

Trama de sentidos sobre inclusão e exclusão

Weave of senses: school inclusion and exclusion

Daniela Giorgenon*
Lucília Maria Sousa Romão**

Apoiadas na Análise de Discurso (AD) de matriz pecheutiana, buscamos escutar e analisar dizeres materializados na escrita de sujeitos-professores a respeito do processo de inclusão de crianças e adolescentes denominados “com deficiência mental” em salas regulares de Ensino Fundamental. Desemaranhando os fios discursivos, rastreamos o modo como a ideologia captura esses sujeitos, observando como eles, afetados pela posição que ocupam na escola, nomeiam e assumem posições discursivas sobre tal temática. Apostando que existe um “já-lá” que retorna nas atualizações do intradiscurso, refletimos sobre inclusão e exclusão, escutando no dizer, os sentidos silenciados.

Palavras-chave: Sentido. Sujeito. Deficiência mental. Inclusão escolar.

Supported by Discourse Analysis studies made by Michel Pêcheux, we aimed at listening and analyzing senses materialized in the writing of teachers (subjects of the investigation) about the process of inclusion of children and teenagers with the so-called “mental disabilities” in regular Elementary Schools. Unwinding the discursive threads, we trace the way how ideology captures these individuals, by observing how they - as subjects affected by the position they occupy at school - name and take on discursive positions on this issue. Betting there is a “pre-constructed” concept that returns in present time intradiscourse, we reflect on school inclusion and exclusion, and listen to the silenced senses conveyed in discourse.

Key words: Sense. Subject. Mental disabilities. School inclusion.

Introdução

[...] Um Miguilim/Que arrebeta a trava do ver/
Que arrebeta em turvo espelhar/Quem conhecer, sem esperar,
nele a si próprio vê. Lá! (Nhambuzim).

A fim de desvelarmos a temática da inclusão escolar e os dizeres legitimados sobre a deficiência mental e sobre a criança e o adolescente categorizados sob esse traço

* Graduada em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Pós-graduada em “Psicanálise - teoria e prática - uma visão contemporânea” pela Universidade de Franca (UNIFRAN) e Mestranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro Fundador de “Lalíngua - espaço de interlocução em psicanálise” e Pesquisadora do Laboratório Discursivo E-I@dis - FAPESP 2012-510290. E-mail: danielagiorgenon@gmail.com.

** Livre-docente em Ciência da Informação, Profª. Dra. do curso de Graduação em Ciências da Informação e da Documentação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Profª. colaboradora do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista CNPQ. Laboratório Discursivo E-I@dis - FAPESP 2010-510290. E-mail: luciliasmstr@uol.com.br

deficitário, faremos uma apresentação dos conceitos da Análise de Discurso pecheutiana, ancoradouro teórico-metodológico que norteia nossa escuta. Também apresentaremos um breve percurso pela historicidade dos sentidos já veiculados sobre a deficiência, os quais compõem a memória discursiva que mobiliza a produção de sentidos legitimados de inclusão e/ou exclusão. Com estes aportamentos, analisaremos um *corpus* discursivo composto por recortes da escrita de sujeitos-professores de escolas regulares de Ensino Fundamental a respeito do processo de inclusão de crianças e adolescentes considerados com deficiência mental. Nesse percurso, torceremos os fios discursivos e escutaremos os sentidos silenciados sobre a inclusão e sobre os alunos que até então não eram autorizados a adentrar as classes regulares.

A Análise de Discurso pecheutiana

[...] a linguagem penetra nas coisas, deixa-lhes sulcos, levanta-as, subverte-as um pouco.” (LACAN, 1957-1958, p. 367).

Este artigo é orientado pela Análise de Discurso (AD) pecheutiana, uma teoria e método de trabalho criados pelo filósofo Michel Pêcheux na década de 60. Como o próprio nome indica, a AD trata do discurso, da palavra em movimento e procura compreender a língua fazendo sentido (ORLANDI, 1999) em uma determinada situação. O discurso em Pêcheux é “um verdadeiro nó, lugar teórico onde se intrincam questões sobre a língua, a história, o sujeito” (MALDIDIER, 2003, p. 15), ou seja, as palavras estão em permanente jogo em função dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos. Pêcheux o define como efeito de sentidos entre interlocutores, efeito construído na relação da língua com a história (ORLANDI, 1999), o que permite inferir a existência de uma multiplicidade de sentidos, e a possibilidade de as palavras apontarem um outro dizer naquilo que é dito.

Opondo-se às análises conteudistas, esse referencial teórico está alicerçado no entremeio de três campos do conhecimento, quais sejam, o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise (freudiana e lacaniana), e objetiva analisar a relação do sujeito com o sentido, relação sempre opaca e atravessada pela ideologia e pelo recalque de origem inconsciente. Tomando esses três campos do conhecimento como estruturantes, porém reformulando-os, Pêcheux vê a linguagem como objeto não transparente evidenciando que os sentidos sempre podem vir a ser outros, ou seja, que o uso que se faz da linguagem não tem significados predeterminados como se as palavras estivessem permanentemente em estado de dicionário; ao contrário, os atos de linguagem inscrevem sentidos múltiplos nos quais são tecidas outras possibilidades de dizer. Desta maneira, Michel Pêcheux propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita “o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito” (PÊCHEUX, 2006, p. 7).

Dentre as contribuições mais importantes da psicanálise para a AD está o conceito de sujeito, que vem deslocar a noção de homem, de indivíduo, presente nas abordagens empíricas e no discurso científico para um outro foco, o do sujeito do inconsciente, que, pela ação do recalque, é um sujeito faltante, portanto, sujeito do desejo. O sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante e ele emerge entre significantes (LACAN, 1998), justamente ao tecer em cadeia a sua teia de dizer, ou seja, a sua cadeia discursiva. Podemos, então, dizer que há uma ligação entre sujeito e linguagem marcando que o sujeito é castrado, furado, não-todo, assim como a linguagem o é. A linguagem não dá conta de ser transparente, ela é constituída pelo equívoco em seu funcionamento e o sujeito, entre significantes, manifesta-se pela incidência do simbólico nos esburacamentos da linguagem por meio de atos falhos, chistes, sintomas, vacilos, repetições, esquecimentos, enfim, por meio de metáforas e metonímias.

AD e psicanálise aproximam-se por trabalharem com a incompletude trazida pela incidência do simbólico na linguagem, aquilo que descola o sujeito de uma relação imaginária com o Outro, que permite ao sujeito reformular os discursos e os sentidos que constrói em relação a suas palavras. Pêcheux (1997) define o sujeito dialogando com tais postulados; para ele o sujeito é perpassado pela ideologia e pelo inconsciente ao dizer que, se o sujeito, como afirma Lacan (1998), é o Outro e o inconsciente é o discurso do Outro, é possível perceber como o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estarem confundidos na relação com o significante. A AD baseia seu conceito de sujeito na incidência do recalque, que o divide e o assujeita, o qual se mostra pela/na equivocidade da linguagem e pelos/nos esquecimentos para que possa enunciar um discurso sobre si e sobre o Outro; assim, caracteriza o sujeito como uma posição discursiva que, em determinado contexto sócio-histórico, faz falar certos sentidos e não outros. Na voz de Giorgenon, Pacífico e Romão (2008, p. 4 e 5), o sujeito da AD é:

uma posição discursiva dentre tantas outras, posição esta determinada pelas condições de produção, seja pela luta de poder no âmbito de uma conjuntura sócio-histórica, seja no âmbito da enunciação, do contexto imediato em que o dizer foi produzido. Assim, o sujeito para produzir o seu dizer coloca-se em um lugar discursivo que já fora ocupado por outros, apagando certas palavras e esquecendo-se, em duas esferas, de que a relação da palavra com o mundo é mediada e matizada pela ideologia.

Para Althusser (apud PÊCHEUX, 1997, p. 148), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. A ideologia é, portanto, um mecanismo que naturaliza um sentido e silencia outros. Pêcheux diz que não há sentido sem interpretação e este fato confirma a injunção ideológica de todo dizer sinalizando que, pelo mecanismo de apagamento da interpretação fornecido pela ideologia, o sujeito tem a impressão de que

há uma transparência da/na linguagem e de que ela mostra uma relação termo a termo, direta e neutra, com o mundo. É a ideologia que cria essa ilusão de que algo corresponde sempre a um determinado e único significado, é por meio dela que inferimos o que é, por exemplo, uma escola, um aluno, um professor. A ideologia coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência para que ele produza o seu dizer, constituindo-se sujeito e constituindo sentidos, mesmo que estes já estejam constituídos *a priori*. Para que o homem entre na relação simbólica com o mundo, é preciso que o sujeito seja afetado pelos equívocos da língua, pela falta, e se inscreva na história para produzir sentidos.

Assim, o sujeito é assujeitado, porém ele não se dá conta desse assujeitamento e imagina que ele próprio é a fonte e a origem do seu dizer. Ao processo de silenciamento de outros sentidos provocado pela ideologia, Pêcheux (1997) deu o nome de “esquecimentos” número um e número dois, pontuando que são eles os responsáveis pela ilusão de o sujeito acreditar que as palavras brotam de sua boca e de que são só suas. Esses esquecimentos constituem um engano necessário para que o sujeito se estruture como ser de linguagem e enuncie um discurso, visto que o sujeito só dá conta de enunciar um discurso se ele se depara com a falta, é preciso que o Outro falte para que ele enuncie. Segundo a teoria discursiva, os esquecimentos têm relação com o eixo da formulação (intradiscurso) e o da constituição (interdiscurso), e são marcados por uma permanente tensão da memória discursiva com sua atualização, ou seja, o que já foi falado sobre inclusão e exclusão e o modo como o sujeito atualiza esses sentidos “já-lá” (PÊCHEUX, 1999). Desse modo, pela incidência dos esquecimentos promovidos pela ideologia, há um silenciamento de outros dizeres, silenciamento necessário, diga-se de passagem, pois o sujeito não pode dizer tudo nem as palavras veiculam tudo, já que, como dissemos, sujeito e linguagem são furados.

O intradiscurso é o fio discursivo, a cadeia de significantes enunciada pelo sujeito, é o eixo da formulação do discurso e é o que dá corpo aos sentidos. Ao dizer, o sujeito silencia/esquece outras palavras. No esquecimento número um, o sujeito tem a ilusão de que é a origem do que diz, quando na realidade, ele apenas retoma sentidos preexistentes. Trata-se de um recalque (de natureza inconsciente) do interdiscurso necessário para que o sujeito fale. O esquecimento número dois ocorre ao nível do intradiscurso. O sujeito movimenta palavras “esquecendo-se” de todas as outras para que possa dizer e esse é o efeito da ideologia, promover um colamento imaginário entre as palavras e o mundo. Segundo Malidier (2003), a ideologia é um sistema fechado, mas cheio de “furos”.

Considerando essa teoria, sinalizamos que o sentido sobre/de inclusão e exclusão é determinado pelas posições ideológicas definidas pelas posições de poder/não-poder manifestas no contexto sócio-histórico. Assim, por exemplo, na Grécia Antiga era permitido exterminar um indivíduo com deficiência enquanto hoje não, ao menos fisicamente. Pêcheux (1997) vai articular a maneira como os sentidos são veiculados

por meio dos conceitos de formações imaginárias e formações discursivas, as quais são perpassadas pela noção de condições de produção que englobam os sujeitos e a situação, colocando em cena os protagonistas e o objeto do discurso. O lugar social de onde o sujeito enuncia seu discurso é determinante para a construção dos efeitos de sentido. As condições de produção funcionam governadas pela relação de sentidos, já que um discurso aponta para outros, assim como lança dizeres futuros. Porém, por um mecanismo de antecipação em toda enunciação, um sujeito antecipa imaginariamente o lugar do qual seu interlocutor o ouvirá. A esse processo dá-se o nome de formações imaginárias. Essas formações demarcam o modo como o lugar ocupado pelo sujeito tem relação com o que ele imagina ser possível dizer ao Outro, dizer de si, sobre o objeto discursivo em questão.

Tendo esse efeito, o sujeito dirá de um modo ou de outro para que produza efeitos sobre seu interlocutor. Se um sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam de maneira diferente do que significariam se fossem pronunciadas do lugar de aluno. Assim, podemos relacionar este conceito ao nosso trabalho, questionando-nos: como os sujeitos-professores imaginam o outro tido como deficiente? O que dizem dos efeitos provocados pela diferença? O que circula socialmente sobre “deficiência”? De que maneira a inclusão significa conforto ou desconforto na voz de sujeitos escolares? Para tanto, iremos escutar as formações discursivas que circulam no contexto escolar, definidas por Pêcheux (1997, p. 160) da seguinte maneira:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

A noção de formação discursiva permite entender o processo de produção histórica dos sentidos, a natureza material dessa produção e a sua relação com a ideologia, pois as palavras não têm um sentido apenas marcado pela sua literalidade, ao contrário, elas significam em sua relação com outras palavras submetidas às formações ideológicas de uma dada sociedade. Para tanto, a formação discursiva é entendida como regionalizações do interdiscurso, pois “o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória.” (ORLANDI, 1999, p. 44-45).

Pelo que temos discutido até aqui, o trabalho da ideologia e do inconsciente é

justamente fazer parecer que um sentido é evidente, fixando um dizer e apagando outras significações. Fazendo uma ponte com o objeto desse estudo, sinalizamos que há um sentido dominante marcado pela impressão de monossemia que sinaliza a existência de apenas um sentido da/sobre a deficiência, a diferença, ou seja, aquele que é dado como verdadeiro e que já foi veiculado e legitimado. Iremos atravessar a evidência desse sentido para, na opacidade que o envolve, rastrear o modo como a ideologia assujeita os sujeitos-professores em sujeitos de seus discursos, observando como eles, afetados pela posição que ocupam na escola, nomeiam a inclusão e a exclusão escolar e assumem posições discursivas sobre elas. Por fim, mobilizamos aqui o conceito de interdiscurso, pois, para que o sujeito possa compreender o que uma palavra inscreve, para que possa enunciar e significar em sua cadeia significante, é necessário que ele tenha acesso aos sentidos que já circularam antes sobre essa palavra, ou seja, que tenha acesso à memória discursiva. Como mencionado, o interdiscurso situa-se no plano do já-lá, do já-dito e é definido como

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra [...] As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras”. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 1999, p. 31-32).

O sujeito então é capturado pelo já-dito e preso à memória discursiva, o que ele diz são retomadas de palavras que já foram ditas e atualizações de dizeres que já circularam socialmente em outro lugar. É possível ao sujeito, por meio dessa retomada, atualizar a significação anteriormente construída das palavras, fazendo trabalhar, conforme os estudos da tipologia discursiva de Orlandi (1996), o jogo da paráfrase - repetição do já-dito - e da polissemia - ruptura do já-estabelecido. Essa autora imprime ao discurso uma análise a partir da dominância do parafrástico e/ou do polissêmico nas enunciações dos sujeitos. Assim, segundo ela, o sujeito é capturado pelo discurso autoritário quando a paráfrase, o repetitório, o dizer legitimado reina absoluto; é atravessado pelo discurso lúdico quando a polissemia é predominante; pelo discurso polêmico quando há uma disputa entre paráfrase e polissemia. Orlandi (1996) faz uma leitura importante sobre o discurso pedagógico, salienta que ele tende ao discurso de tipo autoritário por fixar posições para o professor, para o aluno, para o referente, por estabelecer moldes herméticos ao ensino, por tentar anular a tensão entre paráfrase e polissemia, enquadrando seus sujeitos em critérios de homogeneidade, de replicabilidade em série e de massificação. Segundo essa autora, tal discurso, inundado pela ideologia dominante, captura o sujeito-professor e faz falar em sua boca sentidos legitimados.

É então, com esses conceitos da Análise de Discurso somados à historicidade dos sentidos sobre a deficiência e sobre a inclusão e exclusão que escutaremos os movimentos dos sujeitos no entremeio do “novo” e do “velho”, regularizando e/ou rompendo sentidos.

A historicidade dos sentidos sobre a deficiência e de inclusão/exclusão

É que Narciso acha feio o que não é espelho/ E a mente apavora o que ainda não é mesmo velho/ Nada do que não era antes quando não somos mutantes. (Caetano Veloso).

Ao longo da história, a ideologia e o sujeito constituído por ela, circulam pelas paráfrases e polissemias do/no discurso. Afetados pela memória discursiva, pela movimentação entre o sentido já dito, o repetido e o inovado, tecem discursos, em cada contexto sócio-histórico, legitimados e autorizados a circular. É lançando escuta ao que é dito, e também ao que é não dito, que focaremos, nesta seção, os sentidos dominantes sobre o indivíduo considerado com deficiência mental e sobre o processo de inclusão (escolar) e de exclusão, a partir da exposição de um recorte histórico do arquivo científico.

Iniciando então esse percurso histórico, segundo Silva e Dessen (2001), na Idade Antiga, as crianças consideradas com deficiência eram eliminadas, abandonadas, atitude congruente aos ideais de perfeição física e mental, vigentes na época; eram classificadas como subumanas e fadadas à morte, ou seja, eram extirpadas da sociedade com o infanticídio. Já na Idade Média, a eliminação dos considerados deficientes passou a ser proibida em razão de o cristianismo considerá-los dotados de alma. A partir desse momento, passaram a ser acolhidos em instituições de caridade, contudo, eram considerados como fruto da união da mulher com o demônio, o que lhes garantia a aplicação de punições. “Essa era a postura da sociedade daquela época, em que a ambivalência caridade-castigo constituía, de acordo com Pessoti (1984, p. 6) a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.” (SILVA; DESSEN, 2001, p. 134).

Ainda segundo essas autoras, com a Revolução Burguesa, no final do século XV, a concepção de deficiência passou a ter uma conotação congruente ao sistema econômico da época, sendo atribuída aos indivíduos economicamente não produtivos. Dessa forma, podemos perceber como o sistema ideológico vigente incide diretamente na nomeação dada ao considerado deficiente e como determina o lugar que pode ocupar. Assim também ocorreu quando, com o avanço da medicina, a deficiência mental passou a ser vista como um problema médico e não espiritual, com novas nomeações elencadas, agora científicas e pautadas em critérios de normalidade e anormalidade. A partir da

posse médica, entre os séculos XVII e XVIII, a concepção de deficiência ampliou-se em todos os campos do conhecimento científico e abrangeu desde a institucionalização até o ensino especial, sendo o século XX marcado pela multiplicação de modelos explicativos sobre a deficiência com também marcante discurso de legitimação da inclusão.

Mendes (2006) nos diz que a educação especial teve início no século XVI despertada pelos estudos de médicos e de pedagogos e se instalou em um ambiente de segregação institucional até o século XIX, quando classes especiais foram inseridas em escolas regulares. A autora enfatiza que tanto as classes especiais quanto as escolas especiais só vingaram após a Segunda Guerra Mundial, com a intenção de propiciar reabilitação aos mutilados da guerra, associando assim uma intenção política que não necessariamente visava a atender os considerados deficitários de outrora. Ela refere que “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.” (MENDES, 2006, p. 388). Alega que os movimentos sociais em defesa dos direitos dos considerados deficitários, os resultados da pesquisa educacional que indicavam fatores positivos da inserção das crianças com deficiência nas escolas regulares tanto para essas quanto para os não deficientes, e principalmente o custo elevado dos programas destinados à educação especial mobilizaram ações para a integração do deficiente ao ensino regular.

A obrigatoriedade de oferta educacional para pessoas com deficiência em escolas regulares passou a compor leis, principalmente a partir da década de 70 do século passado, alavancada por um princípio filosófico denominado normalização, originário nos países escandinavos e difundido na América do Norte, na Europa e, posteriormente no Brasil. Esse princípio, que estabelecia que todas as pessoas deviam ser tratadas como seres plenos, independente de suas limitações, provocou um movimento de desinstitucionalização, objetivando a inserção na comunidade e, segundo Mendes (2006), na década de 80, em âmbito mundial, as escolas regulares passaram a aceitar, com maior frequência, crianças e adolescentes considerados com deficiência em classes comuns ou ainda em classes especiais, como resultado do processo de integração. Tal processo previa níveis de adequação do ensino e, conforme os avanços, os alunos poderiam ser passados para as classes regulares. Contudo, isso raramente ocorria, não por não avanços dos alunos, mas por questões criadas pelas instituições ou pelos profissionais do ensino.

Enquanto até na década de 90 o termo integração era legitimado em outros países (principalmente europeus), nos Estados Unidos o termo inclusão passou a circular e ganhou a mídia, desaguando nas leis de responsabilidade pública para com as necessidades dos considerados deficientes. Assim, “[...] o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas” (MENDES, 2006, p. 395). Quanto a esse aspecto, Silveira e Neves (2006, p. 79) citam

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), firmada na Espanha em 1994, marcam, no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (Brasil, 1988), o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.

Especificamente sobre o contexto brasileiro, no século XX, iniciativas isoladas de atendimento a crianças e adolescentes considerados com necessidades especiais ocorreram maciçamente separadas da educação geral. Por volta da década de 50, segundo Mendes (2006), o descaso do poder público para com essa população desencadeou movimentos comunitários com conseqüente implantação de escolas especiais privadas e filantrópicas para os excluídos das escolas comuns. Já na década de 70, coincidindo com a normalização, surgiram mais classes especiais nas escolas regulares, sob responsabilidade finalmente do Estado. Entretanto, constatou-se que as crianças indesejadas pela escola comum eram encaminhadas às classes especiais indistintamente, indiciando exclusão. No final do século XX e no início do século XXI, ocorrem iniciativas ainda precárias de inclusão dessa população em escolas regulares e, segundo Mendes (2006), as ações do MEC têm prejudicado a inclusão, na medida em que deslocaram o debate sobre a melhoria da qualidade da educação, para focar a questão sobre onde estudarão os alunos com deficiência mental. Mendes reforça ainda que a ideologia da inclusão tem sido incentivada por determinantes econômicos visando ao lucro, já que tem promovido o fechamento de programas e serviços em escolas públicas como classes especiais e salas de recurso, além de ter reduzido o financiamento a entidades filantrópicas.

Somado ainda a essas questões, apesar da existência de inúmeras leis, documentos, modos de se intencionar a inclusão ou ainda modelos explicativos para a deficiência decorrentes de estudos científicos, conforme Nunes e Ferreira (1994, apud SILVA; DESSEN, 2001), percebe-se que a deficiência mental continuou sendo estudada e considerada como um fenômeno que se limita ao indivíduo portador da deficiência, desconsiderando-se as limitações da própria ciência e da sociedade. Para discutir a questão da atribuição de limitação ao indivíduo, em Carvalho e Maciel (2003, p. 147) encontramos o discurso legitimado que circula no século XXI: a classificação nosográfica sobre a deficiência mental.

O Sistema 2002 da American Association on Mental Retardation propõe princípios básicos para definição de deficiência mental,

diagnóstico, classificação e planificação de sistemas de apoio. A proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência mental é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito.

No exposto pelas autoras (op. cit, p. 148), a noção de deficiência mental, considerada um fenômeno permeado por “incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual” vem sendo utilizada por estudiosos da área e, portanto, tem alicerçado a avaliação diagnóstica clínica (realizada por médicos e psicólogos) baseada na literatura especializada, como a “Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10” e o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV” e, acrescentamos, deixa de levar em consideração as formas de captura ideológica que permeiam cada contexto sócio-histórico, imputando limitação a alguns grupos e não a outros. Carvalho e Maciel (2003, p. 148), enfatizam que:

O atual modelo proposto pela AAMR, o Sistema 2002, consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. Apresenta a seguinte definição de retardo mental (expressão adotada por seus proponentes): Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (apud LUCKASSON et al., 2002, p.8).

Tendo feito esse breve percurso pelo arquivo científico divulgado sobre a deficiência e sobre inclusão/exclusão, atentas aos sentidos construídos em nossa posição de analistas de discurso, salientamos que escutamos palavras repetitórias e que deságuam no apontamento da falha, ou seja, nos contextos históricos percorridos, observamos que, na tentativa de se nomear quem é o deficiente, a condição de “falha” do indivíduo deficiente retorna parafrasticamente: no subumano imperfeito da antiguidade, no que vive da caridade e no que sofre punição na Idade Média, no economicamente não produtivo, no problema médico, no portador de deficiência do século XX, no indivíduo com deficiência do século XXI.

Ao contrário dos apontamentos à falha do indivíduo, a Análise do Discurso pecheutiana e a psicanálise lacaniana consideram o sujeito faltoso, assim como a

linguagem. Trabalhamos, então, com aquilo que falta, com os ditos repetitórios que supostamente tampona(ria)m a falta, com os não-ditos. Entendemos, dessa maneira, que a falta é estrutural e está na linguagem e na constituição do sujeito, colocando-se além de classificações nosográficas e sendo algo implacável para com qualquer ser de linguagem e não somente para com alguns grupos.

Pontuamos assim que, na condição de tamponadores de suas faltas, a “humanidade” encontrou meios para colocar os indivíduos “fora da norma” à parte da sociedade; atualmente tenta lançar-se à inclusão, formação ideológica tão repetível e repetitiva na pós-modernidade. E é na captura dos movimentos de exclusão e inclusão que esse artigo intenta afinar os ouvidos. Exemplificando nossa escuta, temos em Barros (2005), a análise discursiva da peça publicitária da campanha pela inclusão escolar de deficientes no ano 2000 promovida pelo Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação, que se segue.

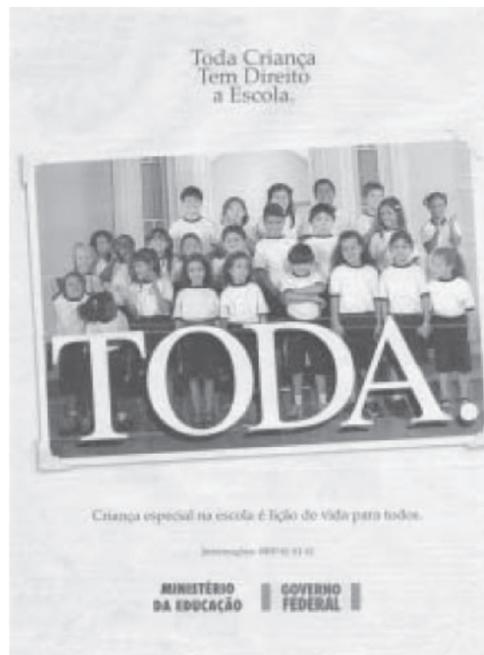


Figura 1 - Peça publicitária da campanha pela inclusão escolar de deficientes no ano 2000 promovida pelo Governo Federal.

Dessa imagem, assim como faz a autora em suas análises, vemos se destacar uma criança com Síndrome de Down em meio a outras crianças em um retrato escolar tradicional; destacam-se também os escritos: “*Toda criança tem direito à escola*”, “*TODA.*” e “*Criança especial na escola é lição de vida para todos*”. Em suas análises, Barros (2005, p. 126-127) discute o termo todos/todas recorrentes nas leis que abordam a inserção de crianças e adolescentes considerados com deficiência na escola e/ou sociedade (haja vista as leis citadas anteriormente) e os furos decorrentes dessa inserção que não é toda, e adverte:

O Ministério da Educação vive então os frutos da contradição de reconhecer que não pode incluir todas as crianças no sistema educacional, e neste os deficientes. Vive os dilemas de não poder cumprir os preceitos da inclusão no limite. Sob uma outra leitura, vive preso à dívida que contraiu com as entidades filantrópicas de atenção aos deficientes, quando estas ocupavam o papel que era do Estado na educação especial, o que o leva a permitir e a favorecer a perpetuação dessa modalidade de assistência, e à obrigação de propugnar uma política de universalização do ensino que afirma escola regular para todos, inclusive deficientes, negando de certa maneira a educação especial. [...] O fato é que a extensão da aplicabilidade da inclusão de deficientes no ensino regular é reconhecida como limitada pelas próprias instâncias do Governo [...] Até onde interessa generalizar o alcance da inclusão, o termo toda se presta.

Anunciamos, então, que as políticas públicas veiculam sentidos ilusórios de completude e não trabalham com a falta inerente também às instituições, que são constituídas por sujeitos. Em termos de lei, temos em Zonatto, Pacífico e Romão (2008), uma análise discursiva de documentos oficiais sobre a inclusão, nos quais se marca o uso excessivo do futuro do pretérito para ações governamentais transparecendo uma ação de “faz de conta”, que deveria acontecer, mas que não acontecerá (pela própria caracterização verbal) e, por outro lado, quando são abordadas as obrigações da família e da comunidade faz-se o uso do verbo no presente, uma ação que deve acontecer. No que tange à nossa pesquisa, percorreremos a memória discursiva apontando que existe um já-lá sobre a deficiência que retorna, sob o signo do mesmo, repetitório nas atualizações do intradiscorso. Iremos estudar os modos de retorno dessa memória, tecidos nos discursos coletados questionando-nos como os sujeitos-alunos da chamada inclusão estão sendo discursivizados por sujeitos-professores.

Sentidos discursivizados por sujeitos-professores

Podemos, de agora em diante, tendo em conta o que acabamos de expor, considerar o efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é “sempre-já sujeito. (PÊCHEUX, 1997, p.144).

A teoria e método da Análise de Discurso pecheutiana localizam-se no âmbito da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa da linguagem, que visa compreender como um objeto simbólico produz sentido(s). Para esse artigo, selecionamos como *corpus* de análise, os sentidos veiculados sobre a inclusão do aluno nomeado como

“com deficiência mental”, na escrita de sujeitos-professores do Ensino Fundamental, na cidade de Ribeirão Preto/SP. A escrita dos sujeitos foi norteada por um questionário elaborado pelas pesquisadoras o qual indagava sobre o processo de inclusão na escola em que lecionam. Dos recortes selecionados, iremos desemaranhar os fios discursivos, analisando a historicidade invocada neles, bem como a posição ideológica (d)enunciada pelos sujeitos. Prosseguiremos, a partir de então, com as análises discursivas de recortes do *corpus* coletado.

A inclusão de alunos com deficiência representa a maior conquista desse século, uma vez que convida o ser humano a uma reflexão profunda sobre a igualdade, a fraternidade e nos impõe como educadores uma tarefa árdua no sentido de buscar a melhor forma de atendê-los, a forma mais humana e eficaz de atendimento educacional.

Nessa formação discursiva, podemos escutar o sujeito-professor apontando a inclusão como “*a maior conquista desse século*”, porém a fundamenta na “*igualdade*”, na “*fraternidade*”, sentidos enunciados com a Revolução Francesa, no século XVIII, os quais culminaram com o reconhecimento dos Direitos Humanos e pautaram tantas legislações, evidenciando, assim, a construção histórica dos sentidos veiculados pela ideologia do século XXI. E se esse sujeito anuncia sentidos associados a direitos, a deveres, por outro lado, destacamos em sua enunciação algo da ordem da imposição (“*impõe*”), algo da ordem do autoritário, da não-escolha e, assim, da medida externa ao âmbito em que o sujeito está e se situa imaginariamente, atravessando seus dizeres. Escutamos também, por esses sentidos, que o sujeito-professor complementa sua frase com “*tarefa árdua*”, “*buscar a melhor forma de atendê-los*”, o que o caracteriza na posição ideológica de alguém que recebe imposições com as quais tem que lidar (d“*a melhor forma*”). A esse aspecto rememoramos a pesquisa de Zonato, Pacífico e Romão (2008) sobre os documentos oficiais inclusivos, nos quais ficam materializadas no tempo verbal, as atribuições dos sujeitos não estatais no “presente do indicativo”, no ter que dar conta, no ter que fazer, e do Estado no “futuro do pretérito do modo indicativo”. Destacamos ainda que esse sujeito apresenta também o dizer d“*a forma mais humana*”, o que nos permite interpretar que há implícita uma denúncia de que os indivíduos com deficiência nem sempre foram tratados dessa maneira (humana) e sequer eram inseridos em um sistema educacional.

Acho que permite ao deficiente uma maior socialização, muito importante para sua formação como um todo.

Observamos que, no recorte acima, a materialização do sentido de “*socialização*” produz o silenciamento de qualquer significante referente à aprendizagem do aluno considerado com deficiência mental, apontando os furos da inclusão escolar que se basta

na inclusão social. Ou seja, não aparecem marcas linguísticas como desenvolvimento, crescimento, aprendizagem dentre outras, típicas do discurso pedagógico; isso produz o efeito ideológico de que oferecer “*socialização*” atende aos direitos da criança e adolescente nomeado “com deficiência”. Em outros dados coletados, observamos essa mesma repetição, criando o efeito de um sentido dominante a ser repetido e regularizado como natural, qual seja, o de que a inclusão de alunos com deficiência mental na escola restringe-se a colocar os sujeitos em um ambiente de socialização, como se a marca “*socialização*” explicasse todo o processo, melhor dizendo, tampouco o furo e preenchesse o vazio de dizer sobre tal questão. Tal enunciação desnuda ainda sentidos de que, há algum tempo histórico, tais crianças e adolescentes sequer tinham direito à vida e agora adentram escolas antes destinadas apenas aos considerados homogêneos, como se tal adentramento, por si só, já respondesse à questão, por caracterizar um (suposto) grande avanço.

Na escola em que leciono não vejo uma grande preocupação com esses alunos. Quando comecei a lecionar, fiquei sabendo da existência da deficiência e que eles eram de inclusão através de colegas que já lecionavam há mais tempo lá e não pela coordenação ou mesmo direção.

Escutamos esse sujeito-professor (d)enunciar que a coordenação ou a direção não lhe comunicaram a “existência da deficiência”, o que ele aponta como um furo da escola que acolhe alunos considerados com deficiência mas não lhes garante um lugar na escola. Por outro lado, podemos apontar também a posição marcada no dizer do sujeito-professor que, antes de ingressar naquela escola de ensino regular, esse sujeito não esperava encontrar a deficiência, indiciando que esse encontro não é fato corriqueiro, como vemos neste recorte: “*quando comecei a lecionar, fiquei sabendo da existência da deficiência [...]*”, o que evidencia que, antes disso, ele desconhecia essa possibilidade.

A direção da escola busca sempre atender esses alunos da melhor forma possível, oferecendo vagas sem distinção e lutando por seus direitos, mas ainda há resistência por parte dos professores que ora rejeitam explicitamente, ora rejeitam veladamente com desculpas descabidas.

Os sentidos inscritos no recorte acima, enunciados por um sujeito-professor de outra escola, apontam a direção da instituição como aquela que atende “*da melhor forma possível*” e, em nossa escuta, o sentido de “*possível*” marca o lugar da inclusão dentro de um limite já que existem movimentos de resistência, apontando que nem tudo é possível (assim como nem tudo é possível aos alunos já habitantes nas/das classes regulares, nem aos professores, nem a qualquer sujeito). Assinalamos que o sujeito-professor demarca a resistência de alguns professores e silencia os motivos da rejeição, como se esses dizeres não pudessem ser ditos no contexto sócio-histórico do século XXI,

que prega a inclusão, e ainda mais, que os sentidos de oposição não pudessem contribuir para o alicerçamento de posturas quiçá mais inclusivas. Desta forma, percebe-se que a escola e os sujeitos escolares nem sempre se permitem o jogo discursivo entre paráfrase e polissemia e acabam por reproduzir automaticamente o novo lema: inclua, nem que seja apenas para socializar. Por fim, apontamos que se filiando aos dizeres dos sujeitos que defendem a inclusão, o sujeito-professor reproduz em seu enunciado dizeres de documentos oficiais sobre a inclusão como “*vagas sem distinção*”, “*direitos*”.

Atender alunos com deficiência mental está sendo um desafio para mim, até o momento minha experiência restringia-se mais ao atendimento ao aluno com deficiência física.

Escutamos dizeres de que o processo de inclusão do aluno classificado com deficiência mental nas escolas regulares é algo novo, que aparentemente rompe com a paráfrase do “deficiente” colocado à margem da escola regular e, por assim ser, traz o “*desafio*”. E tais dizeres nos soam, em se tratando da inclusão do aluno considerado com deficiência mental na escola, como algo ainda mais desafiador por comprometer a chamada aprendizagem, como é tomada pelo discurso pedagógico de tipo autoritário (ORLANDI, 1996), sendo as outras deficiências menos impactantes nesse quesito. Prosseguindo por este sentido, podemos inferir que o deslizamento do significante “*tarefa árdua*” mencionado em outro fragmento discursivo para o significante “*desafio*” que ora flagramos, indicia a busca de superação de dificuldades que os professores encontram para lidar com o que foge à norma.

O trabalho da inclusão é um grande desafio. Além de todo o trabalho, precisamos saber lidar com imprevistos e também com o preconceito de alguns alunos que chegam de outras escolas (pois os colegas de outros anos já não fazem mais diferença e até protegem esses colegas deficientes).

Esse sujeito-professor demarca o “*grande desafio*” para o “*além de todo o trabalho*”. Torna-se interessante questionar se os desafios que tangem a área da aprendizagem foram silenciados ou estão materializados no “*além de todo o trabalho*”. Salientamos que o uso do significante “*além*” atesta que o professor precisa lidar com algo a mais e, nessa formação discursiva, esse algo a mais é marcado pelos “*imprevistos*”, que tiram o professor do lugar estável, garantido pelo discurso pedagógico quando apregoa(va) classes homogêneas. O sujeito discursiviza o “*preconceito*”, também com este “*além*” com que o professor precisa saber lidar, aparecendo, então, as formações imaginárias que vão se estabelecendo entre os sujeitos escolares. Esse sujeito inscreve, discursivamente, o sentido da “*socialização*” enunciado em discurso anterior já analisado, deslizando-a para esse “*além*” marcado pelo “*preconceito*”. Estamos assim diante da repetição do sentido cristalizado e regularizado como verdadeiro. O efeito de proteção também se instala, apontando para a criança/adolescente considerados com deficiência como

alunos desprovidos de defesas próprias e que, por isso mesmo, precisam ser protegidos dos outros. Em se tratando das formações imaginárias, pinçaremos, nesse momento, a imagem que esses sujeitos têm dos alunos considerados com deficiência mental.

São pessoas com limitações, muitas vezes maiores do que a dos alunos ditos “normais”. Um de meus alunos demonstra interesse em aprender e se frustra quando não consegue. Já o outro, talvez por falta de apoio até dos pais, não demonstra um mínimo de interesse, mantendo-se sempre com má vontade e preguiça.

No discurso acima, o sujeito-professor demarca os alunos considerados com deficiência mental como “*pessoas com limitações*”, o que, como vimos, repete a definição mencionada por Carvalho e Maciel (2003). Todavia, o sujeito faz falar que as limitações são “*muitas vezes maiores do que a dos alunos ditos 'normais'*”, discurso cujo funcionamento aponta para a limitação também dos outros alunos, aponta a falta, a castração inerente a todos os sujeitos, rompendo por um instante com as conceituações nosográficas que enfatizam limitações/falhas dos considerados fora da norma. Por um lado, o sujeito consegue desprender-se da paráfrase das classificações (ainda que insista em posicionar um como mais e outro como menos afetado por limitações), porém, filia-se ao discurso parafrástico que nomeia o aluno que não demonstra interesse como o que tem “*má vontade e preguiça*” sem questionar se o desinteresse é do aluno e cai nas concepções pedagógicas filiadas ao discurso de tipo autoritário (ORLANDI, 1997) que atribuem o fracasso escolar ao aluno ou ainda à falta de apoio dos pais, como se não pudesse existir uma falta também da própria escola, do professor e ainda uma falta governamental (que se esconde-mostra no futuro do pretérito).

Tento enxergá-lo como alguém que precisa de ajuda, orientação e respeito.

Nessa enunciação, destacamos que o sujeito-professor posiciona o aluno com deficiência como aquele que “*precisa*”, silenciando as potencialidades da criança/adolescente considerados com deficiência e sua capacidade para ser ativo e não apenas depositário de ações. Quanto à formação imaginária que tais sujeitos sustentam para si, para o outro (no caso, pesquisador) sobre o objeto discursivo (inclusão), observamos a repetição de sentidos de comparações entre os alunos com deficiência e os “*ditos 'normais'*”. O recorte abaixo sustenta o que estamos falando.

Muitas vezes esses alunos ditos “normais” são mais arredios do que os que são de inclusão. Meus alunos deficientes são mais carinhosos e acatam muito mais as ordens dos professores. Penso até que sejam mais educados do que muitos outros uma vez que em suas casas são mais assistidos por seus pais e também por outros profissionais (psicólogos, pedagogos, entre outros).

O sujeito define os “*alunos ditos ‘normais’ como mais arredios do que os que são de inclusão*”, causando um efeito de diferença em relação ao aluno de inclusão no que tange ao âmbito comportamental. O sujeito-professor ao enunciar que os alunos “*da inclusão*” são “*mais educados*”, os coloca em uma posição privilegiada, justificada por serem mais assistidos, apontando o dito ‘*normal*’ como deficitário no quesito educação, carinho e obediência. Interessante notar que mais uma vez os dizeres dos sujeitos-professores reiteradamente repetem sentidos atrelados à sociabilidade, como se só faltasse ao aluno que tem dificuldades de aprendizagem mal se portar. Nessa formação discursiva, desvelamos o discurso pedagógico filiando-se ao discurso de tipo autoritário (ORLANDI, 1996) na medida em que se espera o silêncio do aluno, a sua imobilidade, a sua subserviência e obediência em relação à voz do professor. Ainda desvela sentidos fortemente veiculados com a educação especial que nomeia os alunos considerados com deficiência mental como “*especiais*”, e “*carinhosos*”, silenciando suas possibilidades de aprender e divulgando sua amabilidade.

Penso que a aprendizagem seja possível, mas para isso é necessário proporcionar apoio educacional especializado adequado para todos os alunos e não vê-los como um número a mais para o recebimento de mensalidades ou simplesmente para colocar a escola como “*aquela que recebe alunos deficientes*”.

Nessa enunciação, o sujeito instala o sentido de possibilidade para a aprendizagem (“*aprendizagem possível*”), atestando que há um latente sentido de que ela poderia não ser possível. Inferimos que a conjunção “*mas*” manifesta esse sentido latente, atestando que é possível, se “*proporcionar apoio educacional especializado adequado*”. Observamos que o apoio educacional é uma formação discursiva encontrada em documentos oficiais sobre a educação para todos, o que bem observamos na enunciação dos significantes “*para todos os alunos*”, e que nos remete à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), ao Plano Decenal de Educação para todos 1993 – 2003 (MEC, 1993), à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), dentre outros documentos. O sujeito (d)enuncia a filiação ideológica de algumas escolas que recebem alunos com deficiência a fim de, apenas, ocuparem um lugar socialmente e obterem benefícios financeiros, sem de fato se preocuparem com o ensino oferecido aos novos habitantes das salas regulares.

A aprendizagem é mais lenta. Alguns se desenvolvem melhor em determinados aspectos. Linguagem, coordenação motora, habilidades manuais, etc. Mas isso acontece frequentemente com pessoas ditas normais. Acredito que o ser humano em geral tem múltiplas inteligências, mas seleciona naturalmente aquelas com as quais se identificam mais e as desenvolvem melhor.

Do dizer desse sujeito-professor destacamos o funcionamento discursivo do adjetivo “*mais lenta*” mobilizado para classificar a aprendizagem da criança/adolescente

considerado com deficiência mental, indiciando, pela nossa escuta, o “*mais*” como uma partícula que estabelece uma comparação (mais lenta do que o aluno dito normal?), o que vai se delineando nas enunciações seguintes. Na formulação “*Alguns se desenvolvem melhor em determinados aspectos. Linguagem, coordenação motora, habilidades manuais, etc.*”, o sujeito designa habilidades possíveis para os alunos nomeados com deficiência mental desenvolverem. No entanto, a conjunção adversativa “*mas*” delimita que “*isso acontece frequentemente com pessoas ditas normais*”, o que instala o sentido de que isso não acontece com o aluno com deficiência mental. Posteriormente, o sujeito fala de maneira geral sobre o “*ser humano*” e “*múltiplas inteligências*”; essa formação discursiva nebulosa atesta o quão difícil é para os sujeitos-professores, atravessados pelo discurso pedagógico de tipo autoritário, nomearem e trabalharem com a aprendizagem possível a cada sujeito.

Apontamos ainda nesse discurso a filiação a uma rede discursiva que define várias modalidades de inteligências e apontamos para outra via discursiva, na qual o indivíduo com deficiência mental é classificado pelo discurso científico vigente de modo a atestar a sua não inteligência, atribuindo essa capacidade cognitiva apenas aos considerados normais. A névoa presente nesse recorte discursivo indicia o atravessamento desses dizeres que circulam no meio escolar e atravessam o dizer dos professores mais empenhados na causa inclusiva, evidenciando que o sujeito é tomado por dizeres “já ditos”.

Os alunos são muito receptivos, geralmente respeitam mais e aceitam melhor que os adultos procurando ajudá-los.

No recorte acima, observamos a receptividade dos “*alunos*” acrescida pelo advérbio de intensidade “*muito*”, atestando algo além do esperado, e mais, uma receptividade maior do que a dos adultos, que remete a um dizer anterior desse sujeito que inscreve, na ordem da língua, a resistência do professor. Com o dizer acima, podemos recuperar, pelo interdiscurso, outros sentidos já veiculados sobre o aluno considerado com deficiência na posição passiva, já repetidos em contextos sociais diversos. Tomamos ainda “*os alunos*” como o atravessamento de um sentido que marca a criança com deficiência como um estrangeiro na escola, um sentido de que “*os alunos*” são aqueles sem deficiência pela contraposição ao significante “*ajudá-los*”, que cria o sentido de que quem recebe a ajuda são os nomeados como deficientes, garantindo o termo “*alunos*” apenas aos considerados homogêneos.

Os colegas que já estudam há alguns anos com o aluno deficiente mental já sabem como lidar com eles, sabem dos seus limites e têm até carinho. Alguns alunos novos que chegam precisam ser orientados, mas acabam por entender e aceitar os colegas.

Marca-se no dizer desse sujeito a retomada dos “*limites*” dos alunos com deficiência, algo que retorna nos dizeres. O sujeito-professor enuncia que os colegas “*sabem dos seus limites*” e acrescenta que “*têm até carinho*”. O “*até*” chama-nos a atenção

por veicular um sentido de algo que vai além, repetindo sentidos já veiculados de rejeição ao considerado deficiente. Os sentidos de rejeição ficam depositados nos alunos novos, ou seja, naqueles que “*não sabem*” e precisam ser orientados para “*entender e aceitar os colegas*” remetendo à “*socialização*” já articulada por esse sujeito e outros, antes. Para finalizar essas análises, rememoramos também os sentidos de rejeição associados aos professores que resistem ao trabalho com os alunos considerados deficitários denunciando que, se esse momento inaugural de inclusão na sala regular traz um grande ganho em socialização, ainda silencia as potencialidades do aprender do aluno que é agrupado como fora da norma pelo discurso científico vigente.

Considerações finais

(...) “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar independentemente (...)”. (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

Pelas análises discursivas, pudemos escutar sentidos ecoando e sendo silenciados nas enunciações sobre os alunos considerados com deficiência mental e sobre sua inclusão no Ensino Fundamental de escolas regulares. Ressaltamos como um dado importante a rara ênfase na aprendizagem do aluno considerado com deficiência mental, o que nos faz questionar se a escola tem se ocupado do lugar de aprendizagem ou apenas do lugar de socialização, atestando a pouca credibilidade dada às crianças e aos adolescentes categorizados com deficiência mental.

Salientamos que, ao longo da história da humanidade, os sentidos de inclusão e exclusão vêm sendo enunciados a partir de diversas posições discursivas, apontando que mesmo na posição que se diz a favor da inclusão ressoam sentidos de exclusão, como pudemos observar nas análises. Da Idade Antiga para a Idade Média, a criança com deficiência pôde ser inserida no mundo sem ser exterminada, fisicamente; da Idade Média para a Pós-Modernidade, houve deslocamentos significativos para que documentos fossem criados a fim de assegurar os direitos dos considerados deficientes. Entretanto, analisando esses documentos pós-modernos podemos verificar que escapam sentidos de exclusão, que não asseguram direitos, como apontados por Zonato, Pacífico e Romão (2008). Assim, verificamos também nas enunciações dos sujeitos-professores que aqui analisamos. Nesta trama de sentidos, buscamos refletir sobre a inclusão trazendo o seu avesso, a exclusão.

Referências

BARROS, A. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 119-133, set./dez. 2005.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association o Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, p.147-156, 2003.

GIORGENON, D.; PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S.. A autoria em poemas infantis: A escrita além dos moldes escolares. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, p. 29-36, jan./dez. 2008.

LACAN, J. *O seminário livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, J. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ARCHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 1969. In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEP, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2001.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

ZONATTO, Katia Otero; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso sobre os portadores de deficiência em documentos oficiais. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.2, p.419-433, jul./dez. 2009.

Artigo recebido em: 30 maio 2011
Aceito para publicação em: 3 fev. 2012