para o futuro; ao mesmo tempo, cria tradição, tem um passado já que influencia os acontecimentos. A AD se coloca em um lugar em que seu objeto, o discurso, se constrói social e historicamente no confronto entre sujeito e sistema. “Enquanto

teoria crítica trata da determinação histórica dos processos de significação. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e condições de produção da linguagem.” (Orlandi, 1996a)

Quando a AD privilegia o estudo do funcionamento da linguagem, dos seus processos de produção e, não unicamente seus produtos, cria um embate com as Ciências Humanas e Sociais que têm como instrumento de constituição a análise de conteúdo. Esta pressupõe, o que é bastante utilizado pela escola, a definição dos sentidos pelos conteúdos - o que “tal coisa” quer dizer? - e o sujeito como intérprete. Dessa forma, o sentido é visto em relação direta com “as coisas” e o sujeito em relação com o texto e o saber. É o que Orlandi (1990) denomina Conteudismo: a perfídia da interpretação.

O deslocamento que a AD promove deve-se ao fato de que ao considerar o funcionamento do discurso (com a sua exterioridade de caráter histórico-social) e não o conteúdo (produto) visa à compreensão do processo discursivo; o que interessa não é extrair o sentido de um texto, mas apreender sua historicidade. Seu trabalho é explicar o funcionamento do discurso em suas determinações históricas, através da ideologia.

Para Althusser (1985), “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos e os indivíduos são sempre/já sujeitos”. A AD adota essa postura e é de suma importância que possamos compreendê-la. Basta “ser” para estar nesse processo de interpelação, de “recrutamento” (termo usado pelo autor), que é ao mesmo tempo a própria ideologia. Por isso não existe estar fora da ideologia, essa falsa exterioridade já é um efeito ideológico. Pêcheux desloca ainda essa figura da interpelação para explicar a produção do sentido como efeito ideológico.

A AD promove o descentramento do sujeito que passa a integrar o funcionamento dos enunciados, sendo crítica à teoria subjetiva da subjetividade, cujo efeito é a ilusão de onipotência do sujeito. Para ela inconsciente e ideologia, materialmente ligados, é que funcionam na constituição do sujeito e do sentido. Pêcheux (1975) contraria a filosofia idealista da linguagem que tem como base a “evidência espontânea do sujeito (origem ou causa em si) e do sentido” - sujeito e sentido não estão no discurso, eles se constituem simultaneamente através da interpelação ideológica no discurso.

Segundo o mesmo autor (1975), “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as

formações ideológicas que lhes correspondem”, isto é, o sujeito é determinado ideologicamente pelas formações discursivas, em relação às quais ele pode tomar diferentes posições. Convém neste ponto, esclarecermos o que seja formação discursiva (FD): a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada (formação ideológica) a FD é que determina o que pode e deve ser dito. No dizer de Orlandi (1995), “as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”. Então é na FD que o sujeito adquire sua identidade e o sentido sua unidade; é este o lugar em que o sujeito reconhece a relação consigo mesmo e com os outros sujeitos. As palavras mudam de sentido de acordo com a posição em que o sujeito se inscreve - formação ideológica - que é representada pelas formações discursivas. Se o sentido se constitui de acordo com a posição que o sujeito ocupa no jogo de FDs é porque é produzido materialmente, demonstrando seu caráter histórico e sua não-transparência.

A FD não pode ser entendida como uma homogeneização da linguagem, como um compartimento fechado que se opõe às outras FDs; ao contrário, ela reconhece a coexistência de “várias linguagens em uma única”, ela é uma unidade dividida, heterogênea em relação a si mesma, pois, segundo Courtine (apud Orlandi, 1995), ela já evoca por si o outro sentido que ela não significa. Não há um limite rigoroso entre fronteiras das FDs, pois estas se deslocam continuamente conforme os embates da luta ideológica, o que faz com que cada formação discursiva se defina na relação com as múltiplas outras formações, a partir do interdiscurso. O interdiscurso “é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido” (Pêcheux, 1975). É o que fala antes, em outro lugar, independentemente (Orlandi, 1999a); o dizível que é um “já-dito” esquecido, a memória do dizer.

Como diz Guimarães (1995), entre os conceitos que a AD desenvolve, o de interdiscurso “é crucial para nós”, porque essa noção é pertinente a todo entendimento da teoria discursiva. Quando se diz que o interdiscurso é a memória do dizer, o universo do dizível, estamos falando de exterioridade, mas não de um conceito de exterioridade “que apontaria para uma objetividade empírica fora da linguagem (o contexto ou a situação a que numerosas teorias sobre enunciação fazem referência) e, sim a uma exterioridade que intervém materialmente na textualidade” (Zoppi Fontana, 1997). Interessa à AD o interdiscurso como

conceito teórico que autoriza trabalhar a exterioridade constitutiva do discurso, a sua historicidade. No dizer de Courtine (1999), o sujeito não tem lugar para si no interdiscurso, pois no domínio da memória o que se faz ouvir é uma voz "sem nome", anônima. O interdiscurso, o enunciável tem um efeito referencial, objetivo, mas há que se ressaltar essa relação do enunciável com o sujeito em sua duplicidade: "o que despossei o sujeito é o que ao mesmo tempo torna seu dizer possível; é recorrendo ao já-dito que o sujeito re-significa. E se significa" (Orlandi, 1998b).

É justamente o conceito de interdiscurso que permite o deslocamento produzido pela Semântica Histórica da Enunciação Guimarães (1995), em relação às teorias da enunciação, tal como desenvolvidas por Benveniste, Ducrot, etc., em que o sujeito ora centrado no eu, ora centrado no tu, se coloca como origem, o ponto de partida, o dono do seu dizer; deslocamento esse produzido ao incluir uma concepção diferenciada de história. Para tratar o sentido como questão enunciativa em que a enunciação seja tomada historicamente, é necessário compreender história, não no sentido temporal, mas como a materialidade da significação; o sentido como discursivo e "definido a partir do acontecimento enunciativo" (idem).

Como consequência da redefinição da enunciação feita a partir da consideração de interdiscurso e da historicidade dos enunciados é também redefinido o conceito de língua. O conceito de língua esteve sempre ligado ao conceito de sistema, que ao incluir a relação entre os elementos constituidores ignora a materialidade histórica. Citando Foucault que toma a proposição, a frase, o sintagma etc. como constituídos pelo enunciado, Guimarães coloca que "os próprios signos são constituídos pelos enunciados", permitindo que se chegue à definição de língua como conjunto de relações e não como sistema.

Pela propriedade de constituir signos, o enunciado não é o que emerge numa situação específica, mas se define por sua historicidade; e ao alcançar essa historicidade, os signos são constituídos. É, pois, a historicidade do enunciado a condição necessária e suficiente da constituição dos signos, conseqüentemente da língua. Assim, os signos só têm relações entre si na perspectiva das relações dos enunciados que os constituem e modificam e não pela relação com os signos de um sistema do qual faz parte. A língua funciona porque tem historicidade, não é o locutor que a põe em funcionamento dela se apropriando. O funcionamento da língua ocorre porque ao indivíduo ocupar uma posição de sujeito no acontecimento, ela é afetada

pelo interdiscurso, produzindo sentido. E por isso, ela está exposta à falha, ao equívoco, à incompletude.

Nessa perspectiva a enunciação não é um ato individual do sujeito, mas uma acontecimento de linguagem que se realiza porque a língua passa a funcionar ao ser afetada pelo interdiscurso, "quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade" (idem). Portanto, Guimarães define o sentido de um enunciado como os *efeitos* de sua enunciação, descartando a noção de "representação que ele traz de sua enunciação" dada por Ducrot; "sentido são efeitos da memória e do presente do acontecimento: posições de sujeito, cruzamento de discursos no acontecimento" (idem).

2. O jeito de tecer os fios

Numa abordagem discursiva, o corpus não é definido a priori, se constrói junto com a análise, ou melhor, é analisando que se obtém. Por isso ele nunca está fechado, é instável, provisório. Sua delimitação se dá pelos princípios teóricos e, não, empíricos, o que não requer uma exaustividade em relação a dados. A exaustividade é considerada em relação aos objetivos do analista e à temática e não à extensão do material lingüístico como em outras áreas das ciências humanas, pois todo o discurso analisado é um estado de um processo discursivo mais amplo, não sendo possível exaurir o processo. Ele não é o ponto de partida do analista, pois seu objetivo é exatamente chegar ao processo discursivo. O que vai ser analisado são esses estados de um processo discursivo em relação com outros estados significativos para o processo.

O material empírico usado como base para a análise é o texto, enquanto exemplar do discurso, inscrito em formações discursivas que se relacionam com formações ideológicas. O que interessa para o analista não é o sentido do texto, mas *como* o texto produz sentidos, o que ele organiza em sua discursividade, na relação com a ordem da língua e com as coisas no mundo. A análise vai detectar o que é sistemático, o que é regular, constante no funcionamento do discurso, através de um aprofundamento teórico para compreender o processo discursivo, o que o texto está significando.

Outro aspecto importante na delimitação do corpus é a questão dos recortes. Orlandi (1984) define recorte como "uma unidade discursiva, isto é, fragmentos correlacionados de

linguagem e situação. O princípio segundo o qual se realiza o recorte varia segundo os tipos de discursos, a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise." Portanto, não interessa o texto inteiro, mas os recortes que colocam em relação textos diferentes e indicam as características dos processos de significação. A relação do analista com o material de análise ao detectar os processos significativos é que define os recortes, o que faz com que cada corpus seja diferente.

Segundo Maingueneau (1993), a delimitação do corpus parte de um universo discursivo - conjunto das diversas formações discursivas que interagem em uma conjuntura - e estabelece o campo discursivo entendido como conjunto de formações discursivas que concorrendo entre si, são delimitadas por uma posição enunciativa em dada região. Finalmente, desse campo discursivo, é recortado um subconjunto ligando pelo menos duas formações discursivas que por suas relações propiciam a compreensão dos discursos considerados. Temos então o espaço discursivo da análise cuja constituição se processa regulada pelas condições de produção.

Portanto, só teremos definido o corpus a partir dos recortes efetuados, processo que tem como sustentação os objetivos, os princípios teóricos-metodológicos e as condições de produção, orientando uma leitura não-subjetiva do material.

Assim, teoria e análise não se separam, "a cada movimento de análise recuperamos aspectos teóricos que são confrontados com os procedimentos de análise em questão." (Orlandi, 1998b) É pelos procedimentos analíticos que podemos identificar o que pertence ou não ao corpus, isto é, corpus e análise se constroem concomitantemente. Por isso, só depois de finalizar a análise e passar à escrita é que se organizam quadro teórico, corpus, análise e resultados.

O material empírico que utilizaremos para realização da análise do discurso da deficiência mental constará de um conjunto de textos sobre a educação para deficientes, abrangendo legislação e propaganda de campanhas enquanto arquivo e, entendendo arquivo como "o conjunto de materiais textuais que compõem o espaço discursivo no qual se inscreve o trabalho de análise." (Zoppi-Fontana, 1977).

Nossa análise, estabelecendo uma relação particular entre enunciação e discurso, abordará a enunciação como acontecimento perpassado pelo interdiscurso e a relação do

sujeito da enunciação com as formações discursivas, que permita compreender o deficiente como uma posição sujeito.

A concepção da falta como constitutiva do sujeito deficiente mental nos leva a trabalhar com a língua como capaz de equívoco, com os lugares de não-coincidência do dizer, com os lugares de ruptura que conduzem à teoria da heterogeneidade. J. Authier (1990), fazendo intervir os campos da Psicanálise, da Lingüística e da Análise do Discurso, aborda as heterogeneidades enunciativas fazendo a distinção entre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Não há neutralidade, originalidade da palavra, pois inevitavelmente ela vem perpassada pelos discursos em que habitou socialmente (Bakhtin, 1990); a produção do discurso se processa determinada pelo interdiscurso e atravessada pelo inconsciente. No domínio do simbólico, em relação à alteridade, no sujeito e no seu discurso está o Outro - heterogeneidade constitutiva - e a relação com o outro - heterogeneidade mostrada. A autora descreve na heterogeneidade mostrada as formas lingüísticas funcionando como diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso.

Os discursos que circularam e continuam circulando sobre a deficiência mental nos dão indicativos do quanto são habitados pelo silenciamento, o que nos direciona para a política do silêncio, formulada por Eni Orlandi (1995).

IV - DAS TEIAS PUXANDO OS FIOS

1. O funcionamento de "Subsídios"

1.1 - Silêncio e indeterminação

O trato que a sociedade em geral e a escola dispensam ao deficiente mental lançaram-me à aventura de trabalhar com o silêncio, na abordagem da Análise de Discurso, motivada pelas produções de Eni Orlandi (1995), que esmiuça o funcionamento discursivo desse intrigante objeto. Nesse contato com o trabalho do silêncio, espero que a sua errância de cigano me conduza a conhecer e fazer conhecer suas mirabolantes proezas, agora, na seara da educação do deficiente mental. Precisamos compreender até que ponto toda uma sociedade, incluindo os órgãos governamentais, tenta coibir a multiplicidade de sentidos (digo “tenta” porque a intenção não se consolida, já que o sentido se movimenta e escorrega nos entremeios das FDs) quando se refere ao *portador de necessidades especiais*, ou *excepcional*, ou *retardado*, ou *anormal*, como queiram *designar*.

Ao selecionar o material disponível, em termos de legislação, optamos por verificar os modos de silenciamento efetuados pela instituição Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, “ao traçar os rumos de sua atuação em âmbito nacional (...) no campo do planejamento, coordenação e implementação de políticas e programas de Educação Especial... (MEC/SEESP, 1995)”.

O texto objeto de nossa análise – Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Deficiência Mental – que passaremos a designar *Subsídios*, fundamenta-se do ponto de vista filosófico na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Declaração de Salamanca; do ponto de vista legal na Constituição da República Federativa do Brasil; do ponto de vista da política educacional no Plano Decenal de Educação para Todos e do ponto de vista pedagógico na Política Nacional de Educação Especial. Esses documentos, alguns formulados com a representação de várias nações (registre-se que o Brasil embora convidado não participou do Congresso de Salamanca) e os três últimos pela brasileira, são todos representativos do

Estado, portanto, com poder de lei, sem ser lei. E é desse lugar de poder que fala *Subsídios*, que se apresenta sem a configuração de lei com seus artigos, parágrafos, incisos, mascarado sob a égide de *subsídios, recomendações, sugestões*. Por que não foi publicado como lei? A lei tem a função de definir o que é permitido e o que é proibido. Como diz Kintzler (1984, apud Lagazzi, 1988) “a *proibição* formal explícita possibilita bem maior liberdade que a *permissão* formal implícita, pois ao dizer o que não pode ser, a lei deixa em aberto tudo o que é permitido, enquanto que ao atestar o que pode ser, a lei exclui automaticamente as possibilidades do não-dito: tudo o que não é mencionado é proibido” (grifo nosso).

Toda linguagem se faz a partir do silêncio, que não é o nada, que não é o vazio, é silêncio que tem significação própria. Esse seu caráter fundador garante aos sentidos e aos sujeitos, pois que se constituem mutuamente, o movimento, o transitar, a contradição entre o “um” e o “múltiplo”, o “mesmo” e o “diferente” (Orlandi, 1995). O silêncio significa de muitas maneiras, várias teorias por ele se interessam, mas ao contrário da AD reduzem-no à linguagem verbal, ignorando sua especificidade. Não é possível visualizá-lo, não é diretamente observável, não é representável, nem interpretável. Mas é sentido, ele está - no olhar de alguém, no amanhecer, no discurso de *Subsídios*...

Para responder à pergunta que lançamos anteriormente é preciso que mencionemos em que condições de produção *Subsídios* foi produzido. Em sua apresentação consta que a SEESP/MEC sentiu a necessidade de reeditar o documento, editado em 1984 pelo ex-CENESP “atualizado e enriquecido não só na terminologia mas também em seu conteúdo, a partir de recomendações, conclusões e sugestões emanadas tanto do Plano Nacional de Educação para Todos quanto de conferências, seminários nacionais e internacionais, bem como de resultados de pesquisas e análise de programas” (pág. 7). Observe-se que o documento reformulado é ainda da época da ditadura, sendo apenas “atualizado e enriquecido”. Em outubro de 1985, o mesmo órgão elaborou um plano intitulado *Educação Especial - Nova Proposta*, indicando “a necessidade urgente de redefinição da política para a educação especial no Brasil” (Mazzotta, 1996). Conclui-se que o antigo *Subsídios* não foi adaptado a essa proposta de política nacional. Esse mesmo autor menciona o excesso dos verbos *lutar* e *assegurar* que dão o entendimento de estar diante de uma batalha e que a vitória se dará pela coação, pela força e não pelo esclarecimento. Nova Proposta. Nova República. Paralelamente à questão do documento necessitar ser reformulado, temos o

resultado dos grandes congressos internacionais que, inegavelmente, exigiam um posicionamento do Estado brasileiro, mesmo que a “simples” reformulação do documento. Aliado a isto, temos o agravante de que a maioria das escolas (pelo menos em Mato Grosso) não tiveram acesso ao kit a que pertence *Subsídios*, composto por onze fascículos sobre a Educação Especial. A própria Secretaria de Estado de Educação, até dezembro de 1996, não possuía todos os livretos.

Verifica-se o silenciamento funcionando já na forma como o documento é apresentado: enquanto *Subsídios*, emana orientações, sugestões, prescreve o “como deve ser” sem o poder oficial de lei (embora no Brasil seu poder seja questionável), o que não dá direito a ninguém recorrer juridicamente. *Subsídios fala* como organizar o funcionamento dos serviços de Educação Especial muito mais para as nações companheiras, no sentido de tornar público o cumprimento do compromisso assumido, do que para quem se destina, ou seja, para as secretarias de educação e as escolas.

Fundamentado por documentos emitidos em congressos internacionais e pela Constituição da República, o MEC produz *Subsídios*, cuja extrema performatividade representada pelos verbos *sugerir*, *recomendar* e *dever ser* funciona como um mecanismo saturador de sentidos, na tentativa de evitar a aparição do não-sentido, por um lado, e por outro, no sentido de manter a posição de órgão normatizador dos sistemas de ensino. O falar-se *sobre* deficiência mental teve início com terríveis equívocos quanto a sua natureza, o que fez silenciar sua própria existência; posteriormente o trabalho das associações trouxe à tona essa realidade, que só foi explicitamente assumida pelo Estado com a primeira Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960.

Em *Subsídios* dá-se o entrecruzamento dos discursos jurídico e pedagógico, ambos caracterizados como autoritários (Orlandi, 1996a), o que desfaz, numa formação social como a nossa, qualquer sentido de neutralidade. O discurso pedagógico, ao apresentar-se como transmissor de informações, dá a estas um caráter de cientificidade, ou seja, esse discurso funciona efetuando a designação em forma de termos e fixando definições desses mesmos termos, através da metalinguagem, em detrimento do conhecimento do fato, do referente⁴. A metalinguagem institui a cientificidade do saber em oposição ao senso comum, garantindo,

⁴ Voltaremos a abordar essa questão na análise das designações.

enquanto discurso pedagógico, o dizer institucionalizado pela própria instituição escola, onde se origina e para a qual se destina. O saber é assim valorizado, legitimado: dizer é o mesmo que saber. Devemos ressaltar, no entanto, que a metalinguagem utilizada no texto, na maior parte das vezes, reduz-se a um mero emprego terminológico, dado o distanciamento que a separa da ciência. A terminologia constitui a definição dos termos a serem usados por uma decisão, muitas vezes burocrático-administrativa, o que nos faz pensar na origem da designação *portador de necessidades especiais*.

O discurso jurídico atravessa o discurso pedagógico no texto e com ele se confunde, porque sua função precípua de definidor, regulamentador, objetivo, dá uma formulação jurídica a Subsídios.

Há uma avalanche de definições, de conceitos, de retomadas, que podem ser observados, por exemplo, nos Princípios Básicos da Educação Especial, definição de modalidades de inteligência e glossário.

- PRINCÍPIO DO AJUSTE ECONÔMICO COM A DIMENSÃO HUMANA: refere-se a o valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais. Nesse sentido, as relações custo/benefício na Educação Especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão. Cumpre alertar que a falta de atendimento educacional adequado a essas pessoas representa, a longo prazo, um alto custo à nação. (pág. 15)

- Inteligência social: refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e ao comportamento adequado em situações sociais. (pág. 21)

- Habilidade adaptativa - eficiência ou capacidade de o indivíduo adaptar-se às normas e aos padrões de independência e responsabilidade esperados para sua idade, de acordo com seu grupo cultural e social. (pág. 56)

Não podemos perder de vista que este documento é emitido pela SEESP/MEC, portanto, a instituição hierarquicamente superior da Educação, que "fornece", aos sistemas de

ensino, subsídios para organização e funcionamento de Serviços de Educação Especial. Quando afirmamos que se cruzam e se confundem os discursos pedagógicos e jurídico, estamos nos referindo à representação da voz da ciência efetuada pelo primeiro e à representação da normatização, pelo segundo. Como efeito, ambos produzem a fixidez do dito, o engessamento do sentido que impõe a literalidade, num amplo controle dos sentidos. Os sentidos são distribuídos por um processo social em que a voz das autoridades é que administram a produção de sentidos, a partir de lugares sociais legitimados. Por isso é preciso refletir que as relações enunciativas não se estabelecem apenas entre os parceiros da interlocução, mas há intérpretes legítimos que tomam conta de seus respectivos discursos. Mas como todo processo de significação é sempre em aberto, a cada gesto de interpretação⁵(Orlandi, 1996b) há sempre a possibilidade do sentido outro, pelo deslize, pela ruptura, que o jogo entre paráfrase e polissemia, entre o já dito e o a se dizer faz movimentar.

Ao verificar que a indeterminação do agente dos verbos, através da simulação de uma transparência do dizer, como se os fatos falassem por si, encontra-se extremamente plasmada na superfície linguística de *Subsídios*, somos instados a examinar esse funcionamento discursivo, levando em consideração a concepção dialógica da linguagem que, segundo Orlandi (1989) "supõe um percurso social historicamente constituído da significação em que está inscrita a relação entre os diferentes lugares (sociais) da interlocução com seus poderes desiguais". Nesse sentido, tanto é possível que diferentes vozes se juntem a do sujeito do discurso, como uma voz social homogeneizante proceda ao apagamento de outras vozes para fazer soar a voz autorizada, mecanismo articulado entre o silenciamento e a injunção ao dizer - monofonia (idem). São várias as formas em que a enunciação se apresenta indeterminada, havendo um embaçamento do sujeito do discurso. Passaremos a examinar as diferentes representações que o sujeito assume na enunciação do discurso de *Subsídios*.

1 - "Sujeito-Instituição"

Nas seqüências discursivas a seguir, nos ocuparemos dos funcionamentos enunciativos em que o locutor se apresenta na 3ª pessoa, se nominalizando.

⁵ Pêcheux (1969) diz que gestos são atos no nível do simbólico. A partir dessa noção, a autora desenvolve o conceito de *gesto de interpretação*, definindo a interpretação como ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo; a interpretação é um gesto que intervém no real do sentido..

A - A Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC sentiu a necessidade de reeditar o documento *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área da Deficiência Mental*, editado em 1984 pelo ex-CENESP (Centro de Educação Especial - 1973-1987) do MEC, atualizado e enriquecido não só na terminologia mas também em seu conteúdo, a partir de recomendações, conclusões e sugestões emanadas tanto do *Plano Nacional de Educação para Todos* quanto de conferências, seminários nacionais e internacionais, bem como de resultados de pesquisas e análise de programas. (pág. 7)

B - Daí a preocupação do MEC, neste documento, em sua parte específica, de apresentar os requisitos básicos para organização e funcionamento de serviços educacionais especializados. (pág. 17).

Segundo Guimarães (1989), na perspectiva da Semântica da Enunciação, o sujeito assume diferentes papéis na enunciação, o que faz mobilizar o conceito de polifonia, formulado por Bakhtin. O autor distingue três níveis de relações: entre falante e ouvinte, entre locutor e alocutário e entre enunciador e destinatário⁶.

A perspectiva representada pelo enunciador pode ser:

- a do próprio locutor;
- a do alocutário, quando o locutor constitui um recorte enunciativo como se ele fosse enunciado da perspectiva de seu alocutário;
- a perspectiva de uma voz genérica (senso comum, por exemplo);
- de uma voz que apresenta o discurso como verdade inquestionável - enunciador universal.

⁶ *A relação entre falante e ouvinte é considerada no nível da pessoa física. Na relação entre locutor e alocutário, o locutor é o eu na enunciação e se representa internamente ao discurso como responsável pela enunciação em que ocorre o enunciado; constitui-se internamente ao discurso e é marcado no texto pelas formas gerais do paradigma do eu. O alocutário é o correlato do locutor, o tu do discurso. Na relação entre enunciador e destinatário, o enunciador é a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação e o seu correlato é o destinatário. (Guimarães, in Orland et alii, 1989)*

Tomando por base essa teoria, verificamos que nos recortes acima ocorre a construção de uma posição de sujeito que se manifesta lingüisticamente através da denominação institucional MEC, SEESP, funcionando como agente das predicções verbais, e se apresentam como enunciadores originários do funcionamento da Educação Especial. Esse locutor denominado pelo nome da instituição se caracteriza por uma radical impessoalidade, que sustentado por um enunciador universal dá ao acontecimento lingüístico o caráter de verdade incontestável e fixidez do dito.

2. A quarta pessoa discursiva

Indursky (1997), em seu trabalho sobre os discursos dos presidentes militares da Terceira República, descreve, como uma das formas de representação do sujeito, a quarta pessoa discursiva. Segundo a autora, "a quarta-pessoa discursiva produz a impessoalização desse sujeito: ele abdica de dizer eu, cedendo espaço para o acontecimento" (idem). Ou seja, no discurso analisado pela autora, o sujeito deixa de representar-se pelas formas do paradigma de primeira pessoa (pronominal, verbal), para se configurar na seqüência discursiva, através do paradigma de terceira pessoa, com as formas pronominais "ele", "se" e formas lexicais como "o presidente". É a simulação de ausência do sujeito do discurso que produz esse efeito sujeito da quarta pessoa discursiva, em que não ocorre a inclusão do outro, pois o sujeito se representa "como se fosse o outro". Essa não inclusão do outro impede que se estabeleça uma relação de interlocução, a ilusão de que o acontecimento discursivo fala por si, como se não houvesse a construção por um sujeito do discurso.

A autora busca no texto *Communications linguistiques et spéculaires*, de Irigaray (1973, apud Indursky, 1997), a origem psicanalítica dessa quarta pessoa, efetuando um deslocamento para a análise do discurso. Irigaray, ao trabalhar a construção psíquica do sujeito, vai examinar a relação do sujeito com o outro, através da linguagem, verificando como a possibilidade de comunicação se funda pela interação entre os pais, emergindo um "tu1" (pai) e um "tu2" (mãe), numa relação de permuta. Diante dessa relação, o sujeito é a ela exterior, um "ele0", ou seja, é o espaço da própria condição de permuta entre o eu e o tu. Diz ainda a autora:

Ele0 não é nada nem ninguém, apenas a possibilidade de identificação da operação de permuta entre "eu" e "tu". "Ele0" é um branco, um vazio, uma exclusão, a negação que permite a uma estrutura existir enquanto tal. (idem, in Indursky, 1997).

Quando o sujeito se identifica com a nomeação que dele fazem os pais é que se dá a alteração para "ele1", como matriz da comunciação, a condição para dizer "eu". A autora prossegue:

(...) a constituição de "ele1" permite a disjunção do eu em (eu) - sujeito da enunciação e "eu", sujeito do enunciado. O (eu) pode ausentar-se ou disfarçar-se em "tu" ou "ele" ou ainda figurar, anonimamente como "se" - processo de "reificação" que prova a impossível coincidência entre (eu) e "eu". (idem)

Essa constituição do sujeito psicanalítico descrita por Irigaray disponibiliza ao sujeito poder falar "eu" ou refugiar-se na sua subjetividade, ausentar-se da enunciação, representando-se por "ele" ou anonimamente por "se".

Para processar a um deslocamento do campo da Psicanálise para o da AD, Indursky estabelece um paralelo entre o "ele0", quarta pessoa, e a forma-sujeito de Althusser reproduzida por Pêcheux (1975): "Todo o indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A 'forma-sujeito', de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais". Para a autora, assim como "ele0" é uma espécie de forma vazia, espaço de constituição psíquica do sujeito, a forma-sujeito é a condição para a constituição histórica do sujeito. O indivíduo é interpelado em sujeito de seu discurso, assumindo diversas posições, a partir do como se relaciona com a forma-sujeito, relação esta que se materializará discursivamente através das formas de representação no discurso. O sujeito psíquico, ao representar-se por "ele" ou "se" efetua um afastamento próprio da constituição do sujeito psíquico; o sujeito do discurso ao substituir o eu/nós por "ele" ou "se", simula o não-preenchimento da forma-sujeito, ou seja, uma das formas de com ela se relacionar para se constituir em sujeito de seu discurso. Portanto, a quarta pessoa discursiva trata-se de um efeito-sujeito.

Em nosso *corpus*, a representação do sujeito pela modalidade pronominal equivale à quarta pessoa discursiva, em que o sujeito simula seu apagamento e evidencia o esvaziamento da forma-sujeito, pela ilusão de que o acontecimento fala por si próprio, como se não tivesse vínculo algum com o sujeito que o constrói no discurso.

Para examinar a representação do sujeito em *Subsídios* na modalidade pronominal da quarta pessoa discursiva, efetuaremos, primeiramente, uma análise lingüística do clítico *se*, dos recortes a seguir, numa abordagem da gramática tradicional.

A - Portanto, impõe-se uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares, com vistas a superar lacunas do sistema, aprimorando a prática do planejamento e da administração, (...) (pág. 17)

B - Na identificação dos requisitos considerados básicos para caracterizar um serviço de Educação Especial, procura-se partir sempre das prescrições legais e das especificações já definidas pelo MEC para a educação comum (...) (pág. 17)

C - Exige-se, também, uma atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas da área, um bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados da Educação Especial, bem como persistência e capacidade para trabalhar na área. (pág. 39)

Em A, temos uma construção transitiva direta, em que a forma passiva sintética ocorre em função da presença do pronome apassivador *se*, sendo possível parafrasear A com a sua passiva analítica:

A1 - (...) é imposta uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares (...)

Tanto em A como em A1, o sintagma *uma ação articulada entre os órgãos públicos e particulares* é o sujeito das formas verbais *impõe-se* e *é imposta*, respectivamente. Notemos, no entanto, que se trata de um sujeito paciente, que sofre a ação verbal, que não pode praticar a ação, o que caracteriza as duas formas de passiva. Mas qual é o agente dessa ação verbal? A ausência do agente é característica da passiva sintética, mas não necessariamente da passiva

analítica, o que podemos comprovar na transformação de uma frase da voz ativa para a passiva. Exemplo: *Ele comprou o livro. O livro foi comprado por ele.* O que era sujeito gramatical na voz ativa passa a agente da passiva e o que era objeto direto passa a ser sujeito gramatical. Mas em relação à significação, não há mudança: *o livro* continua a sofrer a ação de ser comprado e *Ele* continua a ser o agente da ação de comprar. Tanto é fato, que *Ele*, na passiva, recebe a designação de *agente* da passiva.

Retomando nossa afirmação de que, gramaticalmente, tanto em A como em A1, *uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares* é sujeito, vamos verificar uma distinção, caso tivéssemos o sujeito (na voz ativa) e o agente da passiva realizados lexicalmente na estrutura frasal:

A2 - (...) "X" impõe uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares (...) - voz ativa.

A3 (...) Uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares é imposta por "X" (...) - voz passiva analítica.

Com base no modelo acima analisado, em A2, que está na voz ativa, "X" é o sujeito e *uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares* é o objeto direto.

Em A3 - voz passiva analítica - o objeto direto da voz ativa *uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares* passa a ser sujeito e o sujeito "X" passa a agente da passiva. Vejamos por que essa "simples" transformação nos interessa:

a) o recorte original objeto de nossa análise - A - é uma passiva sintética, realizada com o pronome *se* e ausência do agente da passiva;

b) nessas condições, temos uma construção de complemento no sintagma verbal do tipo verbo ativo + SN (caso acusativo) = A2;

c) no entanto, sob o viés do paradigma da gramática tradicional, o SN posposto ao verbo está exercendo a função de sujeito com a respectiva concordância verbal (caso nominativo) = A3.

Em nossa língua, como vimos em A2 e A3, apassivar pressupõe uma intercambialidade, na ordem da estrutura linguística, entre sujeito (S) e objeto direto (OD), tanto que o processo só ocorre com verbos transitivos diretos e, não, com intransitivos ou

transitivos indiretos. Ou seja, a inexistência de OD inviabiliza a voz passiva, ela não ocorre, o que complementaríamos dizendo: não há voz passiva se não houver intercambialidade, pois esta só ocorre numa relação a dois.

É assim que Barros (1985) postula que numa construção com o *se*, como *Alugam-se casas*, ou *Aluga-se casas*, onde o agente da passiva não aparece, isso ocorre porque o sujeito é Ø (zero):

- casas continua objeto direto;
- se o sujeito é Ø também o é o agente da passiva;
- o *se* tem a função de indicar a indeterminação desse sujeito.

Barros ressalta a insistência da escola em designar o *se* como partícula apassivadora, ao obedecer a maioria das gramáticas, que prescreve a concordância do verbo com o nome plural que o segue, chamado sujeito paciente⁷ Para o autor, a prova de que as construções com o pronome *se* não se tratam de passividade é o fato de que nelas o agente da passiva, que é a maior característica da passividade verbal, é rejeitado. Segundo ele, ninguém diz - *Pintaram-se os muros pelos moradores*; aceitamos somente uma ou outra construção: *Os muros foram pintados pelos moradores*, ou *Pintou (pintaram)-se os muros* e, nesse último caso, eliminado-se o agente da passiva porque se usou o sujeito Ø.

No recorte em questão, temos um pronome apassivador que sublinha a ausência do agente responsável pela ação que torna imposição *uma ação articulada entre os órgãos públicos e particulares*. Podemos perceber que o sujeito gramatical não coincide com o sujeito semântico, processando-se um ocultamento, uma *indeterminação* desse sujeito, efeito produzido pelo funcionamento do clítico *se*.

A seqüência C apresenta como em A uma construção em que: o clítico *se* é também um pronome apassivador; o sujeito é paciente, sofrendo a ação verbal; o sujeito gramatical é o mesmo, tanto na voz passiva sintética como na analítica o agente da ação verbal é desconhecido. No entanto, o funcionamento da concordância verbal é distinto do que ocorre em A, pois nesta o verbo transitivo direto está na 3ª pessoa do singular, concordando com o

⁷ Barros (1985) justifica a concordância: (...) a eventual concordância do verbo com o objeto direto não é coisa assim tão rara na língua. É um fenômeno extralingüístico (concordância por atração), exigida pela eufonia, pela Estilística, enfim.

sujeito, como prescreve a gramática em relação à concordância verbal em voz passiva sintética. Em C, essa prescrição não é seguida, ocorrendo uma outra construção. Vejamos:

- Exige-se, também, uma atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas da área, um bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados da Educação Especial, bem como persistência e capacidade para trabalhar na área.

Temos neste caso um período composto, em que o verbo se faz presente na estrutura frasal da primeira oração apenas, cujo sujeito é composto, o que pela regra de concordância verbal da passiva sintética deveria levar o verbo para o plural. Parafraseando a primeira oração de C, através de sua passiva analítica, teremos o verbo no plural:

C1 - *são exigidos* também uma atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas da área, um bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados da Educação Especial (...)

Poderíamos pensar, em termos gramaticais, que houve uma opção por ignorar a concordância verbal de voz passiva sintética para realizar a de concordância de sujeito composto posposto ao verbo, que preferencialmente faz com que o verbo concorde com o elemento mais próximo. Entendemos, no entanto, que essa estrutura de passiva pronominal com um verbo na 3ª pessoa do singular para um sujeito composto constitui uma marca que para a significação promove um distanciamento maior do agente da ação verbal, indeterminando de forma extremamente forte esse sujeito que procura se ocultar.

Devemos também salientar que essa construção é bastante recorrente em *Subsídios*, como em *Nesse enfoque multidimensional, é imperativo que se considere, na identificação da deficiência mental: a própria existência da deficiência;(...)* (pág. 22), bem como o uso de passivas analíticas.

A análise lingüística que efetuamos até agora refere uma modalidade de indeterminação do agente da ação verbal que, sob o paradigma teórico da gramática tradicional, não é comumente trabalhada com realce para esse funcionamento. A indeterminação do sujeito tratada pela maioria dos gramáticos limita-se ao uso do verbo na 3ª

pessoa do plural, sem referência a qualquer agente já expresso e a verbos na 3ª pessoa do singular, que não apresentam complemento direto, acrescido do pronome *se*. Cegalla (1984), por exemplo, acrescenta a essas formas o uso do verbo no infinitivo impessoal em orações reduzidas. Essas são as modalidades de indeterminação do sujeito consideradas pela gramática, que têm como causa a não identificação do agente da ação verbal; o não se querer ou poder identificar claramente a que o predicado da oração se refere; a inexistência do sujeito como elemento na oração, sendo a sua identidade desconhecida realmente, ou escondida propositadamente. Não obstante, "existirá sempre o responsável pela ação verbal"; "(...) existe uma referência imprecisa ao sujeito; caso contrário, teríamos uma oração sem sujeito" (Sacconi, 1985).

Como nosso propósito é destacar o desempenho do clítico *se* na produção de indeterminação do sujeito, em nosso corpus, ressaltamos que, contrapondo a diversidade de outras formas de indeterminação, o pronome *se* como índice de indeterminação do sujeito (cf. gramática tradicional) tem pouca ocorrência, ou seja, o que é *evidente* como indeterminação não é quase utilizado

B - Na identificação dos requisitos considerados básicos para caracterizar um serviço de Educação Especial, procura-se partir sempre das prescrições legais e das especificações já definidas pelo MEC para a educação comum (...) (pág. 17)

Temos em B, um pronome *se* que acompanha um auxiliar modal - procurar - de uma conjugação perifrástica, cujo verbo principal se encontra no infinitivo. Os auxiliares modais exprimem o modo do locutor encarar o processo, e as formas nominais do verbo, como o infinitivo, funcionam no sentido de enunciar de maneira vaga, imprecisa, impessoal. (Sacconi, 1985; Cegalla, 1984) Essa locução *procura-se partir* apresenta-se como transitiva indireta, portanto não contem complemento direto; está conjugada na 3ª pessoa do singular e se faz acompanhar do clítico *se*. Temos, então, um caso de indeterminação do sujeito com todos os critérios gramaticalmente previstos e esse *se* recebe a designação de *índice de indeterminação do sujeito*.

É pertinente acrescentar, ainda, a esse efeito de indeterminação em B, uma abordagem que faz Orlandi (1996^a) sobre os efeitos produzidos pelo funcionamento da posição dos advérbios na superfície lingüística. Segundo a autora, os advérbios são os elementos de maior

flexibilidade de posição, em relação aos outros elementos da frase. A ordem dos elementos constitui um jogo que visa obter determinados efeitos de sentido, pois a cada movimentação desses termos correspondem sentidos outros. A "exuberância" e conseqüente "elegância" da ordem inversa são indiscutíveis em relação à ordem canônica; enquanto aquela, através de uma coreografia rica em movimentos, oferece possibilidades infinitas de estratégias de significação, (re)germinando a cada manuseio, esta se mantém viva, mas estéril, mas também sempre à disposição para qualquer consulta, quando precisamos entender os jogos de significância que a ordem inversa promove. Podemos dizer, então, que a ordem é constitutiva do sentido.

Na seqüência B, verificamos que além dos advérbios *sempre* e *já*, temos uma nominalização que equivale a uma oração adverbial final: *Na identificação dos requisitos (...)* = "para identificar os requisitos". O *sempre* garante a seriedade da busca de prescrições da instituição autorizada MEC; o *já* coloca em relevo o poder e a credibilidade da prescrição matriz, porque foi a instituição situada no topo da hierarquia educacional que anteriormente a definiu para outra modalidade de ensino. Todo esse funcionamento reforça a indeterminação do agente que tínhamos até então, pois se explicita fortemente que as prescrições levadas em conta são as que o MEC definiu; que essas prescrições são as mesmas definidas para a educação comum; que são elas que servem de base para a definição dos requisitos básicos que deverão caracterizar o serviço de Educação Especial. Mas quem diz tudo isso? Quem é o agente da ação verbal *procurar partir*?

Vimos que para a Linguística, as construções transitivas pronominais apresentam duas possibilidades de função do *se*: pronome passivador ou indeterminador. Discursivamente, no entanto, nas mesmas construções, o funcionamento do pronome *se* terá como efeito de sentido a *indeterminação do agente*.

A mobilização da quarta pessoa discursiva se desenha pela coincidência entre o sujeito temático e o sujeito do discurso, fazendo com que a indeterminação do primeiro se estenda ao segundo. Ela promove um efeito em que o sujeito ao simular o não preenchimento da forma sujeito, funciona como se estivesse ausente, apagado, como se o acontecimento discursivo fosse autônomo em relação ao sujeito que o produziu.

A quarta pessoa discursiva pronominal, paralelamente a essa simulação, mobiliza um outro efeito: o apagamento da estrutura dialógica, impedindo que se estabeleça uma relação de

interlocução entre o sujeito do discurso dessa forma representado e seu interlocutor. No recorte em análise, a indeterminação produzida pelo funcionamento das estruturas com o pronome *se* dão aos acontecimentos discursivos um estatuto de autenticidade, pois apresenta o funcionamento de um enunciador universal, que enuncia a voz do saber, permitindo colocar verdades transcendentais, atemporais, necessárias, que confere a *Subsídios* o funcionamento de lei sem o ser, que se materializa por um conjunto de prescrições sobre "como deve ser" o funcionamento da Educação Especial. Esse é um efeito que Zoppi-Fontana (1997) designa *ilusão de exterioridade*: o locutor ao se representar discursivamente a partir de uma perspectiva de enunciação "sempre já" legitimada, fora e antes de qualquer relação de interlocução, constitui-se imaginariamente como aquele que possui um excedente de visão em relação aos interlocutores, ou seja, como testemunha do acontecimento discursivo.

3 - Passivas perifrásticas com ausência do agente

Uma outra maneira de representação do sujeito, de forma a produzir um sentido de indeterminação, se processa através das construções com passivas perifrásticas em que o agente não se realiza lexicalmente.

A - São feitas, aqui, algumas considerações sobre a Educação Especial quanto à sua fundamentação filosófica e seus princípios básicos. (pág. 7)

B - Serão selecionados, de preferência, estabelecimentos do ensino regular onde possam ser organizadas turmas não muito numerosas, que atendam no máximo a trinta alunos. (pág. 35)

C - Será adotado o currículo regular oficial, com as devidas adaptações e o processo ensino-aprendizagem deverá ser baseado em avaliação/diagnóstico de natureza educacional. (pág. 38)

Verificamos que se processa um apagamento do agente da ação verbal como forma de indeterminar o sujeito. Esse é mais um funcionamento contraditório presente em *Subsídios*, pois uma vez que se quer enquanto documento que estabelece diretrizes para a Educação Especial colocar em funcionamento os serviços, ao mesmo tempo deixa vago, com essas indeterminações, o responsável pelo dito que prescreve.

Devemos ressaltar, no entanto, uma distinção entre as seqüência A e B/C que é sustentada pelo efeito do tempo verbal empregado. Em A, o locutor afirma algo que ocorre no tempo presente e que pode ser verificado, pois o advérbio *aqui* indica onde são feitas as considerações. Já em B e C afirma-se algo que deverá acontecer, mas que a própria indeterminação do agente enfraquece a certeza de que realmente acontecerá, o que soa quase como uma ordem por esse enunciador universal.

A relação de paráfrase entre as formas de representação do sujeito de *Subsídios*, constitui um indicativo, na superfície discursiva, dos processos discursivos que estabelecem uma posição de sujeito, na qual a perspectiva de enunciação do locutor impessoal (dada a indeterminação do agente) é representada como sendo a da instituição mor da educação - a das prescrições do MEC.

As construções com o verbo *dever*, em tempos compostos (deve se iniciar, deve-se valorizar, deverá ser), no presente ou futuro do indicativo perpassam todo o documento com exagerada incidência. Essas pistas nos indicam um cruzamento do discurso jurídico com o moral, onde o *deve ser*, o *deve X* já constitui uma consequência do jurídico, que pelo seu regime de universalidade tipifica o fato, deslocando para o moral a tarefa de depreender o que poderá ou não ser feito, como forma de escapar a qualquer natureza de punição. Podemos observar nas seqüências discursivas a seguir que essas estruturas se referem sempre à Educação ou ao deficiente mental como objeto dessa educação. Mas *quem é a Educação?* Quer dizer, o obscurantismo, a indeterminação dos agentes dos ditames da Educação Especial são constitutivos do discurso veiculado em *Subsídios*.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), "a educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. (...) pág. 12)

Nesse sentido é importante esclarecer que a Educação Especial deverá visar à habilitação do portador de deficiência para ingresso no sistema regular de ensino (...) (pág. 15)

Após a identificação e o diagnóstico, a avaliação psicopedagógica do educando portador de deficiência mental deverá continuar, progressivamente, através das observações docente e psicopedagógica durante o desenrolar da ação educativa (...) (pág. 28)

Temos mais uma vez o caráter contraditório de *Subsídios*: não é lei, mas o funcionamento da linguagem é fortemente autoritário, sustentado pelo discurso da moral social. Os efeitos do moral podem ser resgatados do século XIX, quando "o retorno das afecções morais nos seus justos limites" (Foucault, 1997a), como volta às condutas regulares, constituía um dos sinais de cura da loucura. Nesse dever "isso", dever "aquilo" materializa-se na seqüência discursiva a divisão social e o controle dos discursos, pois entrar na ordem do discurso pressupõe a satisfação de determinadas exigências e estar qualificado para fazê-lo. E esse é o papel da instituição maior da educação - MEC - para falar do funcionamento da Educação Especial, pois, como diz ainda o mesmo autor (1996) "o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?"

O funcionamento dos principais processos discursivos até aqui analisados, em que se faz presente um jogo de indeterminações, ocultando o sujeito, e que torna imperiosa a tentativa de recuperar esse agente da ação verbal, se identifica com o que Orlandi (1996^a) chama de estilo transitivo. A transitividade das ações que emanam da Instituição MEC são características das relações de poder que representam o sistema de hierarquia, numa sociedade como a nossa, onde *A* faz *B* fazer *C*, e acrescentaríamos, de forma *X*: a SEESP/MEC determina que o sistema de ensino (escolas) desenvolva a educação do deficiente mental conforme o preconizado. Todo esse complexo estrutural e ideológico se materializa discursivamente dando a *Subsídios* a prepotência de apagar o processo dialógico, interditando a relação entre locutor e alocutário.

1.2 - Das designações

O termo **necessidades educativas especiais**, segundo informação da própria SEESP, apareceu pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), inspirando posteriormente a nova Lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha. Por conseguinte, a designação **portador de necessidades especiais** passou a ser utilizada, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca-Espanha, em junho de 1994. Na história da educação foram inúmeros os vocábulos utilizados para nomear essa deficiência: anormal, deficiente mental, retardado, retardado mental, débil mental, atrasado intelectualmente, atrasado mental, excepcional. As designações foram sendo substituídas ao longo do tempo com a intenção de amenizar a pejoratividade, ou seja, constituindo paráfrases, sem deslizamento de sentido. O resultado tem sido um insucesso, pois logo a sociedade incorpora o termo no seu conjunto de normas e valores. Seja qual for o termo significa sempre atraso, falta, exclusão.

Em *Subsídios* distinguimos duas séries de designações: 1ª - *portador de necessidades educativas especiais, portador de necessidades especiais e portador de deficiência mental* e 2ª - *diferente, indivíduo e homem*. Na primeira série são usados esses termos para não dizer deficiente mental, excepcional. *Excepcional* é uma designação muito forte, já cristalizada, até porque uma das primeiras instituições para o deficiente mental foi a Associação dos Pais e Amigos do Excepcional - APAE. Na segunda série, as designações, que segundo Guimarães (1995), constituem um cruzamento de discursos, se colocam numa relação discriminatória em comparação a quem não é deficiente: indivíduo/pessoa, diferente/normal, homem/aluno, educando. É o trabalho do silêncio constitutivo que se verifica; ao designar *portador de necessidades especiais* apaga-se o excepcional - o não-dito descartado do dizer, aquele que é preciso evitar. O trabalho do silêncio se faz nos limites das formações discursivas, constituindo portanto o limite do dizer. Segundo Orlandi (1995), toda denominação apaga outros sentidos; por contradição inscrita nas próprias palavras dizer e silêncio são inseparáveis.

Subsídios veicula que a Educação Especial norteia sua ação pedagógica pelos princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade e por mais oito

específicos. Transcreveremos parte do Princípio da Normalização para tratar das palavras entre aspas.

Pode ser considerado a base filosófico-ideológica da integração. O termo traz muita controvérsia em seu significado, porque deriva da palavra “normal”(1), e também faz pensar em “normas sociais”, que consideram “desviantes” aqueles que fogem dos padrões médios de comportamento socialmente estabelecidos. Normalização poderia sugerir, erroneamente, a busca da conformidade às normas sociais. Também não significa tornar “normal”(2) a pessoa portadora de deficiências. Prevalece sempre o direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade. (pág. 13)

Segundo Maingueneau (1993), "colocar entre aspas não significa dizer explicitamente que certos termos são mantidos à distância, é mantê-los à distância (...)" (grifo nosso), significa que a palavra entre aspas pertence a um outro espaço enunciativo e que o locutor por ela não assume responsabilidade. O uso das aspas em “normal”, “normas sociais” e “desviantes” funciona como mecanismo de distanciamento das designações, demonstrando que não pertencem ao locutor. E esse funcionamento discursivo se mostra extremamente interessante na sua contradição constitutiva: ao mesmo tempo em que as aspas, ao colocar as designações à distância, demarcam a fronteira de uma formação discursiva com o seu exterior (Authier, 1981) , promovem um efeito de sentido de "naturalidade" ao inserir essas designações no fio do discurso.

Ressalte-se, porém, que no recorte em questão, esse funcionamento vem associado ao *comentário* que é feito sobre o que está, através das aspas, sendo colocado à distância. Segundo Foucault (1996, 1998), dentre os procedimentos internos de controle do discurso, o comentário apresenta-se como um jogo de tradução da palavra por si mesma, num *mostrar-se ocultando*, em que pela repetição do mesmo faz falar um resíduo que não estava explicitamente significado. Para o autor, o novo não está no que é dito, mas no seu retorno historicamente marcado. Portanto, é o conjunto das aspas com o comentário, apontando para o discurso outro, para a paráfrase explicativa, que produz um efeito de controle dos sentidos - "uma relação de tradução dissimétrica" (Zoppi-Fontana, 1991).

Em seus trabalhos sobre heterogeneidade discursiva, J. Authier aborda as formas como o discurso do outro aparece representado no interior do próprio discurso. Dentre as diversas formas de realização da modalização autonímica, designação da autora a esse funcionamento, temos a que se realiza por sinal tipográfico - aspas e itálico - ou sinal entonativo da oralidade. As aspas de modalização autonímica exigem do receptor a interpretação de um "já-dito" em outro lugar, o que na seqüência discursiva em análise, leva a buscar os sentidos de *normal*, *normas sociais*, *desviantes*.

Não é possível interpretar a colocação das aspas fora do contexto, pois elas estão relacionadas ao conjunto do movimento da enunciação e à formação discursiva em que ele se inscreve. As aspas são um sinal para ser decifrado por um destinatário. Há uma convivência entre os participantes desse discurso, pois se situam no interdiscurso de uma mesma forma. Para isso, no entanto, é necessário que o sujeito ao utilizar as aspas tenha uma certa imagem do seu leitor e, ao mesmo tempo, ofereça a ele uma imagem de si mesmo, ou seja, a posição de sujeito que assume como locutor, através das aspas.

No Princípio da Normalização acima transcrito temos o uso excessivo das aspas e para compreendê-lo é preciso levar em conta que o sujeito fala de um lugar de poder (SEESP/MEC), determinado histórica e institucionalmente e, que para garantir a interlocução, se utiliza de um jogo de imagens, as formações imaginárias (Pêcheux, 1969). Embora não consciente, aquele que exerce o poder constrói uma imagem de si próprio, do lugar que ocupa, do outro que está sob sua autoridade, do lugar deste, etc.; o que deve obedecer, por sua vez, faz também uma imagem de si mesmo, do lugar que ocupa na relação com o outro, desse outro que exerce o poder, do lugar ocupado por este, da imagem que este tem dele, etc. Há um movimento imaginário de sucessão de imagens. Em *Subsídios*, as aspas em *normal-1*, *normas sociais*, *desviantes e normal-2* funcionam pressupondo um leitor virtual e o ideal de leitura almejado: o locutor entende que não pode haver ambigüidade para seu interlocutor, que deve esclarecer o sentido que quer dar às palavras para não correr o risco de que o interlocutor dê outros sentidos, senão aquele que o locutor determinou; falar do lugar do poder significa falar do lugar do saber.

A colocação dessas palavras entre aspas, acrescida de comentário, serve para controlar o sentido de *normalização* porque deriva de **normal**. Informa que o termo pode ter outros sentidos (controvérsia em seu significado) e justifica incansavelmente o sentido que ele “não

deve ter”: não deve fazer pensar em **normas sociais** porque essas consideram o deficiente mental **anormal** (desviantes), por não se enquadrar no socialmente estabelecido; normalização não deve significar adequação às **normas sociais**, o que já “é sugerido” ao dizer “poderia sugerir”; não deve significar também tornar **normal** o deficiente, pois **prevalece o seu direito de ser diferente**.

A tensão entre paráfrase e polissemia é aqui muito grande: querendo que o sentido seja diferente acaba sendo o mesmo; querendo que seja o mesmo acaba sendo diferente: normal-1/anormal (diferente), anormal/normal-2 (o mesmo).

No primeiro parágrafo, a SEESP/MEC esclarecendo tudo o que não pode significar a palavra normalização estabelece uma expectativa de que no seguinte deixará claro o que *deve* significar. Frustração! Normalização é definida pelo que “não deve ser”.

A idéia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados). No aspecto “meios”, significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto resultados, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres. (pág. 13) (grifo nosso)

Num primeiro momento, a explicação *parece* incoerente: normalização relaciona-se a **meios e resultados**: *oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso (...); respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres*. Devem ser oferecidas **as mesmas** oportunidades, etc., pois “Todos são iguais perante a lei”. Mesmo todos sendo iguais perante a lei, o princípio da normalização preconiza que devemos **aceitar** a maneira desses **indivíduos** viverem que é **diferente**; então é porque não aceitamos e a SEESP/MEC está dizendo para aceitar, pois não há distinção, só que o portador de necessidades especiais é **indivíduo** e os não portadores dessas necessidades são **pessoas**. Ainda em relação ao par pessoa/indivíduo, tem continuidade o mesmo tipo de distinção: em relação a **pessoas**, se **oferece**. Oferece o quê? **Condições e oportunidades**. Em relação a **indivíduos** (representado pelo deficiente mental), deve-se

aceitar a maneira deles viverem, mas com **direitos e deveres**, ou seja, aqui entra o poder coercitivo do jurídico.

Todos são iguais perante a lei. Todos têm os mesmos direitos e deveres. Essas máximas constituem o fundamento do Direito e da Justiça, fazendo com que se acredite na imparcialidade do Direito, como se não existissem privilégios. Nossa crença na Justiça, ideologicamente constituída, nos leva a reinvidar os mesmos direitos e deveres para todos, na ilusão de evitar os privilégios de "alguns". No entanto, o processo é inverso, igualdade para todos significa não reconhecer as especificidades do sujeito. Condorcet (in Kintzler, 1984), citado por Lagazzi (1988), diz que a proibição das distinções individuais é característica de uma legislação injusta, pois *o justo é a possibilidade do diferente*, e esta, o avesso da desigualdade.

A designação **pessoas** para não deficientes e **indivíduos** para deficientes faz emergir, num único parágrafo, a contradição do discurso, relativamente ao processo de igualdade preconizado. *Indivíduo*, embora signifique também "a pessoa humana" (Dicionário Aurélio Eletrônico), é um substantivo que também significa pejorativamente "homem reles, insignificante, desprezível", inclusive muito utilizado pelo aparelho policial para designar o infrator. Ou, fazendo deslizar um pouco mais o sentido, segundo Foucault (1987), o *Estado transforma, reduz os sujeitos a indivíduos*, pois é como indivíduo que o sujeito é interpelado pelo direito e pelo mercado - forma-sujeito de direito e do capitalismo. A relação que se estabelece em *pessoas/condições,oportunidades* vem determinada pelo discurso da moral; entre *indivíduos/direitos e deveres*, pelo discurso jurídico.

O funcionamento do uso das aspas, procurando manter à distância um dito que não coincide com o do locutor, a contradição entre fazer valer a lei e as designações utilizadas constituem uma demonstração de que o sujeito não exerce o controle dos sentidos; quanto mais se diz na tentativa de um sentido único, mais ele se multiplica nos sentidos possíveis (polissemia).

O que se observa nas seqüências discursivas que distinguimos acima está presente em todo o discurso de *Subsídios*. Há um excesso de dizer que controla os sentidos, através do estabelecimento de princípios, definições, conceitualizações, fragmentação do texto em itens, fornecimento de um glossário, como já mencionamos anteriormente. É todo um esforço de desambiguação que apaga, que descarta, que produz silenciamento de sentidos - fala-se X para

não dizer Y, pois os sentidos não desejados são afastados ao se falar. No enunciado - *O professor da classe comum deverá receber apoio docente especializado no que se refere à adoção de métodos e processos específicos ou adaptados à aprendizagem do portador de deficiência mental (...)* (pág. 37) (grifo nosso) - está se dizendo que o professor precisa de apoio docente especializado, para não se dizer que ele precisa de formação na área, pois não será um simples apoio que lhe dará a competência para trabalhar com o deficiente mental. O sentido de formação é silenciado, pois não é relevante para os objetivos do Estado investir em recursos humanos.

Mas como os sentidos se movimentam por entre os limites das formações discursivas, por mais que sejam controlados vão significar em outro lugar. É no impossível de ser dito, no que é silenciado que se dá a possibilidade do dizer vir a ser outro.

2. O discurso da "diferença"

2.1 - Elipses, oposições parafrásticas e deslocamentos

Prosseguindo com as análises do discurso *sobre*, vamos agora abordar o par de opostos **normal/diferente** como mecanismo de inclusão/exclusão dos sujeitos no espaço social, observando o funcionamento do pedagógico, do moral e do jurídico nos processos de designação, categorização e apagamento da deficiência. Para tanto, efetuaremos a análise do enunciado estampado nas camisetas distribuídas no momento da inscrição na I Jornada da Educação Especial, realizada pela APAE, na cidade de Cáceres-MT, em 1998. A estamperia das camisetas recebidas pelos participantes exibem dizeres acompanhados de figuras de bonequinhos dependurados nas letras, representando as diferentes deficiências. É necessário informar também que o mesmo foi capa da pasta distribuída e já foi capa da Edição Especial/1991 da Revista INTEGRAÇÃO do MEC.



Figura 1

Ao tomar a estamparia da camiseta enquanto texto é preciso situar o entendimento de "texto" para a Análise do Discurso. Quando nos referimos a texto, imediatamente nos vem à mente a modalidade escrita e, fundamentalmente para a AD, interessa tanto o texto escrito como o texto oral. No entanto, a natureza da materialidade do texto é diversa, pode ser um quadro, o corpo, uma escultura...; a textualização se faz pela unidade significativa em relação à situação. Para Orlandi (1985), texto é uma unidade de sentido em relação à *situação*; o levar em conta a situação é que torna o texto analisável. A AD vai colocar que para encontrar as regularidades é preciso analisar o funcionamento da linguagem e para perceber esse funcionamento no texto é preciso remetê-lo à exterioridade. A exterioridade não é o "lá fora" do texto, mas o que de fora "constitui a interioridade" (Orlandi, 1995), constitutiva da textualidade. A discursividade é a maneira como o texto traz a exterioridade nele.

A exterioridade como constitutiva do texto vai referir às condições de produção e ao interdiscurso. Os elementos que constituem as condições de produção são os sujeitos e a situação. No sentido estrito, as condições de produção são as circunstâncias da enunciação; no sentido lato, o contexto sócio-histórico-ideológico. O interdiscurso é a memória discursiva, a

verticalidade do discurso, que está no nível da constituição, pertence à ordem do repetível. Esse é o trabalho da história, no sentido de que todas as formulações possíveis acerca de um dizer vão constituindo a possibilidade de se realizar esse dizer. Para que as palavras façam sentido é preciso que elas já tenham sentido e este sentido vem dessa memória do dizer.

Não é a extensão que define texto; não é a palavra, a frase ou conjunto de frases que constituem texto, mas a unidade de sentido em relação à situação. A palavra, portanto, não significa por si mesma, o que a faz significar é a textualidade, "porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa." (Orlandi, 1996b). A palavra significa porque já tem uma discursividade. Na relação com o interdiscurso, como memória de tudo que já foi dito, a palavra já foi antes discurso, ela já foi significada de alguma maneira.

Ser diferente é algo normal.. Ao tomarmos este texto enquanto ponto de partida, como uma unidade analítica, uma materialidade empírica que nos dá acesso para compreender o funcionamento do discurso - "efeito de sentidos entre locutores" - sobre a deficiência, não o estamos trabalhando como fim em si mesmo. Compreender o funcionamento discursivo é desmontar a ilusão de completude do texto, desvelando os sentidos outros que emergem pelo trabalho do interdiscurso.

A normalidade do ser humano é definida por parâmetros biológicos, psicológicos, intelectuais e sociais, isto é, uma média de conformidade que não fira a sociedade. O discurso religioso - "o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus" - ratificado juridicamente pelo Estado - "todos são iguais perante a lei" - desloca o sentido de normal, tomando a anormalidade como "diferença". As máximas (sentença ou doutrina moral) *o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, somos todos filhos do Senhor, todos são iguais perante a lei* constituem enunciados que se cristalizaram, a partir das formas de assujeitamento do indivíduo ao poder, deslocando o estatuto do sujeito, respectivamente do "sujeito religioso" ao "sujeito-de-direito". Haroche (1992), em seu trabalho *Fazer dizer, Querer dizer* reflete sobre a relação do sujeito com a linguagem, desde a determinação religiosa até a jurídica, traçando a história da subjetividade. Até o século XIII, a Igreja reconhecia o *sujeito religioso* submetido à ideologia cristã, assujeitado por práticas rituais e totalmente submisso ao Texto e ao dogma. No entanto, a expansão econômica a partir de então, vai causar o enfraquecimento da ordem religiosa no sistema feudal. A noção de lucro

toma vigor no deslocamento da economia rural de subsistência para uma economia artesanal e urbana, originando a sedentarização do comércio, ligada ao progresso da instrução e da escrita. As relações pessoais entre senhores e camponeses se transformam em relações econômicas, produzindo um espaço de reivindicação de direitos e liberdades por parte de artesãos, comerciantes e camponeses que vai fundamentar o poder jurídico, conduzindo à idéia de um "sujeito-de-direito" - um sujeito com direitos e deveres, responsável por suas ações.

Haroche (idem) ressalta que somente com o capitalismo e com a Declaração dos Direitos do Homem se poderá falar em um sujeito-de-direito com personalidade abstrata, mas o "sujeito-de-direito", "sujeito-à-exação"⁸ do século XIII constituiu uma primeira versão daquele dentro do sistema feudal.

As relações entre o senhor e seus vassallos, que eram estritamente pessoais no século X, transformam-se em relações econômicas, atingindo o seu auge no século XIII. De início, essas relações são feitas de direitos e deveres, por parte de um e de outro; aos poucos a sujeição pessoal vai dando lugar à sujeição econômica, pois os camponeses, para comprar sua liberdade, passam a dever os fundos que os senhores lhes emprestam. A liberdade que o senhor "concede" ao camponês nada mais é do que uma forma de assujeitá-lo economicamente, o que se revela um paradoxo: o camponês é um homem "livre" à medida que se torna "sujeito-devedor". O avanço do poder jurídico e sua laicização abalam extremamente a dominação do sujeito pelo religioso, já que passa a ter relevância o sujeito em si mesmo, com suas próprias intenções, sua própria vontade, suas motivações. Essa nova concepção de sujeito individual que imbrica relação econômica e liberdade jurídica constitui o sujeito "livre para se obrigar" (idem)

Com o enfraquecimento da ordem religiosa dá-se a centralização do Estado e o progresso do jurídico e a ideologia jurídica vão definir um sujeito eminentemente ambíguo: "intercambiável" perante o Estado, ao mesmo tempo em que é senhor de si, responsável pelos seus atos, alguém único que "pode soçobrar no anonimato de 'qualquer um'" (idem). Como vimos, o indivíduo é sempre determinado pelo poder institucional, mas deve ter a ilusão de ser livre, mesmo se submetendo.

⁸ Termo jurídico que, em linguagem menos especializada, é entendido como "sujeito à cobrança", "devedor". (Haroche, 1992, NT)

Retomando a máxima *o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus*, podemos verificar os efeitos que uma sociedade de homens assujeitados à ideologia cristã produziu ao longo de sua dominação, no que se refere ao deficiente. Segundo Mazzotta (1996), até o século XVII, a deficiência ainda era explicada pelo misticismo e ocultismo, portanto, sem nenhuma base científica. A falta de conhecimento científico sobre as deficiências e conseqüente temor ao desconhecido, aliados aos processos de determinação historicamente construídos pela religião, constituíram as condições de produção necessárias para fixação da discriminação, da marginalização dos deficientes. O "sujeito religioso", impregnado da Verdade de que *o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus*, não poderia aceitar incluir na raça humana alguém que fugisse ao critério da perfeição (Deus é perfeito). O deficiente, *diferente* de Deus, não é completamente humano e, como tal, deve ser afastado, excluído do convívio social para segurança dessa mesma sociedade.

É interessante perceber o paradoxo que sustenta o discurso da moral: a mesma moral que atualmente "prega" o respeito aos deficientes, que "abomina" a exclusão, pois *somos todos iguais*, foi a que anos atrás os excluiu, os estigmatizou, colocando-os na marginalidade. Esse funcionamento diferenciado deve-se às condições de produção em que um determinado discurso é produzido, ou seja, são levados em conta os sujeitos e as circunstâncias da enunciação, o contexto sócio-histórico-ideológico. Daí a importância das determinações históricas, não cabe(ria) no final do século XX, com uma base democrática "consolidada", a explicitação de exclusão dos deficientes, ou seja, o sujeito religioso represent(a)ou uma forma sujeito diferente da do sujeito jurídico.

E aqui somos instados a buscar *todos são iguais perante a lei*. Podemos dizer que essa é uma máxima "máxima", pois consegue fazer funcionar em confluência os campos discursivos do jurídico, da moral e do religioso. E mais um paradoxo: a Instituição Jurídica fundamenta e legitima o Estado que é um Estado-capitalista- jurídico, fundado na noção de lucro. E a ideologia jurídica faz crer que direitos e deveres são iguais para todos, fundamentada na máxima em questão, o que leva a uma inversão constitutiva, pois essa igualdade preconizada pressupõe o não reconhecimento das singularidades do sujeito, legitimando a prática dos privilégios.

O discurso da moral, por sua vez, se legitima cuidando para que os bons costumes sejam mantidos na/pela sociedade e, portanto, tem um funcionamento circular, repetitivo com

o intuito de manter o controle dos sentidos para que eles não deslizem. No espaço das discursividades da deficiência mental esses sentidos se materializam pela solidariedade, pela doação, pela aceitação...; assim como a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, numa sociedade como a nossa, a moral interpela o sujeito a ser solidário. E o ter compaixão para com o deficiente mental é não o designar "anormal", é não chamá-lo de "deficiente", mas de *diferente*.

O discurso religioso começa complementando a máxima *todos são iguais perante a lei*, transformando-a em *todos são iguais perante a lei e aos olhos de Deus*. Como Deus ama a todos os seus filhos, sem distinção, e *o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus*, o homem também deve amar todos os seus irmãos sem distinguir os que têm dos que não têm deficiência. Ressaltamos, aqui, o deslocamento de sentidos que se opera sobre o mesmo enunciado: o que no obscurantismo da Idade Média significava exclusão, hoje significa argumento para não exclusão, para acolhimento.

O cruzamento dos discursos jurídico, moral e religioso no enunciado acima produz e faz circular uma discursividade que se insere no senso comum: "o senso comum coloca as coisas de maneira simples, literal, como sendo apenas aquilo e não outra coisa" (Geertz, 1983, in Lagazzi, 1988). Por isso esse enunciado constitui uma máxima, ou seja, os sentidos se cristalizam e se instituem como verdade; é "natural" que se trate a todos com igualdade. É a institucionalização do sentido literal, como produto da história, que se transforma em senso comum. Podemos dizer que há uma articulação significativa entre esses discursos: o religioso sustenta o moral que, por sua vez, sustenta o jurídico, ou seja, os designios de Deus (religioso) constituem os indicativos dos sentidos das práticas sociais (moral) que por garantia devem ser legitimados e legalizados pela Instituição Jurídica.

Quando se diz *não é deficiente, é diferente*, verificamos um processo de homogeneização que ocorre nos dois sentidos: ou pela negação da diferença ou pela universalização da diferença (só tem diferença); num se nega, no outro se afirma e de fato o que se está é negando o "outro". Quando se diz "são todos iguais" se está negando a deficiência; "são todos diferentes", se está negando a normalidade. É a radical diferença do outro no simbólico. Somos todos iguais... Somos todos diferentes... Mas tem alguns que são mais diferentes que os outros...E no imaginário isto está sendo apagado.

Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico (Editora Nova Fronteira) *diferente* significa: [Do lat. *differentē*.] **Adj.** 2.g.1. Que não é igual; que não coincide; que difere, diverge; divergente, diverso, desigual; 2. Não semelhante; 3. Variado, variegado; 4. Alterado, modificado; 5. **Bras. Pop.** De amizade abalada ou desfeita; de relações quase rotas, ou rotas. Ainda a mesma fonte dá o significado de *normal* como: [Do lat. *normale*.] **Adj.** 2.g.1. Que é segundo a norma. 2. Habitual, natural. 3. Tip. Diz-se do tipo de largura ou peso comum. 4. Diz-se do ensino ou instrução de nível médio para formação de professores primários, e do curso em que se ministra essa instrução. 5. Que leciona no curso normal: professora normal. **S. m.** 6. O curso normal (4). [Sin., bras., MG: curso de formação, formação.] **S.f.** 7. Geom. Anal. Reta perpendicular a uma curva ou superfície. **Normal principal.** Geom. Anal. 1. Normal a uma superfície, contida no plano osculador.

O enunciado em questão, gravado como estampa de uma camiseta, tem no seu usuário e em todos que o virem com essa veste o leitor destinatário, para o qual se quer apagar o sentido já cristalizado de "anormal" como designativo da pessoa deficiente. Porque *diferente*, segundo Aurélio, significa que *não é igual*, que *difere*, que é *alterado*. Então podemos questionar: não é igual a quem? Difere de quem? É alterado em quê? Por outro lado, o fato desse enunciado estar escrito em uma camiseta lhe dá um caráter mediático, e portanto, público, pois esse tipo de vestuário constitui um meio de circulação de dizeres que se querem enquanto discursos da solidariedade. Utilizar a camiseta como instrumento de divulgação de "máximas, mensagens" é uma prática que banaliza o social e transforma o usuário em "veículo", "suporte". O usuário se apaga enquanto sujeito, mas o leitor se identifica, porque ele se espelha no outro pelo funcionamento do imaginário. Por onde o "veículo" circula vai angariando adeptos que formam uma verdadeira *Comunidade Solidária*.

Segundo Orlandi (1997), a máxima, quanto à forma de linguagem, é tradicionalmente ligada ao discurso da moral; quanto à forma de significar, pelo seu caráter sintético, tem um funcionamento característico do positivismo. A função resumidora associada ao discurso moral tende a surtir efeito no senso comum, indicando sentidos edificantes para mobilizar uma ação conseqüente. É o efeito do discurso positivista: "passa para o senso comum, se deshistoriciza e se incorpora na prática cotidiana do cidadão." (idem). Os sentidos positivistas foram tão incorporados na memória do cidadão que máximas como a que estamos analisando fazem eco rapidamente. Além dessa designação já fazer parte do vocabulário do povo em

geral, os próprios deficientes se intitulam *diferentes*, como podemos verificar em sites da internet e na fala do cotidiano dessas pessoas.

Como podemos observar, esses sintagmas – *que não é igual; que não coincide; que difere* – pedem complementos que são elididos e essa elipse do complemento preposicional vai produzir um deslocamento de significação, pois a própria gramática normativa sublinha que a sintaxe de regência é a maneira como o nome ou o verbo *se relacionam* com seus complementos. Portanto, a ausência do complemento vai instaurar determinados sentidos e não outros, o que nos leva a examinar o funcionamento dessa elipse, tomando o exemplar *que não é igual*, da definição de diferente, colocada por Aurelio Buarque de Holanda.

O trabalho de Haroche (1992), já citado anteriormente, no que se refere ao estudo da formação dos mecanismos lingüísticos *da determinação, da elipse e da subjetividade na gramática*⁹, aborda a elipse enquanto falta de elementos explícitos que se apresenta como ruptura no fio do discurso. Seu funcionamento é extremamente interessante, pela posição que se situa no campo da significação, entre a literalidade e a compreensão, constituindo uma zona de obscuridade e ambigüidade.

A gramática, que trabalha com os enunciados gramaticalmente corretos, compreensíveis, explícitos torna a significação evidente dentro de critérios exclusivamente sintáticos e formais. Com relação à elipse, são inúmeras as controvérsias entre os lingüistas; alguns a descartam e outros, mesmo reconhecendo alguma obscuridade no plano formal, não a consideram como forma potencial de ambigüidade. A elipse, enunciado incompleto que a lingüística pressupõe como completo, falta que propicia o possível, vão por onde irrompe o sujeito talvez repellido, "é o ponto em que se encontram lingüística e ideologia" (idem).

Retomando o enunciado *Ser diferente é algo normal*, verificamos que o sintagma *Ser diferente* está incompleto, pois o adjetivo *diferente* pede um complemento: diferente do quê? ou de quem? pois toda a relação de diferença pressupõe a existência de dois termos, ser diferente de alguma coisa ou de alguém. Temos, então, uma reificação da diferença via elipse do complemento nominal, ou seja, o complemento que gramatical e semanticamente o adjetivo exige é apagado, não se realiza lexicalmente. No entanto, essa elipse que em principio constituiria a possibilidade de sentidos outros, é imediatamente preenchida pela intervenção da

⁹ O mesmo trabalho da autora já foi por nós tomado como referência, mas sob outro viés.

exterioridade, que não é o fora da linguagem, mas o trabalho do interdiscurso, da memória do dizer. Segundo Pêcheux (1988), algo fala sempre antes, em outro lugar, sob o domínio das formações ideológicas. Aí se dá o processo de constituição do discurso, na memória, no domínio dos dizeres já-ditos que garantem a formulação do dizer. O sentido é sempre uma palavra por outra e sua existência se dá nas relações de paráfrases, de metáforas, em processos discursivos em que a formação discursiva, historicamente, é o lugar mais ou menos provisório. Portanto, temos uma relação parafrástica em diferente → não é igual → deficiente, pois a elipse do complemento preposicional é preenchida pelo sentido historica-ideologicamente construído: o deficiente *não é igual ao não-deficiente, ao normal*. São as formações discursivas em que o sujeito se inscreve que determinam o seu dizer, portanto não adianta dizer que o deficiente é diferente com a "intenção" de não usar um termo "marcado" socialmente, pois como o sujeito não controla os sentidos, o diferente, que não é igual ao normal, vai significar deficiente; o *não é igual* já tem uma discussividade, já foi antes significado em relação às deficiências.

Por outro lado, se estabelecermos uma relação entre a paráfrase acima – diferente → não é igual → deficiente – e sua contrária, não dita, podemos verificar uma certa dificuldade em definir, nessa última, um dos termos da categoria. Expliquemos: tomando normal → igual → ? qual seria o terceiro termo? Eficiente? Ou ainda, temos uma primeira seqüência de paráfrase montada na negatividade e uma segunda na positividade¹⁰, sendo que na afirmação o terceiro termo não pode aparecer. Num primeiro momento, na construção diferente/*não é igual*/deficiente, *não é igual* se contrapõe a igual/eficiente. Mas por igual/eficiente se constituírem paráfrases de *não-deficiente*, a negação promove um deslocamento desse terceiro termo "virtual" (eficiente) para a relação parafrástica negativa, ou seja, temos um efeito de sentido em que normalidade passa a ser definida pela inversão da deficiência (não deficiente), quando esta já havia sido definida como restrição à normalidade. Não-deficiente constitui, pois, uma inversão perversa que interdita completar a relação parafrástica positiva (eficiente), o que demonstra que a língua é capaz de falha e a inscrição da língua na história produz o equívoco (Orlandi, 1999b) - quando se "quer" negar pode se estar afirmando e vice-versa.

¹⁰ Ducrot designa essa positividade e essa negatividade como *categorias de afirmação e de restrição* (...)

Ainda tentando perceber os deslocamentos de sentidos que se produzem, a partir do enunciado em questão, podemos estabelecer pares de correspondência em que os termos se dispendo, inicialmente, em relação de oposição, passam a funcionar numa relação de paráfrase ou sinonímia. Se tomarmos a seqüência em que "normal : anormal" :: "igual : diferente" → "normal : diferente", verificamos a ocorrência de um cruzamento entre os pares que deixa como resíduo o par "igual : anormal", ou seja, um não dito, um enunciado não formulado, que não participa dos processos metafóricos. É, pois, devido ao cruzamento dos pares de opostos que o par **normal/diferente** sofre um deslizamento para uma relação parafrástica onde "normal é ser diferente"; os dois termos se recobrem, um predicando o outro - diferente é normal, normal é diferente.

A reflexão sobre a elipse, a inversão pela negação e o cruzamento entre termos de pares de correspondência, tomando língua como forma material (Orlandi, 1996b), como ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, nos leva a entender esses funcionamentos. A elipse propicia um espaço, uma instância de deriva, onde uma gama de sentidos outros podem se estabelecer. Não é "qualquer" sentido que preenche a incompletude, nem o sujeito tem domínio sobre ele; a evidência dos sentidos é um efeito ideológico, pois a constante tensão entre a manutenção de um único domínio do sentido (paráfrase) e a multiplicidade descontrolada dos sentidos (polissemia) produz uma alteridade em que o sujeito ora se agarra a pontos de ancoragem na direção de uma estabilização, ora se deixa arrastar para uma desagregação incontrolável, processos que promovem o "mesmo" a "diferente" e o "diferente" a "mesmo".

Pelo dispositivo da Análise do Discurso podemos apreender esses funcionamentos começando pela completude que a gramática impõe, mas que não sustenta, porque a condição própria da linguagem é sua incompletude. Sujeito e sentidos não são completos de antemão, se constituem ao mesmo tempo impelidos, de um lado, pela língua e, de outro pelo mundo, pelos fatos que reclamam sentidos, pela memória discursiva, pela inscrição em formações discursivas, que representam as formações ideológicas no discurso. E por que o sentido de diferente é deficiente e não "qualquer" outro? Como vimos, pela incompletude do sujeito, dos sentidos e da linguagem (enquanto simbólico) o processo de significação é aberto, nunca acabado. No entanto, é exatamente devido a essa abertura que ele está sujeito a ser determinado, estabilizado ou a se deslocar infinitamente. Segundo Payer (1995), esse

deslocamento de sentidos se constitui por um sair do lugar, por um desvio de direção em relação a um ponto de referência, que no caso do discurso *sobre* a deficiência mental, tanto a concebe numa relação de oposição como numa relação de igualdade, ou seja, *ser diferente é não ser normal e ser diferente é ser normal*. Esse lugar de ambigüidade situa-se numa região intermediária dos processos discursivos que deriva do imbricamento do jurídico, do administrativo e das convenções do cotidiano, onde "as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos" (Pêcheux, 1997a). Portanto, designar o deficiente de **diferente** e tomar o *ser diferente* enquanto uma *normalidade* social, demonstra que todo gesto de tomada da palavra se encontra intrinsecamente exposto ao equívoco da língua (idem).

2.2 - Processos de Normalização e Naturalização

Retomando o enunciado definatório de *normal*, a primeira significação já refere ao que a sociedade e/ou o jurídico estabelecem como "medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa; princípio, preceito, regra, lei; modelo, padrão"; e a segunda como "natural", isto é, é natural o sujeito ser normal, sem deficiência. Instituem-se, aqui, dois processos: o de Normalização, de cunho moral, jurídico, administrativo e o de Naturalização, pelo viés do biológico, do genético, do discurso médico.

Normalização, "enquanto ato ou efeito de normalizar", e *normalizar* enquanto "tornar normal; fazer voltar à normalidade; regularizar" (Dicionário Eletrônico Aurélio) constituem um conjunto de significados que inevitavelmente remetem à norma, à regra, à lei, a preceito, a modelo...

O princípio de normalização se instala paralelamente ao conjunto de instituições de controle, com mecanismos que vão desde a vigilância até a especialização, a fim de promover a ordem e a segurança da sociedade, afastando tudo e todos que possam ser tidos como "anormais". E dentre esse "todos" está recoberta, desde o final do século XIX, a categoria de "degenerescência", segundo Foucault (1997b). Ainda no dizer do mesmo autor, as formas fundamentais do poder-saber "medida, inquérito e exame" embora se cruzem em diversas práticas, estiveram ligadas à instalação de um poder político, funcionando, ao mesmo tempo,

como efeito e instrumento. O *exame*, como meio de fixar a norma, a regra, a partilha, constituiu a matriz das chamadas ciências do homem e tinha uma função de seleção e exclusão.

Para Foucault, o indivíduo *anormal* que as instituições, discursos e saberes consideram desde o final do século XIX "deriva da seleção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento e do universal secreto das sexualidades infantis" (idem). Embora cada uma dessas representações de anormalidades tivessem a sua referência científica, Foucault destaca três processos que anulam parcialmente ou modificam a especificidade dessa referência: 1) a teoria geral da degenerescência que com o livro de Morel (1857) vai servir de quadro teórico e justificativa social e moral a todas as técnicas de localização, classificação e intervenção sobre os anormais; 2) a organização de uma rede institucional complexa que serve, através da medicina e da justiça, como estrutura de acolhimento para os anormais e de defesa da sociedade; 3) o movimento da cruzada contra a masturbação infantil, mais recente, que recobrando os dois anteriores vai se tornar no século XX o princípio de explicação de todas as anomalias.

Não podemos deixar de ressaltar que o princípio de normalização também sempre esteve presente na gramática e na língua, através dos mecanismos de individualização: a exigência de clareza, de desambigüização, de determinação, de perfeita legibilidade. Haroche (1992) situa a "determinação" no interior da gramática, a partir do século XVII, como um processo de inscrição da normalização e normas políticas, que visam reforçar a centralização em proveito do poder real. E esses são processos sempre atuais, pois o sujeito é, sem o saber, o lugar das coersões, na sua ambigüidade constitutiva: livre, senhor de si e assujeitado pelo Estado.

Há ainda um outro aspecto em relação à normalização, não muito percebido: normalizar não refere ao que é normal, pois é um processo que tem como objetivo "tornar normal, fazer voltar à normalidade"; conseqüentemente, não se torna normal, nem se faz voltar à normalidade aquilo/quem já é normal. Como diz Canguilhem. (1995), "Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. 'Normar', Normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho." (grifo nosso)

Segundo Canguilhem (idem) em seu trabalho sobre *O Normal e o Patológico*, o uso do conceito de norma é polêmico e deve sua razão ser procurada na essência da relação normal/anormal. Para ele, essa relação não é de contradição, mas de inversão e polaridade, conforme abordamos anteriormente, quando normalidade passa a ser definida exatamente pela inversão do que a coíbe - a deficiência. A própria norma cria a possibilidade de inversão, quando deprecia tudo aquilo que a referência a ela impede de considerar normal. Enquanto norma pura e simples, ela oferece apenas a *possibilidade* de unificar um diverso; seu sentido de norma, enquanto regulação, imposição só se efetivará quando instituída ou escolhida como expressão de preferência ou como instrumento de vontade de substituir um estado insatisfatório por um satisfatório. Dessa forma, uma ordem possível é acompanhada, geralmente de forma implícita, de uma aversão à ordem inversa possível. E uma regra só é regra em função da correção de uma infração.

O autor chama a atenção para o deslocamento que ocorre em relação à inversão da norma: a inversão da norma lógica tem talvez como resultado uma norma estética e, não, uma norma lógica; da mesma forma a inversão da norma ética resultará talvez numa norma política. Ou seja, implícita ou explicitamente, "as normas comparam o real a valores, exprimem discriminações de qualidades de acordo com a oposição polar de um positivo e um negativo" (idem) (grifo nosso). Interessa-nos, pois, o fato de que nas ciências sociais, o normal é o efeito da fixação da norma a partir de uma decisão normativa; o normal é a norma manifestada no fato e, na consideração deste, existencializa uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Se a norma se constitui num processo de valoração, predicando através do paradigma de oposição polar positivo/negativo, então normal e anormal não são termos contraditórios, mas constituem sentidos que foram histórico-institucionalmente cristalizados como excludentes, a partir da discriminação em positivo/negativo. Por isso a possibilidade da formulação *Ser diferente é algo normal*, pois enquanto materialidade lingüística, o enunciado se encaixa na polaridade positivo/negativo - normal/diferente. No entanto, essa materialidade constitui apenas marcas de um processo discursivo em que o trabalho do sentido sobre o sentido, no infinito das interpretações, permite (ao sentido) escapar de qualquer norma estabelecida a priori (Pêcheux, 1997), o que produz um efeito metafórico em relação ao enunciado: diferente (deficiente) = normal.

Na ótica do princípio de Naturalização, sob o viés do biológico, "ser natural é ser normal e, não, deficiente", tem como parâmetro um critério quantitativo, estatístico, pois o conceito de normal se define objetivamente pela frequência do caráter qualificado, sendo, portanto, excluído desse conjunto, o deficiente.

Não é nossa intenção aqui adentrar aos campos da biologia, fisiologia, etc., por isso vamos nos ater a situar a questão da anormalidade na esfera do biológico/fisiológico. Para tanto precisamos distinguir a doença dos casos de "anormalidade", o que é dificilmente apreendido pelo leigo. A saúde é um conceito normativo que coloca um ideal de estado de equilíbrio orgânico. Temos anormalidade em relação à saúde, quando admitimos a doença como um estado contra o qual o indivíduo deverá lutar para continuar a viver, ou seja, a doença é um estado anormal em relação à persistência da vida, que desempenha o papel de norma.

A anomalia pode vir a se tornar doença, mas por si mesma, não é doença e é muito difícil determinar o momento em que ela vira doença. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida. Da mesma forma, é bastante complexo determinar onde termina a saúde e começa a doença, se não for tomado o indivíduo em particular, pois nessa ótica o normal biológico é relativo. Vejamos: se a norma biológica diz que a média de pulsações por minuto é setenta e uma e determinada pessoa apresenta quarenta, em perfeita saúde, é porque esse número de pulsações satisfaz às exigências impostas, ou seja, é "normal" para esse organismo. Portanto, o limite entre normal e patológico é preciso quando tomado o mesmo indivíduo sucessivamente, mas é relativo em relação a vários indivíduos simultaneamente. Por isso, a responsabilidade em identificar onde começa a doença é do ser humano que conhece a sua dinâmica (Canguilhem, 1995).

Falando-se em doença, advem logicamente a cura e curar é criar novas normas de vida, pois a normatividade biológica é irreversível. Canguilhem observa que se o conceito de norma não pode ser reduzido a um conceito objetivamente determinável por métodos científicos, na realidade não existe uma ciência biológica do normal e, sim, uma ciência das situações e das condições biológicas consideradas normais - a fisiologia. No que se refere à ciência da vida humana, cabe à medicina a aplicação das técnicas biológicas de produção e instauração do normal, para o que ela utiliza o resultado de todas as ciências a serviço das normas da vida. E,

aqui, é interessante perceber que só existe medicina porque o homem se sente doente; em contrapartida, o homem só sabe em que consiste a doença, porque existe medicina (idem).

Com relação às causas da deficiência mental e das demais deficiências, constituiu um grande progresso na área patológica o surgimento do conceito de "erro". Os erros inatos do metabolismo - EIM - assim designados, em 1909, por Sir Archibald Garrod, constituem doenças genéticas por distúrbios bioquímicos hereditários, que podem não se manifestar logo ao nascer, mas a longo prazo ou ocasionalmente. Até a metade do século, a medicina conhecia pouquíssimas dessas manifestações, o que justifica o pouco uso desse conceito em patologia; hoje isso já não ocorre, pois a cada ano que passa novas moléstias são acrescentadas às já conhecidas, ou novos e mais detalhados aspectos a seu respeito são descritos. Na segunda metade do século, os conceitos fundamentais da bioquímica dos aminoácidos e das macromoléculas são tirados da teoria da informação, como código e mensagem. Canguilhem explica que nessa área, a saúde significa a correção genética e enzimática e a doença tem origem na geração errada; "não no sentido de uma conta errada ou de uma ação errada, mas nos sentido de entrar pela porta errada, ou de tomar o bonde errado."

Os EIM, na patologia molecular atual, são erros da natureza que geram vício da forma e são considerados como microanomalias, micromonstruosidades, efeitos de uma interrupção ou cessação de uma seqüência de reações químicas. O autor coloca ainda que se a organização é uma espécie de linguagem, a doença geneticamente determinada deixa de ser uma maldição para ser um mal-entendido ou, um equívoco, diríamos. A doença nesse patamar subtrai do homem toda e qualquer responsabilidade individual, por imprudência ou excesso, e coletiva como no caso das epidemias. Somos todos resultado das leis da multiplicação da vida, mas às vezes, resultado das mesmas leis e do acaso; somos todos seres únicos, mas às vezes deficientemente formados. Há uma outra distinção, agora em sentido contrário, entre as deficiências por EIM e as doenças orgânicas comuns: a erradição do EIM, quando obtida, é irreversível e a cura de uma doença comum pode ser uma porta aberta para outras doenças

Gostaríamos de finalizar essas reflexões sobre a questão do normal na ótica da ciência médica com um dizer eminentemente significativo de Canguilhem: "É preciso admitir que o homem normal só sabe que é normal num mundo em que nem todo homem o é, e sabe, por conseguinte, que é capaz de ficar doente, assim como um bom piloto sabe que é capaz de encalhar um barco (...)".

Os princípios de Normalização e Naturalização que abordamos, a partir dos significados de *normal*, situam em seus contextos as normas sociais e as normas orgânicas, respectivamente. No primeiro, verifica-se que as normas, as regras, sob a égide da moral, do jurídico e do administrativo, são constitutivas do funcionamento das instituições e da sociedade, num processo ininterrupto de assujeitamento. No segundo, as ciências da vida humana demonstram que o funcionamento orgânico também tem suas imposições, pois sua norma original é a persistência à vida, a luta contra tudo que possa interromper este ciclo. Também temos que levar em conta a organização natural, constitutiva do organismo, que tem uma dupla competência: a de impor sua estrutura ao meio e a de se adequar a esse meio, deslocando sua normatividade numa simbiose perfeita com a norma original.

A reflexão que realizamos sobre o funcionamento da concepção de normal, nas ciências sociais e nas ciências biológicas, nos fez perceber que, embora o diagnóstico clínico do sujeito deficiente seja produzido pela área médica, na verdade, o processo de rotulação do deficiente e a criação de mecanismos para administrá-lo são desenvolvidos pelas instituições e a sociedade. Precisamos, pois, ressaltar que inicialmente, a partir do segundo significado de *normal* que destacamos, *natural*, dizíamos "é natural o sujeito ser normal, sem deficiência" nos referindo ao princípio de Naturalização. No entanto, conforme a reflexão acima, podemos dizer agora, que essa interpretação refere também, como a primeira, o princípio de Normalização, porque, para o de Naturalização, a normalidade é sempre em relação *a*, sendo, portanto, *natural* a saúde, a doença, o desvio... Segundo Saint-Hilaire (1932, in: Canguilhem, 1995), "Se há excessões, são excessões às leis dos naturalistas e não às leis da natureza, já que todas as **espécies são o que elas devem ser**, apresentando da mesma forma a variedade na unidade e a unidade na variedade". (grifo nosso)

A mensagem veiculada - *Ser diferente é algo normal* - que se quer enquanto uma denominação em que "ingenuamente" inclui a todos, pois todos são diferentes em algum aspecto, emerge como *efeito de pré-construído*, que segundo Pêcheux (1988) "corresponde ao 'sempre-já-ai' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seus 'sentido' sob a forma da universalidade (o 'mundo das coisas')". Essa evidência desmonta a "ingenuidade" da mensagem pois todos sabem que o *diferente* que refere é o deficiente e, portanto, que não é *normal* como os demais. O efeito de pré-construído realiza um deslocamento do lugar de diferente enquanto *distinto*, *diferenciado* para discursivamente significar *deficiente*. Não é

"qualquer diferença", é uma diferença construída historicamente como déficit, tratada da mesma forma que a doença contagiosa, que o crime. Segundo Thomas Szasz (1971), em sua obra *A Fabricação da Loucura - um estudo comparativo entre a Inquisição e o movimento de Saúde Mental*, a doença não-contagiosa ameaça somente o indivíduo; a contagiosa, como o crime, ameaça tanto o indivíduo quanto a sociedade. Do indivíduo que sente dor não interessa o diagnóstico. Mas para o crime, a doença contagiosa e a deficiência mental, se exige um diagnóstico público, pois a periculosidade se estende à sociedade. Por mais nobre que seja a intenção de incluir o deficiente na categoria das "diferenças normais", é como se os sentidos saltassem à frente à revelia do esforço do enunciador, pois sua diferença não é só sua, sua diferença fere a sociedade.

2.3 - O processo de coisificação

Se tentarmos estabelecer uma relação parafrástica, verificaremos a impossibilidade de equivalência entre *Ser diferente é algo normal* e *Ser diferente é (ser) normal*. Enunciar *Ser diferente é (ser) normal* pressupõe um sujeito, mas *Ser diferente é algo normal*, que é o mesmo que dizer *Ser diferente é alguma coisa normal*, consolida um processo de reificação, instalado por *algo*, em que o deficiente mental é coisificado, significado como objeto. O *ser* tanto infinitivo substantivado como substantivo *ente*, captura do interdiscurso a discursividade de ser que tem vida, e, enquanto vivo tem suas próprias determinações; um ser que reage a estímulos internos e externos. Ao substituir *SER* por *ALGO*, substitui-se a noção de vida pela noção de coisa, interdita-se a posição de sujeito para o deficiente mental. E essa ruptura explica-se pelo funcionamento da memória discursiva constituída pela cristalização dos discursos *sobre* o deficiente mental, que não reconhecem sua posição de sujeito.

Precisamos levar em conta, também, que o enunciado em questão se apresenta com a estrutura e a função de slogan. A construção dos slogans se dá através de frases feitas, de estereótipos, ditos populares, frases de efeito, provérbios que atualizam memórias discursivas, reconfigurando-as (Nunes, 1999a). Tomando memória como "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (Pêcheux, 1999), o slogan enquanto enunciado dirigido ao público se inscreve na memória para produzir sentidos. Em sua

historicidade, o slogan constitui um espaço de circulação da reivindicação, da propaganda comercial ou política, no sentido de interpelar o sujeito a uma ação ou a uma reflexão. O slogan *Ser diferente é algo normal*, estampado na camiseta, faz veicular no espaço público o discurso do *diferente* que se quer consolidar, fixando sentidos que promovem o apagamento do sentido de *deficiente*. Portanto, o funcionamento do slogan faz sentido, pede interpretação, ao mesmo tempo em que respondendo a acontecimentos, produz novos fatos a serem interpretados (Nunes, 1999a).

Ao mesmo tempo em que se quer promover o deficiente a *diferente*, fazem parte da estampa, pequenas figuras de crianças representando os diversos tipos de deficiência (Fig. 1); ao mesmo tempo em que se tenta incluí-lo na categoria dos normais, sendo *apenas* diferente, se diz que ele é **a l g o n o r m a l**. Como mencionamos anteriormente, *algo* significa *alguma coisa* e está referindo o deficiente, portanto ele está sendo objeto de um processo de reificação, que se materializa na superfície discursiva não só pelo emprego do indefinido *algo*. O *l* em itálico, portanto em menção, no meio do vocábulo, está apontando para a diferença, ou seja, a diferença está materializada no próprio significante, fazendo com que o significante a signifique justamente no elemento lexical que coisifica o deficiente. Da mesma forma ocorre com o *i* e o *n* em *diferente*, significando no lugar da metáfora de deficiente. Estabelecendo a relação do significante com o simbólico, em que este é por aquele representado na escrita, verificamos que a *falta* constitutiva do sujeito deficiente está sendo representada exatamente no lugar da reificação - **a l g o d i f e r e n t e**.

O processo de coisificação, ora identificado, se realiza junto com o funcionamento do infinitivo substantivado em *ser* diferente, como um mecanismo extremamente forte de apagamento do sujeito e conseqüente apartação do sujeito deficiente do conjunto dos "normais". Esse isolamento do sujeito de todos os outros institui um princípio de visibilidade que promove os mecanismos de identificação e determinação, analogamente aos processos arquiteturais utilizados nos edifícios disciplinares, que levam Foucault (1987) a depreender o caráter celular das disciplinas.

Já mencionamos, anteriormente, que o enunciado estampado na camiseta foi capa da Edição Especial/1991 da Revista INTEGRAÇÃO do MEC. Como a capa das edições mais atuais exibem fotos de crianças deficientes em atividades escolares, concluímos que aquela era diferente por tratar-se de edição especial. Ocorre que no transcorrer deste trabalho tivemos

acesso a revistas do ano de 1994 (nº 13, 14), cujas capas traziam o referido enunciado já modificado. Excluído nosso pressuposto inicial, começamos a questionar sobre por que o enunciado foi modificado e por que os organizadores da I Jornada de Educação Especial, evento em que as camisetas foram distribuídas, escolheram um enunciado e não o outro. À consulta que efetuamos junto a SEESP/MEC, recebemos de uma das assessoras a seguinte justificativa: a mensagem havia sido escolhida pela Secretária da SENEb, responsável pela Educação Especial na época, e fora retirada de um Congresso Latino-americano sobre Educação Especial, realizado no Chile; que logo após a publicação dessa edição especial, o enunciado foi modificado porque o *normal* fazia as pessoas estabelecerem relação com *anormal*. Uma das professoras da equipe da APAE que conhece os dois enunciados, até porque a instituição recebe a revista, justificou a escolha por uma questão de eufonia e pertinência do vocábulo *normal*.



Figura 2

Ser diferente é algo comum. Como podemos verificar pela figura 2, a modificação efetuada limita-se, realmente, à substituição do elemento lexical *normal* por *comum*. Utilizando a mesma fonte anterior, vejamos os significados que Aurélio Buarque de Holanda atribui a COMUM: [Do lat. commune.]Adj. 2 g.1. Pertencente a todos ou a muitos: 2. Vulgar, trivial, ordinário.3. Habitual, normal, usual, geral. [Superl. abs. sint.: comuníssimo.] 4. Feito em sociedade ou em comunidade. (grifo nosso)

Podemos perceber que um dos significados de *comum* é *normal* o que leva a uma paráfrase do primeiro enunciado por processo de sinonímia, onde apenas um dos termos é substituído. *Comum* também significa *pertencente a todos ou a muitos; vulgar trivial* (sabido de todos; notório), *ordinário* (que está na ordem usual das coisas). Podemos construir inúmeras paráfrases a partir dos enunciados em questão, mas apenas para exemplificar, nos limitaremos aos significados dados pelo dicionário.

E 1 - *Ser diferente é algo normal*

Ser diferente é algo que segue a norma

Ser diferente é algo habitual - usual

Ser diferente é algo natural - que segue a ordem regular das coisas

E 2 - *Ser diferente é algo comum*

Ser diferente é algo que pertence a todos - todos são diferentes

Ser diferente é algo trivial/notório - é sabido de todos - todos sabem

Ser diferente é algo ordinário - que está na ordem usual das coisas

Embora *normal* seja um dos significados atribuídos a *comum*, não ocorre a relação inversa, este não consta como significado daquele. É a significação de *normal* que refere à norma, à regra, no entanto, *norma* e *comum* referem *ao que está, o que segue a ordem das coisas*, o que nos leva a interpretar que: *a diferença faz parte da ordem das coisas no mundo* → *a deficiência faz parte da ordem das coisas no mundo*. Podemos também perceber

que em E1 o significado dominante refere à norma, o que produz em E1 um efeito de restrição, de fechamento; em E2 é a generalidade de *pertencente a todos, sabido por todos* que domina, produzindo um efeito mais frouxo, porque é de todos, para todos. A característica vaga dos enunciados, os pontos de indeterminação, o apagamento do sujeito e o processo de reificação são comuns a E1 e E2. As palavras mudam, mas os sentidos são os mesmos, o slogan *Ser diferente é algo normal/comum*¹¹ estampado na camiseta, vestuário presente no cotidiano das pessoas, faz circular no espaço público o discurso do *diferente*, numa tentativa de encobrir a exclusão através de uma falsa inclusão. Mas como sujeito e sentidos se movimentam no continuum do silêncio, não se tem o controle dos sentidos; como diz Pêcheux (1997b), "todo gesto de tomada da palavra se encontra intrinsecamente exposto ao equívoco".

3. Das definições

Até hoje, constitui uma tarefa complexa, para os profissionais de várias áreas, definir a deficiência mental. Neurologistas e psiquiatras a definem a partir da identificação do que não é, e estabelecem um quadro que associa características fisiológicas com atitudes comportamentais. Por isso, a definição mais utilizada, tanto por alguns profissionais da área médica, como por profissionais das áreas afins, é a definição de 1992, da AARM - Associação Americana de Retardo Mental. Antes de procedermos à análise de alguns exemplares de definições de deficiência mental, apresentaremos uma breve contextualização das transformações por que passaram.

A evolução histórica das concepções de deficiência mental apresentam dois momentos distintos:

1) antes do séc. XIX: não havia diferença entre deficiência mental e as demais alterações, sendo aquela concebida como uma variante da demência, cujas causas eram de bases orgânicas, biológicas ou inatas;

¹¹ As camisetas da I Jornada de Educação Especial de Cáceres exibem o enunciado 1, mas existem camisetas com o enunciado 2 em outros municípios de Mato Grosso (informação de uma professora de Educação Especial)

2) a partir do séc. XX: a deficiência mental passa a ser diferenciada da demência e de outras patologias, mas continuam vigindo até 1959, as teses biologicistas, que a consideravam uma alteração constitucional do sistema nervoso central.

A partir de 1959, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) marcou época com a concepção vigente mais aceita nos meios científicos e profissionais e, em meados de 80 passou a chamar-se Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). No decorrer do período dos anos 60-80, os enfoques evoluíram lentamente, desde a predominância dos critérios psicométricos, em que somente o QI era levado em conta, até a incorporação explícita dos aspectos de adaptação social. No começo dos anos 60, a AAMD publica o *Manual sobre Terminologia e Classificação do Retardo Mental* e propõe a definição

"O retardo mental está relacionado com um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e se associa com deficiências no comportamento adaptativo".

A partir da definição da AAMD são abandonadas as três categorias extremamente pejorativas de *mentecapto*, *imbecil* e *idiota* e passa-se a distinguir 5 níveis de retardo, em função do número de desvios típicos desde a média, baseados nas categorias de QI (segundo pontuação Stanford-Binet): limite (83-67), leve (66-50), moderado (49-33), grave (32-16) e profundo (16).

As definições foram se modificando ao longo do tempo (revisões em 1973, 1977, 1983), sendo eliminada a categoria de "limite" e permanecendo leve (67-52), moderado (51-36), grave (35-20) e profundo (19 e abaixo).

A definição vigente neste final de século é de 1992, produto das reformulações efetuadas pela AAMR (anteriormente AAMD) – Associação Americana de Retardo Mental – e apresenta modificações consideradas, por alguns profissionais, como extremamente substanciais, a ponto de representarem uma verdadeira mudança de paradigma. O retardo mental não é considerado um traço absoluto do indivíduo, mas uma expressão da interação entre a pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o entorno. O sistema de classificação baseado nos níveis de inteligência do sujeito dá lugar a um sistema de classificação baseado na intensidade dos apoios que requerem as pessoas com deficiência

mental (limitado, intermitente, extenso e generalizado). "La nueva definición está basada en un enfoque multidimensional que pretende ampliar la conceptualización del retraso mental, evitar la confianza depositada en el C.I. como criterio para asignar un nivel de discapacidad y relacionar las necesidades individuales del sujeto con los niveles de apoyo apropiados." (VERDUGO, 1994)

O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, geralmente associado a limitações em duas ou mais das seguintes áreas de adaptação: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, autonomia, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. O retardamento mental deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade. (Luckasson et alii, 1992, IN: Verdugo, 1994).

A AAMR estrutura o processo de avaliação a partir de quatro diferentes dimensões – I) Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas, II) Considerações psicológicas e emocionais, III) Considerações físicas, de saúde e etiológicas, IV) Considerações sobre o ambiente – associadas a três passos: diagnóstico do retardo mental, classificação e descrição e perfil e intensidade dos apoios necessários. Essa nova classificação abandona a concepção prévia baseada no QI, com as categorias leve, moderada, grave e profunda para diagnosticar o retardo mental com base em três critérios: idade de surgimento, habilidades intelectuais significativamente inferior à média e limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas estabelecidas. Um diagnóstico pode, então, expressar-se da seguinte forma: *pessoa com retardo mental que necessita de apoios limitados em habilidades de comunicação e habilidades sociais.* (idem)

Para análise, passamos a transcrever aqui a definição da AARM dos anos 60 e a vigente, de 1992; um exemplar da neurologia e um da psiquiatria para termos uma idéia das regularidades nesse conjunto encontradas e identificarmos o elemento dominante.

D1 - AADM - Anos 60: *O retardo mental está relacionado com um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e se associa com deficiências no comportamento adaptativo.* (grifo nosso)

D2 - AARM - 1992: *O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média geralmente associado a limitações em duas ou mais das seguintes áreas de adaptação: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, autonomia, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. O retardamento mental deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade.* (Luckasson et alii, 1992, in: Verdugo, 1994). (grifo nosso)

D3 - *Deficiência (ou retardo) mental (DM) é uma situação estável e não progressiva de uma insuficiência ou inadequação intelectual que se origina durante o período do desenvolvimento e que impede um ajustamento social independente.* (ROSEMBERG, S. Encefalopatias crônicas não evolutivas - deficiência mental. In: *Neuropediatria*. São Paulo. Sarvier. 1992) (grifo nosso)

D4 - *O retardo mental não é um transtorno unitário. Existem dois enfoques principais definindo o retardo mental: os modelos biomédico e sócio-cultural adaptativo. Os adeptos do modelo biomédico, principalmente nos Estados Unidos, sustentam que a presença de alterações básicas no cérebro é essencial para o diagnóstico de retardo mental. Alternativamente, os proponentes do modelo sócio-cultural adaptativo salientam o funcionamento social e a capacidade geral de adaptação às normas aceitas.* (KAPLAN, H. & SADOCK, B. Retardamento mental. In: *Compêndio de Psiquiatria - ciências comportamentais, psiquiatria clínica*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1993.) (grifo nosso)

Podemos observar, em primeiro lugar, que a definição da AARD sofreu alterações no transcorrer dos anos 60 até 1992, em que foram acrescentadas especificações concernentes às áreas de adaptação. Interessa-nos, nesse momento evidenciar os elementos presentes nessas definições que vão direcionar a produção de sentidos de deficiência mental. Conforme grifo

nosso, um deles tem como eixo a vida em sociedade: D1: *comportamento adaptativo*; D2: *áreas de adaptação*; D3: *um ajustamento social independente*; D4: *capacidade geral de adaptação às normas aceitas*. É nos dado a concluir, pois, que a deficiência mental é definida a partir do diagnóstico biomédico, mas, em última instância, pela capacidade do indivíduo adaptar-se socialmente, ou seja adaptar-se *às normas aceitas*, como explicitado em D4. Temos então um indicativo, a partir da própria definição, de por que os problemas do sujeito deficiente mental são sempre na relação com a sociedade, visto ser a observação dos *limites* (no sentido de identificação das fronteiras entre o que pode/deve ser feito e o que não pode/não deve ser feito) a sua maior dificuldade, o que o leva a infringir as normas sociais.

É possível entender, também, por que o deficiente mental, entre os deficientes em geral, é o único que não tem uma posição sujeito historicamente reconhecida. Enquanto os demais deficientes têm uma relação de adaptação com as normas sociais, o deficiente mental é delas um *infrator*. Quando mencionamos que a sociedade exige um diagnóstico público da deficiência mental, assim como do crime e da doença contagiosa, estamos exatamente nos referindo à seleção que a sociedade procede, no sentido de incluir ou excluir o sujeito, segundo o assujeitamento às regras sociais. A AAMR, em D2, através da enumeração *comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, autonomia, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho*, entendidas como áreas de adaptação, faz emergir o que significa ser *normal* para uma sociedade como a nossa, ou seja, a não conformidade aos ditames da norma social em duas ou mais dessas áreas, acompanhada de um QI (quociente de inteligência) abaixo da média, constitui o critério para classificar alguém como deficiente mental.

Na relação do público com o privado, as doenças (aqui incluídas as deficiências) deveriam constar da instância privada, tendo o indivíduo o livre arbítrio de torná-las públicas. Ocorre que, tanto o deficiente mental, como o deficiente físico têm o seu déficit materializado no espaço corpóreo, ou seja, sua própria presença torna público o diagnóstico de sua deficiência. Aqui temos uma distinção a fazer: para o deficiente mental nem sempre a presença física é suficiente para divulgar sua deficiência, pois conforme o nível de comprometimento neurológico, sua identificação depende da manifestação verbal; mas como a verbalização é componente intrínseco às relações pessoais, é ínfima a oportunidade do DM manter na privacidade a sua deficiência.

Para a sociedade, o tornar público uma instância individual já significa infração, o que se pode apreender através de fatos históricos. Segundo Paul Veyne (1987, in: Souza, 1997), a queda de Nero não tem como causa qualquer problema administrativo, mas sim, sua vida privada, o fato do imperador fazer do espaço público o lugar de exibição de sua privacidade. Da mesma forma, um eleitor francês dizia votar em De Gaulle pela dignidade de sua vida privada. No dizer de Souza, o povo tolera a incompetência de um presidente para solucionar grandes problemas administrativos e econômicos, mas não perdoa a exposição pública de atitudes admitidas só no âmbito privado. Veyne (idem) sugere que a constituição da subjetividade no espaço público é regida pela moral cívica: ser bom cidadão, bom pai e saber comportar-se socialmente. E é exatamente a desobediência a essa norma que dá visibilidade ao déficit do deficiente mental, tornando-o público; ele não *se comporta adequadamente*, para ele, a norma funciona como sem-sentido.

Se tomarmos dessa seqüência de enunciados definidores o termo que serve para definir a deficiência ou retardo mental, podemos verificar o deslizamento de sentidos que nos pode auxiliar a compreender *diferente* como *deficiente*. Em D1, *deficiência* ao constituir o termo definidor de retardo mental funciona como pré-construído; em D2 *limitações* "soa" um pouco mais brando do que o anterior; em D3, *insuficiência* constitui uma relação de sinonímia com deficiência, enquanto *inadequação*, qualidade do que não é/está adequado, torna a abrandar o sentido e, em D4, *alterações* refere mais à modificação. Podemos notar que *deficiência*, *limitações* e *insuficiência* estão para uma relação de quantidade, enquanto *inadequação* e *alteração* para uma relação de qualidade. E, ainda, *deficiência* sofre um deslocamento de termo definidor, em D1, para termo a ser definido, em D4.

Podemos perceber, então, pelos exemplares de enunciados definidores analisados, que a deficiência mental é definida pela confluência dos parâmetros biomédico e social, que inevitavelmente, remetem a uma memória da moral religiosa cristã, que mantém presentes seus sentidos. Temos, aqui, o efeito metafórico por excelência: pelo processo de produção de sentidos, necessariamente sujeito ao deslize, há sempre um possível "outro" mas que constitui o mesmo, ou seja, o deslize de X para Y faz parte do sentido de X também (Orlandi, 1996b).

Como o deficiente mental não tem uma posição de sujeito reconhecida, ele não pode ter uma prática social compatível com essa posição. Da mesma forma, não temos um discurso *do* deficiente mental, temos um discurso *sobre* o deficiente mental, pois ele é falado pelo

discurso do outro. A ausência de uma posição de sujeito constitui um mecanismo pelo qual a sociedade controla as infrações desse deficiente; por isso é necessário que o diagnóstico da deficiência seja público para que o controle possa ser exercido. Ao mesmo tempo, a presença do discurso *sobre* é uma forma de mascarar a interdição do lugar de enunciação desse sujeito.. No enunciado que estamos analisando, podemos observar que a nominalização *Ser diferente* promove um apagamento do lugar do sujeito gramatical. Aqui, a elipse do sujeito dá ao enunciado um caráter de indeterminação, quando transforma o sintagma em questão em um puro predicado, como se este pudesse por si só se subjetivar. Aparecendo como uma forma possível de ruptura na linearidade do discurso, a elipse se dispõe como uma falta necessária, carente de completude - *alguém* ser diferente. Não fugindo a sua natureza coercitiva, temos novamente a presença da elipse como uma constante nas discursividades *sobre* a deficiência, funcionando, nessa situação, no sentido de elidir o sujeito deficiente. Como é possível enunciar uma subjetividade subsumindo-se à palavra do outro? Qual a posição de sujeito possível na esfera pública para que os deficientes mentais enunciem?

V - O DISCURSO DO DEFICIENTE MENTAL

A muralha que se interpõe entre a forma do deficiente mental se subjetivar e a expectativa de adequação ao modelo instaurado pela sociedade, para que possa ser transposta, exige do outro, uma mudança do lugar de escuta, uma mudança do lugar de olhar aquele sujeito. Para tanto, é preciso compreender que essa falta, representada pela deficiência mental, é constitutiva do realizável dessa pessoa e, como tal, a possibilidade de um sentido outro, da migração dos sentidos para outros lugares que não são os mesmos onde significa o sujeito dito "normal". Este não tem a falta que o deficiente mental tem, mas tem outras faltas – a falta na sua relação com o silêncio é o lugar do possível (Orlandi, 1995) – que lhe permitem a linguagem como tal. Portanto, os lugares de subjetivação e produção de sentidos do deficiente mental são outros. E, enquanto outros, porque fogem da norma e frustram as expectativas, não são visualizados, não são percebidos

O processo de olhar para um outro lugar onde o sujeito deficiente mental se constitui e faz sentido requer um deslocamento da posição do homem "normal" que fala e age do lugar da caridade, da indulgência e da superproteção em relação àquele. É preciso desfazer-se dessa pseudo-solidariedade, reconhecer e encarar o medo do desconhecido (no caso, a deficiência mental) para poder, antes de acentuar as características "destoantes" do deficiente mental, propor-se a enxergar suas possibilidades. É sabido que, pelo menos de início, um certo mal-estar se instala quando se estabelece um relacionamento entre o deficiente mental e os "normais". Em seu artigo intitulado *A Negação da Deficiência*, Fédida (1984, IN: Glat, 1989) ressalta o fato de que o deficiente espelha, de forma perturbadora, as nossas próprias deficiências e imperfeições não reconhecidas como tal; "o deficiente é sempre o sobrevivente, o que escapou de um cataclisma, de uma catástrofe que já se produziu e que ameaça interiormente, que nos pode acontecer; o deficiente constitui uma figura da negação violenta que desencadeia todas as nossas negações". Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que os princípios de normalização e conseqüente normatização da vida em sociedade, que sempre serviram à moral, ao jurídico e ao administrativo, não deixaram de estender seus tendões à língua, através da exigência de clareza, legibilidade e coerência.

É assim que os nossos medos, aliados aos processos discursivos semântica e logicamente estabilizados no espaço dos "mundos normais" (Pêcheux, 1997b), instalam um distanciamento (não só físico, mas discursivo) que impede a visibilidade do deficiente mental enquanto posição sujeito. Como consequência, funda-se um discurso *sobre* que historicamente vem fazendo eco nas estruturas sociais, institucionalizando os sentidos de deficiente mental enquanto desvalido, imperfeito, anormal, incapaz de se autodeterminar. Segundo Orlandi (1990), os discursos *sobre* constituem já uma interpretação dos sentidos dos discursos *de*, ou seja, organizam de forma redutora os "já ditos", a memória do dizer.

Mas o deficiente enuncia, enuncia na deficiência, se constitui sujeito *com/na falta* e por ela afetado produz um discurso que é interpretado pela sociedade como linguagem falha. E nem por isso é plausível conceber a linguagem da deficiência mental, assim como a da loucura, como uma linguagem incoerente ou ininteligível. Essa radical redução inscreve-se numa concepção idealista (Pêcheux, 1997) ou mítica, (Filhol, 1998), cujo efeito é a ilusão de onipotência do sujeito em manter o dizer semântica e logicamente organizado e a transparência da linguagem.

O que nos interessa neste espaço é, através do funcionamento do seu discurso, fazer perceber o deficiente mental enquanto posição sujeito legítima e mostrar por que ela não é reconhecida pela sociedade.

Considerando que a língua é capaz de falha e essa possibilidade de falha da língua é constitutiva da ordem simbólica (Orlandi, 1999b), é que vamos analisar como a falta do deficiente mental significa na falha da língua. Assim como vimos que o discurso *sobre* apaga os processos de subjetivação do deficiente mental, agora daremos visibilidade ao discurso *do* deficiente mental, através da análise de seus enunciados.

E1 - - A ... (interrupção) a bola. Caiu do outro lado. Sumiu! Sumiu, sumiu. Não compro mais bola pra você, vai ficar sem bola. Pega a bola?!

E2 - Filho: - Quero viajar com você. Ricardo quer viajar. Quer viajar.

Pai: - Agora não dá, depois eu volto para lhe buscar.

Filho: - Ricardo jogou ... não jogou pedra no coleguinha, não machucou.

(Imediatamente o pai pergunta à mãe com quem o filho brigou e esta informa que isto não aconteceu).

Pai: – Então não fala bobagem, meu filho!

E3 - – Ali no campo tem meninos... os meninos jogando bola... fui brincar de jogar bola. Joguei, joguei... eu gosto de bola. Aí tem que ir pra... casa... os meninos vão pra casa, vão pra casa.../ Mamãe vai bater, não pode fugir, não pode fugir... Brincar no quintal. Eu jogo bola ...sozinho. /Tem que ir pra casa... Os amigos vão pra casa. Aí mamãe chegou e levou... só no quintal...

Como podemos observar nas situações discursivas acima, a fala do deficiente mental mostra na linearidade do discurso a ocorrência de hesitações, autocorreções, reelaborações, repetições, bem como a representação de um discurso outro, produzido em uma outra situação enunciativa. Filhol (1998) ressalta que uma das maiores dificuldades do psicótico é manter a marca de sua identidade, pois sua fala promove a extrema incerteza da autoria. Com menos intensidade, ou melhor, se podemos dizer, com menos ocorrência, o deficiente mental também imprime a seus processos discursivos *um lugar de extremo destaque* à heterogeneidade, ao desdobramento do UM.

Os enunciados em foco constituem registro de falas do cotidiano de deficientes mentais, documentadas por pais e/ou amigos, na cidade de Cáceres-MT. O que mais nos chamou a atenção nos exemplares selecionados, além das operações epilingüísticas, foi a incidente presença da fala do outro, de tal forma embaralhada à do deficiente mental, que parece ser constitutiva da própria estruturação de seu discurso. Segundo Pêcheux (1988), todo o discurso se delimita pela relação que estabelece com aquilo que já foi dito em outro lugar e independentemente (interdiscurso); por sua vez, os mecanismos meta-enunciativos com os quais o sujeito constrói o seu dizer dão visibilidade ao discurso do outro. J. Authier (1990), ao tratar das formas marcadas da heterogeneidade mostrada, descreve as formas lingüísticas – explicitadas no fio do discurso – funcionando como diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. As formas não marcadas, diz a autora, têm com a heterogeneidade constitutiva, uma outra forma de negociação, mais

arriscada, onde o jogo se dá com a diluição do outro no um, podendo este se afirmar ou se perder.

A partir do que diz Authier, podemos situar os enunciados em foco - pela ausência de delimitação das vozes - como formas *não marcadas* da heterogeneidade mostrada, ou seja, não se configuram no fio do discurso e se realizam em E1 e E3 pelo discurso relatado, na modalidade discurso direto livre. Segundo a mesma autora (1998), o discurso direto livre tem como característica as formas não marcadas de representação do outro no ato de enunciação; são puramente interpretativas e, apenas alguns índices como coerência e homogeneidade das "maneiras de dizer", são passíveis de indicar a interpretação, podendo-se considerá-lo como um discurso direto sem introdutor e sem marca tipográfica.

Na tentativa de compreender, no patamar da discursividade, essa inexistência de demarcação entre o discurso do deficiente mental e o discurso do outro por ele mencionado, nos fundamentamos no trabalho de Morello (1996), com o conceito de *indistinção de vozes*.

A incompletude é a condição de existência da linguagem e do sujeito (e dos sentidos), pois ao falar o sujeito se divide, suas palavras são também as palavras do outro (Orlandi, 1995). Advem daí a relação entre identidade e alteridade que, no movimento de distinguir e integrar, demarca o sujeito na sua relação com o outro. Porém, a *indistinção de vozes* vai se realizar justamente na ausência de limite nessa relação com a alteridade, que constitui uma característica das discursividades do deficiente mental. Morello (idem) conclui que a manifestação da *indistinção* se articula às condições de produção particulares a cada discurso. Se para o sujeito dito "normal", que demarca o que lhe próprio e que é do outro numa situação discursiva, a *indistinção* é uma possibilidade, porque lida com a incompletude, podemos dizer que, para o deficiente mental, a *indistinção* é uma constante, porque além de lidar com a incompletude ele lida com a *falta* que lhe é constitutiva. Assim, a *indistinção* é estruturante da sua fala e, nesse sentido, é uma propriedade da ordem do discurso do deficiente mental na sua dimensão simbólica e não um recurso da organização da sua fala no seu funcionamento enunciativo.

Retomando os enunciados, E1 refere a fala de um menino de 15 anos, que brincando de bater a bola na parede, esta cai no quintal do vizinho. A solicitação para pegar a bola é dirigida à mãe que a cada vez que o filho perde uma (e isso é constante), promete não comprar mais.

E1 - - A ... (interrupção) a bola. Caiu do outro lado. Sumiu! Sumiu, sumiu. Não compro mais bola pra você, vai ficar sem bola. Pega a bola?!

Como se pode observar, a maneira de linealizar o texto funciona por justaposição, como se fosse uma colagem de enunciados sem encadeamento. O locutor introduz a fala do outro, sem qualquer marca explícita na seqüência discursiva, o que caracteriza o discurso direto livre (Authier, 1998) e promove, no simbólico, uma *indistinção de vozes*, que pode levar o alocutário a confundir o pertencimento da fala, ou simplesmente se bastar com a incompreensão. Enquanto memória discursiva, o enunciado revela a incorporação do dizer da mãe que, intercalado ao dizer do próprio locutor, é reproduzido textualmente. Se o alocutário atentar para a troca de pronomes, marca do discurso direto livre, poderá "desconfiar" que *Não compro mais bola pra você, vai ficar sem bola*. trata-se de uma fala de outrem, pela presença do *eu*, *você* e logo após *você* identificado pelo verbo pegar, que não coincide referencialmente com o *você* do enunciado anterior.

O que é mais interessante nesse enunciado é o jogo que o menino faz em relação à argumentação. Ele toma a fala da mãe, inserida "naturalmente" a sua – *Não compro mais bola pra você, vai ficar sem bola* – para construir o argumento que visa fazer a mãe atender ao seu pedido (ordem?), ou seja, pegar a bola que caiu no quintal do vizinho. Assim visto, não há como negar a presença de uma direção argumentativa em relação à mãe, como a dizer: *se você não vai comprar, então pega a bola pra mim!*.

Este processo instaura uma posição de autoria para o deficiente mental, e portanto, é este exatamente o lugar onde ele se constitui sujeito de sua prática discursiva. Orlandi (1996b), ao deslocar a noção de autoria para o uso corrente, a coloca enquanto função enunciativa do sujeito, ou seja, constituir-se autor é já uma função do sujeito. Mas, paradoxalmente, o lugar onde na/com a falta o deficiente mental se subjetiva, é o lugar, que pela realização da indistinção na cadeia linear, o outro interpreta como lugar da falha que leva à incompreensão.

Em E2, temos o pai e a mãe conversando sobre a viagem que o primeiro deve fazer e o filho ao lado. Depois de várias tentativas, o filho deficiente mental consegue interromper a conversa dos pais.

E2 - Filho: – Quero viajar com você. Ricardo quer viajar. Quer viajar.

Pai: – Agora não dá, depois eu volto para lhe buscar.

Filho: – Ricardo jogou ... não jogou pedra no coleguinha, não machucou.

(Imediatamente o pai pergunta à mãe com quem o filho brigou e esta informa que isto não aconteceu).

Pai: – Então não fala bobagem, meu filho!

A seqüência – *Ricardo jogou ... não jogou pedra no coleguinha, não machucou* causa estranheza, pela introdução abrupta que aparentemente não estabelece qualquer relação com o assunto em pauta, o que perturba o desenrolar da conversação. Segundo Marcuschi (1997), numa conversação a passagem de um tópico para o outro se realiza naturalmente, mas também é muito comum que seja marcada. Os introdutórios de tópicos têm a função não só de anunciar a mudança de tópico, mas também que essa mudança tem razão de ser e deve ser notada. Em nosso enunciado, temos "aparentemente" uma quebra de tópico na fala de Ricardo, que ocorre sem a introdução de qualquer marcador, do tipo, por exemplo, *mudando de assunto*. Stech (1982, in: Marcuschi, 1997) considera a quebra de tópico como uma mudança de tipo especial *sentida* como interrupção. Essa mudança brusca de tópico do filho, sem marcação, causa uma tal perturbação no pai que este interpreta a fala do filho como uma narrativa. Isto é, do lugar da linguagem enquanto transparente, do lugar da linguagem enquanto valor de verdade, o pai interpreta que Ricardo está lhe relatando o fato de ter jogado pedra no coleguinha.

Ao se colocar no lugar da coerência, da continuidade que deveria ter tido a conversação e que não teve por parte do filho, o pai imediatamente passa a inquirir a mãe sobre *com quem* Ricardo brigou. A posição em que se coloca esse pai não o deixa perceber que a ruptura em *Ricardo jogou... não jogou pedra no coleguinha* significa uma autocorreção, isto é, o que se afirma é a não ocorrência do fato e, nesse sentido, o enunciado não estava relatando um fato acontecido.

Por outro lado, a quebra de tópico efetuada por Ricardo não significa que não fosse possível retornar ao tópico anterior, pois esse tipo de organização de uma seqüência tópica em relação à quebra é previsto na análise conversacional: trata-se das *subseqüências encaixadas*

que ocorrem quando um tópico é introduzido como quebra do tópico anterior, *podendo haver retorno para terminar o tópico original*. Observe-se que o tópico anterior só não foi retomado pela manifestação equívoca do pai que, ao *não escutar* a autocorreção na fala do filho ficou tão perturbado que lhe responde ser uma *bobagem* o seu (do filho) dizer. Com esse ato de desqualificar o que Ricardo falou, o pai não só efetua uma quebra em relação ao tópico introduzido pelo filho, como não retoma o tópico original, dando por terminada a conversação.

Temos observado que exatamente os lugares de significação do deficiente mental são aqueles que desestruturam o outro, são aqueles considerados sem sentido pelas pessoas "normais". É o que acontece aqui: o tópico introduzido por Ricardo, que causa a quebra do tópico em andamento, constitui a formulação do argumento de Ricardo para que o pai o leve na viagem. Ou seja, desdobrando o dizer de Ricardo vemos a força da argumentação quando utilizamos o pretérito imperfeito do subjuntivo que indica um fato hipotético: *se eu tivesse jogado pedra no coleguinha, não poderia viajar...* (Deve-se aqui levar em consideração que os pais de Ricardo costumam condicionar seu lazer ao bom comportamento que inclui não machucar os colegas, não brigar...) *mas como eu não joguei, então posso viajar*, ou seja, a autocorreção que não foi escutada é a marca da argumentação de Ricardo.

É bom que se perceba que a fala de Ricardo que tantos "transtornos" trouxe à conversação constitui a materialidade com a qual ele constrói o seu argumento, ou seja, a condição que os pais colocam para ele realizar o que deseja, transforma-se no argumento para conseguir que o pai o deixe viajar. É nesse lugar que se dá a posição autoria, portanto ele se constitui sujeito.

E3 trata-se de uma situação discursiva em que um menino deficiente mental relata sua fuga para jogar bola com outros meninos, num campinho perto de sua casa. Convém ressaltar que a mãe lhe explica constantemente que ele não pode fugir; para sair tem que avisar para que ela saiba onde ele está.

E3 - - Ali no campo tem meninos... os meninos jogando bola... fui brincar de jogar bola. Joguei, joguei... eu gosto de bola. Aí tem que ir pra... casa... os meninos vão pra casa, vão pra casa.../ Mamãe vai bater, não pode fugir, não pode fugir... Brincar no quintal. Eu jogo

bola ...sozinho. /Tem que ir pra casa... Os amigos vão pra casa. Aí mamãe chegou e levou... só no quintal...

Temos aqui, novamente, a presença do discurso direto livre que introduz fragmentos da fala da mãe - *Tem que ir pra casa... – não pode fugir, não pode fugir - Brincar no quintal*, sem utilizar nenhum marcador, ou seja, o locutor não delimita, no encadeamento do dizer, o que é seu e o que é do outro. Em relação a *Tem que ir pra casa...*, temos uma forma de *indistinção por plurivocidade* (Morello, 1996), em que o enunciado pode ser compreendido como pertencente ao plano do dizer ou ao plano em menção. Dito de outra forma, o enunciado pode estar representando a fala da mãe e/ou do próprio locutor que já incorporou o discurso da mãe. O efeito da indistinção é exatamente não ser necessário definir a origem do discurso. No fato discursivo em pauta, é a indistinção que permite que as duas vozes estejam significando ao mesmo tempo, numa sobreposição, sem possibilidade de definir se é do locutor ou da mãe.

É interessante observar que a ocorrência da ruptura temática que tem início na primeira barra (/) e termina na segunda, quando há um retorno ao tema anterior, constitui o espaço de latência do discurso direto livre. Outro aspecto que nos chama a atenção é a ordem das seqüências discursivas: *não pode fugir* constitui o argumento para a conclusão *Mamãe vai bater*. E por que nos chama a atenção? Porque em nosso imaginário funciona a ordem do *semântica e logicamente estabilizado*, a partir da *necessidade universal de um "mundo semanticamente normal"* (Pêcheux, 1997), o que nos leva a estranhar o argumento vir depois da conclusão. Na ordem (do) "normal" teríamos: *Não pode fugir, (senão) mamãe vai bater*.

Como ocorre em E1, os enunciados aparecem justapostos como se resultassem de uma colagem, sendo introduzida a voz do outro. A estrutura que em princípio parece desorganizada, não impede uma certa ordem que caracteriza o texto como uma narrativa; ao mesmo tempo, o locutor constrói sua argumentação através dos enunciados do outro, como acabamos de ver – *Não pode fugir, (senão) mamãe vai bater*. Todo esse processo nos faz reconhecer uma posição de autoria, que, na desorganização, faz com que o deficiente mental se constitua sujeito de seu discurso.

Esse trajeto teórico que vimos percorrendo tem nos fornecido elementos para melhor compreender a incompreensão que se instala nos entornos da deficiência mental. Esta constitui

um lugar privilegiado para se observar o modo de resistência ao modelo, ao logicamente estabilizado, que trabalha no espaço da censura dos modos de dizer outros, dos modos de dizer ainda a dizer, pois o sujeito deficiente funda um outro lugar de discurso para (re)significar. Como o outro interpreta o deficiente mental a partir de um modelo de enunciado, semântica e logicamente estabilizado, como se existisse apenas *um* jeito de significar, não consegue instituir uma escuta que se desloque desse lugar. A organização discursiva modelar do sujeito dito "normal" apaga o funcionamento da ordem simbólica do discurso do deficiente mental. A noção de simulacro, como o "sem fundo" do sentido (Orlandi, 1990), em que este joga com seu próprio duplo, produzindo "um efeito de semelhança" (Deleuze, 1974, IN: Indursky, 1997) permite desconstruir a simetria entre *diferente* e *igual/mesmo*, lugar da linguagem institucionalizada, para instaurar a *diferença* enquanto constitutiva.

E é a partir dessa diferença radical, da falta que o constitui, que o deficiente mental deve ser interpretado. Como vimos, através da análise de seus enunciados, ele ocupa uma posição de autoria, sendo a indistinção estruturante no funcionamento de seu discurso. Ele ocupa, pois, uma posição sujeito que não é reconhecida pela sociedade, porque é interpretado do lugar da organização e não da ordem em que se constitui. Ao "deslocar as regras da sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras" (Pêcheux, 1990), o deficiente mental instala "uma quebra de ritual, uma transgressão de fronteira que faz com que o irrealizado aconteça formando sentido do interior do sem-sentido". Essa é uma posição de resistência do deficiente mental frente à invisibilização que a sociedade produz.

Portanto, se o deficiente mental se constitui sujeito *na* falta e nela/com ela produz suas significâncias, para compreendê-las somos instados a inventar um novo olhar, uma nova escuta, que com certeza não vão fluir dos subterrâneos da moral social nem das malhas da razão.

VI - Uma pausa...

Como nos inscrevemos numa posição teórica em que a completude constitui uma ilusão, este texto continua em aberto, a mercê dos sentidos outros... No entanto, o seu não fechamento não impede que evidenciemos algumas das constatações que se nos apresentaram no decorrer de nosso percurso teórico, para que passem a ser objeto de reflexão de outros sujeitos.

Compreender o sentido da deficiência mental, enquanto *falta*, na ordem do simbólico, significou nos colocar o desafio de investigar por que o deficiente mental não tem uma posição sujeito reconhecida na sociedade. Também constituía para nós uma extrema perturbação a ineficácia dos esforços institucionais e dos movimentos sociais de sensibilização no sentido da "igualdade" para o deficiente mental. Em primeiro lugar, o tratamento de igualdade constitui um desrespeito ao sujeito, considerando a diferença que o constitui; em segundo, evitar a exclusão nunca poderá ser um processo via decreto.

Ao analisarmos o discurso *sobre* o deficiente mental percebemos tratar-se de um discurso que, por funcionar pelo viés da organização, produz efeitos de sentido que invisibilizam uma ordem simbólica diferente. Essa organização administrativa desconhece que a falta constitutiva do deficiente mental se materializa em sua fala como *indistinção*, rupturas, embaralhamento do discurso do outro ao seu. Daí a incompreensão que se instala nas relações com o outro que ao interpretar o deficiente de "seu" (do outro) lugar, semântica e logicamente estabilizado, no modelo social vigente, considera incoerente, sem-sentido, a fala do deficiente mental. Porém, são exatamente esses lugares de transgressão, de desestabilização que vão constituir o espaço possível de subjetivação e produção de sentidos do deficiente mental. Significar a/na falta se configura num espaço onde a resistência à normalidade toma corpo, acolhendo uma ordem simbólica diferente.

Como vimos através das análises, o deficiente mental se constitui numa posição sujeito autor que é desconhecida do intérprete (pais, escola, etc.). E é exatamente aqui que queremos intervir. Acreditamos que por mais que o Estado oficialize e promova campanhas de inclusão do deficiente mental, ela não ocorrerá enquanto não formos capazes de aceitar sua diferença radical, onde o Eu e a alteridade convivem indistintamente. Foi a partir dessa reflexão que passamos a compreender melhor a inexistência da palavra pública para o deficiente mental.

Como a escuta que a sociedade se permite produzir discursos estabilizados administrativa e juridicamente, no sentido de gerir os enunciados e os significados sociais, essa posição de autoria não é nem reconhecida, nem legitimada para o deficiente mental. Observando o último capítulo (em E3), verifica-se que até no âmbito do privado seu discurso é desqualificado, pois para quem se espelha num mundo semântica e logicamente organizado, o que ele fala constitui *bobagem*. É por isso que sua palavra não circula. E é por isso que ressaltamos a necessidade do reconhecimento da sua posição de autoria para que o seu discurso irrompa no espaço público.

O deficiente mental ocupa uma posição de sujeito da autoria de seus enunciados, caracterizada enunciativamente pela indistinção de vozes. Embora essa indistinção se reflita na linearidade, para o deficiente mental ela é estruturante, da ordem do simbólico; enquanto para os ditos "normais" ela constitui uma mera possibilidade, no discurso do deficiente mental ela é uma constante. Mas, justamente porque o outro escuta somente a partir do lugar da organização, do plano linear, ele não reconhece a posição de autoria do deficiente mental, que se dá exatamente nos lugares de desorganização de seu discurso. Portanto, o processo de subjetivação do deficiente mental, enquanto sujeito de seu discurso, se dá nessa indistinção estruturante – num simbólico diferente, afetado pela *falta*.

Ressaltamos que não estamos aqui a produzir um discurso contra o discurso *sobre*; na posição de analista nos cabe mostrar o seu funcionamento e, assim, fazer visíveis os processos de exclusão que ele possibilita. No entanto, ao dar visibilidade ao deficiente mental ocupando a posição autor de seus enunciados, fornecemos elementos para um deslocamento da posição do discurso *sobre*, na configuração de um novo lugar de escuta.

Dessa maneira, queremos com nosso trabalho estar contribuindo para que surjam outras formas de olhar que possibilitem compreender o *como* o deficiente mental (se)significa. Somente a partir desse processo é que acreditamos ser possível construir políticas públicas e sociais que contemplem as potencialidades e a diferença desse *sujeito: um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental*.

Résumé

L'entendement évolutif des concepts et des définitions au sujet de l'arriération mentale, présume que celle-ci est une insuffisance au niveau du développement organique, intellectuel de même qu'au niveau des facultés indispensables à l'autonomie. En se soutenant sur la notion théorique de l'Analyse du Discours, représenté fondamentalement par M. Pêcheux, en France, et plus récemment E. Orlandi, au Brésil, nous avons suggéré un déplacement qui provoque une rupture avec la rigidité du biologique et qui s'appuie sur un geste d'interprétation qui considère l'arriération mentale un *manque*, mais d'un nouvel ordre dans la structuration du symbolique.

À travers l'analyse du discours sur le sujet atteint d'arriération mentale, a été possible de vérifier que ses énoncés sont interprétés par la société comme des non-sens, parce que le discours de cette société fonctionne par le biais de l'organisation, tandis que la façon dont le sujet atteint d'arriération mentale se signifie, se déroule dans un ordre symbolique différent, puisque *le manque* se matérialise dans sa parole à travers l'indistinction des voix, des ruptures, et de l'enchevêtrement du discours de l'autre avec le sien. L'organisation des lieux d'interprétation *sur* le sujet atteint d'arriération mentale interdit *l'absence* comme un espace symbolique de subjectivation et, par conséquent, ne permet pas qu'il prenne la place de sujet de ses énoncés, c'est-à-dire, les sens qu'il fait dans cette *manque* ne circulent pas dans la société.

Le corpus analysé est constitué d'un ensemble de textes sur l'éducation pour les sujets atteints d'arriération mentale, qui comprend la législation, la publicité et les énoncés des slogans, dont le fonctionnement discursif montre que, à l'insu des discours sur l'égalité et inclusion du sujet atteint de déficience mentale, il est encore signifié dans le palier de l'exclusion. Dans la théorie nous mobilisons les notions sur le fonctionnement du silence, l'indétermination, l'ellipse, l'opposition paraphrastique, le déplacement, la désignation, la définition, la désorganisation de la parole et l'indistinction des voix.

Quand nous produisons le déplacement du foyer de signification présent dans les discours *sur* l'arriération mentale nous espérons que la société, et fondamentalement les institutions scolaires, puissent comprendre l'arriération mentale comme un manque dans l'ordre du symbolique, et comme l'arrière mental redonne une signification à cette manque. Il

va de soi que la société se doit de reconnaître la position discursive du sujet atteint d'arriération mentale, en le rendant un sujet apte à la pratique sociale.

Mots clés: 1. Analyse du discours. 2. Éducation. 3. Médecine mentale. 4. Subjectivité

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2.ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Paroles tenues à distance". *Matérialités discursives*. Université Paris X - Nanterre: Press Universitaires de Lille, 1981.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio". In: E.Orlandi (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas - as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARROS, Enéas Martins de. *Nova gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1985.
- BENVENISTE, Émile. "A Filosofia analítica e a linguagem". *Problemas de lingüística geral I*. 2.ed., Campinas: Pontes, 1995.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 4.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 25.ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.
- CONSTITUIÇÃO: *República Federativa do Brasil*, Brasília, 1988.
- CORTEN, André. "Categorias políticas e discurso teológico". *Revista Rua*. UNICAMP-NUDECRI, Campinas: n.4, março 1998.
- COURTINE, Jean-Jacques. "O chapéu de Clémetis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político". In: F. Indursky e M. C.L. Ferreira (org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1999.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Brasília, 1994.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Nova Iorque, 1990.

- DIAMENT, Aron. J. "Deficiência mental". In: A.B. Lefèvre. *Neurologia infantil: semiologia + clinica + tratamento*. São Paulo: Sarvier, 1980.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE*, 1990.
- FILHOL, Emanuel. "A heterogeneidade enunciativa no discurso do psicótico". *Revista Rua*. UNICAMP-NUDECRI, Campinas: n.4, março 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 17.ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3.ed., São Paulo: Edições Loyola. 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. 5.ed., São Paulo: Perspectiva, 1997a.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clinica*. 5.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso - uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GUIMARÃES, Eduardo. "Enunciação e formas de indeterminação". In: E. Orlandi et alii. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. Campinas: Pontes, 1989.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- GOLDIM, José Roberto. "Bioética, Cultura e globalização". In: *Programa de atenção aos problemas de bioética*. (Home Page) Hospital das Clínicas de Porto Alegre. UFRGS, 1998.
- HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2.ed., Campinas: Editora Autores Associados, 1992.
- INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

- KAPLAN, Harold I. & SADOCK, Benjamin J. "Retardamento mental". In: *Compêndio de Psiquiatria - ciências comportamentais, psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- LAGAZZI, Suzi. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.
- LDB: *lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Cuiabá: SEDUC, 1997.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a história e a literatura*. Ciclo de Palestras. IFCH-UNICAMP, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2.ed., Campinas: Pontes, 1993.
- MANTOAN, MariaTeresa Egler. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. 3.ed. São Paulo, Ática, 1997.
- MARIANI, Bethania. "O papel das definições". In: *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: UNICAMP, 1988.
- MARQUES, C.A. "A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência". *Revista Integração*. MEC/SEESP. Ano 7. n. 19, 1977.
- MAZIÈRE, Francine. "O enunciado definidor: discurso e sintaxe". In: E. Guimarães, *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil - história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Educação Especial um direito assegurado*. Vol. 1 a 11. Brasília, 1994.
- MORELLO, R. *Os meandros da alteridade: marcas de dizer e indistinção de vozes no discurso*. Dissertação de Mestrado. IEL-UNICAMP, 1995.
- NUNES, José Horta. "Janelas da cidade: outdoors e efeitos de sentido". *Escritos*.n.2, LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 1999a.
- NUNES, José Horta. *A palavra "rua" nos dicionários e o sentido público*. Encontro Internacional Cidade Atravessada. LABEURB-NUDECRI, UNICAMP. nov. 1999b.
- ORLANDI, Eni. "Segmentar ou recortar?". *Série Estudos* 10. Faculdade Integrada de Uberaba, 1984.

- ORLANDI, Eni . "Silêncio e implícito". In: E. Guimarães. *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- ORLANDI, Eni. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ORLANDI, Eni *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3 ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed., Campinas: Pontes, 1996a.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996b.
- ORLANDI, Eni. "Um sentido positivo para o cidadão brasileiro". In: E.Orlandi, M. Lajolo, O. Ianni. *Sociedade e linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- ORLANDI, Eni. "Do não-sentido e do sem-sentido". In: L.C.Uchôa Junqueira Filho. *Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a.
- ORLANDI, Eni. "A leitura proposta e os leitores possíveis". In: E. Orlandi (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998b.
- ORLANDI, Eni. "Identidade lingüística escolar". In: I. Signorini. *Língua(gem) e identidade*. 1998c.
- ORLANDI, Eni. "Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico". *Revista Rua*. UNICAMP-NUDECRI, Campinas: n. 4, março 1998d.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999a.
- ORLANDI, Eni. "Do sujeito na história e no simbólico". *Escritos*. n. 4, LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 1999b.
- ORLANDI, Eni. "A desorganização cotidiana". *Escritos*. n.1. LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 1999c.
- ORLANDI, Eni. "O próprio da análise de discurso." *Escritos*. n. 3, LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 1999d.
- PAYER, Maria Onice. *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. 2.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, Michel. "Delimitações, inversões, deslocamentos". *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.
- PÊCHEUX, Michel. "Ler o arquivo hoje". In: E. Orlandi (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2.ed., Campinas: Pontes, 1997b.
- PÊCHEUX, Michel. "Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso". *Escritos*. n. 4, LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 1999.
- PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.
- ROSEMBERG, Sergio. "Encefalopatias crônicas não evolutivas - deficiência mental". In: *Neuropediatria*. São Paulo: Sarvier. 1992.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão - construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SOUZA, Pedro de. *Confidências da carne: o público e o privado na enunciação da sexualidade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- SZASZ, Thomas. *A fabricação da loucura: um estudo comparativo entre a Inquisição e o movimento de saúde mental*. 3.ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1971.
- SZASZ, Thomas. *O mito da doença mental*. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 1974.
- TURATO, Egberto. *Entrevista via internet*. Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria. Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP. 1999.
- VERDUGO, M.A. "El cambio de paradigma en la concepcion del retraso mental: la nueva definicion de la AMMR". In: *Siglo cero*. vol.25(3), 5-24.
- WERNECK, Claudia. *Muito prazer, eu existo*. 4.ed., Rio de Janeiro: WVA, 1995.
- WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade. inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica. "Los gritos del silencio. La voz del outro en el discurso autoritário". *Cuadernos del Instituto de Lingüística*. Instituto de Lingüística/ Faculdade de Filosofia y Letras, Buenos Aires, 1987.

- ZOPPI-FONTANA, Mónica. "Os sentidos marginais". In: *Leitura: teoria e prática*. n.18, Ano 10, dez.1991.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica. "Camelôs e o direito à cidade". In: *Anais do VII Encontro Nacional da ANPUR*. Recife, 1997a.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica. *Cidadãos modernos - discurso e representação política*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica. "Cidade e discurso - paradoxos do real, do imaginário, do virtual." *Revista Rua*. UNICAMP-NUDECRI, Campinas: n. 4, março 1998.

ANEXOS

MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Subsídios para Organização e
Funcionamento de Serviços de
Educação Especial**

**ÁREA DE
DEFICIÊNCIA MENTAL**

**Educação Especial
Um Direito Assegurado**

Brasília, 1995

Série
DIRETRIZES
5

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

A reedição desta publicação, enriquecida e atualizada, contou com a participação da Profª Erenice Natália Soares de Carvalho, dentro do acordo MEC/UNESCO e com o apoio da equipe técnica da SEESP/MEC.

B823s Brasil. Secretaria de Educação Especial.
Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial : área de deficiência mental / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. - Brasília : MEC/SEESP, 1995.
p. (Série Diretrizes; 5)

1. Educação especial - deficiência mental. 2.
Administração escolar. I. Título.

CDU : 376.4

Apresentação	07
Introdução	09
1 Caracterização dos tipos de educandos com deficiência mental	19
2 Identificação, diagnóstico e encaminhamento	25
3 Alternativas de atendimento	29
4 Requisitos básicos para a organização e funcionamento de serviços de atendimento ao educando portador de deficiência mental	33
4.1 Estabelecimento da rede regular de ensino / escola comum	35
a) Aspectos físicos	35
b) Aspectos pedagógicos	35
4.1.1 Classe comum	36
4.1.2 Classe especial integrada à escola comum	37
4.1.3 Sala de recursos	39
4.1.4 Ensino com professor itinerante	40
4.2 Escola especial	41
4.2.1 Educação infantil	45
4.2.1.1 Estimulação precoce	45
4.2.1.2 Pré-escola	47
4.2.2 Educação fundamental	48
4.3 Educação de jovens e adultos	50
4.4 Oportunidades de trabalho para os portadores de deficiência	51
5 Glossário	53
6 Bibliografia	57

O presente documento tem por finalidade fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a organização e o funcionamento de serviços educacionais prestados aos portadores de necessidades educativas especiais. Objetiva-se, com isso, atender aos princípios constitucionais e cumprir o compromisso assumido de universalizar, com equidade e qualidade, a educação básica, de forma a satisfazer as necessidades elementares de todos os educandos, objetivo-síntese do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994). Este documento propõe também a implementação de políticas e a definição de normas relativas aos meios e procedimentos para a identificação dos portadores de necessidades especiais e para seu atendimento, levando-se em conta as características da realidade sociocultural brasileira.

A Secretaria de Educação Especial - SEESP / MEC sentiu a necessidade de reeditar o documento *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área da Deficiência Mental*, editado em 1984 pelo ex-CENESP (Centro Nacional de Educação Especial - 1973-1987) do MEC, atualizado e enriquecido não só na terminologia mas também em seu conteúdo, a partir de recomendações, conclusões e sugestões emanadas tanto do *Plano Nacional de Educação para Todos* quanto de conferências, seminários nacionais e internacionais, bem como de resultados de pesquisas e análise de programas.

O termo *portador de necessidades educativas especiais* está sendo utilizado pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC para identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada em virtude de sua condição de *portador de deficiência* auditiva, visual, mental, múltipla, física (anteriormente denominado deficiente); *portador de altas habilidades* (superdotado), e *portador de condutas típicas* (portador de problemas de conduta).

A educação dos portadores de necessidades educativas especiais é aqui compreendida em sua dimensão não só educativa, mas também sociocultural, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e de sua participação na comunidade.

São feitas, aqui, algumas considerações sobre a Educação Especial quanto à sua fundamentação filosófica e seus princípios básicos.

Este documento procura também orientar os profissionais da educação quanto à importância da identificação precoce de tais educandos, da utilização de metodologias adequadas, da capacitação dos professores, da existência de serviços para triagem, do atendimento diferenciado, e da necessidade de planos educacionais sistematizados.

Ao traçar os rumos de sua atuação em âmbito nacional, a Secretaria de Educação Especial do MEC, no campo do planejamento, coordenação e implementação de políticas e programas de Educação Especial, tem procurado fornecer subsídios atualizados, apontando alternativas de atendimento que possam favorecer a expansão e a melhoria dos serviços prestados aos portadores de necessidades especiais no país.

Essa atualização de conceitos, métodos e terminologia utilizados é decorrente da necessidade de compatibilizar a atuação da Educação Especial com os novos avanços nos campos da ciência e da tecnologia.

A Educação Especial, embora possua em suas linhas gerais, os mesmos objetivos da educação comum, utiliza metodologias especiais, alternativas de atendimento diferenciado, recursos humanos especializados, necessitando, portanto, de fundamentos que norteiam suas orientações específicas acerca dos portadores de necessidades educativas especiais, com vistas a proporcionar-lhes condições que favoreçam sua integração à sociedade.

Do ponto de vista filosófico, a Educação Especial fundamenta-se na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, na *Convenção Sobre os Direitos da Criança* e nas declarações das Nações Unidas (*Declaração de Salamanca*) culminadas no documento *Regras Padrões Sobre a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*.

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* garante a educação para todos, indistintamente, quaisquer que sejam suas origens ou condições sociais. Nesse enfoque há que se ter presente os seguintes princípios:

- Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Seu valor é inerente à natureza do homem e às potencialidades que traz em si.
- Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para sua promoção. O princípio é válido tanto para as pessoas consideradas normais e para as ligeiramente afetadas, como também para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais.

- Todo ser humano conta com possibilidades reais, por mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de obter positiva adaptação ao ambiente normal.
- Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação, de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar das experiências que lhe são oferecidas para se desempenhar como pessoa e membro atuante de uma comunidade.
- Todo ser humano, por menor contribuição que possa dar à sociedade, deve fazer jus ao direito de igualdade de oportunidades, que lhe assiste como integrante de uma sociedade.
- Todo ser humano, sejam quais forem as suas condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) explicita, em seu quinto princípio, os direitos dos portadores de necessidades educativas especiais, levando os educadores em geral a assumirem, conscientemente, a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais, e prescreve, em seu artigo 23:

“1. Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.

2. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada, que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.

3. Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2º do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o

acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual.

4. Os Estados Partes promoverão, com espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação, a fim de que os Estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento.”

A *Declaração de Salamanca* proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades da aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Do ponto de vista legal, a Educação Especial fundamenta-se na *Constituição da República Federativa do Brasil*, especialmente em seu artigo 208.

Do ponto de vista da política educacional, fundamenta-se no *Plano Decenal de Educação Para Todos* cujo compromisso assumido pelo Brasil inclui tópicos considerados indispensáveis para a recuperação da Educação Básica nacional, destacando-se, entre eles, a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e o engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da Educação Fundamental.

Do ponto de vista da ação pedagógica, fundamenta-se na *Política Nacional de Educação Especial* que contém os seguintes princípios:

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial* (1994), "a educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. A principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

A Educação Especial, que obedece aos mesmos princípios da Educação Geral, deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo.

Além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a Educação Especial norteia sua ação pedagógica por princípios específicos, que são os seguintes:

PRINCÍPIO DA NORMALIZAÇÃO

Pode ser considerado a base filosófico-ideológica da integração. O termo traz muita controvérsia em seu significado, porque deriva da palavra "normal", e também faz pensar em "normas sociais", que consideram "desviantes" aqueles que fogem dos padrões médios de comportamento socialmente estabelecidos. Normalização poderia sugerir, erroneamente, a busca da conformidade às normas sociais. Também não significa tornar "normal" a pessoa portadora de deficiências. Prevalece sempre o seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade.

A idéia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados). No aspecto "meios", significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto resultados, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres.

PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO

A integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos:

- . Igualdade: viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos.
- . Participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social.
- . Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

A idéia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere.

Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum).

PRINCÍPIO DA INDIVIDUALIZAÇÃO

Nenhum outro princípio valoriza tanto as diferenças individuais, seja as existentes entre os portadores de necessidades especiais e as pessoas ditas normais, seja comparando entre si os próprios portadores de necessidades especiais.

A individualização pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

PRINCÍPIO SOCIOLÓGICO DA INTERDEPENDÊNCIA

As próprias características dos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes ou com condutas típicas, exigem, além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas. Sempre visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho.

A sociedade civil organizada deve, também, articular-se com órgãos governamentais em ações conjuntas e interdependentes.

PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA CONSTRUÇÃO DO REAL

Refere-se à conciliação entre o que é necessário fazer para atender às aspirações e interesses dos portadores de necessidades especiais e à aplicação dos meios disponíveis. Nem sempre as condições conjunturais permitem desenvolver ações que atendam a todas as necessidades do alunado. Portanto, em respeito às diferenças individuais e às circunstâncias sócio-políticas e econômicas, é preciso "construir o real", sempre visando, a médio e longo prazos, o atendimento a todas as necessidades do alunado de Educação Especial.

PRINCÍPIO DA EFETIVIDADE DOS MODELOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Embasa a qualidade das ações educativas. Ele envolve três elementos: infra-estrutura (administrativa, recursos humanos e materiais); hierarquia do poder (interno e externo às instituições envolvidas); consenso político em torno das funções sociais e educativas (ideologias educacionais).

PRINCÍPIO DO AJUSTE ECONÔMICO COM A DIMENSÃO HUMANA

Refere-se ao valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais. Nesse sentido, as relações custo/benefício na Educação Especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão. Cumpre alertar que a falta de atendimento educacional adequado a essas pessoas representa, a longo prazo, um alto custo à nação.

PRINCÍPIO DE LEGITIMIDADE

Visa à participação das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas, planos e programas."

Esses princípios básicos atuam como importantes fatores para revisão e atualização do processo ensino-aprendizagem dos portadores de necessidades especiais, para maior adequação na capacitação de recursos humanos, remoção de barreiras de qualquer natureza e, principalmente, a racionalização do atendimento prestado pela rede pública e particular de ensino.

Nesse sentido é importante esclarecer que a Educação Especial deverá visar:

- à habilitação do portador de deficiência para ingresso no sistema regular de ensino;
- à complementação do atendimento prestado pelo ensino regular;

- à prestação de atendimento educativo continuado para os portadores de deficiências cujas condições pessoais impeçam sua integração no sistema de ensino, via regular ou supletiva, e
- ao entrosamento das instituições especializadas com estabelecimentos do ensino regular e com outras instituições sociais, objetivando a intercomplementaridade.

Os fundamentos e princípios aqui explicitados embasam todo o *Planejamento da Educação Especial*

A Educação Especial faz parte do planejamento da Educação Geral, já que idênticos são os seus objetivos e finalidades.

Dentre as várias modalidades de atendimento ao portador de necessidades educativas especiais, as mais usuais no sistema educacional brasileiro são: as classes comuns do Ensino Regular, com ou sem professores especializados; o apoio pedagógico complementar em salas de recursos; ensino com o professor itinerante; classes especiais em escolas comuns; escolas ou centros de educação especial.

A expansão de oferta de oportunidades ao educando portador de necessidades educativas especiais tem as seguintes prioridades:

- acelerar o processo de integração no sistema regular de ensino, respeitando-se as necessidades e as características diferenciadas desse aluno;
- identificá-lo e atendê-lo o mais cedo possível, de modo a prevenir e/ou reduzir as suas limitações, no que tange aos processos de aprendizagem escolar e adaptação social;
- intensificar os processos de triagem e de avaliação do aluno;
- propiciar continuidade do atendimento até o grau de finalização do atendimento acadêmico (terminalidade) compatível com as suas aptidões.

- elevar o padrão de qualidade dos serviços especializados da Educação Especial, incentivando estudos, pesquisas e renovação de metodologias especiais;
- favorecer ações integradas e mecanismos de articulação entre as diversas agências de atendimento, intensificando a participação do aluno no contexto socio-cultural;
- desenvolver programas sistemáticos de informação à família e à comunidade, em geral;
- incentivar e apoiar a capacitação de recursos humanos, e
- incentivar as alternativas educacionais na área da Educação Especial.

No momento presente, a política governamental se volta para um maior fortalecimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, enfatizando a ampliação qualitativa e quantitativa do atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais, consideradas as peculiaridades locais e regionais.

Portanto, impõe-se uma ação articulada entre órgãos públicos e particulares, com vistas a superar lacunas do sistema, aprimorando a prática do planejamento e da administração, através da expansão da infra-estrutura escolar, da melhor qualificação do corpo docente e da incorporação de novas soluções técnicas e metodológicas.

Daf a preocupação do MEC, neste documento, em sua parte específica, de apresentar os requisitos básicos para organização e funcionamento de serviços educacionais especializados.

Na identificação dos requisitos considerados básicos para caracterizar um serviço de Educação Especial, procura-se partir sempre das prescrições legais e das especificações já definidas pelo MEC para a educação comum, bem como das garantias constitucionais previstas no artigo 208.

1. Caracterização dos Tipos de Educandos Portadores de Deficiência Mental

A deficiência mental “caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho”. (Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), 1992, in *Política Nacional de Educação Especial*, 1994, p 15).

De acordo com a AAMD, na deficiência mental observa-se uma substancial limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo, e de suas habilidades relativas à vida diária. O portador de deficiência mental, assim, caracteriza-se por um déficit de inteligência conceitual, prática e social.

A definição de cada uma dessas modalidades de inteligência é a seguinte:

- . Inteligência prática - refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui capacidades como habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer, autonomia.

- . Inteligência social - refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e ao comportamento adequado em situações sociais.

- . Inteligência conceitual - refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas.

Na mensuração da inteligência, realizada por instrumentos validados em contexto adequado, considera-se o quociente de inteligência (Q.I.) de abaixo de setenta ou setenta e cinco aproximadamente, como um indicador de deficiência mental quando coexistem limitações nas habilidades adaptativas mencionadas na definição.

Adota-se, atualmente, um novo paradigma para a compreensão e o atendimento do portador de deficiência mental e uma definição mais funcional, que contempla o aspecto interacional entre as pessoas e os tipos, as formas e a intensidade de apoio necessários para a melhoria da capacidade funcional dessas pessoas.

O atual paradigma pressupõe alguns referenciais na consideração da deficiência mental:

- o conceito de comportamento adaptativo utilizado em uma definição anterior proposta pela AAMD (1983) pressupõe a presente concepção de habilidades adaptativas em dez áreas específicas, mais elucidativas da condição pessoal e de relações do portador de deficiência mental:

- . comunicação;
- . cuidados pessoais;
- . habilidades sociais;
- . desempenho na família e na comunidade;
- . independência;
- . saúde;
- . segurança;
- . desempenho escolar;
- . trabalho, e
- . lazer;

- quatro dimensões configuram a identificação/diagnóstico do portador de deficiência mental: a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica, e o contexto ambiental.

Nesse enfoque multidimensional, é imperativo que se considere, na identificação da deficiência mental:

- . a própria existência da deficiência;
- . a intensidade da manifestação física, psicológica, emocional e da condição de saúde da pessoa que apresenta esse retardo;
- . a capacidade funcional da pessoa para a vida cotidiana no lar, na escola, no trabalho e na comunidade;
- . o contexto ambiental em que opera e as formas, quantidade e duração do apoio indicado, de modo a facilitar-lhe a independência, a produtividade e a interdependência, além de sua integração comunitária.

Fundamentada no enfoque multidimensional adotado, essa definição de deficiência mental considera o déficit intelectual indispensável, mas não suficiente nem exclusivo para a identificação de uma pessoa como portadora de deficiência mental. Para receber esse diagnóstico, alguns requisitos deverão ser considerados:

- . a incorporação do conceito de habilidades adaptativas;
- . o uso adequado de instrumentos para a mensuração da inteligência geral estandardizados e validados;
- . a faixa etária inferior aos dezoito anos, para o diagnóstico inicial, e condições ambientais e de apoio que favoreçam a capacidade funcional da pessoa.

Na figura 1 encontram-se esquematizados os passos incluídos no processo de diagnóstico, classificação e de apoio, para a identificação e o atendimento ao portador de deficiência mental, de acordo com a proposta da AAMD (1992).

<p>Dimensão I</p> <p>Funcionamento Intelectual e Habilidades Adaptativas</p>	<p>Etapa 1 - Diagnóstico da Deficiência Mental. Determinação da Elegibilidade de Apoio.</p> <p>1. Funcionamento intelectual do indivíduo (Q I.) de setenta e sete e cinco, aproximadamente, ou abaixo desse valor;</p> <p>2. Evidência de defasagem significativa em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas;</p> <p>3. Idade inferior a dezoito anos para o diagnóstico inicial.</p>
<p>Dimensão II</p> <p>Considerações Psicológicas e Emocionais</p> <p>Dimensão III</p> <p>Considerações de Natureza Física, de Saúde e Etiológicas</p> <p>Dimensão IV</p> <p>Considerações Ambientais</p>	<p>Etapa 2 - Classificação e Descrição. Identificação da Necessidade e da Intensidade do Apoio.</p> <p>1. Descrição dos pontos fracos e fortes do indivíduo quanto ao aspecto psicológico e emocional;</p> <p>2. Descrição da saúde física geral do indivíduo e das condições etiológicas a ela relacionadas;</p> <p>3. Descrição do ambiente mais favorável ao desenvolvimento e ao desempenho do indivíduo, para efeito do seu atendimento.</p>
	<p>Etapa 3 - Perfil e Intensidade do Apoio Indicado.</p> <p>Identificação do tipo, da intensidade e da duração do apoio necessário para cada uma das quatro dimensões mencionadas.</p>

Fig. 1. Bases para o Diagnóstico, Classificação e Sistemas de Apoio ao Portador de Deficiência Mental (AAMR, 1992).

2. Identificação, Diagnóstico e Encaminhamento

A educação dos portadores de deficiência mental requer ações especializadas e não especializadas da escola simultâneas à utilização de alternativas e procedimentos pedagógicos variados permeando as diversas formas de organização do sistema educacional. Desse modo, o aluno portador de deficiência mental terá a oportunidade de apreender conteúdos e de desenvolver suas potencialidades.

O atendimento ao educando deverá ser precedido de avaliação individualizada, efetuada pela equipe interdisciplinar, por meio de procedimentos específicos, que visam conhecer as potencialidades, as limitações e as necessidades especiais do portador de deficiência mental.

Para efeito do atendimento educacional, o diagnóstico da área de saúde deverá ser complementado pela avaliação pedagógica ou psicopedagógica, conforme os recursos locais, abordando os seguintes aspectos:

- . competência acadêmica;
- . condições emocionais e sociais;
- . inteligência geral, e
- . habilidades adaptativas e psicomotoras.

Quanto mais cedo os profissionais da área de saúde, a família ou a escola identificarem a deficiência mental na criança, mais rapidamente poderão ser efetivadas ações preventivas e maiores benefícios múltiplos poderão ser auferidos da intervenção educativa.

Para essa identificação, profissionais da saúde, a partir do nascimento da criança, os pais e a família, a partir das primeiras etapas do desenvolvimento infantil, e os professores, quando a criança ingressa na escola, deverão observar o desenvolvimento físico, mental, afetivo, social e pedagógico da criança. Em todos os casos, deve-se providenciar seu encaminhamento para diagnóstico por equipe especializada. Uma das formas de identificação é o diagnóstico prescritivo, que se baseia no estudo de dados que permitam a elaboração de objetivos comportamentais significativos bem como a escolha de estratégias adequadas de ensino.

Para os diagnósticos médico-psicossocial e pedagógico, deverão ser

utilizados os serviços existentes na comunidade (art. 5º, § 2º, Portaria Interministerial nº 186 de 10/03/1978). O exame científico das causas, dos sintomas, das características e das condições do desenvolvimento biopsicossocial e educacional do portador de deficiência mental deverá ser feito, sempre que possível, por uma equipe interdisciplinar que estabelecerá a programação terapêutica e/ou educacional.

Após a identificação e o diagnóstico, a avaliação psicopedagógica do educando portador de deficiência mental deverá continuar, progressivamente, através das observações docente e psicopedagógica durante o desenrolar da ação educativa, no sentido de maiores precisão e adequação dos métodos e processos da Educação Especial às necessidades do aluno.

A continuidade do processo avaliativo favorecerá a adequação e a precisão dos procedimentos educacionais desenvolvidos ao longo do atendimento educacional do aluno.

3. Alternativas de Atendimento

O estudo global da relação entre as necessidades do educando e dos recursos educacionais da comunidade é indispensável, e deverá ser feito por uma equipe interdisciplinar. Após estudo pela equipe interdisciplinar, o encaminhamento do portador de deficiência mental para os diversos serviços de atendimento educacional deverá levar em conta seu grau de deficiência, sua idade cronológica, seu histórico de atendimento, a disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade onde vive, as condições socioeconômicas e culturais da região e o desenvolvimento da situação da Educação Especial já implantada nas unidades da Federação.

Para orientação aos sistemas de ensino, são identificadas, a seguir, as alternativas de atendimento educacional para o aluno portador de deficiência mental:

- Na faixa etária de zero a três anos, o aluno com diagnóstico de deficiência mental, ou de "alto risco" de comprometimento nessa área, deve ser encaminhado a serviços de estimulação precoce organizados em creches, em escolas especiais, em centros de educação especial e em outras instituições, ou no lar, com apoio de equipe especializada.
- Na faixa etária de quatro a seis anos, o aluno portador de deficiência mental será encaminhado ao programa pré-escolar na escola comum ou na escola especial de acordo com o seu grau de comprometimento.
- Entre os sete e os quatorze anos, as seguintes alternativas de atendimento poderão ser propostas para o educando portador de deficiência mental:

. **classe comum** - com serviços de apoio especializado;

. **sala de recursos** - oferece orientação e reforço ao aluno que frequenta a classe comum;

. **classe especial** - integrada à escola comum, indicada para os portadores de deficiência mental que não possam ser satisfatoriamente atendidos em classe comum;

. **ensino com professor itinerante** - poderá ser desenvolvido no lar e no hospital, bem como na escola comum onde não houver professor especializado;

. **escola especial** - mais indicada para os alunos portadores de deficiência mental ou múltiplas deficiências que não apresentam condições imediatas para a inclusão na rede regular de ensino, em classes comuns ou especiais. Ela se destina, ainda, aos portadores de deficiências em localidades que não disponham de outras oportunidades de atendimento, como em certas regiões carentes;

. **centro integrado de educação especial** - "organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação precoce, de escolarização propriamente dita e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais" (*Política Nacional de Educação Especial*, 1994).

Em todos os casos, é importante que haja avaliação contínua dos alunos para a verificação da adequação da alternativa escolhida. Nas ocasiões em que reformulações se tornem necessárias devido aos resultados obtidos pelos alunos, outra modalidade de atendimento pode ser sugerida.

4. Requisitos Básicos para Organização e Funcionamento de Serviços de Atendimento ao Educando Portador de Deficiência Mental

O atendimento ao educando portador de deficiência mental deverá ser desenvolvido em níveis crescentes de integração, de modo que os objetivos educacionais sejam gradativamente alcançados através dos vários tipos ou modalidades de serviços.

Os serviços de Educação Especial para alunos portadores de deficiência mental, seja em escola comum e/ou escola especial, deverão atender, quanto à sua organização e funcionamento, aos requisitos básicos relacionados para cada modalidade de atendimento.

É possível identificar as seguintes alternativas de atendimento educacional para portadores de deficiência mental, de acordo com os diferentes tipos, graus e níveis de ensino.

4.1 Estabelecimentos da Rede Regular de Ensino / Escola Comum

A escola comum poderá oferecer atendimento desde o nível pré-escolar até o ensino profissionalizante, propiciando a integração gradativa do portador de deficiência mental.

a) Aspectos Físicos

Dentre as escolas da rede regular de ensino deverão ser relacionadas, de preferência, aquelas que preencham os seguintes requisitos: fácil acesso, salas que apresentem condições necessárias para a instalação dos serviços de apoio educacional especializado, com as adaptações necessárias ao desenvolvimento de programas específicos para o atendimento ao aluno portador de deficiência mental.

b) Aspectos Pedagógicos

Serão selecionados, de preferência, estabelecimentos do ensino regular onde possam ser organizadas turmas não muito numerosas, que atendam no máximo a trinta alunos. Dentre esses, serão colocados até quatro educandos portadores de deficiência mental para facilitar o desenvolvimento de melhores mecanismos de integração educacional, variando esse número de acordo com as possibilidades do educando e a avaliação pela equipe interdisciplinar.

O currículo e o material didático para esses educandos deverão ser os mesmos da escola regular, mas devidamente adaptados, visando à integração instrucional e social do portador de deficiência na classe comum.

De acordo com as possibilidades do educando na escola comum, há várias modalidades de atendimento correspondentes a níveis gradativos de integração:

- classe comum;
- classe especial integrada à escola comum;
- sala de recursos;
- ensino itinerante.

4.1.1 Classe Comum

A recomendação atual é de se oferecerem condições à escola comum, de acordo com os princípios de normalização e integração. Desse modo, o portador de deficiência mental poderá ser atendido segundo suas condições individuais e ser gradativamente integrado ao grupo de alunos que frequentam a escola regular. Esse tipo de atendimento exige serviços de apoio especializado paralelo ou combinado, a fim de garantir ao educando os níveis de aprendizagem acadêmica que ele possa alcançar de acordo com as suas potencialidades.

Levando-se em consideração o princípio de normalização, o ambiente físico da classe comum onde está integrado o aluno portador de deficiência mental deve preencher requisitos idênticos aos exigidos pelo sistema regular de ensino.

As adaptações curriculares e de acesso ao currículo serão introduzidas, quando necessárias, por meio de apoio técnico ao professor da classe comum que assumirá a responsabilidade do ensino-aprendizagem.

A tendência atual é proporcionar, para o portador de deficiência mental, um ambiente o menos restritivo possível. Desse modo, sempre que possível, busca-se integrar o educando ao ensino regular.

De todas as estratégias de atendimento, a da classe comum em escola regular é a que permite a maior integração, exigindo contudo serviços de apoio especializado, paralelos ou combinados, a fim de permitir ao aluno atingir os níveis de aprendizagem que lhes sejam possíveis.

O professor da classe comum deverá receber apoio docente especializado no que se refere à adoção de métodos e processos específicos ou adaptados à aprendizagem do portador de deficiência mental, facilitando a sua integração à escola comum.

4.1.2 Classe Especial Integrada à Escola Comum

O educando portador de deficiência mental passa todo ou parte do tempo na classe especial integrada à escola comum sob os cuidados de um professor especializado responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades educacionais específicas. Essa modalidade de atendimento, permite que o educando participe de atividades sociais junto ao grupo de alunos da escola comum.

Um planejamento educacional e um acompanhamento contínuo são necessários para a execução de programas na escola comum. Essas medidas visam à gradativa integração social do aluno.

As classes especiais devem estar instaladas em locais que evitem o isolamento ou a discriminação do atendimento.

O equipamento e o mobiliário a serem adotados nas classes especiais deverão ser os mesmos da escola comum.

O mobiliário básico deverá ser de fácil limpeza, facilmente deslocável e de tamanho adequado à faixa etária dos educandos.

Para facilitar o processo de integração, é importante conscientizar a equipe da escola comum (diretor, coordenador e demais técnicos) da natureza das necessidades dos portadores de deficiência mental. O trabalho complementar com a família é imprescindível, uma vez que a participação dos pais complementa a ação educativa desenvolvida na escola.

Na escola comum, o atendimento em classes especiais será destinado apenas aos portadores de deficiência mental que não possam ser atendidos satisfatoriamente em classe comum.

A classe especial, que funciona na escola comum, deve ter como objetivo a melhor adequação possível do ensino às necessidades e ao ritmo de aprendizagem do aluno, ao seu desenvolvimento, às suas habilidades e aptidões, facilitando o trabalho dos professores da classe comum, principalmente daqueles que atuam em atividades recreativas e sociais. O número de alunos na classe especial deverá variar de acordo com as condições dos educandos, aconselhando-se não ultrapassar um máximo de doze de alunos em cada classe, respeitando-se as possibilidades locais.

Será adotado o currículo regular oficial, com as devidas adaptações e o processo ensino-aprendizagem deverá ser baseado em avaliação/diagnóstico de natureza educacional.

O material escolar e didático para as classes especiais deverá obedecer às especificações para cada nível ou tipo de ensino. Esse material se destina ao reforço e ao desenvolvimento das áreas cognitiva, sensorio-motora, psicomotora, e também às atividades da vida diária, tais como recreação, trabalhos manuais, educação física, expressão criativa, competência social, entre outras.

No uso do material didático devem ser levados em consideração os objetivos das atividades estabelecidas no currículo, bem como indicações de natureza educacional.

Além desses objetivos, devem ser considerados aspectos de higiene (material de fácil limpeza) e econômicos, tais como baixo custo e durabilidade.

A escola deverá organizar um centro de materiais de ensino que deverá ter, como estratégias simultâneas, a aquisição de material didático especializado e o aproveitamento de material de sucata.

O pessoal docente e técnico deverá receber capacitação especial, que poderá ser feita de acordo com as necessidades e disponibilidades locais. O pessoal administrativo deverá receber orientação visando à unidade de planejamento e trabalho integrado.

Kirk (1972), Antipoff (1974) e Mazotta (1993), dentre outros, enfatizam os requisitos pessoais e de preparação profissional do educador, especializado

ou não, que atuará com alunos portadores de necessidades especiais. Destacam-se, entre esses requisitos, as características de personalidade, as habilidades e os conhecimentos indispensáveis ao desempenho de suas funções.

O trabalho com o portador de deficiência mental exige que o professor, além das condições inerentes a todo educador, apresente também criatividade ao propor soluções que visem a atender aos objetivos educacionais indicados para a educação do portador de deficiência mental. Exige-se, também, uma atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas da área, um bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados da Educação Especial, bem como persistência e capacidade para trabalhar em equipe.

A dinâmica de funcionamento da classe especial na escola comum exige o respeito aos horários de atendimento. Dever-se-á permitir intercâmbio adequado entre as atividades dos alunos da classe especial e dos demais educandos, favorecer o entrosamento entre docentes e técnicos da classe especial e demais profissionais da escola, assim como facilitar a participação da família.

Considera-se imprescindível essa participação na continuidade dos programas desenvolvidos nas classes especiais, principalmente no que diz respeito aos hábitos, habilidades e atitudes de competência social, os quais somente no ambiente do lar podem ser reforçados.

4.1.3 Sala de Recursos

A sala de recursos deverá estar situada em local previamente escolhido, de preferência afastada de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do educando (corredores, passagens, e outros). Ela deverá também possuir espaço conveniente à utilização de equipamentos, com boa iluminação e de fácil acesso. A sala de recursos poderá ser especialmente construída, ser instalada com a utilização de divisórias, ou aproveitar espaços ociosos. Os demais requisitos físicos não diferem daqueles de uma sala de aula comum, devendo a área corresponder, quando possível, a no mínimo vinte e quatro metros quadrados, conforme o número de alunos a serem atendidos e os recursos didáticos necessários.

O equipamento utilizado é o da sala de aula comum, ressaltando-se a necessidade de recursos audiovisuais.

A sala de recursos poderá ser usada para as seguintes atividades: observação do educando, ensino, avaliação e demonstração de aprendizagem, complementação curricular específica, dentre outros.

O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos de um a três alunos. O cronograma de atendimento variará de acordo com as condições e necessidades de cada educando.

O atendimento na sala de recursos exige o planejamento conjunto dos professores da sala de recursos e da classe comum, a avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o educando, e a observação de critérios adequados para agrupamentos dos alunos (idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros). Serão necessárias, também, a seleção e a disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos especializados, assim como um cronograma de atividades que possibilite o atendimento adequado dos diferentes grupos, de acordo com o número e as necessidades dos alunos.

O tipo e a quantidade de material pedagógico dependerão, principalmente, dos recursos financeiros disponíveis, do nível da classe, da criatividade e do conhecimento do professor, e da necessidade de introduzirem-se novos métodos e tecnologias de ensino-aprendizagem.

A habilitação do professor para atuar nas salas de recursos será de segundo grau, para o exercício nas salas de recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental, e de terceiro grau para atender aos alunos portadores de deficiência mental que estiverem cursando de quinta a oitava série.

4.1.4 Ensino com Professor Itinerante

O ensino com professor itinerante é o “trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão dos mais adequados” (*Política Nacional de Educação Especial*, 1994). A atuação itinerante poderá ocorrer na escola regular, nas localidades em que o aluno

portador de deficiência mental estiver integrado e não houver professor especializado e, em certas circunstâncias, no lar ou no hospital.

O ensino itinerante poderá ser ministrado desde a pré-escola até a conclusão do Ensino Fundamental e se aplica bem aos casos de localidades onde há carência de atendimento, como na área rural, ou quando o portador de deficiência está impossibilitado de se locomover.

O educador itinerante necessitará de condições adequadas para realizar o seu trabalho, de acordo com as possibilidades locais.

O professor itinerante atenderá, individualmente ou em pequenos grupos de até três alunos, os educandos portadores de deficiência mental. O atendimento pedagógico deverá ser realizado em intervalos de, no mínimo, duas vezes por semana, a fim de não ser prejudicada a continuidade da orientação especializada ao educando. Sugere-se intercâmbio e orientação aos responsáveis pelo acompanhamento na escola, para a adequação do atendimento.

O planejamento das atividades previstas deverá garantir apoio especializado ao professor para o desenvolvimento do programa e uso de equipamentos para alunos integrados na escola.

Os processos de avaliação, acompanhamento e controle da programação desenvolvida com o aluno portador de deficiência mental poderão ser realizados conjuntamente pelo professor da classe comum e o professor itinerante, ocorrendo o mesmo quando o atendimento é feito no lar ou no ambiente hospitalar.

Para que o ensino itinerante possa alcançar seus objetivos, é necessário que ocorra, nos aspectos relacionados ao cronograma de atendimento e planejamento das atividades, a integração do trabalho do professor da classe comum e do professor itinerante envolvidos no processo ensino-aprendizagem com o trabalho da equipe técnico-administrativa.

4.2 Escola Especial

A escola especial é uma “instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de

condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos" (*Política Nacional de Educação Especial*, 1994).

Essa escola deverá se organizar e funcionar com base nos princípios da normalização e da integração e se destinar aos alunos portadores de déficit intelectual tão acentuado que não lhes permita sua integração na rede regular de ensino. Ela constitui, entretanto, uma alternativa para os portadores de deficiência mental em sistemas educacionais ainda não preparados para a inclusão escolar.

A escola especial pode oferecer os programas de Estimulação Precoce, as séries iniciais de Educação Fundamental e o ensino profissionalizante.

O encaminhamento de alunos portadores de necessidades especiais, neste caso, portadores de deficiência mental, para a escola especializada apenas se justifica em situações demonstráveis em que o aluno não se beneficiaria da escola regular com relação a suas necessidades educacionais e/ou sociais, ou quando a indicação da escola especializada seja um requisito para o bem-estar do educando ou de seus demais colegas não portadores de deficiência.

Na Conferência Mundial em Educação Especial (Espanha, 1994), foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial, que sugere, para a sua implementação, as seguintes orientações para os países que dispõem de escolas especializadas nos seus sistemas educacionais. Recomendam as seguintes atribuições para essas unidades escolares:

- realizar identificação precoce de crianças portadoras de deficiência;
- realizar treinamentos para professores e técnicos especializados e profissionais das escolas regulares;
- prover a educação adequada aos alunos portadores de deficiência que não possam ser adequadamente atendidos em classes ou escolas regulares;

prover apoio profissional às escolas regulares para o atendimento às necessidades especiais dos seus alunos, e

orientar sobre adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Os ambientes para o atendimento educacional na escola especial deverão obedecer a alguns requisitos mínimos com relação aos aspectos físicos (Quadro I). Esses requisitos deverão ser implementados, na medida do possível, conforme as condições regionais.

Quadro I

Requisitos físicos para a escola especializada				
Piso	Paredes	Janelas	Iluminação	Outros
Material de fácil higiene, econômico.	Laváveis, de cores claras.	Amplas, corrediças, de preferência de vidro.	Natural, fluorescente quando necessário.	Evitar barreiras arquitetônicas.

O mobiliário mínimo necessário é o mesmo exigido para uma escola comum, segundo especificações definidas para cada nível ou tipo de ensino. Nos ambientes destinados à educação do pré-escolar, além do mobiliário comum, é importante a aquisição de material, como esteiras, colchonetes, espelhos e outros que facilitem a estimulação global do aluno.

O equipamento mínimo necessário, além daquele exigido nas especificações para as escolas regulares, deverá necessariamente ser constituído de máquina fotográfica, filmadora, e gravadores, pois esses instrumentos facilitam a documentação do desenvolvimento do educando). Existem ainda outros instrumentos destinados à estimulação global, tais como aparelhos de som e outros.

Nos ambientes da escola especial serão instaladas salas para atividades artísticas, tais como música, artes plásticas e outras, além de dependências para

educação física e recreação. O material para essas salas e dependências deverá ser o mesmo indicado para essas atividades na escola comum.

O espaço físico na escola especial varia em função do número de alunos atendidos em cada nível, ou tipo de ensino, conforme as especificações que se seguem:

Quadro II

Ambiente Educacional para o portador de deficiência mental na escola especializada	Área (m2)	Nº de alunos por professor
Estimulação precoce (zero a três anos)	24	01 a 03
Pré-escola (quatro a seis anos)	24	no máximo 06
Sala de aula	30	no máximo 12

As especificações para a estruturação dos vários ambientes educacionais indicadas no quadro acima deverão ser adaptadas levando-se em consideração as necessidades e possibilidades de cada região.

No caso em que a escola especial receba, em caráter transitório ou não, alunos portadores de deficiência mental indicados para a educação, é necessário prover ambientes que ofereçam condições para atividades acadêmicas. Para essa finalidade, poderá ser reservada uma sala de aproximadamente trinta metros quadrados para o atendimento de, no máximo, doze alunos para cada professor.

As escolas especiais devem se organizar de forma a poder propiciar um atendimento educacional especializado desde a Estimulação Precoce, até o ensino profissionalizante, visando a integração desses alunos à comunidade.

4.2.1 Educação Infantil

A educação infantil, no sentido abrangente, inicia-se com o programa de Estimulação Precoce (para a criança de zero a três anos), estendendo-se até a Pré-Escola (para crianças de quatro a seis anos).

4.2.1.1 Estimulação Precoce

Uma prioridade do atendimento à pessoa portadora de deficiência mental é favorecer seu desenvolvimento desde as primeiras semanas ou meses de vida por meio de programas de estimulação precoce.

A Estimulação Precoce consiste no atendimento prestado, a partir do nascimento, à criança que apresenta problemas evolutivos decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais (criança de alto risco). Ela se utiliza de técnicas de intervenção aplicadas por equipes multidisciplinares com a participação efetiva da família, e tem por objetivo propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Os ambientes destinados ao desenvolvimento de programas de Estimulação Precoce devem ser espaçosos, e devem permitir o contato com a natureza, possuindo visão ampla para jardins e gramados, o que facilitará a estimulação global que a criança dessa faixa etária exige. Essa sala deverá propiciar flexibilidade de atendimento individualizado ou em pequenos grupos, dependendo das condições, das necessidades e da faixa etária da criança (zero a três anos). Ela deverá também dispor de espaço para a orientação à família e para a higienização e alimentação da criança.

Os serviços de Estimulação precoce devem enriquecer e documentar o atendimento à criança. Para tal fim, equipamentos de som e vídeo são necessários. O mobiliário poderá seguir as especificações gerais para ambientes de atendimento ao pré-escolar. Recomenda-se o uso de biombo, portas sanfonadas ou outros recursos que garantam a flexibilidade do ambiente físico, bem como a utilização de esteiras, colchonetes e outros para o desenvolvimento de atividades psicomotoras.

Os serviços de Estimulação precoce destinam-se aos alunos na faixa etária de zero a três anos, com diagnóstico de deficiência mental ou de "alto risco" de comprometimento nessa área.

A Estimulação Precoce visa a promover a estimulação sensório-perceptiva, motora, cognitiva, de comunicação e aquisição de hábitos da vida diária, para que a criança atinja padrões de desenvolvimento compatíveis com suas características e possibilidades. Ela se baseia nas etapas de desenvolvimento do educando portador de deficiência mental e na aplicação de técnicas e procedimentos de estimulação nas áreas mencionadas.

Esse atendimento é individualizado e exige a participação da família para a continuidade do trabalho no lar. Para algumas atividades, poderão ser atendidas, simultaneamente, no máximo três crianças. A duração do atendimento varia de acordo com as necessidades e condições da criança, aumentando gradativamente, caso seja necessário. Em média, o trabalho com a criança tem a duração de uma hora por dia.

Os exercícios planejados devem ser simples, diferenciados, interessantes, adaptados às fases, condições e desenvolvimento da criança e passíveis de repetição no lar, pelos familiares. O programa deverá se desenvolver numa atmosfera de calor humano, com a participação, sempre necessária, dos familiares.

O regime de atendimento e o horário indicado para a criança dependerão de fatores relacionados com as condições e características de cada caso, bem como outros de natureza extrínseca, como situação familiar (local de moradia, trabalho da mãe fora do lar).

O material escolar e didático deverá ser atraente, de fácil manipulação, não perigoso, lavável, resistente e econômico. Recomenda-se o uso de material disponível na região, inclusive o aproveitamento de material de sucata.

Será necessário, também, prover brinquedos e materiais que sirvam para estimular especialmente as áreas de desenvolvimento, entre outros:

- apitos, sinos, móveis, capas coloridas (área sensório-perceptiva);
- chochalhos, cubos de cores e de tamanhos diferentes (área motora);
- brinquedos musicais, bonecas, bichinhos (áreas cognitivas e de comunicação)

caixotes para formar túneis, colchonetes (área social).

Para a realização do Programa de Estimulação Precoce é essencial a colaboração de vários especialistas em ação integrada nos programas a serem desenvolvidos. A equipe deve ser constituída de elementos especializados: educadores, psicólogos, assistentes sociais e médicos. O atendimento de natureza médico-psicossocial deverá ser realizado mediante integração com os outros serviços disponíveis na comunidade.

4.2.1.2 Pré-Escola

A Pré-Escola é a modalidade de atendimento que proporciona programas baseados em experiências globais, espontâneas, naturais, de acordo com as etapas de desenvolvimento da criança, tanto a considerada normal, como aquela portadora de distúrbios ou atrasos do desenvolvimento. Sua finalidade é atender os objetivos fundamentais da maturação da criança segundo as fases de seu desenvolvimento motor, sensorial, afetivo, social e de comunicação proporcionando-lhe os meios de expressar livremente sua experiência no convívio com professores, colegas, família e vizinhança.

O atendimento pré-escolar ao aluno portador de deficiência mental deve ser inclusivo, em classes comuns dos estabelecimentos da rede regular de ensino, ou em classes especiais, quando não for possível a integração total. A alternativa de se atender o aluno em idade pré-escolar na escola especializada deve se restringir aos portadores de déficits intelectuais mais acentuados ou aos portadores de múltiplas deficiências. Essa alternativa deverá ser também considerada quando a educação inclusiva não estiver implementada no sistema educacional.

O equipamento e mobiliário são os mesmos recomendados para a pré-escola comum, ressaltando-se a importância da disponibilidade de equipamentos destinados ao enriquecimento das atividades de estimulação (equipamentos de som e vídeo) e de equipamentos destinados ao registro do desempenho da criança para a avaliação de seu desenvolvimento dentro do programa (máquina fotográfica, filmadora e gravador). Biombos, paredes, móveis, portas sanfonadas ou similares são recomendados para garantir a flexibilidade do ambiente.

A pré-escola preconiza a educação sensório-motora, a afetiva e a cognitiva, fazendo assim com que as áreas que necessitam de maior reforço sejam estimuladas. O desenvolvimento de atitudes de competência social é realizado por meio da sedimentação dos hábitos de vida diária, do trabalho em grupo e de recreação. O atendimento poderá ser realizado em regime de tempo integral.

O trabalho em classes especiais deverá ser individualizado, dentro do grupo, conforme as condições de cada caso, incentivando-se, principalmente, o desenvolvimento das atitudes de relacionamento e de competência social. Os grupos não devem ser numerosos, não excedendo seis alunos para cada professor, mantendo-se, porém, atendimento individualizado quando houver necessidade de complementação curricular e de apoio em determinadas áreas: sensorial, de comunicação e atividades da vida diária.

O material didático e escolar pode ser utilizado o mesmo destinado à estimulação global da criança considerada normal, em todas as áreas de seu desenvolvimento.

Para o atendimento do portador de deficiência mental na pré-escola é necessário que o professor, além da formação básica para o magistério, tenha participado de curso(s) de especialização na área de Educação Especial e do pré-escolar. Além do professor, pode haver a necessidade de suporte constante e sistemático de outros especialistas, assim como de serviços educacionais especializados.

4.2.2 Educação Fundamental

Uma vez que os portadores de deficiência mental devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, a escola especial deverá ser restrita aos que não puderem inicialmente se beneficiar do ensino inclusivo. Sua permanência na escola especializada deverá ter caráter tão provisório quanto possível.

Quando as condições individuais do aluno não permitirem, entretanto, a educação inclusiva, deve-se avaliar, por equipe técnica, a sua competência curricular, de modo a lhe proporcionar uma educação adequada.

Um currículo funcional deverá ser adotado para os educandos cujas limitações adaptativas e intelectuais não indicarem o uso do currículo regular adaptado para a sua educação.

Os alunos portadores de deficiência mental cujas habilidades intelectuais, adaptativas e cuja competência acadêmica permitirem concluir as sucessivas séries da Educação Fundamental deverão ter acesso ao apoio educacional especializado (ensino itinerante / sala de recursos) na rede regular de ensino, além das adaptações curriculares e de acesso ao currículo necessárias ao seu sucesso e promoção escolar.

Na escola especial, o atendimento ao portador de deficiência mental da faixa dos sete aos doze anos será realizado em salas especiais. A instalação dessas salas, seus equipamentos e materiais devem estar compatibilizados com o desenvolvimento global dos alunos e com os tipos de atividades a serem desenvolvidas. Recomenda-se uma sala espaçosa, de aproximadamente trinta metros quadrados, onde possam ser atendidos até doze alunos, agrupados de acordo com o tipo de atividade. Os demais requisitos, como ventilação e iluminação, devem obedecer às especificações definidas para ambientes educacionais comuns.

O mobiliário para essa sala de atendimento deverá ser flexível, favorecendo agrupamentos variáveis de alunos, de acordo com os diversos tipos de atividades: manuais, artísticas, de competência social, entre outras.

O atendimento a essa faixa etária pode ser individual ou em grupo, dependendo das necessidades do portador de deficiência mental e dos tipos de atividades programadas. Para o atendimento em grupo, indica-se o número máximo de doze alunos por professor.

O horário e a duração do atendimento variam de acordo com o grau de comprometimento do educando e a característica da programação desenvolvida.

Os currículos e os programas podem ser especializados e voltados para aquisição de habilidades direcionadas para a competência social.

Ao material didático e escolar, além dos comumente indicados para as classes comuns podem ser acrescidos outros destinados às atividades da vida diária, à educação psicomotora, à social e ao desenvolvimento da linguagem.

Os professores deverão ser habilitados nas diversas áreas de atuação docente, como a educação artística, educação física, dentre outras. A colaboração de especialistas nas áreas médico e psicossocial, integrantes da equipe da escola especial ou disponíveis na comunidade, é necessária para se fazer um atendimento complementar dos educandos.

4.3. Educação de Jovens e Adultos

Os alunos portadores de deficiência mental que por seu desenvolvimento intelectual apresentarem defasagem entre idade e série da Educação Fundamental poderão se beneficiar da educação de jovens e adultos de forma adaptada a sua capacidade, possibilitando-se o desenvolvimento acadêmico de cada aluno segundo seu próprio ritmo.

As condições propostas neste documento para o atendimento adequado do aluno portador de deficiência mental no ensino regular são válidas para a educação de jovens e adultos. Elas compreendem o fácil acesso às instalações das escolas; pequeno número de alunos por turma (máximo de trinta alunos, entre os quais não serão incluídos mais de quatro alunos portadores de deficiência mental); disponibilidade de pessoal docente e administrativo devidamente conscientizado para aceitar este tipo de aluno e capaz de contribuir para o seu desenvolvimento global; oferecimento de apoio técnico necessário, e flexibilidade para adaptações do currículo e do material didático quando necessário.

Além de receber apoio acadêmico, o educando portador de deficiência mental deverá ter oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para que possa ter um estilo de vida tão "normal" quanto possível, o que inclui o desenvolvimento de sua competência social.

Dependendo da faixa etária em que se encontra, o aluno portador de deficiência mental poderá receber paralelamente algum tipo de treinamento profissionalizante, utilizando-se para essa finalidade os recursos do sistema regular e, quando possível, outros recursos e programas da comunidade.

4.4. Oportunidades de trabalho para os portadores de deficiência mental

Esse tema será abordado em documento específico que se encontra em fase de estudos preliminares.

5. Glossário

WIKI, 2023
BRASIL, 2023
BRASIL, 2023

Alto risco - Bebês de alto risco são crianças que, por causas pré-natais, perinatais e pós-natais, de origem biológica, orgânica ou ambiental, podem ter afetados, no curso de seu desenvolvimento, seus mecanismos sensoriais, motores, cognitivos e de habilidades adaptativas.

Atendimento global - Programa integrado de atendimento ao portador de deficiência mental incluindo atividades de natureza escolar (tais como prontidão sensorio-perceptiva, alfabetização), artística (música, atividades de expressão livre), recreativa (como jogos de sala), esportivas (ginástica, esportes), social (projetos sociais, passeios, excursões), profissionalizante (como trabalhos manuais; madeira, metal, artes gráficas), visando ao desenvolvimento e ao ajustamento integral do educando.

Avaliação Pedagógica - Elemento e processo fundamental na prática educativa que nos orienta e permite efetuar juízos de valor necessários para a tomada de decisões com respeito ao processo ensino-aprendizagem. Essa avaliação considera a competência curricular e as habilidades acadêmicas do aluno, com vistas a orientar a sua adequada escolarização. Ela é realizada pelos profissionais do magistério.

Avaliação Psicopedagógica - Processo de investigação e análise do desenvolvimento, do funcionamento intelectual, emocional e comportamental do aluno e de suas habilidades acadêmicas e adaptativas, com vistas a encontrar as respostas educativas de que necessitam. É realizada por equipe interdisciplinar.

Diagnóstico prescritivo - Avaliação, intervenção e orientação dos problemas de aprendizagem ou comportamento. O diagnóstico prescritivo tem por objetivo a avaliação psicoeducacional visando à produção de dados que permitam a elaboração de objetivos instrucionais significativos, assim como à escolha de estratégias adequadas de ensino.

Escola Inclusiva - Escola comum do ensino regular, também denominada Escola Integradora ou Escola-Pólo. Escola do Ensino Regular constituída por professores treinados, dispondo de currículo adaptado para atender a uma ampla diversidade de estudantes.

Estimulação precoce - Atendimento prestado a partir do nascimento à criança que apresenta problemas evolutivos decorrentes de fatores orgânicos e/ou ambientais (criança de alto risco). Esse atendimento consiste na utilização de técnicas de intervenção aplicadas por equipes multidisciplinares, com a participação efetiva da família. Ele tem por objetivo propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Equipe interdisciplinar - Trata-se da reunião de vários técnicos (área médica, psicopedagógica, social e outras) que atuam de forma integrativa, contínua e dinâmica, procurando soluções adequadas à educação dos alunos que requeiram atenção especial.

Habilidade adaptativa - Eficiência ou capacidade de o indivíduo adaptar-se às normas e aos padrões de independência e responsabilidade esperados para sua idade, de acordo com seu grupo cultural e social.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

6. Bibliografia

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Definition, Classification and System of Supports*. 1992.
- ANTIPOFF, Otília Braga. *Educação do excepcional; manual para professores*. Rio de Janeiro: Edições Pestalozzi, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Elaborado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasília: MEC / Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. / SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEF. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.
- CHAMBERLAIN, Naomi H. & MOSS, Doroty H. *Os três R para o retardado*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1956.
- CRUICKSHANK, William M. & JOHNSON, G. Orville. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre; Globo, 1974.
- DUNN, Lloyd M. *Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação*. Tradução de Céres de Albuquerque. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Alumnos con Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, 1992.
- _____. *Evaluacion*. Série Documentos 7. CNREE, 1988.
- GROSSMAN, Herbert J. et alii. *Manual on terminology and classification in mental retardation*. Maryland: Pridemark Press, 1973.

KIRK, Samuel A. *Educating exceptional children*. 2ª ed. Boston: Houghton-Mifflin, 1972.

KRINSKI, Stanislaw. *Deficiência mental*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1969.

MAZZOTTA, M. J. da S. "Atitude da escola frente a integração do portador de deficiência". *Insight-Psicoterapia* 4 (43): 25-7, 1994.

_____. "Direito de portador de deficiência à educação". In *Integração* 5 (11): 14-15. Brasília, 1994.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MYEN, Edward L. *Basic readings in the study of exceptional children and youth*. Denver: Love Publishing Company, 1979.

NEWCOMB, Mary Ann. *Bebês e objetos*. Rio de Janeiro: Edições Pestalozzi, 1978.

NINA, Celina Airlie. *Escolas maternas e jardins de infância*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Departamento Nacional da Criança, 1954.

PEREIRA, Olívia et alii. *Educação especial; atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PÉREZ RAMOS, A. *Diagnóstico psicológico*. São Paulo: Autores Associados, 1982. (Coleção Educação Contemporânea. Série Educação Especial).

PÉREZ RAMOS, Aydil M. de Queiroz. *Estimulação precoce; informação básica aos pais e aos profissionais*. Brasília: MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

_____. & **PÉREZ RAMOS**, Juan. *Educação especial; modelos de serviços para o educando com retardo mental*. São Paulo: Projeto Miniplan/APAE, CENESP, MEC, 1976.

PESTALOZZI. Rio de Janeiro: Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, v. 2, n. 2, 1978.

REYNOLDS, Maynard C. & **DAVIS**, D Malcolm. *Exceptional children in regular classrooms*. Minneapolis: Leadership Training Institute, Special Education, 1971.

SCHROEDER, S. R. "Etapas y transiciones a través del período de vida para las personas con problemas en el desarrollo: perspectivas norteamericanas y latinoamericanas". In: *Tercer Simposium Internacional del Centro Ann Sullivan*, Lima, 1993.