



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: DOUTORADO EM
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

ALLINY KÁSSIA DA SILVA

“NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”: ANÁLISE DISCURSIVA DA HISTÓRIA
DE VIDA DE UM ALUNO CEGO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
ACADÊMICA

Araguaína-TO
2022

ALLINY KÁSSIA DA SILVA

“NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”: ANÁLISE DISCURSIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM ALUNO CEGO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras

Araguaína-TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586" Silva, Alliny Kássia da.
"Nada sobre nós, sem nós": Análise discursiva da história de vida de um aluno cego em contexto de formação acadêmica. / Alliny Kássia da Silva. – Araguaína, TO, 2022.
147 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.
Orientadora : Janete Silva dos Santos

1. Análise de Discurso Pecheutiana. 2. Pessoa com Deficiência. 3. Capacitismo. 4. Inclusão. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

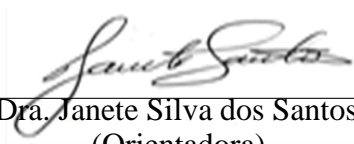
ALLINY KÁSSIA DA SILVA

“NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”: ANÁLISE DISCURSIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM ALUNO CEGO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGLIT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras

Data de aprovação: **02/09/2022**

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Janete Silva dos Santos (UFT)
(Orientadora)

p/p. 

Prof. Dra. Vanda Maria Sousa (ESC-IPL)
(Titular – Membro Externo)

p/p. 

Prof. Dra. Vilma Aparecida Gomes (UFU)
(Titular – Membro Externo)

p/p. 

Prof. Dra. Temis Gomes Parente (UFT)
(Titular – Membro Externo)

p/p. 

Prof. Dr. Luiza Helena da Silva (UFNT)
(Titular – Membro Interno)

p/p. 

Prof. Dra. Vilma Nunes da Silva (UFNT)
(Titular – Membro Interno)

Se podes olhar, vê. Se
podes ver, repara.
(José Saramago)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu alívio diário. Meu bom pastor!

À minha mãe, meu exemplo de fé e superação.

Aos meus filhos, Gabriel e Cecília, aos quais dedico o meu amor incondicional.

Ao meu noivo/amigo, Josean, meu porto seguro, minha força. Obrigada amor por estar comigo em todos os momentos, me dando suporte que eu preciso para continuar firme nos meus propósitos!

Às minhas amigas irmãs Lu, Andréia e Geysel, por terem permanecido e por sempre acreditarem em mim.

À minha amiga Vanessa, uma amiga incrível que o doutorado me deu de presente. Sou sua fã minha amiga e obrigada por ter ficado comigo até o final.

À Professora Janete Santos, que me conduziu de forma leve, carinhosamente na realização dessa pesquisa. Desde o início acreditou nessa pesquisa, em mim. Foi um privilégio ter sido sua orientada.

Às mulheres potentes que compuseram a banca:

Professora Luiza Helena Oliveira, que caminha comigo desde quando eu usava um Allstar rosa e franja, nos tempos da graduação. Sua força, sabedoria e resistência é uma inspiração para mim. Obrigada por todas as suas contribuições, e não digo só da tese.

Professora Temis Gomes Parente, com quem tive o prazer de caminhar junto no Mestrado. Que honra a ter comigo nesse final de doutorado. Ainda hoje guardo comigo os seus ensinamentos.

Professora Vanda Maria Sousa, um dos melhores presentes que esse doutorado me deu. A “carta aberta a banca das 7 mulheres” renovou minhas forças para continuar a tese, vou guardar cada palavra. Sua generosidade me comove, me inspira, me motiva. Obrigada!

Professora Vilma Aparecida Gomes e Vilma Nunes Silva, que generosamente compartilharam o seus conhecimentos e que contribuíram de maneira respeitosa para o desfecho dessa tese.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa, o GETAD, João de Deus, Ana Martins, Ana Ribeiro, Álvaro, Nina, Andreia, Filipe, Maria Deusa, Alcântara e Gislaine. Entrar para o grupo fez com o que eu não me sentisse sozinha nesse percurso constitutivamente solitário. Obrigada pelas interlocuções e aprendizados compartilhados.

A todos(as) aqueles(as) que de alguma forma me ajudaram nessa trajetória, obrigada!

RESUMO

A deficiência e a inclusão têm sido objeto de pesquisa de estudos de diferentes áreas do conhecimento: medicina, educação, filosofia, linguística, história, psicologia etc. Essas pesquisas, em sua grande maioria, estabilizam sentidos ao (re)produzirem discursividades que reforçam o imaginário sobre a pessoa com deficiência, destacando as marcas de seus corpos, seus gestos e comportamentos. Os sujeitos implicados são, nesse sentido, falados, mediados como se o lugar de enunciação lhes fosse historicamente interdito. Sob diferente perspectiva, esta tese parte de relatos de vida de uma pessoa cega e objetiva compreender como o participante da pesquisa, como sujeito pessoa com deficiência, significa a si e discursiviza o ensino ex/inclusivo recebido durante sua trajetória escolar e acadêmica. Inscrevemos este estudo no aporte teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, proposta por Michel Pêcheux, entre os anos de 1960 a 1980, na França, e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi e outros a partir dos anos de 1980. Para a composição do *corpus* discursivo, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, composta por perguntas amplas e em blocos para que pudéssemos interferir o mais minimamente possível nos caminhos percorridos pelo sujeito ao dizer sua história de vida. Ao final das narrativas, o material foi transcrito e fizemos o recorte das sequências discursivas para constituição do nosso *corpus*. Para a análise dos recortes discursivos, nos guiamos pelas noções de sujeito, condições de produção, ideologia e formações discursivas, considerando a historicidade dos sentidos construídos sobre as pessoas com deficiência, levando em conta os atravessamentos do discurso jurídico e médico, principalmente. No decorrer da pesquisa, foi possível “evidenciar” que as discursividades da pessoa com deficiência vêm de um lugar de resistência que abre fissuras no sentido naturalizado. Ainda que sob coerções de ordem diversa, as fissuras desorganizam as sedimentações do que já está posto, já significado, interdito. Compreender como o funcionamento dos “discursos sobre” opera no sentido de promover o silenciamento dos “discursos de”, e, conseqüentemente, o apagamento dos processos de subjetivação, colocou-nos o desafio de empreender novas escutas para fazer irromper novas discursividades e sentidos outros. É certo que também falamos dele, mas buscamos falar com, numa escuta e leitura sensíveis ao dizer do sujeito e aos sentidos que produz de e para si.

Palavras-chaves: Análise de Discurso Pecheutiana; Recortes Discursivos; Pessoa com Deficiência; Capacitismo; Inclusão.

ABSTRACT

Disability and inclusion have been the object of research in studies in different areas of knowledge: medicine, education, philosophy, linguistics, history, psychology etc. Most of these researches stabilize meanings by (re)producing discursivities that reinforce the imaginary about the disabled person, highlighting the marks of their bodies, their gestures and behaviors. The subjects involved are, in this sense, spoken, mediated as if the place of enunciation was historically forbidden to them. From a different perspective, this thesis starts from the life stories of a blind person and aims to understand how the research participant, as a person with a disability, means himself and discursivizes the ex/inclusive teaching received during his school and academic trajectory. We place this study in the theoretical framework of French Discourse Analysis (DA), proposed by Michel Pêcheux, between the 1960s and 1980s, in France, and developed, in Brazil, by Eni Orlandi and others from the 1980s onwards. For the composition of the discursive corpus, we used the semi-structured interview as an instrument, composed of broad questions and in blocks so that we could interfere as minimally as possible in the paths taken by the subject when telling his life story. At the end of the narratives, the material was transcribed and we cut out the discursive sequences for the constitution of our corpus. For the analysis of the discursive clippings, we were guided by the notions of subject, production conditions, ideology and discursive formations, considering the historicity of the meanings built on people with disabilities, taking into account the crossings of legal and medical discourse, mainly. In the course of the research, it was possible to “evidence” that the discursivities of the disabled person come from a place of resistance that opens fissures in the naturalized sense. Although under constraints of a different order, the fissures disorganize the sedimentation of what is already set, already signified, prohibited. Understanding how the functioning of “discourses about” operates in the sense of promoting the silencing of “discourses of”, and, consequently, the erasure of the processes of subjectivation, put us with the challenge of undertaking new listening to make new discursivities and other meanings erupt. . It is true that we also talk about it, but we seek to talk with, in a sensitive listening and reading to the subject's saying and the meanings that it produces from and for itself.

Keywords: Pecheutian Discourse Analysis; Discursive Clippings; Person with Disabilities; Capacitism; Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do signo linguístico a partir de anotações de alunos do CLG	33
Figura 2 - Constituição do signo linguístico.....	33
Figura 3 - Representação de cegos na pintura de Pieter Bruegel – “Parábola dos cegos” (1568)	78
Figura 4 - Cartaz nazista discursiviza as pessoas com deficiência como peso morto para o país	81
Figura 5 - Crianças internadas no manicômio junto com adultos-	84
Quadro 1 - Funcionamento das Formações Imaginárias	56
Quadro 2 - Formações Imaginárias - Referente.....	57
Esquema 1 - Processo de constituição dos sujeitos em diferentes momentos em Eni Orlandi.	69

LISTA DE SIGLAS

AAD	Análise Automática do Discurso
AD	Análise de Discurso
AD-1	Análise de Discurso primeira época
AD-2	Análise de Discurso segunda época
AD-3	Análise de Discurso terceira época
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CESB	Campanha para Educação de Surdos Brasileiros
CF	Constituição Federal
CLG	Curso de Linguística Geral
EJA	Educação de Jovens de Adultos
FD	Formação Discursiva
FDCT	Formação Discursiva Clínico-Terapêutica
FDS	Formação Discursiva Social
HDT	Hospital de Doenças Tropicais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEE	Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva
PPGLIT	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
RSI	Real, Simbólico e Imaginário
RD	Recorte Discursiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UPIAS	<i>Union of the Physical Impaired Against Segregation</i>

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA	20
2.1 Quadro epistemológico da Análise de Discurso francesa	21
2.1.1 Materialismo Histórico	23
2.1.2 Linguística	27
2.1.3 Psicanálise Freud-lacanianana	30
2.2 Teoria da Análise de Discurso: uma (des)construção em três épocas	38
2.3 A Análise de Discurso no Brasil: deslocamentos e desdobramentos	47
2.4 A noção de Discurso para AD	51
3 CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO DE ANÁLISE: AS CATEGORIAS EM DESTAQUE	54
3.1 Condições de Produção Do Discurso: relações de forças e as relações de sentido	55
3.2 Formação Discursiva, Forma-Sujeito e Interdiscurso: a estreita relação entre sujeito, linguagem e história	58
3.3 Interdiscurso: uma voz sem nome	61
3.4 Ideologia e Sujeito	62
3.4.2 A individuação do sujeito pelo Estado: dominação e resistência	67
3.5 Silêncio e silenciamento: consideração sobre as formas do Silêncio em Eni Orlandi	72
4 CAPÍTULO III - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	75
4.1 Deficiência e a invenção da anormalidade	76
4.2 Do abandono ao extermínio dos diferentes	79
4.4 Da segregação à integração: movimentos de (re)existência e os (des)caminhos para a inclusão escolar no Brasil	82
4.5 Educação Inclusiva: Políticas públicas de in/exclusão	87
4.5.1 A nova PNEE: uma leitura discursiva	91
4.6 Formações discursivas e a determinação histórica nos processos de significação da deficiência e educação inclusiva no brasil	96
5 CAPÍTULO IV - LUGAR DE ESCUTA E DE INTERPRETAÇÃO: OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.	99
5.1 O <i>Corpus</i> e Recorte	99
5.2 Participante da Pesquisa	101
5.3 As condições de produção do corpus da pesquisa	102

5.4 O instrumento de pesquisa	103
6 CAPÍTULO V - O MO(VI)MENTO DA ANÁLISE	104
6.1 “Nada sobre nós sem nós”: do assujeitamento à resistência do sujeito pessoa com deficiência.	104
6.1.1 De antes do começo... ..	104
6.1.2 “(...) e palavras essas que nunca saíram da minha mente”: O mo(vi)mento da interpelação/identificação/individuação do sujeito pessoa com deficiência.	106
6.1.3 “(...) decidi: agora eu não vou ficar totalmente cego e só em casa”: a (re)existência do sujeito faltante	113
6.2 Os sentidos de deficiência e ensino inclusivo da perspectiva de Antônio.	118
7 – O INÍCIO DE UM FIM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	124
8. REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE	141
Transcrição da entrevista/ relato de experiência.....	141

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O discurso inicia muito antes do que é tomado como início do texto (MITTMAN, 2010 p.87).

Assim como é com o discurso, é com essa tese. Para introduzir este trabalho, retorno ao ano de 2008, início da minha trajetória como pesquisadora de temáticas voltadas para o ensino inclusivo de pessoas com deficiência. Em estudos anteriores, realizei uma investigação acerca das políticas públicas que buscavam garantir o acesso, permanência e sucesso da pessoa com deficiência no Ensino Superior, tomando o *Campus* de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como objeto de um estudo de caso. No mestrado, a proposta foi analisar a educação inclusiva na perspectiva da formação docente, investigando qual a contribuição da UFT na formação do professor na perspectiva inclusiva, quando empreendi uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas da UFT, *Campus* de Araguaína e realizei entrevistas com egressos desses cursos, utilizando-me em ambas as situações da teoria da Análise de Conteúdo.

Já aprovada no programa de Pós-Graduação para a realização do doutorado em Letras, em 2017, meu projeto de pesquisa inicial tinha como objetivo investigar as estratégias dos (as) professores (as) de Língua Portuguesa no tocante ao ensino de pessoas com deficiência. Ainda na etapa de arguição do projeto, uma professora que compunha a banca examinadora me instigou, caso aprovada, a investigar a história de vida de pessoas com deficiência. Totalmente aberta a novos percursos teóricos me interessei pela ideia, e ao buscar mais sobre esse método de pesquisa, até então novo para mim, li de Alberti (2003) que a abordagem da História Oral transforma as vivências em linguagem, e foi justamente nesse movimento, de significar suas experiências de vida, materializadas através de seus relatos, que reorientou meu interesse. Refleti sobre as pesquisas realizadas anteriormente e percebi que já tinha abordado a temática da educação inclusiva do ponto de vista do Estado por meio da análise das políticas públicas, da perspectiva professor, ao escutar os egressos, porém, nessa trajetória faltava incluir a principal escuta: o aluno deficiente.

Os debates e políticas que envolvem a educação inclusiva, na sua grande maioria, são feitas, pensadas e discutidas pelas pessoas que não possuem deficiência. As discussões são feitas por gestores, educadores, pesquisadores, mas quase nunca com a participação dos sujeitos que, em princípio, seriam os destinatários dessas políticas. Estes têm sua fala mediada, falam dele e por ele, como se seu lugar de enunciação estivesse historicamente interdito. Ainda que,

pela filiação teórica que orienta esta pesquisa o sujeito não seja dono de seu dizer, que seu dizer sofra das coerções da história, do inconsciente e da ideologia, assumimos aqui o compromisso com um deslocamento, que visa partir da fala daquele que parece não ter direito à fala, a dizer de si e de seu destino, a deficiência, não lhe negando o direito de dizer.

A inclusão escolar de alunos com deficiência é uma possibilidade desde a década de 90. De acordo com o Censo Escolar 2020, 1.308.900 (um milhão trezentos e oito mil e novecentos) alunos com deficiência estavam matriculados na rede de ensino pública. Desses, 88,1% estudavam nas classes comuns.

Dentre os princípios que preconizam a denominada Educação Inclusiva, tem-se a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e a defesa do direito à diferença. Para os que defendem a inclusão escolar, os benefícios vão muito além do ensino aprendido curricular, pois a inclusão não é somente sobre a metodologia perfeita para determinado tipo de deficiência, mas a possibilidade de transformação de uma sociedade historicamente excludente e preconceituosa, para uma sociedade que reconheça que ser cego, surdo ou possuir alguma lesão corporal, são algumas das formas de se estar no mundo, desnaturalizando, assim, os sentidos negativamente cristalizados de deficiência, pois, a (com)vivência com o outro faz com que haja a possibilidade de outras escutas e sentidos outros, (im)possíveis.

Nas últimas décadas, a educação tem sido cenário de lutas para garantias de direitos às pessoas com deficiência. A constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerada a constituição cidadã, passou a garantir, no inciso III do artigo 208, o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente, em salas regulares. Com a Declaração de Salamanca, as práticas discursivas voltadas para a inclusão educacional foram sendo propagadas em muitos países, inclusive no Brasil.

No âmbito da pesquisa científica, o tema da deficiência e da inclusão vem sendo objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento, tais como Direito (GOMES, 2015), Saúde (BORGES, 2017; PEREIRA, 2014), Sociologia (NEPOMUCENO, 2019; CAMPOS, 2016), Geografia (BERTOLUCCI JR, 2013), Educação (PINHEIRO, 2020; MARTINS, 2019), Linguística (DANTAS, 2019; NASCIMENTO, 2013), Psicologia (LUCENA, 2017; SOUSA, 2019), entre outras, sendo feitas por pessoas, na irrefutável maioria, que não possuem deficiência¹. Pesquisas que, geralmente, estabilizam sentidos ao (re)produzir discursividades

¹ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 2º, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

que individualizam esses sujeitos, destacando as marcas de seus corpos, seus comportamentos, e cristalizando os sentidos historicamente estabilizados, isto é, os sentidos de deficiência e pessoa com deficiência como aquela que precisa ser cuidada, curada, normalizada para ser incluída.

Com isso estamos afirmando que, as condições de produção que engendraram os sentidos da deficiência atravessam os tempos e incidem nas discursividades atuais. A reprodução dessas discursividades reverbera nas produções das políticas públicas, do conhecimento científico e na prática docente. Isso implica nos modos como as pessoas com deficiência são individualizadas pelo Estado e reflete nas políticas de in/exclusão, que repercutem na sala de aula — lugar onde a prática docente é decisiva no modo como os alunos vão se significar, para si e para os outros—, conforme preconiza Orlandi (2015).

Nessa perspectiva, os sentidos que hoje atribuímos à deficiência são o resultado de práticas discursivas que vêm sendo (re)produzidas há muitos séculos, desde o momento em que se passou a considerar anormal todos os corpos, comportamentos diversos, que não se enquadravam dentro do padrão estabelecido de normalidade. E por milhares de anos esses corpos considerados anormais tiveram suas histórias ocultadas, invisibilizadas, ou quando contadas eram descritas, pitorescamente, como sujeitos diminuídos e marginalizados, como no clássico *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo (1831), a personagem Eugênia, coxa, em *Brás Cubas*, de Machado de Assis, ou ainda sob a visão determinista atravessada pelo discurso moral e religioso (DOWKER, 2013).

Historicamente, a pessoa com deficiência é inscrita numa rede discursiva vinculada à falta. Isso significa dizer que a alteridade da pessoa com deficiência não é pautada pelo que ela tem, ou acredita ter, mas pelo que falta a ela/nela. A falta se manifesta no corpo. Faltam a fala e a audição, em um mundo em que a comunicação é ordinariamente oral; falta a visão, onde a organização espacial é geralmente visual; faltam os braços que movem o trabalho sob demandas do capital; faltam as pernas na sociedade que exige aceleração. Significar uma pessoa com deficiência a partir do que falta é, atualmente, designado de capacitismo.

Termo utilizado para designar a “discriminação por motivo de deficiência”, o capacitismo é toda ação preconceituosa somente por considerar uma pessoa com deficiência menos capaz, ou até mesmo inapta para o trabalho, incapaz de ter autonomia sobre sua vida e/ou tomar decisões, negando-lhes, assim, o direito à uma vida ordinária por conta de diferenças e impedimentos corporais.

O capacitismo está para a pessoa com deficiência assim como o racismo está para a pessoa preta. No entanto, diferentemente da designação “racismo”, que substituiu a formulação “discriminação por motivo de cor da pele”, o termo “capacitismo” ainda não foi institucionalizado, embora tenha ganhado maior destaque nas discussões políticas e acadêmica nos últimos anos (MARCHESAN; CARPENEDO 2021). Débora Diniz e Lívia Santos, em um livro intitulado *Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação*, publicado em 2010, já questionava essa ausência no léxico, propondo a seguinte reflexão: “como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais?” (DINIZ, SANTOS 2010, p.9). Para as autoras, essa incapacidade em institucionalizar um termo que possa levar todos a uma reflexão sobre as discriminações vivenciadas pelas pessoas com deficiência a partir da corponormatividade², isto é, do padrão corporal tido como perfeito, é um indicador da invisibilidade social e política das pessoas com deficiência. Nas palavras das autoras,

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa (DINIZ, SANTOS, 2010, p.9-10).

Traduzido do termo em inglês *ableism* (ou *ablism*), cujo sentidos, em inglês, tomam como referência as supostas capacidades das pessoas sem deficiência, para mostrar as limitações das pessoas com deficiência, o termo capacitismo já consta no glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência³, da Câmara dos Deputados, que assim o define:

Capacitismo: ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma

² Os estudos sobre deficiência tiveram forte influência da teoria *queer* (corrente que problematiza os sentidos de gênero e sexualidade impostas pela heteronormatividade), que contribuiu para a emergência da teoria *Crip*, que, na mesma direção, critica a corponormatividade que rege a sociedade atual. Ou melhor, o estabelecimento de corpo ideal, raça, sexualidade e etnia, e que categoriza todos os corpos que desviam desse padrão hegemônico como inferiores, incompletos. A palavra *crip*, em inglês, significa aleijado e de acordo com Mello (2012, p. 3266) “tem uma conotação assumidamente agressiva, pejorativa e subversiva, a fim de marcar o compromisso crip em desenvolver uma analítica da normalização do corpo contra todos aqueles que fogem dos padrões corporais/funcionais e cognitivos, inspirando-se, igualmente, nos trabalhos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler e tantos outros desconstrucionistas para desenvolver sua crítica aos sistemas de opressão marcados pelo patriarcado, pela heterossexualidade compulsória e pela corponormatividade compulsória”.

³Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>

pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’.

Do ponto de vista discursivo, a lógica da corponormatividade vem produzindo, majoritariamente, discursividades que inferiorizam os corpos diferentes. Partimos do pressuposto que a relação entre língua e objeto é sempre atravessada por uma memória do dizer, um já-dito, e essa memória é que determina as práticas discursivas do sujeito, o que significa dizer que os discursos capacitista residem no imaginário de que a pessoa com deficiência deve ser hospitalizada, cuidada, reabilitada, curada. Dizeres sempre atravessados na/pela história por outros dizeres, o interdiscurso, “do qual o sujeito nem sempre vislumbra sua origem, mas num exercício parafrástico o retoma” (TARINI, 2019, p.14).

Os novos movimentos sociais da década de 60 foram cruciais para o movimento social das pessoas com deficiência, que passaram a assumir novas posições sujeitos e a reivindicar o reconhecimento de direitos fundamentais, o direito de (re)existir.

Os estudos da deficiência passaram a demonstrar a necessidade imperativa de incluir os “discursos de” pessoas com deficiência, para além dos “discursos sobre” as pessoas com deficiência. Sobre essa pauta, Tom Shakespeare, pesquisador, ativista, e pessoa com deficiência, autor de um dos livros considerados mais relevantes para os Estudos da Deficiência intitulado *Disability rights and wrongs revisited* (2014), ao proferir uma palestra na Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na *University of Western Sydney*, Austrália, em fevereiro de 2001, enunciou:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema **Nada Sobre Nós, Sem Nós**”. (SHAKSPEARE, Tom, 2001, citado por SASSAKI, Romeu Kazumi, 2007, p.20-30).

Nessa perspectiva, compreender que o funcionamento dos “discursos sobre” opera no sentido de promover o silenciamento dos “discursos de”, e, conseqüentemente, o apagamento dos processos de subjetivação, colocou-nos o desafio de empreender novas escutas. A partir disso, fazer perceber que o sujeito “pessoa com deficiência” significa e se significa naquilo que enuncia/silencia.

Nesta pesquisa, defendemos que as discursividades da pessoa com deficiência vêm de um lugar de resistência. Trata-se de um resistência ao que já está posto, já significado, aos que

nesta tese chamamos de discursos da ex/inclusão, entre eles, os discursos institucionais que individualizam esses sujeitos e desvelam, na grande maioria, o capacitismo estrutural.

Este estudo está ancorado no aporte teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, proposta por Michel Pêcheux, em 1960 na França, e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi e outros pesquisadores a partir dos anos de 1980. Ao aprofundar as leituras da teoria de Análise de Discurso pecheutiana, entendemos que não precisaríamos nos utilizar de estudos de História Oral, e da técnica de História de Vida, por entender que não é o enredo o nosso objeto, mas o discurso. Não nos inquieta o sujeito empírico, enquanto corpo diverso, mas a posição por ele assumida no discurso, o sujeito discursivo.

Analisar o funcionamento discursivo da história de vida tendo como recorte a formação acadêmica em um contexto de ensino designado como inclusivo implica investigar os discursos de igualdade e inclusão e até que ponto tais discursos reforçam ou não a diferença e, a partir dessa, a exclusão. Para nortear essa pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: Quais as condições de produção que possivelmente engendraram os discursos da deficiência, e conseqüentemente da educação inclusiva? Como o Estado, na condição de articulador do político com o simbólico, individualiza a pessoa com deficiência? Como a pessoa com deficiência significa, no movimento discursivo, esse ensino ex/inclusivo, ao narrar sua trajetória escolar? Como ele se significa para si e para os outros? Como a resistência do sujeito se mostra na linearização dos processos discursivos?

A partir desses questionamentos, estabelecemos uma escuta e leitura discursivas que nos possibilitassem compreender o processo de construção histórica dos sentidos (e dos sujeitos), por meio da análise do funcionamento discursivo no trabalho com a materialidade da língua. Quais sentidos são reiterados? quais são silenciados? o que dispersa? Desse modo, a deriva, a memória e a resistência são categorias que dão sustentação à nossa tese de que as discursividades sobre a inclusão reforçam, negativamente, a diferença e a exclusão, pois incluir, esse verbo transitivo, pressupõe e sempre reclamará um excluído, o que inviabiliza a suposta inclusão de fato.

Esta tese se inscreve na linha de Pesquisa 3, “Práticas discursivas em contextos de formação”, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, que se ocupa de estudos dos fenômenos discursivos em espaços e contextos de formação. A relevância dessa pesquisa está em promover uma reflexão acerca de como os sentidos estabilizados, inscritos na história, significados na ideologia e materializados nos discursos, perpetuam o capacitismo, isto é, o preconceito e a

discriminação contra uma pessoa só porque ela possui uma deficiência. Está ainda em problematizar esse capacitismo estrutural, visto que não importa a idade, o grau de instrução, o poder aquisitivo, os sentidos estabilizados sobre aqueles reduzidos ao significante “deficientes”, “incluídos”, são atravessados pelo imaginário de que não são capazes, que se mostra, uma hora ou outra, no fio do dizer, no intradiscurso. Um dos principais objetivos, portanto, é a partir dessas problematizações, olhar esse processo ex/inclusão de uma outra perspectiva.

Esta pesquisa se constitui, também, como espaço para novas escutas, não se pretende planfetéria, mas afasta qualquer pretensão de neutralidade. Constitui-se como uma pesquisa que busca reforçar o movimento de resistência às práticas discursivas que reduzem, silenciam, determinam esse sujeito “pessoa com deficiência”. Propomos mais que uma análise de enunciados, um gesto de leitura que, de algum modo, a partir do nosso lugar privilegiado de produtores de conhecimento legitimados pelo espaço acadêmico, possamos contribuir para a inserir o *non-sense* da deficiência, lugar do (im)possível, de sentidos diferentes dos já estabilizados, transgredir as fronteiras dos sentidos. Partimos do pressuposto de que os princípios e procedimentos da AD nos possibilitam desnaturalizar as evidências dos sentidos e dos sujeitos.

Nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar as discursividades de um aluno cego acerca dos sentidos de deficiência e ensino inclusivo durante a sua trajetória escolar e acadêmica, a partir de relatos de vida. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos (i) apresentar aspectos históricos, sociais e políticos que engendraram a Educação Inclusiva no âmbito do ensino regular; (ii) identificar como o sujeito “pessoa com deficiência” é individualizado pelo Estado; (iii) verificar como o participante da pesquisa discursiviza o ensino ex/inclusivo recebido durante a sua jornada de aprendizado na escola; (iv) problematizar os pressupostos da Educação Inclusiva a partir das análises dos relatos de vida do participante da pesquisa.

Esta tese se encontra estruturada, além dessas considerações iniciais e considerações finais, em cinco capítulos. No capítulo um, “Pressupostos teóricos da Análise de Discurso francesa”, ponderamos sobre o quadro epistemológico da AD: o Materialismo histórico, a Linguística e a Psicanálise. Explanamos as três fases do pensamento pecheutiano e os deslocamentos e desdobramentos da AD no Brasil a partir das teorizações de Eni Orlandi e demais pesquisadores.

No segundo capítulo, “A construção dos dispositivos de análise: as categorias em destaque”, traçamos a construção do nosso dispositivo teórico-analítico, abordando a noção de

sujeito e os conceitos a ela interligados, entre eles: ideologia, formações discursivas, posição-sujeito, interdiscurso e memória discursiva, condições de produção, para, em seguida, abordar os modos de individuação dos sujeitos pelo Estado, como articulador do político com o simbólico, o silêncio e a resistência.

No terceiro capítulo, “Condições de produção dos discursos da deficiência e da educação inclusiva no Brasil”, discorremos sobre a historicidade que abrange a deficiência e a educação inclusiva no Brasil. Ainda nesse capítulo, propomos uma análise discursiva da política de in/exclusão escolar do atual governo e considerações sobre as formações discursivas que regulam e determinam os sentidos predominantes da deficiência e inclusão escolar

No quarto capítulo, “Lugar de escuta e de interpretação: os aspectos metodológicos da pesquisa”, apresentamos o percurso metodológico que percorremos para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevemos a composição do *corpus*, o recorte e o instrumento de pesquisa, bem como as condições de produção do *corpus* discursivo.

Já no quinto capítulo, “O mo(vi)mento de análise”, desenvolvemos o nosso gesto de leitura na análise dos recortes discursivos. Partindo do pressuposto de que somos sujeitos de linguagem e estamos sujeitos aos seus equívocos e opacidades, objetivamos, na mediação entre teoria e análise, descrição e interpretação, expor as marcas ideológicas e o interdiscurso. Nesse sentido, buscamos realizar análises em que se perceba os sentidos estabilizados, cristalizados, e ao mesmo tempo, a deriva, a falha, constitutiva da ordem simbólica, que torna possível a diferença, o outro, a resistência.

No decorrer da pesquisa foi possível “evidenciar” que os sentidos da deficiência e da inclusão decorrem e são regulados pelo lugar histórico e social do que se imagina ser uma pessoa com deficiência, um processo que envolve uma articulação entre ideologia, as instituições e os discursos, e que revelam um capacitismo estrutural. Compreendemos, a partir disso, que as discursividades da pessoa com deficiência vêm de um lugar de resistência, que abrem fissuras nos sentidos cristalizados, naturalizados, e irrompem novos sentidos, novas discursividades nessa trama que envolve os discursos da deficiência e da inclusão.

2 CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA

A Análise de Discurso, com seus princípios e procedimentos que orientam esta tese, deriva do construto teórico instaurado por Michel Pêcheux na França, na década de 1960, e aprofundado por Eni Orlandi e outros, a partir da década de 1980 no Brasil. A AD é uma teoria que causa inquietações. O próprio objeto, o discurso, como bem resume Maldidier (2017), é um nó em que se embarçam questões relativas à língua, à história, e ao sujeito, mas ao mesmo tempo é o ponto de partida de uma longa aventura teórica⁴.

“Uma aventura teórica”, emprestando o termo de Louis Althusser, pode ser o que caracteriza esse meu empreendimento de tese. Por longos anos estudando as questões que envolviam as pessoas com deficiência e o processo de inclusão na educação, enveredei por caminhos bem menos tortuosos, mais lineares e até mais confortáveis de trilhar. Ao me (re)encontrar com a AD, e problematizar as minhas posições teóricas, minhas leituras e interpretações, decidi tomar o meu objeto de estudo e me aventurar nesse terreno, muitas vezes nada linear, nem plano, mas que “nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos consciente de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2020, p.8).

Assim que dei início aos meus estudos para a construção desse capítulo teórico, minha inépcia em sintetizar uma teoria complexa, torná-la palpável para mim e para os meus leitores, principalmente levando em conta possíveis leitores não familiarizados com essa teoria, levou-me à armadilha de reduzi-la, simplificá-la, a ponto de não abarcar sua essência. Essa aventura tortuosa me fez diversas vezes recomeçar.

Michel Pêcheux, ao longo do seu percurso teórico, fez incessantes retificações, reformulações em respostas às críticas a sua proposição de uma teoria do discurso. Mas ao aprofundar na leitura da teoria, nas reformulações, retificações que o filósofo foi formulando ao longo da sua empreitada (de 1969 até 1983), pude perceber que o próprio Michel Pêcheux teve seus desafios no fazer científico, tanto que a teoria da AD teve três épocas, assim categorizadas pelo próprio filósofo (PÊCHEUX, 2014), o que significa dizer que o fazer científico é um trabalho que permite equívocos, reformulações, angústias, incertezas e esse

⁴ Aventura teórica é uma expressão de Louis Althusser que o próprio Pêcheux, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, utiliza em seu artigo ao se referir ao estado inicial de uma teoria, nas palavras do filósofo “uma ciência em estado nascente é uma ‘aventura teórica’ [...], o acesso ao objeto é obtido por caminhos ainda não franqueados, em que os passos em falso não estão excluídos” (HEBERT, THOMAS, apud MALDIDIER, 2017, p. 113).

movimento de se (re)significar, (re)formular é constitutivo do processo de produção do conhecimento.

Isso posto, aqui estamos nos propondo a apresentar essa teoria tão importante para os estudos da linguagem. Para melhor compreensão dos pressupostos teóricos da AD, dividimos a fundamentação teórica em dois capítulos. Alertamos, entretanto, que não temos a pretensão de dar conta da totalidade das implicações que estão no interior e no entorno da teoria, mas importa-nos apresentar um recorte teórico que contribua para o desenvolvimento da nossa tese. Assim, neste capítulo, introduzimos a teoria pontuando o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise, quadro epistemológico da AD, e ainda, abordamos as três fases do pensamento pecheutiano.

No segundo capítulo, apresentaremos as noções basilares da teoria da Análise de Discurso que compõem o quadro teórico-analítico desta tese e fundamentarão as análises do nosso *corpus* discursivo.

As discussões dos temas que serão abordados nesse capítulo foram divididas em quatro seções: na primeira, apresentaremos uma síntese do quadro epistemológico da AD, na segunda seção, discorreremos sobre as três fases do pensamento pecheutiano. Na terceira, abordaremos sobre os desenvolvimentos da teoria no Brasil e, por último, apresentaremos a noção de discurso para AD. Essa circunscrição teórica se faz necessária para que possamos compreender os desdobramentos e deslocamentos dessa teoria. Ressaltamos que o que apresentaremos a seguir constitui uma leitura da teoria que, embora não esgote o assunto, é capaz de dar direções para compreendermos as análises discursivas do *corpus* da pesquisa.

2.1 Quadro epistemológico da Análise de Discurso francesa

De acordo com Fernandes e Vinhas (2019, p.134), “as estruturas não vão às ruas”, dizia um dos cartazes levantados por manifestantes do maio de 1968⁵ na França, movimento que marca um período de mudança nos grandes valores e princípios de uma juventude que se mostrava mais crítica e revolucionária. As autoras destacam que uma das críticas ao pensamento estruturalista era o excessivo formalismo atribuído ao papel da linguagem, formal e

⁵ De acordo com Orlandi (2017a, p.14) os principais acontecimentos que eclodiram em maio de 68 foram “a crítica à ideologia operária, ao modo como a URSS conduz com mão forte a burocracia do Estado, desfazendo o sonho da internacional comunista. O partido comunista francês, assim como a esquerda, é questionada e se questiona. Multiplicam-se as divisões da esquerda. Os sentidos explodem para todo lado, Confrontam-se a língua e a ideologia”.

categorizadora, chamando a atenção para a necessidade de “ultrapassar, então, a barreira da estrutura da língua e atingir o que ‘estava na rua’, que era a fala, o sujeito e o contexto que faziam a tal estrutura produzir sentido”, elementos esses considerados acessórios e acidentais pela linguística saussuriana (FERNADES, VINHAS 2019, p. 134).

De acordo com Ferreira (2005, p.14), essa conjuntura política dos anos 1960 e somada aos questionamentos que surgiram com os novos movimentos sociais, sobretudo no âmbito das ciências humanas, “[...] foram decisivos para subverter o paradigma então vigente, trazendo, como consequência, o sujeito para o centro do novo cenário”. Nesse contexto, Michel Pêcheux propõe um deslocamento fundamental da língua para o discurso, e ao mesmo tempo insere o sujeito e a história nos estudos da linguagem, em uma proposta que propôs uma articulação com o marxismo e a psicanálise, para produzir sua especificidade teórica: a teoria do discurso (ORLANDI, 2017a). Pêcheux e Fuchs (2014b) assim apresentam o quadro epistemológico da teoria da AD:

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

Ao articular esses três campos do saber, em seus pontos de ruptura, Michel Pêcheux propõe repensar a relação já existente entre língua/sujeito/história considerando a ideologia. Nesse sentido, as noções de sujeito, ideologia e condições de produção são basilares e fundamentais para a compreensão da AD como dispositivo teórico de leitura e de interpretação, que se interessa pela linguagem funcionando no mundo e nas diversas possibilidades de produção de sentidos.

A AD como dispositivo teórico se constitui como um espaço que a Linguística, a Filosofia e as Ciências Sociais estão em relação, visto que “a linguagem só é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na História” (ORLANDI, 2020, p. 23). Diante disso, abordaremos cada um desses campos teóricos a seguir, separados didaticamente, de modo que possamos compreender esse campo teórico que, ao articular o linguístico com a exterioridade, marca sua especificidade no interior dos estudos da linguagem

2.1.1 Materialismo Histórico

O Materialismo Histórico⁶, corrente teórico-filosófica⁷, desenvolvida pelos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), tem como objeto principal as formações e transformações econômicas e sociais determinadas pela evolução dos modos de produção. Essa corrente filosófica é regida pelo princípio de que somente a matéria é passível de ser equacionada, abandonando, assim, a tradicional construção de uma metafísica alicerçada na ontologia.

Historicamente, o materialismo contextualiza-se no período pós-Revolução Industrial, marco histórico da sociedade moderna⁸, que por sua vez foi indelevelmente marcada pelo desenvolvimento tecnológico como fator implementador da indústria, das comunicações, tanto terrestres quanto marítimas, e, conseqüente, afirmação da burguesia a par do capitalismo.

Nesse contexto, a humanidade passa por mudanças que culminaram para um modelo de sociedade em que a burguesia detinha a força de produção e, conseqüentemente, a exploração da mão de obra dos trabalhadores. Tomando como construção epistemológica a primazia da matéria sobre a ideia, do ôntico sobre o ontológico, derivada do materialismo dialético, no materialismo histórico Marx defende a preponderância das relações com o trabalho como construto das relações sociais que devem relações de dependência. Dessa forma, e considerando que por trabalho se entende a produção material, torna-se claro que, para Marx, esta relação de dependência ocorre desde os primórdios da humanidade.

A partir de uma releitura da historiografia clássica⁹, Marx e Engels (2002) concebem a História como um processo do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, as formas de organização (ela social, política ou econômica) são derivadas do processo de desenvolvimento das relações de trabalho.

⁶ “Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência. O materialismo contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a idéia, o pensamento ou o espírito” (ALVES, 2010).

⁷ Enquanto corrente filosófica encontra eco também nas abordagens sociológicas.

⁸ A revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII, e depois disseminada em todo o mundo, foi o período que houve grandes avanços tecnológicos, mudanças econômicas que consolidaram o capitalismo, e mudanças sociais, que ocasionaram em um novo modo de relação entre patrão e empregado. Em linhas gerais, com o surgimento da indústria, uma das conseqüências foi a substituição do homem pela máquina, exploração da mão-de-obra, baixo salarial e carga horária elevada, os acidentes de trabalhos se tornaram mais frequentes, e é nesse contexto que surgem os sindicatos (POCHMANN, 2015).

⁹ Aquela que pensa os feitos individuais e acontecimentos políticos em uma sucessão linear obedecendo uma sucessão cronológica.

A extensão do materialismo à história, o aparecimento de uma ciência da história que permite começar a “dominar a história” baseiam-se na mesma necessidade: o objeto real (tanto no domínio das ciências da natureza como no da história) existe independentemente do fato de que ela seja conhecida ou não, isto é, independentemente da produção ou não produção do objeto de conhecimento que lhe “corresponde” (PÉCHEUX, 2014b, p.71).

Marx (2013) subordina a consciência à História e privilegia a práxis (fenômeno externo e exterior sem alocação no consciente) no ordenamento epistemológico do real. Vale dizer, na História, que cabe à consciência um papel subordinado, no sentido de que é negada a ideia uma existência ideal.

Partindo desses pressupostos, e em resposta ao materialismo histórico de Marx e Engels, Louis Althusser consolida a sua teoria, com destaque para a obra “Aparelhos Ideológicos do Estado (1983)¹⁰, na qual defende a existência material das ideologias, deslocando-as da construção imaginária para as fazer representar por intermédio das relações dos homens com as suas próprias condições reais de existência. Aqui, a ideologia já não é considerada uma representação imaginária do mundo real, antes, Althusser (1980) apresenta-a como fruto de um conjunto de práticas materiais derivadas da relação dos homens entre si e com a natureza, melhor dizendo, entre as forças produtivas e as relações de produção (ALTHUSSER, 1980).

Com Althusser, a ideologia passa a ser entendida como resultado da ação dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)¹¹. É por intermédio das suas práticas e discursos, do modo como se estruturam, das suas condições materiais que podemos compreender o funcionamento da ideologia. Todos os AIE’S concorrem para uma mesma finalidade: “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER 1980, p.62-63), cada um deles convergindo para esse resultado de maneira específica, que lhes cabe realizar¹².

Para Althusser (1980), o aparelho ideológico dominante, no modelo de sociedade capitalista, é o AIE escolar que substituiu o aparelho ideológico dominante da sociedade feudal, a Igreja. E o modo como o AI escolar, em conjunto com o AI familiar, exerce o seu papel

¹⁰ Obra publicada inicialmente em junho de 1970, como artigo na revista *La Pensée* (MALDDIER 2017).

¹¹ Para Althusser (1980), não há que se confundir AIE com o Governo, a Administração, o Exército, a Política, os Tribunais, esses são os aparelhos repressivos de Estado, que funcionam pela violência, pertencem ao domínio público. Os aparelhos ideológicos de Estado, por sua vez, se apresentam como realidades diversas, se dispersam no âmbito privado, sob a forma de instituições distintas e especializadas, e funcionam justamente pela ideologia. Entre os AIE’s listados pelo teórico estão: o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), AIE escolar (sistema escolar público ou privado), AIE familiar, jurídico, político (abrange os diferentes partidos e como eles jogam), AIE da informação (imprensa, rádio e televisão) (ALTHUSSER, 1980).

¹² Um exemplo utilizado por Althusser é “o aparelho religioso lembrando nos sermões que o homem não é mais que cinza, a não ser que saiba amar os seus irmãos até ao ponto de oferecer a face esquerda a quem já esbofeteou na direita” (ALTHUSSER, 1980 p.63).

dominante é silencioso. Utilizando a metáfora de um concerto, o autor, ao se referir às ações do AIE escolar, afirma que não se prestam muita atenção à sua música, que vai inserindo sua ideologia dominante, desde a fase pré-escolar, passando pelos que ficam pelo caminho, até àqueles que conseguem chegar ao ápice da formação intelectual mesmo que, conforme Althusser (1980), se tornem explorados ou agentes da exploração ou da repressão, “cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: de explorado, agente da exploração, de agentes da repressão” (ALTHUSSER, 1980, p. 65).

Althusser (1980, p.91) formula duas teses que são fundamentais quanto ao conceito de ideologia, a saber: só existe prática através e sob uma ideologia; só existe ideologia através do sujeito e para os sujeitos. Desta forma, a noção de sujeito ganha uma expressiva centralidade no pensamento de Althusser – o sujeito é constitutivo de toda a ideologia, que por sua vez constitui os indivíduos em sujeitos. Ao propor pensar a dupla constituição de toda ideologia e seu funcionamento, Althusser (1980) apresenta o conceito de interpelação: “[...] toda ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito”. Assim, a interpelação é a instância do funcionamento da ideologia:

Sugerimos então que a ideologia age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação, que podemos representar-nos com base no tipo da mais banal interpelação policial (ou não) de todos os dias: Ei, você. Se pusermos que a cena teórica imaginada se passa na rua, o indivíduo interpelado volta-se. Por esta simples conversão física de 180 graus, torna-se sujeito. Por quê? Porque reconheceu que a interpelação se dirigia efetivamente a ele, e que era de fato ele que era interpelado (e não outro) (ALTHUSSER, 1980, p.99-100).

Maldidier (2017, p.35) afirma que as ideias de Althusser trouxeram “instrumentos intelectuais a todos os que trabalhavam sobre as práticas sociais”, e foi um dos alicerces teóricos do livro *Semântica e Discurso*, conforme o próprio Pêcheux ressalta no texto “só há causa daquilo que falha ou inverno francês: um início de uma retificação”, anexo III da referida obra (MALDIDIER, 2017, PECHEUX, 2014b).

Para Maldidier (2017, p.18), Althusser é “aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso” em Michel Pêcheux. É o seu modo de ler o materialismo histórico, apresentando uma aproximação entre o marxismo e a psicanálise, que incentivou Michel Pêcheux a entrar para as discussões políticas. São dos estudos althusserianas que

Pêcheux herda o conceito que o levava diretamente ao ponto de encontro da língua com a ideologia¹³ (MALDIDIER, 2017, ORLANDI, 2017a).

O materialismo histórico é a posição explícita de onde se realiza a intervenção epistemológica contra uma dupla ameaça, a do empirismo, “a problemática subjetivista centrada no indivíduo” e a do formalismo que confunde a língua como objeto com o campo da linguagem. É a partir do materialismo histórico que se faz a indicação de novos objetos, no caso o discurso, explicitamente posto em relação com a ideologia (MALDIDIER, 2017, p.34, grifos da autora).

Pêcheux e Fuchs (2014, p.162), nos diz que a região do materialismo histórico que interessa a teoria “é a da superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada”. A superestrutura, na metáfora do edifício social proposta por Karl Marx, corresponde às instâncias políticas, jurídicas e ideológicas, e a base econômica corresponde à chamada de infraestrutura. A partir dessa metáfora, Althusser (1980), assim como Marx, considera que a infraestrutura determina a superestrutura, ou seja, a base econômica é que determina o funcionamento das instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade. A ideologia, parte da superestrutura, é, portanto, “uma reprodução do modo de produção, uma vez que é por ele determinada” (MUSSALIM, 2008, p. 126).

Michel Pêcheux direciona seu olhar para a materialidade do sentido, para o funcionamento da ideologia que se materializa no discurso, sendo a língua materialidade específica do discurso. Assim, o Materialismo histórico e a Linguística presidem o nascimento da AD na conjuntura teórica e política da França dos anos 1968-70, cabendo à Linguística, promovida então a ciência piloto, o papel de fornecer os meios para abordar o tema da política, para compreender como a materialidade, inscrita na história, produz efeitos de sentidos (ORLANDI, 2020; MUSSALIM, 2008).

O legado do materialismo histórico para a teoria da AD pecheutiana é o de que o homem faz a história, mas essa não lhe é transparente, e é no trabalho com objeto da teoria na sua forma material, e não abstrata como da linguística, que se compreenderá o processo de produção de sentidos. Em resumo, nesse primeiro campo do saber, no qual Michel Pêcheux inscreve a AD, compreendemos o discurso concebido como uma prática, o lugar onde a ideologia se materializa

¹³ Em 69 estava ausente, mas em 71 a relação entre ideologia e língua é explícita, mesmo sem fazer referência explícita a Althusser, “o discurso é implicitamente assimilado a uma prática específica, requerida pela relação de forças sociais e sempre realizado através de um aparelho (MALDIDIER, 2017, p.35).

e como os sujeitos, a partir das condições materiais de existência, afetados pelo real da história, simbolizam suas construções imaginárias do mundo real, por meio da língua.

2.1.2 Linguística

A Linguística, segundo campo do conhecimento que compõe o quadro epistemológico da AD, é concebida como “a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo” (PÊCHEUX, FUCHS, 2014, p.160). Partindo do pressuposto de que a língua se constitui como o lugar material da produção dos efeitos de sentido, o conceito de língua como a base de um léxico e de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos, não se mostrava suficiente.

Michel Pêcheux inicia os seus estudos pela área da psicologia social, mas, para propor uma teoria do sentido, precisaria de um conceito de língua. Sua referência é, principalmente, sua leitura dos estudos teóricos de Ferdinand de Saussure, instaurador da ciência linguística moderna. Michel Pêcheux lia Saussure, *Curso de Linguística Geral*, doravante CLG, (SAUSSURE,2008), obra póstuma do linguístico originada de anotações de seus alunos em um curso ministrado na Universidade de Genebra entre 1906 e 1911. O CLG é considerado o marco da fundação da Linguística moderna porque nele Saussure delimita as tarefas da linguística e elege a língua como objeto teórico. Para isso, Saussure divide a linguagem em duas partes diferentes, porém interdependentes: a língua e a fala. Saussure postula que, enquanto a fala é individual, heterogênea e impossível de ser sistematizada, a língua é social, partilhada por uma comunidade linguística, homogênea sistematizável (SAUSSURE, 2008).

Antes da linguística saussuriana, os estudos que envolviam a língua eram, na maior parte, estudo de textos no que se referia às questões semânticas e sintáticas. De acordo com Pêcheux (2014a, p. 59), “perguntávamos ao mesmo tempo ‘De que fala este texto?’ ‘Quais são as ‘ideias’ principais contidas neste texto?’ e ‘Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?’”. Todas essas questões eram colocadas simultaneamente porque “a ciência clássica da linguagem pretendia ser a ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão”, desse modo, responder as questões gramaticais (os meios de expressão) ajudava a responder à questão do sentido do texto (PÊCHEUX, 2014a, p.60).

Saussure, ao conceber a língua como sistema, desloca a homogeneidade entre a teoria e prática da linguagem, passando a compreendê-la não mais com a função de exprimir sentido, mas como um objeto do qual uma ciência pode descrever um funcionamento. Para Pêcheux

(2014a), esse deslocamento conceitual feito por Saussure, da passagem da concepção de língua como função para a língua como funcionamento, foi um ganho científico irreversível.

A implicância desse deslocamento se deu no fato de o texto deixar de ser um objeto pertinente para a ciência linguística, pois o que funciona é a língua. A língua concebida como “um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto” (PÊCHEUX, 2014a, p.61). Assim, as questões que a linguística teve de abandonar para se constituir como ciência, como por exemplo “o que quer dizer este texto?”, continuaram a se colocar, e outros ramos da linguística surgiram, ao longo da história da ciência da linguagem, para abarcar o que havia sido deixado de fora por Saussure e sua linguística moderna.

Para Malidier (2017, p.23) o espaço consagrado a Saussure em AAD-69 inaugura uma problemática que vai se aprofundando à medida que a teoria vai sendo realinhada. Conforme Gadet *et al* (2014), a concepção de língua que Michel Pêcheux buscava para compor a sua teoria foi delineada também por contribuições de outros estudiosos que faziam parte da “paisagem teórica dos anos 1960”, entre eles Noam Chomsky, Zellig Harris, Émile Benveniste, Roman Jakobson, Antoine Culioli. (GADET *et al*, 2014, p.39).

Michel Pêcheux foi apaixonado pela história da ciência e mais particularmente pela ciência da linguagem, que podemos notar através dos estudos de seu texto no período do final dos anos de 1960 até a década de 1980. De Noam Chomsky, gramática gerativa, toma emprestado, de maneira metafórica, a oposição entre estrutura de superfície, correspondente à frase, e estrutura profunda, correspondente às relações lógico-semânticas, o que lhe permite propor em AAD-69, “a relação entre estruturas discursivas analisáveis como lugares de efeitos de superfície e a estrutura invisível que as determina” (GADET *et al*, 2014, p.43).

Zellig Harris é o linguista americano quem inspira o método e dispositivo da AAD-69. Malidier (2017) afirma que Harris era o linguista de que Pêcheux precisava para apoiar a sua teoria de produção de sentido, pois, para se compreender um sistema, é necessário definir métodos e procedimentos de operação, para isso, o modelo transformacional e distribucional de Harris foi útil a Pêcheux, embora o conceito de discurso fosse em outro sentido. Para Harris, o discurso era um enunciado longo, logo seria legítimo utilizar os mesmos processos da linguística descritiva aplicados à frase.

Gadet *et al* (2014) falam de algumas proximidades entre o dispositivo em AAD-69 e Harris, dentre eles a redução do texto a enunciados elementares que lembram a frase “núcleo”, fazia equivalência e combinações de elementos linguísticos além dos limites da frase, com a

diferença de que, no método da AAD-69, as equivalências eram feitas dentre vários textos que compunham o *corpus* discursivo, uma versão expandida do modelo harrisiano, conforme Courtine e Marandin (2016).

Diferentemente dos estruturalistas, Michel Pêcheux não considerava a língua como um sistema abstrato, mas funcionando no mundo sempre em condições de produção dadas, e sabia que precisaria muito mais do que apenas acrescentar o contexto para que se pudesse verificar o funcionamento da língua. Mais do que elevar a análise linguística (sintática, morfológica e fonológica) para uma análise semântica¹⁴, “seria necessária a formulação de uma nova teoria, com métodos próprios que revelasse de modo objetivo a relação da base estrutural linguística com sua exterioridade”. É nesse ponto, fase de elaboração teórica, que os métodos e procedimentos de Harris, em *Discourse Analysis*, foram essenciais para que Pêcheux e seu grupo pudessem visualizar a gramática em relação à semântica (GADET *et al*, 2014, p. 44).

Ao analisar um texto é possível verificar o funcionamento da linguagem, mas esse não é inteiramente linguístico, pois há que considerar as condições de produção e os sujeitos. Pêcheux (2014a) afirma que

[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, 2014a, p.78).

Isso significa dizer que o discurso se relaciona com a linguagem, mas suas fronteiras não são as da língua, pois língua e discurso não são sinônimos. Língua, sistema de signos linguísticos com suas sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas são a base material dos processos discursivos e, nesse sentido, a língua se constitui como lugar material onde se realiza o discurso e seus efeitos de sentido.

Desde a AAD-69, o que é essencial na teoria se mantém: “o ponto de encontro da língua, tomada na pura acepção saussuriana de sistema, e de coerções irreduzíveis à ordem linguística e ao sujeito psicológico” (MALDIDIER, 2017, p.23). Mas a simetria do par saussuriano língua/fala, para o filósofo, é ilusória, afirmando que o que a linguística saussuriana considera residual trata-se do conceito filosófico de sujeito livre.

¹⁴ Para responder a questões como essa Pêcheux (2014b) afirma que é importante considerar que os fenômenos da dimensão do texto não podem ser tratados a partir dos mesmos instrumentos conceituais utilizados para analisar fenômenos inferior ao texto, isto é, fenômenos referentes ao funcionamento sintático, ou morfológico ou fonológico.

A teoria do discurso proposta por Michel Pêcheux pressupõe a língua, mas a considera relativamente autônoma, ou seja, a língua é um sistema que possui sua ordem própria, porém a relação entre linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é transparente, pelo contrário é equívoca e opaca. A linguística, condição de possibilidade do discurso, permite à AD descrever funcionamentos dos processos discursivos, considerando que esses são relacionados à historicidade, à exterioridade, à ideologia e ao sujeito.

2.1.3 Psicanálise Freud-lacanianiana

Um dia percebi que era difícil não entrar na linguística a partir do momento em que o inconsciente estava descoberto (LACAN, 1985a, p.25).

Afastando-se das teorias psicológicas tradicionais, Sigmund Freud (1856-1939), ao constatar que a consciência não era capaz de abranger a totalidade da psiquê humana, dividiu o aparelho psíquico em consciente e inconsciente. De acordo com Freud (1923), essa diferenciação “é a premissa básica da psicanálise e o que a ela permite compreender e inscrever na ciência os processos patológicos da vida psíquica, tão frequentes e importantes” (FREUD, 2011, p.11).

Na primeira tópica¹⁵ freudiana o inconsciente é concebido como uma instância que não acessamos conscientemente. No entanto, não deve ser confundida com a não-consciência, mas constituída por conteúdos recalcados que escapam às outras instâncias: o consciente e o pré-consciente. De acordo com Roudinesco e Plon (1998), entre 1920 e 1923, Freud reformula sua teoria, levando à instauração da sua segunda tópica, em que o inconsciente perde sua qualidade de instância e passa a qualificar as instâncias “isso”, “eu” e “supereu”.

As teorizações de Sigmund Freud acerca do inconsciente produziram rupturas e evidenciaram os limites das ciências humanas. Para explicar o inconsciente, esse inacessível, inabordável e que não tem realidade material, Freud, como bem ressalta Lacan (1998), recorreu às disciplinas de sua época, como a literatura dramática (teatro), a filologia e a etimologia, sempre a partir da experiência com os seus próprios pacientes, por “não dispor de nada que, correspondendo a seu objeto, estivesse no mesmo nível de maturidade científica” (LACAN

¹⁵ Tópica é o “modo teórico de representação do funcionamento psíquico como um aparelho de disposição espacial. Diante da necessidade de representar o psiquismo como uma interação dinâmica de instâncias, com frequência intensamente conflitiva, S. Freud propõe representar essas instâncias por um aparelho psíquico distribuído no espaço. Introduce uma primeira tópica (1900), na qual as instâncias são o inconsciente, a percepção-consciência e o pré-consciente. Em 1920, em uma segunda tópica, Freud corrige a anterior, a ela acrescentando o isso, o supereu e o eu. Essas duas tópicas não são superponíveis (CHEMAMA, 1995, p.212).

1988, p. 513). No entanto, é a releitura dos conceitos de Freud feitas por Jacques Lacan, principalmente sua formulação teórica sobre o inconsciente e o sujeito clivado, que vai interessar a Michel Pêcheux e seu grupo na formulação da teoria da AD.

Roudinesco e Plon (1998), afirmam que Jacques Lacan foi o único psiquiatra e psicanalista francês, dos grandes leitores da obra freudiana, que a interpretou à luz da tradição filosófica alemã¹⁶, conferindo-lhe uma estrutura filosófica e não mais biológica.

A partir de 1936, Lacan iniciou-se na filosofia hegeliana, no seminário que Alexandre Kojève (1902-1968) dedicou à *Fenomenologia do espírito*. Ficou conhecendo Alexandre Koyré (1892-1964), Georges Bataille (1897-1962) e Raymond Queneau (1903-1976). Frequentou a revista *Recherches Philosophiques* e participou das reuniões do Collège de Sociologie. Desses anos de grande riqueza cultural e teórica, tirou a certeza de que a obra freudiana devia ser relida “ao pé da letra” e à luz da tradição filosófica alemã. (ROUDINESCO, PLON, 1998, p. 447)

O psicanalista francês reinterpretou quase todos os conceitos freudianos e, a partir disso, acrescentou ao *corpus* psicanalítico não apenas novos conceitos, “mas também inventou uma técnica original de análise da qual decorreu um tipo de formação didática diferente da do freudismo clássico” (ROUDINESCO, PLON, 1998, p. 452).

Esse período de leitura da obra freudiana feita por Lacan, iniciado em 1950, ficou conhecido como o retorno à Freud. É nessa época, nas suas leituras de obras como “a interpretação dos sonhos (1900), “Psicopatologia da vida cotidiana (1901)” e “Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905)” – nas quais Freud aborda questões relacionadas à fala como, por exemplo, o duplo sentido, os esquecimentos, os atos falhos, os implícitos, os chistes –, que Jacques Lacan começa a pensar que há algo na linguagem que ultrapassa o sujeito empírico e percebe, a partir dessas reflexões, a necessidade de conceber o inconsciente a partir de conceitos concernentes ao campo da linguagem. Nas palavras do psicanalista,

"Não há fala senão de linguagem" lembra-nos que a linguagem é uma ordem constituída por leis, das quais poderíamos aprender ao menos o que elas excluem. Por exemplo, que a linguagem é diferente da expressão natural e que tampouco é um código; que não se confunde com a informação, nem que vocês se agarrem, para sabê-la, à cibernética (LACAN, 1998, p. 414-415).

16 A tradição filosófica francesa, no século XX, apresentava um caráter dividido e dialético entre uma filosofia da vida e do conceito. Diante disso, os filósofos franceses foram buscar e encontraram na tradição filosófica alemã uma nova maneira de pensar a relação entre conceito e existência. De acordo com Badiou (2004) toda filosofia contemporânea francesa é, também, uma discussão da tradição filosófica alemã. Seu momento constitutivo inclui o seminário de Alexandre Kojève sobre Hegel, frequentado por Lacan, bem como a descoberta da fenomenologia nos anos 30 e 40, através dos trabalhos de Edmund Husserl (0859-1935) e Martin Heidegger (19889 – 1976) BADIOU (2004).

O retorno de Lacan a Freud se dá no apogeu da Linguística como teoria científica da linguagem. Jacques Lacan, afetado principalmente pelos estudos da linguística saussuriana, da qual retirou seu conceito de significante, reformulou a teoria do inconsciente argumentando que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, sendo essa sua condição primordial. Lacan restitui ao inconsciente sua primazia em relação à consciência, acrescentando ao “eu” uma teoria da determinação do sujeito pelo significante. Assim, ao apoiar-se no modelo linguístico, e não mais biológico (darwinista), o psicanalista produz um deslocamento e um avanço na psicanálise freudiana. (ROUDINESCO, PLON, 1998).

É a introdução revolucionária do conceito de inconsciente e de um sujeito descentrado, clivado, que faz com que Michel Pêcheux convoque a psicanálise para o quadro epistemológico da AD e proponha uma teoria não-subjetiva da subjetividade (de natureza psicanalítica). “Outra marca fundante do sujeito que vem da psicanálise e é incorporada pela análise do discurso é sua natureza intervalar”, ou melhor, o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante. (FERREIRA 2010, p.06).

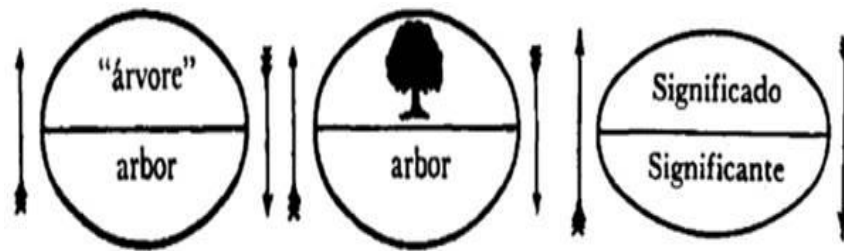
O conceito de significante é retomado por Jacques Lacan como central nas suas elaborações teóricas, no entanto, o psicanalista formula sua própria teoria do significante, postulada em dois momentos. O primeiro momento ocorre entre 1949 e 1956, tendo aporte na antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss, na leitura da obra “As estruturas elementares de parentesco”, de onde Lacan intui que o inconsciente é um efeito de trocas sociais, uma função simbólica¹⁷, e na linguística de Saussure, em suas teorizações acerca dos signos linguísticos (DUNKER, 2018).

A linguística saussuriana concebe a língua como um sistema de signos, e divide-o em duas partes: significado e significante. O significante designa a representação psíquica do som (a imagem acústica) e o significado, o conceito em si, termos separados por uma barra, denominada de significação. Dessa forma, a palavra árvore representa a ideia de árvore (conceito), bem como o som, que é emitido ao se pronunciar cada fonema á-v-o-r-e (significante). Assim, “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito

¹⁷ É característica da antropologia conceder uma função simbólica às crenças, mitos, ritos, e a todos os elementos de uma cultura para lhe atribuir um valor expressivo. Claude Lévi-Strauss, a partir de 1949, ao trazer os conceitos da linguística moderna, principalmente as teorias de Ferdinand de Saussure, para a antropologia, afirmou que “aquilo a que chamamos inconsciente não seria senão um lugar vazio onde se consumaria a autonomia da função simbólica, de acordo com Lévi-Strauss “Os símbolos são mais reais do que aquilo que simbolizam. O significante precede e determina o significado.” (citado por ROUDINESCO; PLON, 1998, p.714). Ao ler Lévi-Strauss, Lacan intui que o inconsciente não precisa ser um fato mental e individualizado, mas pode ser pensado como um sistema de trocas ou função simbólica.

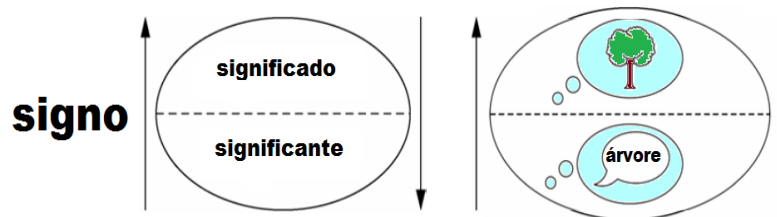
e uma imagem acústica [...] dois elementos intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 2008, p.78).

Figura 1 - Representação do signo linguístico a partir de anotações de alunos do CLG



Fonte: Saussure ([1913]2006)

Figura 2 - Constituição do signo linguístico



Fonte: Leonardo Marcondes Alves ¹⁸

De acordo com Saussure (2008), os signos têm seu valor dependente, diferencial e posicional, os quais operam em relação aos outros signos. Nessa perspectiva, os signos só adquirem valor dentro do sistema quando se contrapõe a outro signo, e é nessa relação que se deduz a significação. Como consequências, conforme Baldini e Mariani,

Ao definir a língua como um sistema de signos, um sistema com dependências internas e autônomo, Saussure produz dois deslocamentos: o pensamento que vincula as palavras às coisas e o que supõe uma visão instrumental da linguagem. Um signo liga arbitrariamente significado a significante, e não uma coisa a um nome, como nos diz o mestre genebrino (MARIANI, BALDINI, 2013, p.6).

¹⁸ Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2016/01/10/saussure-e-seus-signos/>. Acesso em 10 maio de 2020

Lacan (1998), no entanto, inverte a primazia saussuriana, argumentando que nessa cadeia o ponto de ligação não é o significado, mas o significante, desse modo, é a articulação entre os significantes que opera a determinação dos efeitos de significação. Nessa perspectiva, a significação não está nessa relação significado/significante, como defende Saussure, mas só se torna possível após a revelação de todos os significantes, o que se dá por meio de um deslizamento do sentido na extensão da cadeia significante.

Assim, a linguística moderna saussuriana não concedia a Lacan todo arcabouço para sua releitura do inconsciente freudiano. Entre 1956 e 1961, considerado então o segundo momento de sua elaboração teórica, Jacques Lacan acrescentou dois elementos à sua teoria do significante: a metáfora e a metonímia. Esse acréscimo resulta da leitura de Roman Jakobson (2007), que, entre os linguistas da época, se refere à linguagem enfatizando a língua como um objeto com falhas, como se verifica na linguagem da criança, na afasia e a na linguagem poética. Em seu artigo "Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia", o linguista aprofundou os conceitos de metáfora e metonímia e destacou que “todo signo linguístico implica dois modos de arranjo” em que aquele que fala não percebe sua realização: a seleção das unidades de língua e a combinação sintagmática dessas mesmas unidades (JAKOBSON, 2007, p.26).

Jakobson (2007) compreende que esses dois modos podem se desarranjar, como é o caso da linguagem dos afásicos que, a depender do grau de afasia, apresentam problemas ora na seleção, ora na combinação das unidades linguísticas. As contribuições de Jakobson (2007) foram fundamentais¹⁹ para que Jacques Lacan pudesse estabelecer a metáfora e a metonímia como as duas vertentes do campo que constitui o significante, e que funcionam “para que nele tenha lugar o sentido” (LACAN, 1998, p.506).

De acordo com Baldini e Mariani (2013), o significante é a ausência de sentido, uma entidade puramente relacional em que o seu valor está em assinalar diferenças fônicas em uma cadeia. Lacan (1998, p.813) nos diz que “o inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma.”. Em Lacan (1988), essa outra cena corresponde a um lugar A (“Autre”/Outro) no qual ocorrerá a

¹⁹ Em instância da letra, o próprio Lacan, em nota de rodapé, rende homenagem a Jakobson pelas contribuições teóricas onde, nas palavras do psicanalista “[...] um psicanalista encontra a todo instante com que estruturar sua experiência, e que tomam supérfluas as "comunicações pessoais", sobre as quais podemos testemunhar tanto quanto qualquer um.”

determinação do sujeito. Assim, o inconsciente é o lugar do Outro²⁰, da linguagem, “ele não é a linguagem, ele funciona à moda de uma linguagem e nesse funcionamento o que importa são os significantes. (BALDINI, MARIANI 2013, p.6).

A linguagem tem regra, tem leis, e “preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (LACAN, 1998, p.498). Essa ideia da primazia da linguagem e, portanto, do significante, se dá na maneira como o *infans*²¹ marca sua entrada na linguagem. Esse ser falante, sujeito empírico em Lacan, sofre determinações simbólicas antes mesmo de seu nascimento, “seu lugar já está inscrito [...], nem que seja sob a forma de seu nome próprio”, pois a linguagem o antecede, o constitui (LACAN 1998, p.498).

É, portanto, nessa relação com o Outro que esse ser falante ingressará na ordem simbólica que é a linguagem. Desse modo, a entrada na linguagem se marca pelos significantes oferecidos pelo pequeno outro²² e como os significantes do bebê – sons, odores, gestos, “necessidades do biológico” –, são significados pela mãe, que exerce nesse primeiro momento a função do grande Outro, inserindo-o no simbólico e, por extensão, na lei e na cultura (MARIANI, 2014).

Conforme a autora, nesse primeiro momento, de um percurso teórico longo e profícuo, Lacan confere essa primazia à cadeia significante enfatizando a articulação entre eles com a presença/ausência do significante unário (S1)²³, que dá início a essa cadeia e que fica recalcado para o sujeito, não permanecendo na sequência S2 S3 S4....Sn. Dito de outro modo, a cadeia de significantes, que constituem os sujeitos, suporta uma ausência, uma falta, um furo, que não diz e não significa tudo. Em consequência disso, Lacan (1985a) argumenta que a entrada na linguagem é marcada por essa falta, potencialmente inscrita na ordem própria de qualquer língua, lugar onde há um não-dito que é estrutural, característica que faz com que ela porte um impossível, um dizer não simbolizável, mas que mesmo assim, “insiste, resiste e retorna como enigma, causando estranhamento para quem fala [...] chamados lapsos de linguagem, notadamente os chistes e os atos falhos” (MARIANI, 2014, p.106).

²⁰ A grafia de Outro com letra maiúscula é usada por Lacan para designar um lugar que não se identifica com uma pessoa próxima, um semelhante, mas como uma instância que exerce sobre o outro uma determinação. acentuar nossa inscrição e constituição como humanos no Simbólico, nas redes de significantes.

²¹ Termo cunhado pelo psiquiatra e psicanalista Sándor Ferenczi (1933/1992), para designar a criança que ainda não adquiriu a língua (ROUDINESCO, PLON, 1998).

²² Pequeno outro, ou melhor, o termo “outro” grafado com a letra minúscula se refere a uma pessoa qualquer, com quem trocamos palavras, as quais não exerce nenhuma determinação em nós mesmos. Esse outro é um duplo de nós mesmos, um semelhante.

²³ Nas palavras de Lacan (1985a, p.196) “O significante Um não é um significante qualquer. Ele é a ordem significante, no que ela se instaura pelo envolvimento pelo qual toda a cadeia subsiste.”

Em um ensaio que articula as interfaces e fronteiras entre a análise do discurso, a psicanálise lacaniana e o materialismo histórico, Magalhães e Mariani (2010), abordam sobre a falta, tanto na língua quanto no sujeito, o lugar do possível e do impossível (real da língua):

E é importante ressaltar: as ausências contam na língua: a língua é não-toda, ou seja, fazendo eco ao pensamento lacaniano, “o todo da língua só existe constituído pelo signo ausente, pelo não dito.” (PÊCHEUX, 2004 [1981], p. 74). Em termos lacanianos, essa característica da língua como não-toda traz um impossível: há um impossível de ser dito que insiste e retorna, causando estranhamento para o sujeito. Esse impossível irrepresentável pela língua é denominado por Lacan como *lalangue*, lugar do não idêntico, da repetição e da não repetição ao mesmo tempo (MAGALHÃES, MARIANI, 2010, p.396).

Lacan designa essa “falta” de desejo, mas não o desejo como uma necessidade de natureza biológica que se satisfaz com um objeto real, mas o desejo que “incide sobre uma fantasia, isto é, sobre um outro imaginário”, o desejo do desejo do outro (ROUDINESCO, PLON, 1998, p.147). O psicanalista percebe ainda que nem tudo do desejo cabe na linguagem. A esse fenômeno, que o desejo não se inscreve no simbólico, Lacan denomina de Real, aqui não entendido como sinônimo de realidade, essa totalidade coerente dotada de sentidos, mas como aquilo que não cessa de se inscrever, “uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar” e que escapa à possibilidade de a linguagem atribuir sentido e significação (ROUDINESCO, PLON, 1998).

Nessa primeira fase dos estudos lacanianos, em seu retorno a Freud, Lacan desenvolve um sistema de representação baseado na linguagem, inscrevendo ao lado do Simbólico as categorias do Real e do Imaginário. Roudinesco e Plon (1998, p. 714-715) resumem o pensamento lacaniano da seguinte maneira:

Na categoria do simbólico alinhou toda a reformulação buscada no sistema saussuriano e levi-straussiano; na categoria do imaginário situou todos os fenômenos ligados à construção do eu: antecipação, captação e ilusão; e no real, por fim, colocou a realidade psíquica, isto é, o desejo inconsciente e as fantasias que lhe estão ligadas, bem como um “resto”: uma realidade desejante, inacessível a qualquer pensamento subjetivo. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 714-715)

Até 1970, o simbólico tinha um lugar dominante nesse sistema criado por Jacques Lacan, no entanto o psicanalista, aos poucos, afasta o seu fazer do campo da linguística e do estruturalismo, visto que “a linguística é construída para formalizar uma completude, uma totalidade e uma consistência da língua”, propósitos diferentes do fazer psicanalista. Em seu seminário 20 intitulado “Mais, ainda”, Jacques Lacan afirma que o seu aforismo “o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da linguística”, deixando os linguistas no

“seu domínio reservado” e forjando um outro termo para denominar o campo de trabalho próprio do psicanalista, ao que ele designou de linguisteria (LACAN, 1985a, p.25).

O deslocamento do simbólico para o real na teoria lacaniana se dá a partir de 1970, momento em que há um aumento, da parte do próprio Lacan, do interesse pela ciência e a vontade de transformar a psicanálise em uma ciência exata. De acordo com Roudinesco e Plon, (1998), baseado em uma leitura da obra do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein e orientado para o estudo da loucura humana, Lacan criou o matema e o nó borromeano: “de um lado, um modelo da linguagem, articulado com uma lógica da ordem simbólica; do outro, um modelo estrutural, baseado na topologia e efetuando um deslocamento radical do simbólico para o real” (ROUDINESCO; POLON, 1998, p. 502)

O que justifica esse deslocamento é que, para Jacques Lacan, a essência do homem é vazia, dada pela falta que nos constitui como sujeitos. Há real no sujeito e na linguagem. Para ilustrar esse real constitutivo, Lacan (1985a) utiliza a metáfora da criação do vaso, segundo ele, o elemento primordial da indústria humana, utilizado em diversos momentos para nos fazer entender, parabolicamente, analogicamente ou metaforicamente os mistérios da criação. Tal como um vaso, que para ser vaso porta um furo, que lhe é constitutivo, assim também é o sujeito, que se constitui mutuamente com o significante, que por sua vez tem seu funcionamento marcado por um vazio deixado pela distância entre um significante e outro, e pela ausência do significante unário (LACAN, 1985a).

Nessa direção, a noção lacaniana de sujeito contraria a noção cartesiana que concebe o sujeito como o próprio homem, racional, consciente e centrado. A psicanálise teoriza e promove o descentramento do sujeito, dividido pelo efeito da linguagem. O homem não é senhor em sua própria morada, argumentou Freud, e Jacques Lacan, a partir disso, revitalizou a noção de inconsciente introduzindo o conceito de sujeito, transformando o sujeito da consciência em um sujeito do inconsciente e do desejo, subvertendo a lógica cartesiana do “penso, logo existo” para “penso onde não sou, logo sou onde não penso” (LACAN, 1985a, p.517).

Para Lacan (1985b, p.194), “o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante”. Esse Outro “é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer”. Dessa forma, só é sujeito por seu assujeitamento ao campo do outro e a relação do sujeito com esse Outro se “engendra por inteiro num processo de hiância”, pois,

Para haver sujeito, para haver inconsciente, é preciso passar pelos significantes desses primeiros outros, os quais, ocupando o lugar do Outro, transmitem as leis do simbólico. Meus significantes, os significantes que considero como “meus” estão constituídos e afetados pelo Outro: para emergir como sujeito falamos afetados pelo

Outro (nesse sentido, a alteridade está em mim). O processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro (MAGALHÃES, MARIANI, 2010, p.394-395)

Enquanto na teoria saussuriana, um signo linguístico remete a outro signo e o seu valor está na diferença que ele representa em relação aos demais, na teoria lacaniana, uma cadeia significativa é caracterizada por uma distância entre esses significantes, distância marcada por um vazio. Nessa perspectiva, a nossa entrada na linguagem, devido a esse modo de funcionamento, é marcada por esse vazio constitutivo que faz com que o sujeito nasça dividido, tendo em vista que precisa se inscrever no simbólico, habitar um sistema de linguagem “para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente. Entrar na linguagem é condição para haver o inconsciente e para estabelecer laço social.”. Nas palavras de Lacan (2006, p. 53-54), “O sujeito é fabricado por um certo número de articulações produzidas e de onde ele caiu como fruto maduro da cadeia significativa”. Dito de outro modo, o sujeito é o resultado desse processo descontínuo da linguagem composto de cadeias de significantes, que “se mostra e se esconde, pela pulsação do inconsciente” (MAGALHÃES, MARIANI, 2010, p.394).

2.2 Teoria da Análise de Discurso: uma (des)construção em três épocas

Aprendi com ele um modo de pensar a linguagem que me permitiu compreender que a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência (Eni Orlandi, 2014, prefácio de *Semântica e Discurso*, 2014, p. 7).

Desde o movimento iniciado na década de 1960, a AD, como um campo teórico, tem sido revisitada constantemente. A teoria passou por reformulações em que conceitos foram reavaliados outros aprofundados e algumas ideias abandonadas. Para elucidar o percurso de Michel Pêcheux, esta seção visa apresentar a evolução de seu pensamento, dividido em três épocas²⁴, e como o filósofo, com a contribuição de outros estudiosos, foi (re)formulando a teoria a partir de como ele interpretava, ao longo do tempo, as relações entre língua/sujeito/ideologia.

Michel Pêcheux graduou-se em filosofia, em 1963, na Escola de Normal Superior (ENS) da rua D’Ulm. Uma Escola que detinha prestígio na região e era considerada um lugar de “ardor teórico”, espaço para “encontros interdisciplinares inéditos” (MALDIDIER, 2017, p.17). Foi o lugar onde o filósofo conheceu estudiosos importantes cujas ideias influenciaram diretamente

²⁴ Assim divididas pelo próprio filósofo em um texto publicado no ano de 1983 sob o título “Análise de Discurso: três épocas”, atualmente publicado no livro por uma Análise Automática do Discurso, organizado por Gadet e Hak (2014).

no construto da teoria da AD francesa, entre eles os teóricos Canguilhem, Paul Henry, Michel Plon, Jacques Lacan e Louis Althusser (MALDIDIER, 2017).

Em 1966, Michel Pêcheux, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, publicou um texto intitulado “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente da psicologia social” e, em 1968, sob o mesmo codinome, publicou um segundo texto sob o título “Notas para uma teoria geral das ideologias”, nos quais ele faz referência explícita ao materialismo histórico, abordando a teoria das ideologias, bem como à psicanálise, com a teoria do inconsciente (MALDIDIER, 2017).

Na mesma época, entretanto assumindo autoria, Michel Pêcheux publica dois textos com a temática relacionada à análise de discurso. Os textos publicados nos *Cahiers pour l'Analyse* são contemporâneos à elaboração do que viria a ser o início da jornada da AD, lançada em 1969, sob o título Análise Automática do Discurso (AAD-69). Em AAD-69 o filósofo não aborda as temáticas de ideologia e do materialismo histórico, fazendo apenas, em nota de rodapé, uma referência à teoria psicanalítica na tentativa de, ao esconder seu ponto de vista, evitar “[...] uma apresentação explícita e direta de suas orientações teóricas efetivas que, não estando na linha acadêmica da psicologia francesa, poderiam causar inconvenientes à sua carreira” (HENRY, 2014, p. 12).

Ao escrever, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, sobre a “situação teórica” nas ciências sociais, analisando detalhadamente o que é um instrumento científico e quais instrumentos eram utilizados, Michel Pêcheux pretendia mostrar que as Ciências Sociais estavam em um estado pré-científico e que, portanto, precisavam de um instrumento para evitar a crítica filosófica tradicional. Escrever sob um codinome possibilitou a Pêcheux dialogar com os especialistas das ciências humanas, (ênfatisando os instrumentos) fora do lugar de filósofo, pois “Pêcheux era consciente da divisão e da especialização do trabalho intelectual [...] ele sabe que um filósofo não é um psicólogo experimentalista e que, inversamente, um psicólogo experimentalista também não é um filósofo. Daí sua estratégia” (HENRY, 2014, p.19).

Segundo Henry (2014, p. 12), a estratégia de Pêcheux era de “abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais”. Antes de tudo, um apaixonado pelas máquinas, pelos instrumentos, e um crítico em relação a abordagem tradicional da filosofia no que se refere às ciências, o filósofo estava convicto da necessidade de utilização de instrumentos para prática científica das ciências sociais e humanas. Assim, a AAD-69, seria um instrumento científico que auxiliaria as ciências sociais, um método automático de interpretação dos discursos sem a influência da interpretação do analista, para, desse modo, garantir a

cientificidade desse construto teórico, dando início à fase que o teórico denominou de “maquinarias discursivas” (HENRY, 2014).

Nessa primeira fase da AD francesa, para Pêcheux (2014, p.307) “um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma”. A posição teórica na AD-1, fase em que a teoria do discurso ainda se encontrava em estado inaugural, considerava o trabalho de análise de um *corpus* fechado de sequências discursivas, produzidas por sujeitos, determinados por um sujeito-estrutura, assujeitado, em um espaço estável e homogêneo denominado de condições de produção, tendo “uma língua natural (no sentido linguístico da expressão) [...] a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos” (PÊCHEUX, 2014, p. 307).

Vale ressaltar que nesse primeiro momento da AD, considerado ainda uma fase inicial da teoria, Michel Pêcheux acreditava que através de fórmulas matemáticas era possível se chegar em uma matriz do sentido, e somente nas fases posteriores é que ele verificará a questão da heterogeneidade como constitutiva dos processos discursivos.

No horizonte, a ideia (que permaneceu em estado de ideia!) de uma álgebra discursiva, que permita construir formalmente - a partir de um conjunto de argumentos, predicados operadores de construção e de transformação de proposições - estrutura geradora do processo associado ao corpus (PÊCHEUX, 2014, p. 310)

Com a maquinaria discursiva, o filósofo buscou mostrar uma concepção não subjetiva de leitura, questionou o conceito de texto como unidade linguística fechada sobre si mesmo e discutiu a categoria de sujeito, considerado não como um ser empírico, intencional, mas como uma posição no discurso. Além das questões do sentido, interessava a Pêcheux as questões do sujeito, da política e do político. Maldidier (2017) ressalta a importância da leitura de AAD-69 para compreendermos o esboço de uma teoria que embora tenha surpreendido por algumas “ingenuidades ou ambiguidades”, já se podia apreender o essencial: “o discurso não se dá na evidência desses encadeamentos; é preciso desconstruir a discursividade para tentar apreendê-la” (MALDIDIER, 2017, p.25).

A AD-1, mesmo que tenha proposto pensar a exterioridade na estrutura da linguística, ficou limitada à análise, por uma máquina lógico-semântica, de um conjunto de enunciados fechados, que se relacionavam entre si pela justaposição, “num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas (PÊCHEUX, 2014, p. 308).

A segunda fase da AD (AD-2), designada por Pêcheux (2014, p.309) como a “justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual”, é o momento em que o filósofo inicia um processo de reflexão no qual reavalia, reformula e

aprofunda alguns dos conceitos postulados em AAD-69, resultado de “(...) uma conversão (filosófica) do olhar pelo qual são as relações entre as “máquinas”²⁵ discursivas estruturais que se tornam objeto da AD”, produzindo assim um deslocamento teórico (PÊCHEUX, 2014).

Esse processo de reformulação de conceitos culminou no que é considerada a obra mais importante de Michel Pêcheux, o livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), em que o filósofo relaciona a linguística com a filosofia e às ciências das formações sociais. Esse ponto lógico-linguístico conduz a AD até os fundamentos de uma teoria materialista do discurso, em que o próprio discurso, tema central da obra, liga todos os outros fios: “da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política”, tendo como o ponto de partida a questão da semântica²⁶ (MALDIDIER, 2017, p.49).

Michel Pêcheux busca demonstrar que a Semântica não é “parte da Linguística” - do mesmo modo que a Fonologia, Morfologia e Sintaxe assim o são²⁷ -, mas também não é exterior a ela. Para o teórico, a Semântica é o ponto nodal das contradições que atravessam a Linguística, fazendo com que, “nesse ponto, e mais frequentemente sem reconhecê-lo, que a Linguística tem a ver com a Filosofia” e com as ciências das formações sociais (PÊCHEUX, 2014b, p.84).

Nessa perspectiva, a escolha de Pêcheux (2014b) pelas orações adjetivas se deu por elas apresentarem muito mais do que um fenômeno linguístico, para Cattelan (2013, p. 404), a opção pelas adjetivas revela “uma ‘parceria’ da Linguística com uma forma filosófica de compreender a produção do conhecimento, além de encobrir o fundo ideológico e político que as anima”. Elas exibem, mais do que um problema linguístico, ou um confronto cultural e ideológico, “elas remetem a posições sociais que ontologizam o mundo cada uma a seu modo”, assim, a problemática de atribuição de sentido ao mundo reside no fato de que o processo de significação é atravessado pela formações ideológicas e dizem mais do que o mundo é, mas “o que elas querem que o mundo seja: para uns, Cristo é filho de Deus, o homem é racional e a criança é inocente; para outros, Cristo nunca existiu, nem todo homem é racional e nem toda criança é inocente” (CATTELAN, 2013, p. 407).

²⁵ Embora a AD-2 seja o momento de reformulação de conceitos, a noção de maquinaria discursiva proposta na primeira fase se mantém, sendo abandonada somente na terceira fase da AD.

²⁶ Pêcheux (2014, p.10) define, de maneira geral, a Semântica como o ramo da linguística que se ocupa do sentido, segundo o filósofo, a palavra semântica surge no final do século 19, “mas o que ela designa remete tanto às preocupações mais antigas dos filósofos e gramáticos quanto às pesquisas linguísticas recentes;

²⁷ As sistematicidades fonológica, morfológica e sintática representam o funcionamento da língua em relação a ela mesma (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2007)

Michel Pêcheux busca trabalhar a questão lógico-linguística das relativas a partir de uma (re)leitura materialista do também filósofo Frege²⁸, a qual leva à análise de dois funcionamentos: o pré-construído e a articulação de enunciados, noções que permitem passar do terreno lógico-linguístico ao da teoria do discurso (MALDIDIER, 2003).

Embora estejamos abordando uma teoria que tem seu percurso marcado por atualizações e reformulações, cabe enfatizar que, atravessa todo o desenvolvimento da AD a concepção de que a língua é muito mais que um conjunto de regras internas, muito mais que uma estrutura, e sua autonomia é relativa. Diante disso, na teorização desses dois funcionamentos, pré-construído e articulação, há dois aspectos importantes: de um lado, designam processos discursivos que se desenvolvem sob a base linguística e de outro, são pontos decisivos para a teoria do discurso. Desse modo, o pré-construído se caracteriza no processo discursivo, e à revelia do sujeito, pelo:

“(...) “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”)), e a articulação, por sua vez, *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*” (PÊCHEUX, 2014b, p.151, grifos do autor).

De acordo com Pêcheux (2014), a introdução do conceito de interdiscurso²⁹ objetivou explicar essa anterioridade/exterioridade específica de uma formação discursiva que irrompe em outra formação discursiva e conduz a outros sentidos, pré-construídos em outras condições de produção. Vale ressaltar que a noção de pré-construído não pode ser reduzida a um simples dito em algum outro lugar, mas fornece, por assim dizer, matéria prima da qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita”, revelando na materialidade linguística as relações presentes no interdiscurso e as questões ideológicas que passam a significar no intradiscurso, isto é, o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (PECHEUX, 2014b, p.154).

Nessa fase, AD-2, Pêcheux (2014b), afetado pela leitura de *Aparelhos ideológicos de Estado*, de L. Althusser, ancora os fundamentos de uma teoria materialista do discurso na tese althusseriana de interpelação articulada na problemática das “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção”, com o acréscimo, vindo de sua parte, da

²⁸ Ainda de acordo com Maldidier (2017, p. 52), Frege é um dos filósofos que faz Michel Pêcheux pensar, “seu antipsicologismo o encanta, mesmo se correlativamente seu logicismo constitui o limite de sua lucidez”.

²⁹ O conceito de interdiscurso foi apresentado na AAD-69 na forma de um já dito em relação ao discurso, e na ideia do não-dito através do princípio da dupla diferença (MALDIDIER 2017).

palavra “transformação”. Pêcheux parte da tese de Althusser para avançar na sua própria questão sobre o sujeito do discurso (MALDIDIER, 2017).

De acordo com Maldidier (2017, p. 55), no centro da reflexão de Michel Pêcheux encontra-se uma analogia entre a ideologia e o inconsciente, isso se deve pela capacidade de ambos em dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento: “o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina” (PECHEUX, 2014b, p.150).

As reflexões feitas por Michel Pêcheux acerca do conceito de interpelação somadas à elaboração do conceito de interdiscurso levam o teórico francês a reformular a compreensão das formações discursivas³⁰, antes homogêneas, fechadas em si e com identificação plena dos sujeitos com os discursos próprios, e passa a perceber que uma FD é “constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD’s) “que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, (por exemplo sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”)” (PÊCHEUX, 2014, p. 310).

Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (PECHEUX, 2014b, p.150)

Os sentidos, argumenta Pêcheux (2014b), são determinados ideologicamente, por isso as formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas, nas quais as palavras adquirem sentidos sempre de acordo com a formação discursiva em que estão inseridas.

Se, na primeira fase da AD, o termo “discurso” ainda não havia adquirido uma definição, nesse momento (AD-2), há um aprofundamento do tema atrelado à questão da ideologia althusseriana, fazendo com o que o sentido extrapole a linearidade linguística e aponte para a alteridade e historicidade como constitutivas na construção dos sentidos. Nessa direção, Michel Pêcheux (2014c) resume o que poria fim a segunda fase da AD ao afirmar que “a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural...e talvez também a de formação discursiva” (PÊCHEUX 2014c, p.311).

³⁰ Aprofundaremos a noção de formação discursiva e de outras categorias que compõem o nosso dispositivo teórico no próximo capítulo.

A terceira época da AD (AD-3) é marcada pela desconstrução das maquinarias discursivas, por deslocamentos e articulações que buscam fazer emergir novos procedimentos de análise, como o batimento entre descrição e interpretação. Embora Pêcheux ([2014] não tenha determinado cronologicamente as três épocas da AD, essa terceira e última corresponde aos três últimos anos de sua trajetória “em um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo” (PÊCHEUX, 2014).

O ponto de partida para uma desconstrução da AD é, conforme Maldidier (2017), o colóquio “Materialidades Discursivas”, cujo texto de lançamento, endereçado aos que trabalhavam no campo da linguística, da história, da psicanálise e da análise de discurso, colocava a questão das materialidades em um “espaço de confronto entre disciplinas que têm a ver com o discurso”, configurando-se um novo modo de trabalhar-o além do campo da AD.

Em sua retificação de 1978, intitulada “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, Pêcheux (2014) faz uma autocrítica e conclui que em *Semântica e discurso* o sujeito funcionava bem demais, para ele “(...) levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de La Palice*”³¹. Há, portanto, uma reconfiguração da noção de sujeito, deixando de ser concebido como puro efeito de assujeitamento pela ideologia, em um ritual pleno de interpelação, e abrindo espaço para um sujeito, duplamente dividido, pelo inconsciente e pela ideologia, e que falha ao dizer.

Nessa direção, a terceira fase abre a possibilidade de abordar a questão da incompletude do sentido, da equívocidade da língua e desse sujeito constituído pelo esquecimento e pela ideologia. Na AD-3 há a primazia do interdiscurso sobre o discurso, e a obra mais importante e representativa deste momento é “Discurso: estrutura ou acontecimento (1983)”, texto apresentado na Conferência “Marxismo e interpretação da cultura: limites, fronteiras, coerções”, organizado pela Universidade de Illinois Urbana-Champaign, em julho de 1983, e publicada em inglês nas atas do colóquio. É o último texto de Michel Pêcheux (MALDIDIER, 2017).

De acordo com Maldidier (2017), nessa época o teórico estava profundamente envolvido no Projeto de Pesquisa Cooperativa do Programa (RCP), iniciado oficialmente em janeiro de 1982. Os últimos anos de Pêcheux foram marcados por deslocamentos e aprofundamentos da teoria. O projeto de pesquisa RCP foi o principal objeto das reflexões do

³¹ *Les Vérités de La Palice* é o título em francês de “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”.

teórico e de seu grupo. A abundância de atividades, reuniões e encontros, estabeleceu um novo modo, coletivo, de pensar e escrever, dos quais os textos da época traziam os vestígios das trocas, as palavras dos outros, e “pareciam pertencer a todos” (MALDIDIER 2017, p.90).

As atividades da RCP se intensificaram no final de 1982 e 1983 e o debate técnico sobre o *corpus* estava no cerne das preocupações do grupo. São os estudos de um grupo sobre “Análise linguística da sequência”, cujo objetivo era trabalhar sobre as propriedades linguísticas da sequencialidade intradiscursiva na escrita e na oralidade, que Michel Pêcheux teve contato com os estudos acerca das heterogeneidades enunciativas desenvolvidos por Jacqueline Authier-Revuz (MALDIDIER, 2017; MESQUITA, ROSA, 2010).

Para Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004), a alteridade é constitutiva da linguagem, do sujeito e do sentido. Os seus estudos estão às voltas de, por meio da análise da superfície linguística do que ela denomina “fio discursivo”, apreender as marcas do primado do outro no *corpus* de análise. De acordo com Mesquita e Rosa (2010), a teoria enunciativo-linguista de Jacqueline Authier-Revuz é um aporte muito pertinente, pois permite aos analistas de discurso vislumbrar as formas linguístico-discursivas do discurso-outro, as heterogeneidades mostradas e não mostradas.

Desse modo, é por meio da teoria enunciativo-linguista, da noção de heterogeneidades enunciativas, que a linguista contribui para a teoria do discurso de Michel Pêcheux, pois até então “a ideia de trabalhar o interdiscurso no interior do intradiscorso era forte, mas ainda era abstrata” (MALDIDIER, 2017 p. 96). Nesse contexto, os estudos de Jacqueline Authier-Revuz oferecem “o elo decisivo” que faltava na análise da materialidade discursiva proposta por Pêcheux. Foi na teoria enunciativo-linguística que a AD vislumbrou um aporte teórico-metodológico para compreender, por meio das marcas interdiscursivas na superfície linguística, o funcionamento da alteridade, isto é, uma análise linguística que trabalha para a compreensão do processo discursivo.

No entanto, Maldidier (2017, p. 96), afirma que o encontro entre Pêcheux e Jacqueline Authier-Revuz foi um “verdadeiro encontro intelectual, no qual cada um contribui para o outro”. A noção de interdiscurso e intradiscorso propostas por Pêcheux, somados à teoria do sujeito proposta pela psicanálise e as noções de dialogismo e polifonia da teoria bakhtiniana, fundamentam o conceito de heterogeneidade enunciativa de Jacqueline Authier-Revuz. (MESQUITA, ROSA, 2010).

A questão do discurso outro reencontra a ideia central trazida pelos conceitos de “pré-construído” e de “interdiscurso”: “A presença-ausente de um “não-dito” atravessa o “dito” sem fronteira assinalável”. A sequência é constituída atravessada por um discurso vindo de outro lugar (MALDIDIER, 2017, p.96).

Vale ressaltar que as primeiras manifestações da noção de heterogeneidade do discurso aparecem ainda na AD-2, em *Semântica e discurso* (1975), na qual, ao revisar alguns elementos do quadro teórico da AAD-69, Michel Pêcheux reformula a noção de Formação Discursiva e introduz o conceito de interdiscurso. A partir disso, passa-se a reconhecer que o discurso não constitui um bloco homogêneo e estável, mas que há falhas no funcionamento da máquina discursiva. Em AD-3 a heterogeneidade, portanto, passa a caracterizar a formação discursiva, e se torna a palavra-chave dessa fase, também conhecida como AD-80 (MALDIDIER, 2017).

Nesse sentido, Pêcheux (2015) propõe uma reflexão sobre o discurso entrecruzando três caminhos: o da estrutura, do acontecimento - ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade -, e o batimento entre descrição e interpretação. Dessa forma, AD se propõe uma disciplina comprometida com uma análise que revele a opacidade da língua e a equivocidade do sujeito, “uma (nova) maneira de “ler” as materialidades escritas e orais” (PÊCHEUX, 2014c, p.313), colocando em relação ao complexo encontro entre “um espaço de interlocução, um espaço de memória e uma rede de questões” (PÊCHEUX, 2014c, p.314).

Foi um percurso de muito “bate boca teórico e político” (PÊCHEUX, 2014b, p.269), que acarretou retificações, reformulações e conceitos que foram até abandonados. Segundo Maldidier (2017), Michel Pêcheux chega à fase 3 da AD convicto de que era insuficiente apenas criticar a antiga análise de discurso, tornava-se, portanto, imperativo visitar os conceitos e sua articulação com o dispositivo teórico-analítico. Era preciso, da desconstrução, fazer surgir “alguns fragmentos de construções novas” (PÊCHEUX 2014, p.311).

Através de todos os deslocamentos, o essencial do que constituía o discurso tinha se mantido. A noção de formação discursiva desapareceu, o conceito central de interdiscurso continua com a sua aproximação a noção de memória discursiva... “Da mesma maneira que se fala de semântica forte e fraca tenho vontade de pensar que Michel Pêcheux enfraqueceu seus conceitos para lhes permitir continuar a trabalhar. Por isso mesmo, até o fim, são mantidos uma certa ideia de sujeito, uma certa ideia do sentido (MALDIDIER 2017 p.107).

Para Maldidier (2017), Michel Pêcheux ocupou um espaço original entre pensadores de sua época, não porque ele tentou, em seguida a Althusser, pensar o sujeito ideológico, mas porque ele quis pensá-lo na materialidade específica da língua, um terreno desconhecido que ninguém tinha demarcado. Segundo a autora, por esses motivos talvez tenha sido tão criticado e, por isso a sua dificuldade em se fazer entender.

o que ele teorizou sob o nome de discurso é o apelo de algumas ideias tão simples quanto insuportáveis: o sujeito não é a fonte do sentido; o sentido se forma na história

através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito; o sentido pode ser cercado, ele escapa sempre (MALDIDIER, 2017 p. 109).

Devemos a Michel Pêcheux o fato do discurso não se confundir com a língua e com evidência do sentido, pelo contrário, seus questionamentos levaram a reflexões para um além do “linguageiro” da linguística, do “sexológico” do freudismo e um além do “neofilosófico” do marxismo (PÊCHEUX, 2014b, p.269). Na nota ao leitor da obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, Eni Orlandi nos diz que, ao pensar no interstício dessas diferentes regiões do conhecimento, Michel Pêcheux foi construindo um novo percurso para a linguagem, para a história e para o sujeito. Foi repensando as questões da ideologia pelo viés da linguagem, no contato do histórico com o linguístico, no reconhecimento de que há real, que o filósofo francês fez trabalhar os procedimentos da AD na (des)construção inquietante de seu objeto, o discurso.

É partindo dessa perspectiva, sobretudo dos questionamentos que Michel Pêcheux foi construindo ao longo de seu percurso teórico, dos textos de Thomas Hebert à AD-3, que Eni Orlandi desenvolve suas reflexões teóricas, o que possibilitou a continuidade e desenvolvimento de uma Análise de Discurso no Brasil. Desta feita, a próxima sessão abordará sobre a institucionalização da AD no Brasil, a partir das reflexões teóricas postuladas por Eni Orlandi e demais pesquisadores.

2.3 A Análise de Discurso no Brasil: deslocamentos e desdobramentos

O processo de institucionalização da Análise de Discurso pecheutiana³² no Brasil não ocorreu sem resistências, mas com embates, principalmente com a Linguística. Isso porque, de acordo com Indursky (2021), muitos defendiam que uma AD ancorada no âmbito dos Estudos Linguísticos deveria ter como base teórica principal a Linguística, caso contrário, ela deveria se inscrever na área das ciências sociais. Não houve uma aceitação, por parte dos linguistas, de uma forma de conhecimento materialista sobre a linguagem, “diziam que não era ciência, ou que não era sério” (ORLANDI, 2017a, p.22).

Orlandi (2005) revela que essa resistência se deu pela incompreensão da relação entre a análise de discurso e a linguística. Esse embate entre AD e Linguística demarcou uma linha divisória que serviu para distinguir a análise de discurso praticada na América do Norte (análise de discurso americana) da análise de discurso europeia. Na primeira, de tendência linguístico-

³² Além da teoria de Análise de Discurso a qual esta tese se filia, há outras disciplinas que tratam da relação entre linguagem e exterioridade, entre outras a Pragmática, Teoria da Enunciação e Semiótica. No entanto diferem pela natureza atribuída à exterioridade e pela maneira teórica e metodológica que a abordam.

pragmática, a ênfase estava nos estudos com a oralidade e no sujeito intencional, origem de si. Na segunda, há uma crise com a Linguística que produz uma ruptura, um deslocamento teórico mais complexo. De natureza materialista, a AD de tendência europeia prioriza a escrita e reconfigura a noção de sujeito, concebendo-o como sujeito clivado, duplamente dividido pela ideologia e pelo inconsciente (FERREIRA, 2005; ORLANDI, 2005a)

No entanto, essa divisão imaginária, entre escrita e oralidade, não afetou a análise de discurso pecheutiana desenvolvida no Brasil. Ficou claro que a AD aqui não se pretendia uma “Linguística Discursiva”, pois, embora haja pontos de contato, visto que o linguístico intervém como pressuposto, há, principalmente, diferenças. Há de se demarcar que o objeto da análise de discurso não é a língua. A AD interroga a Linguística interpelando-a pela historicidade que ela apaga, da mesma maneira que interroga as Ciências Sociais, problematizando a transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam (FERREIRA, 2005).

Na França, em 1983, com a morte de Michel Pêcheux, o grupo de pesquisa liderado pelo filósofo começa a dispersar. Quando vivo, o filósofo foi pouco lido e com sua morte, a teoria, na França, ficou órfã (COURTINE, 2005). Apesar disso, com a introdução e desenvolvimento da teoria no Brasil por Eni Orlandi e seu grupo, a partir de 1970, a teoria da análise de discurso francesa, bem como o nome de Michel Pêcheux, encontra-se presente e em constante evolução.

Ao refazer o percurso da teoria no Brasil, Indursky (2021) divide essa trajetória em cinco tempos, os quais não estão separados cronologicamente, apenas didaticamente, pois as condições de produção históricas e institucionais se entrecruzam.

A AD no Brasil aconteceu inicialmente no campo da política acadêmica, marcada pelo amplo debate e pela luta de um espaço na academia, sobretudo no campo dos Estudos da Linguagem. Segundo Indursky (2021), o primeiro tempo da AD foi o processo desdisciplinarização dos seus pressupostos teóricos. Pode-se datar esse período no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, o que coincide, conforme Scherer *et al* (2014), com o retorno ao Brasil de grande parte de estudiosos brasileiros que se encontravam fora, alguns por causa da ditadura militar e outros para qualificação acadêmica.

A disciplinarização da AD, inicialmente, se deu pela sua introdução através de programas de outras disciplinas, por exemplo, Sociolinguística na Universidade de São Paulo (USP). O marco da AD como disciplina propriamente dita se dá no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Campinas (IEL/Unicamp) com o título “Introdução à Análise de Discurso”, ofertada tanto na graduação como na pós-graduação. Há, portanto, uma recepção dos principais textos da teoria, introduzidos pela docência. As publicações brasileiras da época,

segundo Indursky (2021) se tratavam, ao mesmo tempo, de um exercício de escrita e uma divulgação científica do discurso enquanto objeto teórico (INDURSKY, 2021; SCHERER *et al*, 2014).

Na conjuntura política brasileira da primeira época da AD, alguns sentidos não podiam circular, sob pena de censura e violência de Estado, fazendo com que o silêncio passasse a significar o que não podia ser dito. Foi nessas condições históricas, “marcadas pelo impedimento de dizer sobre língua e discurso e pela impossibilidade de teorizar sobre sujeito e ideologia que essa teoria germinou no Brasil” SCHERER *et al* (2014, p.23).

O segundo tempo do percurso da AD no Brasil é marcado, segundo Indursky (2021), pela publicação do primeiro livro da professora Eni Orlandi, em 1983, intitulado *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, marcando materialmente a presença desse novo campo de reflexão sobre a linguagem, e o início de uma escrita brasileira da AD. Nas palavras da autora,

a instauração desse início de escrita brasileira da teoria da AD que constitui, no meu entendimento, o marco maior desse *acontecimento discursivo*, pois, por um lado, essa teoria não se confunde com as demais já inscritas nos Estudos da Linguagem, distinguindo-se fortemente sobretudo pela consideração da *exterioridade, da ideologia, da interpelação do sujeito e seu atravessamento pelo inconsciente* como constitutivos do discurso. Por outro lado, tais noções logo passaram a se desdobrar em paráfrase na produção acadêmico-discente (INDURSKY, 2021, p.5).

Desse modo, é a alta produtividade dos pesquisadores brasileiros filiados à AD que eleva a teoria ao terceiro nível, ou como prefere Indursky (2021), ao terceiro tempo. A produção de dissertações e teses levou à ampliação do escopo de uma análise discursiva, deslocando o objeto de estudo dos discursos escritos para análise de arquivos orais e escritos, textos produzidos em sala de aula e diversos outros *corpora* experimentais construído pelo analista, representando um passo importante no processo de institucionalização da teoria (INDURSKY, 2021).

Ainda no terceiro tempo tem-se a formação dos primeiros doutores, orientados de Eni Orlandi, cujos trabalhos acadêmicos desenvolvidos passaram a produzir teorização e formulação de novos conceitos, demandados pelos variados objetos de análise.

É através dessas transformações na natureza dos objetos e pela formulação de novas noções que se pode apreender o rumo que a aventura teórica da AD empreendida no Brasil tomaria dali em diante, *passando do gesto fundacional*, representado pela disciplinarização/institucionalização da AD no IEL, ao *gesto autoral* que não apaga a filiação, mas que está aberta a novas teorizações, a novos horizontes. (INDURSKY, 2021, p. 6)

Havia filiação, mas não uma submissão à teoria. A formação da primeira geração de doutores e a ampliação do que poderia ser objeto de análise discursiva, ocasionou uma mudança no processo de disciplinarização da teoria no Brasil, pois a escrita foi se constituindo com uma especificidade própria, e é essa especificidade que confere o *status* de Análise de Discurso Brasileira (ORLANDI, 2005).

Além disso, a formação da primeira geração de doutores deu origem também à expansão territorial da AD, que passou a ser difundida entre outras universidades brasileiras. Essa expansão marca o quarto tempo da AD, caracterizada também pela nova geração de doutores e mestres e pela criação do grupo de trabalho em AD na Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), “primeiro espaço acadêmico que possibilitou ouvir, ser ouvido, discutir e acompanhar o que estava sendo produzido nos diferentes centros em que a AD estava sendo praticada” (INDURSKY, 2021, p.8)

O quinto e atual tempo é marcado pela ampliação da materialidade significativa. Diferentemente do início da AD na França, em que há um interesse em discursos políticos, em virtude das condições de produção da época, no Brasil há uma ampliação do escopo, cujo objeto de análise permanece sendo o discurso, no entanto os tipos de discursos e a natureza do suporte em que se materializam têm variado cada vez mais: imagética, verbal, pictórica, fílmica, gráfica, eletrônica, urbana, corpórea. (FERREIRA, 2005; SHCERER *et al.* 2014.)

No que se refere ao desenvolvimento da Análise de Discurso no Tocantins, destacamos o Grupo de Estudos Tocantinense em Análise de Discurso - GETAD, do qual fazemos parte como pesquisadoras. O GETAD iniciou os trabalhos em 2019, primeiro com a pretensão de reunir o grupo para leituras, para depois se transformar em um grupo de estudo e pesquisa em AD. Os pesquisadores participantes têm empreendido análises em diferentes materialidades, contribuindo para o desenvolvimento da teoria na região norte, na abordagem de diferentes temas, tais como: linguagem não-verbal e imagética (RIBEIRO, CARNEIRO, 2020; CARNEIRO, CARMO 2020); Discurso político (RIBEIRO, SANTOS 2019; APINAJÉ, SANTOS, 2020); Discurso institucional (FONSECA, SANTOS 2019; FONSECA, OLIVEIRA, 2020; RIBEIRO, OLIVEIRA, 2021); Oralidade (APINAJÉ 2020; APINAJÉ, LEITE, 2020); e Discursos da ex/inclusão (SILVA, SANTOS 2020; SILVA, SANTOS 2022; SILVA, 2020;).

Hoje no Brasil a Análise de Discurso, ao se deslocar da Linguística, ganhou maior espaço nas áreas-fronteiras das ciências humanas, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicanálise. Eni Orlandi foi a principal responsável pela difusão e consolidação da AD no

Brasil. Sua atuação “como professora, orientadora, pesquisadora e autora fez da análise de discurso um lugar de referência consagrado no quadro acadêmico institucional” (FERREIRA, 2005, p.16). Ela sempre defendeu a possibilidade de trabalhar o discurso como um objeto teórico, para isso, na sua jornada, buscou visibilizar os princípios e procedimentos da AD, contribuindo para a caracterização da teoria. Em seus estudos, a autora estabelece a noção de texto em relação a discurso, “para não cair no engano do ‘puro linguístico’”, relaciona a noção de sujeito com o que designa de função-autor e distingue particularidades na noção de condições de produção que permite uma resignificação do conceito de situação, ganhando “especificidade face à análise de discurso em cuja filiação situamos M. Pêcheux (em sua relação com P. Henry e M. Plon)” (ORLANDI, 2005, p.81).

2.4 A noção de Discurso para AD

A teoria da AD de vertente francesa busca trabalhar seu objeto de estudo, o discurso, em uma tríplice relação entre a sistematicidade da língua, a historicidade, e o sujeito duplamente dividido entre a ideologia e o inconsciente, o discurso é a instância de articulação da língua-sujeito-história. Assim, Orlandi (2020a) caracteriza a AD como uma disciplina de entremeio³³ que, ao formular os seus pressupostos teóricos, produz reflexões sobre a linguagem que não são delimitadas pelos domínios dos conhecimentos teóricos da Linguística, do materialismo histórico e/ou da psicanálise, mas nos espaços que esses campos teóricos deixam transparecer suas contradições, produzindo assim um deslocamento de terreno.

A Análise de Discurso problematiza essa relação entre os sujeitos e os sentidos e, ao articular as contradições desses três campos do conhecimento, teoriza que não há transparência na língua, no sujeito e na história, assim, os sentidos não estão *a priori*, imanentes, evidentes em si mesmo, mas numa “relação a” (ORLANDI, LAGAZZI, 2006).

Para a AD, a língua, base material dos processos discursivos, é relativamente autônoma, o que significa dizer que, embora seja um sistema que possui sua ordem própria, a relação entre linguagem/pensamento/mundo não é direta, unívoca, e nem transparente, pelo contrário é sempre mediada pelos dizeres dos outros e constitutivamente equívoca. Nesse sentido, a linguagem é concebida como a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, sendo o discurso, portanto, a existência material dessa mediação (ORLANDI, 2020).

³³ Segundo Orlandi (2020b), caracterizar AD como uma disciplina de entremeio não é o mesmo que situá-la no campo da interdisciplinaridade, pois ela não se forma entre as disciplinas, mas nas suas contradições, sendo essa sua particularidade.

Nesse sentido, convém especificar que o objeto da AD, o discurso, não pode ser confundido com a língua em seu caráter formal – sistema de signos linguísticos, conforme teorizou Saussure (2008) – nem como um instrumento para comunicar uma mensagem ou transmitir uma informação. Michel Pêcheux concebe o discurso como uma reformulação da fala em Saussure, mas que não pode ser confundido com a fala do sujeito empírico, tampouco ser confundido com a língua. O discurso não é sobre comunicação ou transmissão de uma mensagem, tal como teoriza o linguista Roman Jakobson, mas, de modo mais geral, de “efeito de sentidos” entre os pontos A e B.

Ao teorizar sobre os processos de produção do discurso, o filósofo remete-os às formações imaginárias do sujeito, que “[...] designam o lugar que A e B atribuem-se cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, nessa perspectiva, todo processo discursivo presume a existência dessas formações imaginárias: dos sujeitos em relação a eles mesmos e dos sujeitos em relação ao objeto do discurso, este último “[...] sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 2014a, p.76.) Neste caso, A e B não estão em referência aos sujeitos empíricos, mas a de “lugares determinados na estrutura de uma formação social [...], assim, por exemplo, no interior da produção econômica, os lugares do “patrão”, [...] do funcionário de repartição, do contramestre, do operário [...]” (PÊCHEUX, 2014a, p. 81).

O Discurso é definido aqui como um efeito de sentidos entre locutores, o que significa dizer que não há uma linearização nos processos discursivos, mas um processo em que os sujeitos, já tocados pelo simbólico, participam do processo discursivo atravessados pelas formações imaginárias e ideológicas, produzindo sentidos, significando a si e aos outros. Desse modo, compreender os processos de significação é o ponto nodal da AD. Nessa direção, importa saber como um objeto simbólico produz sentidos e como é significado pelos sujeitos, em função das condições de produção, do interdiscurso e das formações discursivas, noções estas fundantes da teoria da AD (ORLANDI, 2020).

Nessa primeira parte, buscamos elucidar os caminhos traçados por Pêcheux e seu grupo para que possamos entender e fazer entender a evolução do pensamento pecheutiano, bem como compreender como, a partir dos fundamentos engendrados pelo filósofo, a teoria avançou aqui no Brasil.

No próximo capítulo, aprofundaremos as noções da AD que nos permitirão compreender como se produz um sentido e não outro e propor análises que farão emergir outras

discursividades, outros sentidos (im)possíveis, desconstruir o efeito de evidência acerca da deficiência e das pessoas com deficiência.

3 CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO DE ANÁLISE: AS CATEGORIAS EM DESTAQUE

A Análise de Discurso não é uma teoria que possui um modelo teórico pronto para ser aplicado. Como se viu, seu quadro teórico e epistemológico é complexo, pois ela trabalha conceitos-chave de outros campos de saber (linguística, marxismo e psicanálise), ressignificando-os dentro de sua especificidade teórica, produzindo um outro lugar de conhecimento. Nessa direção, percorrer pela via de uma teoria complexa não é uma tarefa simples.

A AD nos permite estabelecer novas escutas, desconstruir os efeitos de evidência, atravessar a transparência da linguagem, a determinação dos sentidos pela história e construir interpretações explicitando que o sentido sempre pode ser outro, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro” (PÊCHEUX, 2015, p.53). Para tanto, a construção de um dispositivo analítico e de interpretação que invista na opacidade da linguagem, no trabalho da ideologia e no descentramento do sujeito, é imprescindível para a constituição de uma pesquisa, ou seja, definir as categorias que serão produtivas na análise do *corpus* é importante para levar o leitor a compreender, a partir do lugar construído pelo analista, o funcionamento discursivo de uma determinada discursividade.

Em análise de discurso o sentido não se fecha. As interpretações não se esgotam, pelo contrário, há sempre um espaço para o novo, o diferente. Como se viu, isso se deve ao fato de a incompletude ser constitutiva do sujeito e da linguagem. Há falta, há real, e isso abre espaço para o equívoco e para a deriva dos sentidos. Assim, face a uma materialidade significativa, uma análise nunca será igual a outra, pois cada analista, de acordo com suas questões, mobiliza conceitos diferentes, o que implicará nos resultados da descrição, análise e interpretação do *corpus* discursivo (ORLANDI, 2020).

Isso posto, apresentaremos as noções basilares da teoria de análise de discurso que compõem o quadro teórico-analítico desta tese e fundamentarão as análises do *corpus*. Iniciaremos pela noção de condições de produção, por ser um conceito caro à AD pecheutiana, pois a partir dele percebe-se que o sujeito não é a origem do dizer, e compreender esse conceito leva-nos a compreender também as práticas discursivas.

3.1 Condições de Produção Do Discurso: relações de forças e as relações de sentido

Inicialmente, na fase da maquinaria discursiva, a noção de condições de produção estava ligada a noção descritiva de “circunstâncias” de um discurso dado e o seu processo de produção. Pêcheux (2014a) caracteriza o discurso como parte de um mecanismo em funcionamento. O discurso, portanto, pertence a um sistema de normas, que não são nem universais, nem individuais, mas mudam de acordo com a posição ocupada pelo sujeito, materializando as relações de força, as quais são responsáveis por fazer com que as palavras mudem de sentido de acordo com a posição de quem as pronuncia.

Michel Pêcheux afirma que um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, e o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, ele está situado no interior da relação de forças: “o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa” (PÊCHEUX, 2014a, p.76). Essas relações hierarquizadas as quais constituem a nossa sociedade determinam as relações de forças dos diferentes lugares discursivos, ou seja, a fala do médico significa mais do que a fala do paciente, por exemplo.

Outro mecanismo que constitui o funcionamento das condições de produção do discurso são as relações de sentidos. Pêcheux (2014a) afirma que no processo discursivo um discurso remete a outro, não tendo, pois, um início. Para o filósofo,

“é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção[...]”. (PÊCHEUX, 2014a, p.78, grifos do autor)

Nesse sentido, um discurso sempre aponta para outro (realizado, imaginado ou possível) que o sustenta, pois, “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo” (ORLANDI, 2020 p. 37). Desse modo, é impossível estabelecer o momento exato para o que foi dito, nem um ponto final. O discurso é constituído por uma materialidade linguística e por uma materialidade histórica, não funcionando sozinho. A materialidade linguística permite apreender a materialidade histórica como estrutura e acontecimento. Mittman (2010, p. 87) conceitua materialidade histórica como diferente da “situação da enunciação (eu-tu/aqui-agora), mas que é somente a partir da identificação particular do sujeito de discurso com uma formação discursiva (FD) que é possível redizer o já-dito, que por ser dito em condições particulares já é re-significado”. Desse modo, é a exterioridade, o fora da

linguagem, que faz com que um discurso seja o que é, pois o tecido histórico-social lhe é constitutivo (MALDIDIER, 2017).

Partindo do princípio de que discurso não é uma mera transmissão de informação, mas se caracteriza como efeitos de sentidos entre os pontos A e B, em que os elementos A e B não representam aqui o sujeito empírico, mas lugares determinados na estrutura social: o lugar de patrão, empregado, professor, presidente etc., Pêcheux (2014a, p. 83) conclui que a posição do que ele chamou inicialmente de “protagonistas dos discursos intervém a título de condições de produção”. Assim, todo processo discursivo é presidido pelas formações imaginárias, conceito que nasce juntamente com o de condições de produção, compreendido pelas imagens ou representações que os elementos A e B se atribuem a si e ao outro, as imagens que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias, o qual Pêcheux assim representa: Imaginárias

Quadro 1 - Funcionamento das Formações Imaginárias

EXPRESSÃO QUE DESIGNA AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	SIGNIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO	QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA “RESPOSTA” SUBENTENDE A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE	
A {	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B {	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux ([1969] 2014, p.82)

Além das formações imaginárias representadas acima, Pêcheux ainda acrescenta, como parte das condições de produção, o referente, o contexto, a situação do discurso, que na lógica de Pêcheux (2014a), fica assim:

Quadro 2 - Formações Imaginárias - Referente

EXPRESSÕES QUE DESIGNAM AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS		SIGNIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO	QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA "RESPOSTA" SUBTENDE A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE
A	IA (R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B	IB (R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"Que de ele me fala assim?"

Fonte: Pêcheux ([1969] 2014, p.82)

Além disso, faz parte ainda do processo discursivo a estratégia de antecipação, capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor, mecanismo responsável, em grande parte, pela argumentação. De acordo com Eni Orlandi, a antecipação se assemelha ao jogo de xadrez, que, no entanto, se assenta no imaginário, "e aquele que consegue melhor antecipar-se a seu interlocutor é melhor orador, mais eficiente com a palavra" (ORLANDI 2006, p.16).

Nesse sentido, as condições de produção do discurso são constituídas pelo jogo de imagens dos sujeitos que são determinadas historicamente. Desse modo, como em nossa tese, não é da pessoa com uma deficiência que estamos falando, mas da imagem que nossa sociedade faz da pessoa cega, do surdo, do autista, do superdotado etc. (PECHEUX 2014a, p.81,83).

Orlandi (2020a) descreve que a noção de condições de produção de um discurso abrange, essencialmente, os sujeitos e a situação numa relação entre o contexto imediato da enunciação (sentido estrito) com o contexto sócio-histórico ideológico (sentido *lato*). Não se trata da situação empírica, isoladamente, mas de considerar que esses dois contextos, na prática, são indissociáveis e fundamentais na construção de sentidos. Dizendo de outro modo, os fatores externos à língua farão com que os sentidos signifiquem de uma determinada maneira e não de outra, pois o sentido sempre é determinado em uma relação com a história (ORLANDI, LAGAZZY, 2006; ORLANDI, 2020).

Nessa perspectiva, as palavras dos sujeitos produzem efeitos de sentidos relacionados ao contexto sócio-histórico ideológico em que foram/são (re)produzidos. Isso significa dizer que mesmo que determinadas condições de produção de um discurso deixem de funcionar, os processos discursivos são atravessados por esse já-dito, ou seja, os sentidos, construídos na/pela história, sempre retornam nesse movimento de um já-lá. (PÊCHEUX, 2014a).

Nesse sentido, ao mobilizar a noção de condições de produção, especificamos que há uma materialidade simbólica, mas sobretudo uma materialidade histórica, que estão imbricados na base dos processos discursivos, e que nos ajuda a compreender o porquê de os sujeitos significarem de um modo e não de outro, e apreender que o sujeito não é a fonte do seu dizer. As condições de produção apresentam-se como um dos elementos fundamentais para se compreender o funcionamento do discurso e a produção dos sentidos.

3.2 Formação Discursiva, Forma-Sujeito e Interdiscurso: a estreita relação entre sujeito, linguagem e história

Na teoria de Análise de Discurso pecheutiana, o termo Formação Discursiva (doravante FD) é emprestado de Michel Foucault em *A arqueologia do saber* (2008), no entanto ganha outro³⁴ sentido na teoria de Michel Pêcheux.

Pêcheux (2014b, p. 147) define uma FD como “aquilo que, numa formação ideológica dada, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Em outras palavras, é o sujeito que, ao ser interpelado, identifica-se com os dizeres de uma formação discursiva “que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014b, p.198). Ou seja, a interpelação transforma o indivíduo em sujeito que se identifica com a forma-sujeito da formação discursiva que o domina. Nesse processo de identificação, o sentido se mostra como um efeito de evidência e, ao mesmo tempo, o sujeito é produzido como causa de si. Dessa forma, pode-se falar em evidência do sujeito, que apaga o fato de que o sujeito é um produto da identificação (INDURSKY, 2005).

Toda FD possui uma forma-sujeito, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido. É ela que organiza os saberes e determina o que pode e deve ser dito. Em *Semântica e discurso*, Michel Pêcheux concebia a Formação Discursiva como um mecanismo fechado e bastante homogêneo, o que levou ao entendimento

³⁴ Em Michel Foucault, uma formação discursiva é estabelecida a partir das regularidades demarcadas, detectadas, por um sistema de dispersões e as regularidades dos enunciados são definidas por uma relação de coexistência com os outros enunciados. Na concepção foucaultiana uma FD é fechada, homogênea e temporal. É regida pela regularidade e afasta a ideologia como princípio organizador, que nas palavras do filósofo, “palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas” (FOUCAULT, 2008, p.43).

de que o indivíduo, ao ser interpelado em sujeito, identifica-se plenamente com a forma-sujeito, não havendo espaço para a contradição, diferença, alteridade.

No entanto, ainda em *Semântica e discurso*, Michel Pêcheux acrescenta que o ritual de interpelação supõe um desdobramento, que é constitutivo do sujeito do discurso, e que pode assumir diferentes modalidades de tomada de posição. É o início de uma reformulação do conceito de FD, pois a partir dessas modalidades Pêcheux passa a relativizar a identificação plena do sujeito à forma-sujeito da FD, ou a reduplicação da identificação.

Para Indursky (2007), percebe-se que a unicidade é da ordem do desejo e do imaginário do sujeito, e o que se apresenta efetivamente é um sujeito dividido em relação a ele mesmo, materializado nas diferentes tomadas de posição frente aos saberes inscritos na FD que se identifica. São três as modalidades de tomada de posição, conforme Pêcheux (2014b). A primeira modalidade, já exposta acima, é a superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito, ou a reduplicação da identificação. Há uma identificação plena, caracterizando o discurso do “bom sujeito”. Nas palavras do autor,

O interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade” (PÊCHEUX, 2014b, p.199).

A segunda modalidade, oposta à primeira, consiste em uma separação, em uma tomada de posição na qual o sujeito se contrapõe à forma-sujeito, contra identificando-se com a FD que lhe é imposta. Caracteriza-se como o discurso do “mau sujeito”, visto que o sujeito “luta contra a evidência ideológica” (PÊCHEUX, 2014b, p.199). Ela ocorre no interior da FD e é uma forma de resistência à forma-sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza, resultando em uma FD heterogênea e uma forma-sujeito fragmentada, que “abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório, daí decorrendo uma formação discursiva heterogênea, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva” (INDURSKY, 2007, p.84).

Por fim, a terceira modalidade, subjetiva e discursiva, paradoxalmente, é a desidentificação, isto é, uma tomada de posição que constitui um trabalho de “transformação-deslocamento” da forma-sujeito (PÊCHEUX, 2014b, p.201). Há uma ruptura entre a forma-sujeito e a FD respectiva, promovendo um deslocamento para uma nova formação discursiva e, consequentemente, a identificação com uma nova forma-sujeito.

A partir da introdução das diferentes tomadas de posição, Pêcheux reconhece que há falha no ritual de interpelação. Em todo ritual há falhas, reitera Indursky (2007). E é por ter

falhas, que a FD dever ser tomada como dividida em si mesma, comportando diferentes posições-sujeitos, possibilitando uma forma-sujeito fragmentada, que inscreve saberes alheios no âmbito de uma formação discursiva, essenciais para que se possa questionar esses universos logicamente estabilizados.

A interpelação do sujeito está intimamente ligada à constituição dos sentidos, isto é, não se pode pensar no sentido e sujeito sem pensar na ideologia. Sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, os sentidos das palavras não existem nelas mesmas, mas de acordo com as posições ideológicas que os sujeitos ocupam nas formações discursivas. Os sentidos podem mudar quando pronunciados a partir de uma formação discursiva diferente, de posições discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra inclusão pode significar de modos diferentes para uma pessoa com deficiência e para uma pessoa que não possui deficiência, inscritas em FD diferentes. Isso se deve ao fato de que uma palavra, expressão ou uma proposição não possui um sentido, único, mas é constituída em cada formação discursiva, num processo que relaciona as palavras e seus sentidos dentro dela.

É a partir da teoria do Significante de Lacan que Pêcheux (2014b) se apropria da noção de metáfora para explicar o fato do sentido não possuir ‘um’ sentido, preso a sua literalidade. Não se trata aqui da metáfora como uma figura de linguagem, assim como a retórica a concebe, mas concebida como a tomada de uma palavra pela outra. Segundo Pêcheux (2014b),

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*meta-phora*), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se “revestem de um sentido” não poderia ser predeterminado por propriedades da língua, pois isso seria admitir que os elementos já estão dotados de sentido, que têm primeiramente sentido ou sentidos, antes de ter um sentido. De fato, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, sinônimos), das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva a qual pertencem (PÊCHEUX, 2014b, p. 239,240. Grifos do autor).

Para Orlandi (2020a), a metáfora é, na AD, um mecanismo de transferência que estabelece o modo como as palavras significam, pois não há sentido sem metáfora. Desse modo, para compreender o funcionamento discursivo e a construção dos sentidos, é necessário fazer uma relação dos dizeres às suas condições de produção e à uma formação discursiva. Tomemos como exemplo os termos “portador de deficiência” e “deficiente”, atualmente substituído pelo termo “pessoa com deficiência”, sendo comum observar que esses termos estão em uma relação metafórica, construída historicamente, com significantes como “doente”, “incapaz”, “inválido”, “especial”, fazendo com que o sentido de deficiência seja sempre relacionado à uma falta, à

anormalidade. Esse efeito de evidência do sentido, efeito da ideologia, mascara o seu caráter material e a sua historicidade.

Indursky (2007) defende que a falha no ritual se dá quando ocorre o encontro entre o sujeito do discurso com a linguagem e a história. Reconhecer que há falhas no ritual de interpelação faz com que compreendamos que certos sentidos construídos a partir de uma determinada FD podem ser questionados a ponto de tornar-se outros.

3.3 Interdiscurso: uma voz sem nome

Para Malidier (2017), a questão do discurso outro reencontra a ideia central trazida pelos conceitos de interdiscurso, que determina a formação discursiva como tal, e reside, de acordo com Pêcheux (2014b, p.149), no fato de que “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independente’”. Ou seja, é esse saber discursivo, porém dissimulado pela ideologia, que torna possível todo dizer, pois retoma, “sob a forma do pré-construído, o já-dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2020, p. 29).

Desse modo, o interdiscurso, ou a memória discursiva, faz parte do processo de produção do discurso, que afeta o modo como os sujeitos significam e são significados. O intradiscurso é o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo e só pode ser compreendido em sua relação com o interdiscurso. Diante disso, há uma relação entre o que já foi dito (interdiscurso) com o que se está dizendo (intradiscurso), ou seja, entre a constituição do sentido e a formulação. Citando Courtine, Orlandi (2020, p.30) explica a diferença entre esses mecanismos localizando o interdiscurso em um eixo vertical, materialidade histórica, “onde teríamos todos os dizeres já ditos - e esquecidos”, e o intradiscurso no eixo horizontal, o eixo da formulação, materialidade linguística, “isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”, é o eixo da memória e o da atualidade. Assim, é a constituição que determina a formulação:

A cada novo jogo fora-dentro, interdiscurso-intradiscurso, a repetibilidade pode ser atualizada levando ao efeito de uma particularidade. Isso é o que leva o analista do discurso a tomar como ponto de partida para pensar o discurso justamente no entremeio em que tal discurso se constitui, o jogo de forças que fez com que sentidos já-lá se deslocassem e se atualizassem. O discurso surge do conflito, da resistência da língua e da contradição da história. É do funcionamento da materialidade linguística do discurso que partimos para a discussão sobre a sua matéria (MITTMAN, 2010, p.86)

Nessa perspectiva, interdiscurso é que o torna possível fazer sentido quando o sujeito enuncia, e faz sentido numa relação entre a história e a ideologia, pois as palavras significam pela história e pela língua. Portanto, o que caracteriza o interdiscurso é o entrelaçamento de diversos discursos originados de diferentes momentos na história e diferentes espaços do dizer. É o que já foi dito e esquecido. É uma memória que funciona no esquecimento, sendo este estruturante (ORLANDI, 2020).

De acordo com Michel Pêcheux (2014b), há duas formas distintas de esquecimentos. O esquecimento número um, o sujeito tem a ilusão de ser a origem daquele dizer. É da ordem do inconsciente, e resulta a partir de como a ideologia afeta os sujeitos, é também chamado de esquecimento ideológico. De acordo com Orlandi (2020a, p.33) “esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar no inicial absoluto da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos”.

Já no esquecimento número dois, temos a ilusão de que controlamos os sentidos, que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, e o que enunciamos só pode ser dito daquela maneira. De acordo com Orlandi (2020a) este é um esquecimento semiconsciente, parcial, e muitas vezes voltamos sobre o que dizemos para melhor explicar, em uma relação parafrástica, o nosso dizer, na ilusão de controlar os sentidos: “É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente dos sentidos” (ORLANDI, 2020a, p.33). Sabemos, no entanto, que os discursos não se originam em nós, já nascemos em um mundo que a palavra já estava em curso, mas o esquecimento é uma ilusão necessária para que haja o funcionamento do processo discursivo, para que haja, portanto, sentidos e sujeitos.

Nesse sentido, somente com a relação entre sujeito, história e linguagem é que se torna possível apreender as diferentes posições-sujeitos, compreender como se dá a construção dos sentidos estabilizados e propor novas escutas, novos sentidos e novas discursividades.

3.4 Ideologia e Sujeito

A noção de ideologia é muito cara a Michel Pêcheux, como um dos pilares que sustenta a Análise de Discurso, condição para constituição dos sujeitos e dos sentidos. Para a AD, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Como se viu, o indivíduo é interpelado em sujeito para significar a si e aos outros e é no discurso que vemos a articulação entre ideologia e língua.

Para a AD francesa, a ideologia é um mecanismo que produz as evidências do sentido, que define o que é e o que deve ser, “[...] que faz com que um enunciado ‘queira dizer o que realmente diz’ e, que mascara, sob a transparência da linguagem, ‘o caráter material do sentido’ das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 2014, p.146). É o processo de naturalização dos sentidos e o apagamento de outros pela “transparência” da linguagem.

Em Michel Pêcheux, a noção de sujeito está entrelaçada à de ideologia, dois pilares fundantes da teoria. A noção de ideologia, tal qual AD trabalha atualmente, aparece explicitamente nos textos de Michel Pêcheux após a publicação do artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” de Louis Althusser, em 1970, na revista *La Pensée*. Maldidier (2017) afirma que no artigo “Semântica e o corte saussuriano”, de 1971, embora não faça referência a Althusser, Michel Pêcheux ao buscar compreender o funcionamento da ideologia deparou-se com o discurso, e ao considerar o materialismo em relação à linguagem, produz avanços importantes.

É a relação indissociável com a ideologia que particulariza a AD de outras disciplinas que trabalham com a linguagem, e é também essa relação que a isola. Na retificação da Análise Automática do Discurso, em 1975, Michel Pêcheux menciona que as condições de trabalho universitário da época tornam difíceis a articulação entre formação social, ideologia e discurso. Nas palavras do autor, essa “articulação parece a alguns de gosto teórico duvidoso” (PÊCHEUX, 2014b, p.161), e a insistência em falar de um sujeito interpelado pela ideologia, assujeitado, segundo Ferreira (a relação de nunca acabar), isola a AD pecheutiana das demais, pelo fato da noção de assujeitamento causar confusões conceituais.

Em *Semântica e discurso*, Pêcheux (2014b) retoma o conceito de ideologia em Althusser para fundamentar a sua teoria materialista do discurso, especificando alguns aspectos da teoria das ideologias, para, segundo ele, evitar esses mal-entendidos e deslocamentos. Pêcheux (2014b, p. 129, 130), destaca que “a área da ideologia não é, [...] o único elemento dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social”, as determinações econômicas também condicionam essa reprodução/transformação. Desse modo, a ideologia não se reproduz sob a forma de ideias, mas de práticas, com caráter essencialmente contraditório, que se realizam na língua, condição material de existência das lutas de classes, da reprodução/transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 2014b).

Para Pêcheux (2014b), todo modo de produção está baseado no princípio da luta de classes, mas não significa dizer que o que contribui para a reprodução das relações de produção esteja do lado oposto ao que contribui para a sua transformação, falar em

reprodução/transformação, argumenta Michel Pêcheux, é designar o caráter contraditório de todo modo de produção, atravessados por uma luta de classes, que por sua vez, ““passa por” aquilo que L. Althusser chamou de Aparelhos Ideológicos do Estado” (PÊCHEUX, 2014b, p.130).

Em resumo, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito que se submete à língua para significar a si e ao outro pelo simbólico, na história. Ela funciona como um mecanismo que produz evidências, constrói transparências, apagando a espessura semântica da linguagem e da histórica. No entanto, a ideologia não pode ser compreendida como uma simples ocultação, mas como uma “função de relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2020, p.45). Partindo dessa afirmação fundamental ao entendimento da teoria proposta por Michel Pêcheux, podemos afirmar que não se pode enunciar sem ser afetado pelo simbólico, ou seja, não há sentido e sujeito se não houver assujeitamento à língua, e no jogo da língua com a história, “o assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz) [...] sem isto não tem como subjetivar-se” (PÊCHEUX, 2014b, p.19).

Esse é o trabalho da ideologia: colocar o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, dissimulando sua existência e produzindo as evidências dos sentidos e dos sujeitos. As evidências do sentido que fazem com que uma palavra tenha uma significação x e não y, e a evidência dos sujeitos, que apaga o fato de que ele é, na verdade, o resultado de um processo de identificação e dos esquecimentos que mencionamos anteriormente: “o efeito ideológico elementar”. É o efeito ideológico elementar que faz com que o sujeito se coloque na origem dos sentidos e do seu dizer.

3.4.1 A noção de sujeito para a AD: um sujeito não origem de si

Uma das questões centrais da teoria do discurso materialista é a noção de sujeito. Segundo Malidier (2017), a teoria do discurso teve como ponto de partida a tese althusseriana do ritual de interpelação, pela qual a constituição do sentido se junta a constituição do sujeito. A categoria de sujeito para a AD francesa difere do sujeito empírico, “organismos humanos individuais” (PÊCHEUX, 2014a, p.81), centrado, consciente e livre, objeto das ciências humanas estruturalistas. A AD constitui a subjetividade enquanto objeto de conhecimento, descentra a noção de sujeito e propõe um sujeito duplamente atravessado pela ordem do inconsciente e a ordem da ideologia. Embora essas duas ordens não coincidam, elas têm em

comum a capacidade de dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas (MALDIDIER, 2017).

Do ponto de vista da ideologia, Althusser (1980) afirma que ela só existe pelo sujeito e para o sujeito, o que significa dizer que a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, ao mesmo tempo em que é constituído pela ideologia. Essa dupla constituição preside seu funcionamento. Como se viu, o trabalho da ideologia é construir evidências e impor essas evidências como tais e uma das consequências disso é o reconhecimento ideológico, isto é, o reconhecimento de que somos sempre já-sujeitos, individuais, inconfundíveis e insubstituíveis (ALTHUSSER, 1980).

Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua uma significação” (portanto, incluindo as evidências da “transparência” da linguagem), essa “evidência” de que você e eu somos sujeitos - e que isso não crie problema - é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar (ALTHUSSER, 1980, p.95, grifos do autor)

Althusser (1980) explica que as práticas incessantes do reconhecimento ideológico não nos dão o conhecimento (científico) de como funciona o mecanismo do reconhecimento. A importância de se chegar na compreensão desse funcionamento, do reconhecimento ideológico, reside no fato de se construir um discurso científico (sem sujeito) sobre a ideologia. Por isso, Althusser (1980, p.98) introduz o conceito de interpelação, de uma maneira “concreta” para que seja reconhecido, mas teoricamente abstrato para que seja pensável, dando lugar a um conhecimento. Para tanto, o filósofo nos propõe um teatro teórico, em uma cena de interpelação onde o policial diz: “Ei, você!”, e o indivíduo, que está passeando na rua, volta-se reconhecendo que a interpelação se dirigia a ele, tornando-se sujeito, pois reconheceu que aquela interpelação era para ele e não para outro qualquer. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito através de um complexo de formações ideológicas e do interdiscurso, que afetado pelo simbólico expressa a sua subjetividade, na ilusão de ser a origem e ter controle do seu dizer, e que resulta em uma forma-sujeito histórica (ALTHUSSER, 1980; MAGALHÃES, MARIANI, 2010).

A forma-sujeito é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, nela coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentidos, construindo a evidência sobre a qual o sujeito erige sua dupla ilusão, a de que é a origem do seu dizer e que aquilo que diz só pode ter um sentido, evidente. Desse modo, a forma-sujeito é a maneira historicamente determinada que faz com que experimentamos o mundo de uma maneira e não de outra, a forma-sujeito histórica capitalista, por exemplo, se distingue da forma-sujeito medieval, os

modos de interpelação são diferentes: no sujeito medieval a interpelação é religiosa, no sujeito capitalista é o direito, a lógica (ORLANDI, 2020).

Orlandi (2020a), ao examinar as formas discursivas da forma-sujeito histórica, o capitalismo no nosso caso, afirma que ela representa bem a contradição a qual se estrutura a ideologia, que interpela o indivíduo em um sujeito livre e ao mesmo tempo submisso, ou seja, “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la” (ORLANDI, 2020a, p.48).

O sujeito moderno - capitalista - é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinante (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade (ORLANDI, 1999, p.14).

A subjetividade permite compreender como a língua acontece no homem, tendo o discurso um lugar fundamental. No entanto, a questão da subjetividade não pode ser reduzida ao linguístico, segundo Orlandi (2020a), é necessário levar em consideração também sua dimensão histórica e psicanalítica. Ou seja, dizemos por que somos afetados pelo sistema significante e para haver sentido a língua deve se inscrever na história, a articulação dessas duas ordens, da língua e da história, constitui a ordem do discurso.

A proposta de Michel Pêcheux era de uma teoria materialista dos processos discursivos na articulação entre uma subjetividade e discursividade, uma teoria não subjetiva da subjetividade “como teoria da determinação histórica dos processos de significação e a prática política, como uma prática de produção de conhecimento que reflita sobre as diferentes formas pelas quais a “necessidade cega” se torna necessidade pensada e modelada como necessidade.” (ORLANDI, 2005b, p. 105). Dessa forma, a noção de subjetividade pode levar ao equívoco de um sujeito idealista origem de si e para compreender a noção de sujeito para a AD é preciso compreender os pontos teóricos de articulação entre ideologia e inconsciente. Para isso, vamos recorrer às teorizações de Eni Orlandi (2005b) sobre o que a autora denomina de duplo movimento na constituição da subjetividade: a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia (indivíduo em primeiro grau - I1) e a individualização desse sujeito pelo Estado, que se dá através das instituições e suas discursividades (indivíduo em segundo grau - I2).

Abordamos até aqui o primeiro momento, no qual Orlandi (1999) chamou de indivíduo em primeiro grau (I1), em que o ritual de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, que se submete à língua para se subjetivar, resultando na constituição da forma-sujeito histórica. O primeiro processo consiste, então, no assujeitamento e a passagem para a forma sujeito

histórica, no nosso caso o sujeito capitalista, por meio do político e do simbólico. Discutiremos, a seguir, a transformação do I1 para I2, do sujeito ideológico ao sujeito individualizado pelo Estado.

3.4.2 A individuação do sujeito pelo Estado: dominação e resistência

É a partir da forma-sujeito, que resulta da interpelação ideológica, que podemos compreender o que Orlandi (1999, 2005a) designou de processo de individuação do sujeito, que é o movimento entre o sujeito interpelado pela ideologia (I1) para o sujeito individualizado pelo Estado. Em outras palavras, o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, individualiza o sujeito interpelado pela ideologia, que passa a se determinar pelo modo como, na história, terá sua forma individualizada pelas instituições (ORLANDI, 2005).

Uma vez interpelado em sujeito pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social. O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito (ORLANDI, 2005, p.107).

O Estado, como articulador do simbólico com o político, individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos no processo de identificação e na produção dos sentidos, transformando esse sujeito, antes bio-psico, em um sujeito social. Dessa forma, a individualização é um mecanismo de coerção do qual o Estado utiliza para classificar os indivíduos, categorizá-los, separá-los e/ou reuni-los, com a finalidade de torná-los transparentes, normalizar sua subjetividade. As formas de individualização têm como resultado um sujeito isolado e responsabilizado, tanto na gramática quanto no discurso (ORLANDI, 2005; PÊCHEUX, 2015).

Haroche (1992), afirma que os estudos que trazem a relação entre o indivíduo com o Estado procuram, cada um dentro de sua especificidade, revelar o fato essencial dessa relação: o poder, o Estado e o direito coagem o sujeito e essa coação é feita de forma discreta, em uma articulação com o simbólico, no projeto de determinação desse sujeito na e pela história. Para Haroche (1992, p.22) “os mecanismos de individualização se inscrevem assim no postulado geral que subentende toda gramática: a exigência de clareza, de desambiguação, de

determinação, de perfeita legibilidade”. Assim, o processo de individuação do sujeito se dá na relação deste com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo.

Muitos dos funcionamentos na gramática parecem assim responder aos imperativos de um poder que, procurando fazer do homem uma entidade homogênea e transparente, faz do explícito, da exigência de dizer tudo e da “completude” as regras que contribuem para uma forma de assujeitamento paradoxal. (HAROCHE, 1992 p.23)

Sobre isso Pêcheux (2015, p.30) nos diz que as múltiplas técnicas de gestão social dos indivíduos (marcá-los, identificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, colunas, tabelas) tem a finalidade de tornar esses espaços administrativos (jurídico, econômico e político) como espaços discursivos logicamente estabilizados, ou seja, caracterizado como uma série de evidências lógico-práticas, através das quais induzem as interpretações em uma lógica disjuntiva: “é “impossível” que tal pessoa seja solteira *e* casada, que tenha diploma *e* que não o tenha, que esteja trabalhando *e* que esteja desempregado, [...] que seja civil *e* militar” (PÊCHEUX, 2015, p. 30, grifos do autor).

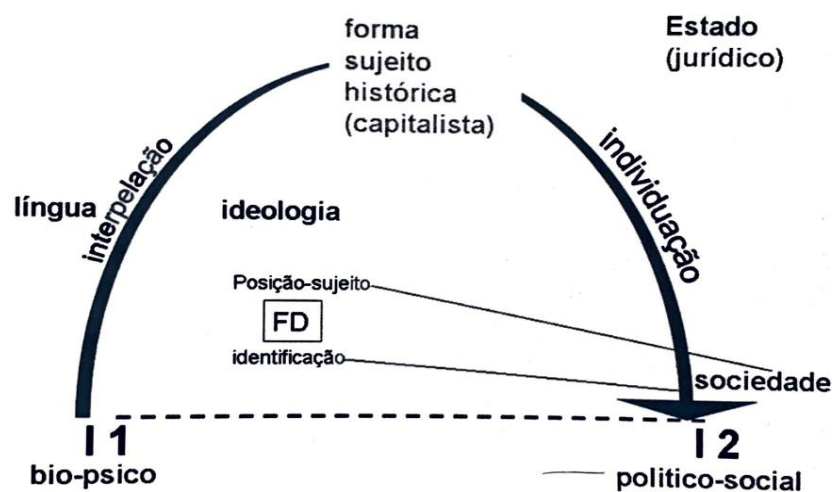
Essa é a forma como o Estado lida com o real do sujeito. Utiliza-se da língua para “pela imposição da transparência, a exigência da clareza, o ideal de completude que se inscreve diretamente na subjetividade”, (HAROCHE, 1992 p. 22) tornar esses indivíduos visíveis para melhor controlá-los. Pêcheux (2015, p.34) acrescenta que o sujeito pragmático tem uma necessidade imperiosa de homogeneidade lógica, uma simplificação unívoca, “de “um mundo semanticamente normal”, isto é, normatizado”, e o Estado e as instituições funcionam para atender essa demanda.

O sujeito pragmático, isto é, cada um de nós “os simples particulares” face às diversas urgências de sua vida - tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência [...] até as grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc...) (PÊCHEUX, 2015, p.33).

O processo de individualização do sujeito, além de fazer parte do projeto de determinação desse sujeito pela/na história, age também no apagamento do(s) real(is): da língua, da história e do sujeito. O objetivo do Estado é eliminar as possibilidades que a linguagem nos dá para fugir ao seu controle, “daí as constantes buscas por uma língua cada vez mais perfeita, mais transparente, na qual o sujeito encontre cada vez menor espaço para se colocar, para resistir” (LAGAZZY, 1988, p.26).

Como dissemos, ancorados em Orlandi (2017a), a forma-sujeito do nosso tempo é a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com direitos/deveres e livre, e assim, ao mesmo tempo em que é responsabilizado, também é dono de sua vontade. Uma vez individualizado pelo Estado e suas instituições discursivas, esse sujeito estabelece uma relação de identificação com uma formação discursiva, lugar também de constituição do sentido, através da qual ocupa uma posição-sujeito na formação social (posição-sujeito patrão, empregado, professor, mãe etc.). Ou seja, “estas posições-sujeitos se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se” (ORLANDI, 2017a, p.228). É na formação discursiva que os sujeitos adquirem identidade e o sentido ganha unidade. A seguir, a representação desse processo de constituição do sujeito em seus diversos momentos, proposto por Eni Orlandi (2017a):

Esquema 1 - Processo de constituição dos sujeitos em diferentes momentos em Eni Orlandi



Fonte: Orlandi (2017a, p. 229)

O Estado, no entanto, falha na sua função de articulador do simbólico com o político. Orlandi (2017a) nos diz que a falha do Estado é estruturante do sistema capitalista contemporâneo e é necessária para o funcionamento do sistema. A falha é o lugar do possível, nos diz a autora. Além dessa, há a falha no ritual de interpelação do sujeito pela ideologia, em que ambas possibilitam ao sujeito individualizado, ao identificar-se com uma formação discursiva, romper com seus outros sentidos, fazendo com que sujeitos e sentidos possam ser outros.

As pessoas com deficiência, por exemplo, se individualizam pela falta, na falha do Estado, o que acarreta(ou) na história um processo de exclusão. A contradição reside no fato de que essa segregação é que torna possível a ruptura do processo de individualização e de identificação. Desse ponto de vista, o sujeito, ao assumir uma posição no discurso, resiste a outras posições, contradizendo ou negando os saberes da FD. A falha no ritual da interpelação permite-nos a falar em resistência (resistência-revolta-revolução). Não há dominação sem resistência, é preciso “ousar se revoltar”, afirmou Pêcheux (2014b, p. 281) em “Só há causa daquilo que falha”, anexo III da retificação de sua teoria.

Afasta-se a ideia de um sujeito consciente e origem de si e propõe-se pensar discursivamente a resistência. O sujeito não existe *a priori*. O sujeito para AD é, também, uma posição no discurso. Ao se subjetivar, ele se projeta de sua situação no mundo para sua posição no discurso: “Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)” (ORLANDI, 2005b p.99). O indivíduo, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, é convocado a ser sujeito, que se identifica com uma formação discursiva e ocupa uma posição no discurso e é a posição-sujeito que determina os sentidos dos enunciados a partir do funcionamento da memória discursiva.

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a e seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído. (ORLANDI, 1996, p.36-37)

Conceber o sujeito como lugar de significação é dizer que ele não é a origem do seu dizer. Enquanto lugar, é vazio e nem sempre é o mesmo, pois, nos movimentos e deslocamentos das tomadas de posição-sujeito, cria-se a possibilidade de enunciar conforme a inscrição em determinada formação discursiva. É, pois, nesse movimento de ocupação de um lugar discursivo que o sujeito põe a língua em funcionamento, atravessado pela história, pela ideologia e, ainda, pelo inconsciente. Os sujeitos, portanto, estão filiados a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente. Sujeito e sentido constituem-se historicamente (MARIANI, 1998).

Nessa direção, em termos discursivo, a noção de resistência não está meramente ligada à ideia de “opor-se à”, mas de ressignificar processos interpretativos já existentes, seja dizendo uma palavra por outra ou não dizendo nada. Para Orlandi (2012) a questão da resistência se dá em dois movimentos: primeiro numa relação entre a forma-sujeito histórica e a individualização

pelo Estado e, no segundo, no processo de identificação do sujeito com a formação discursiva em sua vinculação com o interdiscurso.

O assujeitamento, ao contrário de significar submissão, é da ordem do político e do simbólico e, portanto, da resistência. O sujeito resiste a discursos outros ao ser interpelado em sujeito do discurso pela ideologia porque, para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso e, portanto, resistir a outras. Eis o que entendemos como sendo um dos movimentos da resistência (ORLANDI, 2012, p.230).

Nessa perspectiva, o movimento da resistência é identificar um outro lugar de discurso onde se possa ressignificar, estabelecer outros sentidos que ficaram de fora do discurso. Para Lagazzi (2019, p.309), resistir pode significar opor-se, mas não só. “Resistimos em uma determinada posição, defendendo o que nos identifica, resistimos para mudar, ainda que não saibamos qual será essa mudança. Isso significa que a resistência abre possibilidades dentro do inesperado”.

Michel Pêcheux, em seu texto “Delimitações, inversões, deslocamentos”, assim conceitua a resistência:

(...) não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... E assim começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem sentido (PÊCHEUX, 1980, p. 17).

A resistência está na ordem da negação da repetição, de modo que o invisível, o irrealizado irrompa do interior do *non-sense* para produzir sentidos outros, o que Pêcheux (2015) denomina de transgressões de fronteiras. Para Orlandi (2017a, p.231), a ruptura dessas fronteiras “se dá quando a língua se abre em falha, na falha da ideologia, enquanto o Estado falha, estruturalmente, em sua articulação do simbólico com o político”, na falha do ritual de interpelação.

A crítica central da AD está direcionada a essa visão idealista de sujeito, da noção de centralidade do “eu”, consciente, intencional e com uma identidade estável. O sujeito da Análise de Discurso é um sujeito duplamente dividido pela ideologia e inconsciente e individualizado pelo Estado, cuja característica comum das estruturas-funcionamentos é o de dissimular sua própria existência na constituição dos sujeitos e dos sentidos, o que significa dizer que o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, “não se dá conta de sua constituição

por um processo do significante no funcionamento da linguagem na interpelação ideológica e na identificação imaginária a determinados sentidos” (MAGALHÃES, MARIANI 2010, p. 402).

Dessa forma, se a incompletude é constitutiva do sujeito, sempre haverá furos, falhas e apagamentos nos processos discursivos, e isso serve de indícios para compreender a resistência (ORLANDI, 2017).

É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados *ad eternum*, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns. É porque é histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém. Os sentidos e os sujeitos poderiam ser sujeitos ou sentidos quaisquer, mas não são. Entre o possível e o historicamente determinado é que trabalha a análise de discurso. Nesse entremeio, nesse espaço da interpretação. A determinação não é uma fatalidade mecânica, ela é histórica. (ORLANDI, 2017, p.103)

O assujeitamento é incontornável ao sujeito, pois é preciso que o indivíduo se submeta ao simbólico pela ideologia, o que significa dizer que o sujeito é incapaz de escapar da ideologia. No entanto, como vimos, a teoria proposta por Michel Pêcheux, em 1969, passou por diversas reformulações, sendo uma delas o abandono da noção de que a interpelação é um ritual sem falhas e, ainda, a noção de uma formação discursiva homogênea e fechada. A partir dessas reformulações, as noções de falha e contradição passaram a desempenhar um papel importante para a teoria, pois é a partir delas que Pêcheux (2014b) vai falar em reprodução/transformação, e colocar o sujeito discursivo diante da possibilidade de resistência e transformação. Desse modo, o sujeito do discurso não está condenado a reproduzir as relações de produção dominante na luta de classes, pode também resistir ao discurso dominante e transformá-los, esses dois movimentos provocam deslizamentos e até mesmo rupturas com a formação discursiva na qual se inscreve (DI NARDI, NASCIMENTO, 2016; TARINI, 2019).

3.5 Silêncio e silenciamento: consideração sobre as formas do Silêncio em Eni Orlandi

Como dissemos, a falha é espaço para possibilidade e é constitutiva da ordem simbólica. Nessa perspectiva discursiva, Orlandi (1997) argumenta que a falha e o possível estão no mesmo lugar, e são função do silêncio. Ao teorizar sobre o silêncio, Eni Orlandi afirma que ele é fundante de toda significação, sendo “a própria condição de produção de sentido”. Assim, o sentido é múltiplo porque o silêncio é constitutivo.

Para entender o estatuto do silêncio em Orlandi (1997), vamos partir do que ele não significa. O silêncio não significa implícito, não significa o que deixou de ser dito, não remete

ao dito, não é o distanciamento, não significa ausência de palavras. “O silêncio não tem relação de dependência com o dizer para significar: o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras” (ORLANDI, 1997, p.70). Há, inclusive, uma relação fundamental do silêncio com as palavras, essas são carregadas e atravessadas pelo silêncio, e assim como a linguagem, ele também não é transparente. Para a autora, não podemos recuperar os sentidos do silêncio pelas palavras. “Com efeito, a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”. (ORLANDI, 1997, p.70).

O silêncio não pode ser definido como o vazio, mas como um lugar que permite à linguagem significar, um horizonte e não uma falta. “O antes, o estado anterior não é o “nada”, mas ainda o silêncio enquanto horizonte de sentidos. O silêncio é contínuo e há sempre ainda sentidos a dizer” (ORLANDI, 1997, p.70). Não se trata do silêncio enquanto elemento físico, mas como fronteira do sentido. Além do silêncio fundador, existe a política do silêncio, que se desdobra em outras formas, a saber: silêncio constitutivo e silêncio local.

A política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Há um recorte entre o que se diz e o que não se diz, se diz “x” para não (deixar) dizer “y”. É o não-dito necessariamente excluído. Dessa maneira, apaga-se os sentidos a ser evitados, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer (ORLANDI, 1997, p. 73,74).

O silêncio constitutivo é o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer. Trazendo para o nosso objeto de estudo, os discursos da educação inclusiva, um exemplo dessa forma de silêncio é a denominação “escola para todos”, atribuída a essa fase inclusivista na educação, ao nomear esse novo modelo de escola, acentua-se o fato de que a escola não era para todos, mas somente para alguns. Ou, escola regular silencia a exclusão daqueles que eram irregulares, fora dos padrões de normalidade estabelecida. Nessa perspectiva, Orlandi conclui que “toda denominação apaga outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras” (ORLANDI, 1997, p. 74).

Ao lado do silêncio constitutivo, segundo Orlandi, temos o silêncio local, que trata da interdição do dizer. Para melhor exemplificação dessa outra forma do silêncio a autora utiliza a censura enquanto “fato” de linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e silêncio considerada em sua materialidade discursiva, isto é, linguística e histórica.

Em Orlandi (1997, p. 74) “a censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação”. Ao se proibir certas palavras, para se proibir certos sentidos, proíbe-se ainda certas posições sujeito. Há uma interdição, por meio da censura, da inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas. Essa interdição afeta a identidade do sujeito enquanto sujeito-do-discurso, pois como dissemos, ancorados em Pêcheux (2014b), a identidade resulta de processos de identificação em uma formação discursiva determinada. Desse modo, ao intervir no jogo de relações de força determinando o que não se pode dizer, do que se pode dizer, a censura afeta a identidade do sujeito. Ao modificar a relação com o “dizível”, pois já não se trata mais do que se pode e deve ser dito, determinado socio-historicamente pelas formações discursivas, mas do que não se pode dizer do dizer possível, é proibido ao sujeito ocupar diferentes posições, “ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos” (ORLANDI, 1997, p. 79).

Nessa direção, o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, é constituído pelo desejo de completude afetado pelo efeito de literalidade dos sentidos. Atua interditando, por meio da censura, a circulação dos sujeitos entre as formações discursivas, trabalhando para que os sentidos (e os sujeitos) sejam fixos e não atravessem outros discursos. Há, portanto, um desejo do Estado de uma homogeneidade do sentido para toda a sociedade: nega-se a alteridade, obriga-se a dizer “x” para não deixar dizer “y”, determina-se os sujeitos e os sentidos (ORLANDI, LAGAZZY, 1988). Entretanto, esse “y”, cujos sentidos foram silenciados, dada a dispersão do sujeito, significará por outros processos, os quais Michel Pêcheux faz referência ao lapso, ato falho, chistes, como origem não detectável da resistência e da revolta. Vale ressaltar, no entanto, que o fato do lapso e ato falho se sobressaírem nas falhas da interpelação ideológica não torna o inconsciente a fonte da ideologia, Pêcheux enfatiza: “a ordem do inconsciente não coincide com a ordem da ideologia”, embora a ideologia deva ser pensada em referência ao inconsciente (PÊCHEUX, 2014b, p.278).

Por meio dos efeitos da política do silêncio pode-se pôr em relevo o modo de funcionamento do silêncio fundador, onde o silêncio significa antes de tudo, e sua apreensão é mais difícil. Nessa perspectiva, “a “legibilidade” do silêncio nas palavras só é tornada possível quando consideramos que a materialidade significativa do silêncio e a da linguagem diferem e que isso conta nos distintos efeitos de sentido que produzem” (ORLANDI, 1997, p.67). Assim, essa diferença deve ser levada em conta pela análise.

4 CAPÍTULO III - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A cegueira deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens (Jorge Luís Borges, in: DINIZ, Debora, 2007)³⁵.

Nessa trajetória de investigação das discursivizações sobre o ensino de pessoas com deficiência, objetivamos remontar às condições de produção que engendraram os discursos da ex/inclusão para relacionar os possíveis efeitos de sentido atribuídos às práticas e aos sujeitos, em nossos dias atuais. Partimos dos pressupostos teóricos da AD que considera que as instituições e os sujeitos operam a partir de uma formação ideológica e histórica determinada, essas sobredeterminações históricas delineiam a (re)produção dos sentidos mobilizados em suas práticas, o que significa dizer que os sentidos da deficiência e da inclusão decorrem e são regulados pelo lugar histórico e social do que se imagina ser uma pessoa com deficiência.

Apresentamos a seguir a história da institucionalização da deficiência e o percurso que as pessoas denominadas com deficiência fizeram para chegar até à escola. O objetivo deste capítulo, portanto, é fazer uma leitura discursiva dos documentos e histórias para apreender a historicidade das deficiências, apreender como elas foram institucionalizadas, ou seja, como as deficiências foram historicamente produzidas, para, de alguma maneira, contribuir para a produção do conhecimento dessa temática em que a produção crítica é quase ausente.

Não é o propósito deste capítulo contar uma história linear, mesmo porque não há, para a Análise de Discurso a qual nos filiamos, essa possibilidade. Não é possível apontarmos o momento exato que engendrou as práticas discursivas que institucionalizaram e individualizaram a pessoa com deficiência a partir de suas diferenças, pois consideramos que há real na história, e isso significa dizer que a história não é transparente.

Desse modo, ao olharmos para a história da deficiência e da educação inclusiva buscamos apreender o funcionamento discursivo da relação entre história, língua e ideologia, materializada, principalmente, pelas políticas de inclusão. Partimos do pressuposto de que buscar a exterioridade, constitutiva da linguagem, é importante para compreender e problematizar os discursos cristalizados da inclusão de alunos com deficiência na escola. A história pensada aqui, conforme Orlandi (1996, p.76-77), “não como fatos e datas, como evolução e cronologia, mas como significância, ou seja, como trama de sentidos, pelos modos como eles são produzidos”.

³⁵ Jorge Luís Borges, um dos mais conhecidos escritores argentinos, ditou grande parte de sua obra. Ele soletrou cada palavra de *A cegueira*, um relato de sua vida como escritor cego (DINIZ, 2007).

Apresentamos nas próximas páginas a história, e não a historiografia, das pessoas com deficiência, e nos utilizamos da cronologia para abordar temas que engendraram os discursos da ex/inclusão, que permeiam até hoje os discursos vigentes. Diante disso, a teoria da AD nos permite olhar a história e enxergar muito mais que uma linha do tempo, uma evolução, permite apreendermos o funcionamento da linguagem, tendo a história como parte constitutiva do discurso. Portanto, olhar para a história da educação inclusiva é apreender o funcionamento da linguagem e ideologia, materializada nos discursos (re)produzidos acerca do ensino e da pessoa com deficiência, designada como “Educação Inclusiva”.

Nessa perspectiva, remontar às condições de produção da educação inclusiva não é, apenas, fazer uma investigação cronológica. Para Pêcheux (1999, p.4), a informação de uma historiografia documental, embora não “tematize a discursividade do documento”, funciona como uma ferramenta de leitura para nosso propósito maior, que é verificar em que condições de produção a pessoa com deficiência foi incluída na escola, para que possamos compreender como o histórico reflete no modo como ela é significada e como elas se significam.

Ao percorrermos por essa via, muito além de fazer um estudo sobre a evolução das deficiências e o progresso da inclusão na sociedade atual, buscamos problematizar esses discursos que nos levaram a significar as pessoas com deficiência como aquelas que precisam ser cuidadas, curadas, monitoradas, controladas.

Para a construção teórica deste capítulo, nos ancoramos, além da teoria da Análise de Discurso tal como a temos vindo a considerar, nos estudos da psicóloga, historiadora e genealogista Lilia Ferreira Lobo, que em uma investigação aprofundada e minuciosa faz uma genealogia da deficiência, enquanto instituto, a partir das histórias dos pobres e escravos no Brasil, sujeitos historicamente invisibilizados que tiveram suas histórias silenciadas, para afirmar que os sentidos da deficiência hoje, e como a discursivizamos, é reflexo de como ela foi historicamente institucionalizada. Trazemos para essa discussão ainda as contribuições de autores importantes que, em suas pesquisas, trabalham com as bases e princípios da inclusão, mas não fazem de forma ingênua, pois, por outro lado, problematizam os pressupostos da Educação Especial e Inclusiva.

4.1 Deficiência e a invenção da anormalidade

Estudos (ZARDO 2019; LOBO 2015; OLIVEIRA 2014), demonstram que atualmente a deficiência é discursivizada como um desvio da norma, tanto comportamental como corporal, efeito de práticas discursivas do século XVIII, que passaram a catalogar esse corpo como

anormal, estranho e inesperado, engendrando sentidos que se repetem em acontecimentos discursivos ao longo da história.

A norma é a necessidade de classificação, de colocar em ordem. É a criação de critérios no interior de grupos sociais e, a partir deles, o estabelecimento de princípios de comparabilidade, de padrões a serem seguidos. A norma veio para incluir todos, porém no sentido de homogeneização dos indivíduos (LOPES, 2009; VEIGA-NETO, 2001). A anormalidade, por sua vez, é concebida como o irregular, aquilo que dispersa. Nesse sentido, o corpo com deficiência, a partir dessas práticas discursivas, passou a ser significado como um desvio do padrão da normalidade estabelecida.

Ao questionarmos a concepção de deficiência dentro dessa noção de anormalidade não significa ignorar a deficiência como algo, em alguns casos, de que necessita cuidados médicos e contextos sociais que atendam às particularidades de cada um, mas é reconhecer que pessoas, de modo geral, buscam ou precisam de cuidados médicos, e isso é inerente à existência humana e independe de condição x ou y (LOBO, 2015, DINIZ, 2007).

Rompendo com essa noção, nesta pesquisa nos aproximamos teoricamente ao conceito de deficiência enquanto matéria, formulado por Diniz (2007, p.10-11), que o considera um “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência”, ou seja, a deficiência seria o resultado da interação entre o corpo com lesão e uma sociedade insensível à diversidade e, portanto, discriminatória. Nessa perspectiva, a deficiência não deve ser reduzida à questão biológica, mas como efeito de sentidos construídos historicamente.

Partiremos da história das pessoas com deficiência no Brasil colônia, ancoradas principalmente nos estudos de Lobo (2015), que fez uma investigação “escavando”, como faz um arqueólogo, fontes bibliográficas e documentais, juntando peça a peça, para compor as trajetórias, não linear, destes sujeitos que ela denomina em seu título de infames, ou seja,

Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. [...] apenas algumas vidas em meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor. (LOBO, 2015 p.13)

Desse modo, a autora escolhe abordar as histórias de pessoas que tiveram suas existências ignoradas historicamente e apresenta em sua pesquisa uma análise que aponta as questões sociais que engendraram certos discursos e políticas normalizadoras das deficiências.

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

Nos primórdios da humanidade, quando ainda o homem era um ser nômade, as pessoas com deficiência, nomeadas como coxos, inválidos, aleijados, idiotas, entre outros, sofreram muita discriminação, eram abandonadas à própria sorte, já que o corpo era sua única garantia de sobrevivência, sofriam perseguição e extermínio (SILVA, 2015).

Figura 3 - Representação de cegos na pintura de Pieter Bruegel – “Parábola dos cegos” (1568)



Fonte: [http://www.deficienciavisual.pt/txt-construindo articulacao_arte DV.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-construindo_articulacao_arte_DV.htm) Acesso em 31 mai 2022

As pessoas com deficiência eram discursivizadas de forma negativa. Os sentidos da cegueira, por exemplo, geralmente remetem à uma ausência, obscurecimento da razão, do discernimento, inteligência, da moral (RICHARDSON, 2009). Esse é um dos efeitos de sentido possíveis para a “Parábola dos cegos” (fig.6), de Peter Bruegel (1568). A imagem retrata várias pessoas cegas, em fila, sendo guiados por outro cego indo em direção a uma vala, cheia de outros corpos, uma metáfora que busca demonstrar que seguir uma pessoa que não é sábia, inteligente, levará ao destino ruim.

No Brasil, as pessoas com deficiência aparecem em alguns relatos de viajantes quinhentistas e seiscentistas. Índios e escravos com alguma deficiência eram registrados como

“monstros” frutos do pecado, que carregavam no corpo a ira de deus como consequência das transgressões aos preceitos divinos. As crianças indígenas identificadas como monstruosas, defeituosas, eram assassinadas ou abandonadas pela própria mãe³⁶.

No século XIX, com o surgimento da biologia, os corpos catalogados como monstros individuais passam a receber explicações científicas, em que se começa a considerar fatores como evolução, organismo, hereditariedade. Nesse contexto, surge a teratologia, ou como era conhecida, a ciência dos monstros, responsável pelo estudo das anomalias ligadas à fase embrionária. Com a teratologia vê-se a regularidade dos casos de anomalias e passa-se a concebê-los não mais como desvios da natureza ou manifestação da ira divina que os tornaram monstros, mas como monstros de nascimento (LOBO, 2015).

Há o abandono da preocupação com o monstro individual e passa-se a estudar o que eles denominavam de monstruosidade. “Se a Idade Média e o Renascimento inventaram monstros nas artes, nas descrições e nos relatos dos viajantes, o século XIX passou a fabricá-los em carne e osso” (LOBO, 2015, p.41). Essa fabricação, segundo a autora, partiu de um projeto experimental em que cientistas produziam ‘monstros’ com embriões de frango para explicar, nas diferentes fases da embriogênese, a origem da formação dos órgãos.

4.2 Do abandono ao extermínio dos diferentes

Com a evolução da Biologia, os estudos sobre a hereditariedade ganham importante espaço na ciência, servindo de base para explicar causas e origens de doenças, desvios morais e outros fenômenos. Lobo (2015, p.46) afirma que nada escapou à hereditariedade. Dos corpos anômalos às pequenas malformações embrionárias, “a etiologia da hereditariedade mórbida forneceu a justificativa que faltava às demais doenças do corpo e da alma”. Os estudos da hereditariedade afirmavam que as pessoas consideradas deficientes carregavam no corpo um estigma de degenerescência que poderia levar, em termos gerais, a produção de uma raça decadente. Diante disso, a anormalidade tornou-se uma ameaça que demandava uma

³⁶ Rossi e Pereira (2020), apontam que esses costumes permanecem até hoje em aproximadamente 15 etnias indígenas. Segundo a pesquisa, além das mães serem obrigadas a tirar a vida do recém-nascido identificado com alguma deficiência, em um ritual isolado no meio da floresta, os gêmeos e crianças nascidas de relações extraconjugais também devem ser assassinadas. Para a cultura indígena, o infanticídio, por esses motivos, não é um ato cruel, mas um ato de amor, pois assim evita-se uma vida inteira de sofrimento.

intervenção preventiva, intervenções essas que ocasionaram em medidas eugênicas³⁷, concentradas, quase exclusivamente, no controle das uniões e procriações.

A utopia eugênica de uma sociedade perfeitamente organizada e produtiva, porque constituída dos melhores e mais belos exemplares da espécie, precisava, para construir esse mundo limpo das degenerescências, pôr em prática princípios regeneradores para selecionar os melhores caracteres e eliminar as taras hereditárias. (LOBO, 2015, p.108).

No que se refere às pessoas com alguma deficiência, as medidas eugênicas visavam a esterilização, onde o primeiro país a legalizar esse procedimento, antes mesmo do projeto nazista de Hitler, foram os Estados Unidos, que entre 1907 e 1925 esterilizou mais de 6 mil pessoas, entre elas criminosos e pessoas com deficiência mental hospitalizadas, com ou sem autorização dessas pessoas ou de seus familiares. Em 1933, a lei alemã assinada por Hitler, então chanceler do Reich, instituiu o Tribunal da Eugenia e previa a esterilização de pessoas com as deficiências consideradas hereditárias, entre as quais: “debilidade mental congênita, esquizofrenia, loucura circular (maníaco-depressiva), epilepsia hereditária, coreia hereditária, cegueira hereditária, surdez hereditária, grave deformidade corporal hereditária” (LOBO 2015, p.113).

A criação do Tribunal da Eugenia culminou, em 1939, no extermínio em massa de pessoas com deficiências internadas em hospitais psiquiátricos alemães, consideradas por uma equipe médica nazista como indignos de viver. De acordo com Evans (2012), o projeto de extermínio iniciou com a iniciativa de pais de uma criança com deficiência, que pediram a Hitler uma morte misericordiosa para seu bebê. Esse pedido abriu precedente para que Hitler criasse o Aktion-T4, programa de eutanásia involuntária para extermínio de crianças e, em seguida, de adultos com deficiências. Cerca de 200 mil pessoas nessas condições foram assassinadas em câmeras de gás ou com injeções letais. Para Evans (2012), esse extermínio, seguido de uma campanha cujo objetivo era mostrar para a sociedade que essas pessoas com deficiências eram um peso morto e uma ameaça à pureza genética para uma sociedade ariana sadia, foi o início do holocausto.

³⁷ As medidas de eugenia tinham por fim aplicação de conhecimentos e práticas úteis à reprodução, conservação e ao aperfeiçoamento da espécie humana. Visava uma sociedade perfeitamente organizada e produtiva (LOBO,2015).

Figura 4 - Cartaz nazista discursiviza as pessoas com deficiência como peso morto para o país



Fonte: LOBO, 2015 (Jornal do Brasil, 1 de abril, 1995)

De acordo com Dias (2013), as vítimas do tribunal da eugenia nunca foram indenizadas, e a lei que amparou o extermínio de milhares de pessoas, na Alemanha, só foi revogada em 2007.

No Brasil, também havia um discurso semelhante sobre a inutilidade dessas pessoas e o risco à raça humana, no entanto, diferente da Alemanha, as mortes clandestinas eram causadas pelo descaso e abandono do Estado. As medidas eugênicas visavam, assim, evitar que as pessoas com deficiências pudessem procriar e trazer “ao mundo filhos também doentes e defeituosos”, pois acreditava-se que essas deficiências, à medida que eram transmitidas de geração em geração, tendiam a piorar causando uma degeneração³⁸ progressiva (LOBO, 2015, p.111).

³⁸ Os psiquiatras acreditavam que a degeneração era mais uma doença social, não mais individual. Foi, portanto, a partir da introdução da noção de degeneração, em 1857, por Morel, que as medidas de eugenia, como a esterilização, eutanásia e abandono, começaram a ser implementadas (SEIXAS, MOTA, ZILBERMAN, 2009).

4.4 Da segregação à integração: movimentos de (re)existência e os (des)caminhos para a inclusão escolar no Brasil

No século XIX, com as mudanças que ocorrem nas relações de trabalho entre os sujeitos e o Estado — antes escravizados e agora considerados cidadãos com direitos e deveres —, havia uma separação entre os mais fortes, mais ágeis, mais produtivos dos menos fortes, menos capazes, menos eficientes. Esses, ao ficarem ociosos, pois eram considerados inaptos ao trabalho, foram consideradas um perigo à sociedade. Para resolver a questão, as pessoas com diferentes tipos de deficiência tiveram suas condições assemelhadas à loucura para assim serem aprisionadas em hospícios. Lá, os assim classificados permaneceram por muitos anos, apartados da sociedade e silenciosamente sendo oprimidos pelo modelo médico de deficiência.

Para Foucault (1977, p.57) “a medicina do século XIX regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde”, desse modo, a pessoa com deficiência, ao mesmo tempo que desvia da norma é capturada por ela, em que todo investimento do Estado sobre o corpo com deficiência tem como finalidade normalizá-lo, torná-lo útil, apto ao trabalho. A utilização dos mecanismos de disciplina e normalização incide na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, úteis economicamente, saudáveis e normais. Para Foucault (2003; 2010), a normalização é um dos grandes instrumentos de poder que busca homogeneizar as multiplicidades ao mesmo tempo em que as individualiza, determinando níveis, especialidades, classes, entre outros.

Nesse contexto, os hospitais eram ambientes nos quais o Estado depositava os loucos, pessoas com deficiência, pobres, que para eles ofereciam riscos à saúde da sociedade. Não era um ambiente de cura, mas de exclusão, de deixar morrer. Somente no século XIX, com a chegada de soldados feridos da Guerra e a necessidade de recuperar esses corpos úteis, o hospital passa a ter o viés da medicalização, da reabilitação, do controle sobre o corpo, da cura, do fazer viver (DIAS, 2018).

Os psiquiatras foram os responsáveis pela passagem das pessoas com deficiência da categoria de monstro para o anormal. De acordo com Dias (2018), era responsabilidade deles, para se justificarem como ciência da higiene pública e proteção social, detectarem através do saber médico, doenças onde os outros só percebiam comportamentos humanos. O discurso do especialista passa, então, a determinar os indivíduos, e outras doenças, além das deficiências historicamente determinadas (auditiva, visual, física e intelectual), e outros “desvios” vão sendo nomeados (dislexia, disgrafia, autismo, transtorno de déficit de atenção), também considerados como deficiências, embora não oficialmente, para serem tratadas e normalizadas.

Instalou-se uma aliança entre o saber médico e o discurso liberal da eficiência, que visava a preservação e controle dos corpos para a eugeniação³⁹ da raça humana. Esse controle volta-se também para as crianças com deficiência que, sem poder ir à escola, impediam seus familiares de trabalhar. As crianças categorizadas como anormais, categoria criada pela psiquiatria, passaram a ser alvos das medidas eugênicas, sanitárias e educacionais. Com a finalidade de liberar os pais para o trabalho, o Estado, por meio do saber psiquiátrico, assemelha deficiências como a surdez e deficiência mental à loucura. Assim, com justificativas de que atrapalhavam o desempenho dos demais alunos na sala de aula e que ofereciam risco à sociedade, elas eram enclausuradas em hospícios, excluídas da sociedade. Lobo (2015, p. 229) explica:

A questão não surgiu, pois, como um problema do sistema de ensino: essas crianças não podiam ir à escola e impediam os pais de trabalhar. Foram, então, encaminhadas aos pavilhões especiais dos hospícios, criados naquele período, a fim de liberar os pais para o trabalho - eis o artifício da assimilação do idiota ao louco produzido pelo saber psiquiátrico. Elas representavam um duplo fardo social: no presente e no futuro (LOBO, 2015, p. 229)

O século XIX não foi um período marcado por preocupações com as crianças. Não havia, portanto, instituições específicas para receber as crianças tidas como anormais, o que levou ao enclausuramento juntamente com adultos diagnosticados como loucos, deficientes, alcoólatras, criminosos, no Hospital Colônia em Barbacena, Minas Gerais, o maior hospital psiquiátrico do Brasil⁴⁰.

A figura 8 é uma das centenas de fotografias registradas por Luiz Alfredo, em 1961, fotógrafo da revista *O Cruzeiro*, que denunciou as péssimas condições em que eram submetidos os pacientes do hospital, dentre eles as crianças, muitas delas sem deficiência, apenas rejeitadas pelos pais por mau comportamento (GODOY, 2014).

³⁹ Havia uma preocupação em acompanhar essas crianças para o desenvolvimento da raça e ocupação do solo brasileiro (LOBO, 2015).

⁴⁰ O Hospital foi construído na cidade de Barbacena porque a cidade acabara de perder a disputa de capital do estado de Minas Gerais para Belo Horizonte. Os trabalhos no Hospital começaram em 1903 e contou com o apoio da Igreja Católica para funcionar. Possuía 16 pavilhões (GODOY, 2014).

Figura 5 - Crianças internadas no manicômio junto com adultos-



Fonte: site Observatório do Terceiro Setor.⁴¹

Somente após denúncia do psiquiatra italiano Franco Basaglia, que estava no Brasil para realizar palestras sobre a lei antimanicomial, com grande repercussão internacional, uma ala do hospital Colônia foi destinada exclusivamente para as crianças com e sem deficiências. Por mais de 10 anos esse foi o único espaço destinado a elas (GODOY, 2014; LOBO, 2015).

A educação generalizada, e não somente para os ricos, só começou a ser pensada em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁴², e em 1856 com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos⁴³. Mesmo assim, embora tenham significado a emergência de novos dispositivos de diferenciação entre crianças e adultos, não houve práticas que pudessem fazer avançar as políticas voltadas para essas crianças. Lobo (2015), afirma que esses dois institutos foram, por muitos anos, pequenos asilos fechados, a autora assim os resume:

Foram durante muito tempo pequenos asilos fechados em si mesmo; não disseminaram suas práticas, não produziram saber, passaram ignorados pela maioria da população. Criados apenas como fachada de modernização do país, o que não incluía como necessidade a instrução de todas as crianças, eles não poderiam mesmo ter outro destino por parte do governo. [...] não passaram pois de pequenos abrigos com alguma prática pedagógica, dirigidos a uma ínfima minoria de alunos pobres. (LOBO, 2015, p.409)

⁴¹ Disponível: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-hospicio-tinha-criancas-rejeitadas-e-homossexuais-como-pacientes/>

⁴² O instituto passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu ex-professor e ex-diretor, nome que permanece até hoje.

⁴³ Atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

A criação desses dois institutos é resultado da política de normalização, de controle sobre os desvios da norma, e estabeleceram, na prática, as separações institucionais especializadas das hoje denominadas “deficiências”, tirando as crianças do convívio dos demais, relegando-as à exclusão da rede regular de ensino.

No período entre 1957 e 1993, o Estado executa algumas ações voltadas ao atendimento educacional às pessoas com deficiências. De início, temos as denominadas campanhas, destinadas para cada tipo de deficiência. A primeira foi a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros (CESB), instituída pelo decreto Federal nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957. Ao longo desse período outras foram lançadas, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME (1960) (PACHECO e COSTAS; 2006, MAZZOTA, 2005).

Com os novos movimentos sociais dos anos 60, surge também o movimento social das pessoas com deficiência, que reivindicavam a garantia de direitos fundamentais para os seus membros, posicionando-se contra o modelo biomédico, reafirmando que não eram doentes, mas pessoas capazes de viver em sociedade. Foi, entretanto, a publicação do texto “modelo social da deficiência”, pela *Union of the Physical Impaired against Segregation* (UPIAS), em 1975, no Reino Unido, com as novas definições dos termos deficiência e incapacidade, que foram estabelecidos os princípios que levaram ao modelo social da deficiência. Nesse texto, tem-se ainda a diferenciação entre “lesão”, referente à condição física da pessoa, e “deficiência”, referente a um vínculo imposto por uma sociedade sobre a pessoa que possui alguma lesão. Dessa forma, a dicotomia lesão/deficiência é construída da mesma maneira que a dicotomia “sexo/gênero”, sendo que o primeiro é atribuído ao fator biológico e o segundo, uma construção social (ORTEGA, 2009).

Os teóricos dos estudos da deficiência denunciam um modelo utópico de perfeição corporal e cura no qual a deficiência não existe. Na cultura somática contemporânea ou biossociabilidade, as ações individuais passam a ser dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude, entre outros (ORTEGA, 2009, p. 69).

Um tempo antes desse movimento, as pessoas com deficiência não existiam como lugar de enunciação na sociedade, enquanto organização discursiva. Não eram autorizadas a enunciar. O apagamento histórico de suas existências, sempre às margens, impediu a circulação de suas discursividades, fazendo com que sobressaíssem os discursos “sobre”, quais sejam: os discursos do médico, do especialista, do Estado, em que eles são falados, são significados. Segundo Orlandi (1990), os discursos “sobre” constituem já uma interpretação dos sentidos dos discursos “de”, organizam de forma redutora os “já-ditos”, a memória discursiva. Desse modo, o *non-*

sense da deficiência é determinado, principalmente, por essas duas formações discursivas: da ciência, que o nomeia, explica, dá o caráter científico; e do Estado, que o individua, concedendo direitos e deveres e destinando-lhes os espaços que podem/devem ser ocupados.

Como vimos, as formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito, delimita as posições sujeito, e assim, as pessoas com deficiência, a partir dos sentidos que circulavam na época, tinha como possibilidade de subjetivação as posições-sujeitos disponíveis nas discursividades da época, ou seja, o discurso médico (doente, louco, anormal), discurso religioso (pecador, coitadinho), discurso do Estado (inútil, inválido, incapaz). As novas discursividades trazidas pelos novos movimentos sociais lhes deram a possibilidades de novas tomadas de posição, de questionar os saberes das FD dominantes, de irromper novos sentidos. Assim, o movimento social das pessoas com deficiência é o início de uma possível resistência desses sujeitos categorizados como pessoas com deficiência.

O modelo social da deficiência é o pilar dos Estudos sobre Deficiência. [...] As lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência guardam um ponto em comum com os movimentos feministas e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTTI), **que é o de questionar o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos**. Portanto, da mesma forma como ocorreu com os Estudos Feministas e de Gênero em relação às histórias de lutas do feminismo, não se pode tratar dos Estudos sobre Deficiência sem recorrermos à história dos movimentos da deficiência. **Foram os ativistas com deficiência os principais responsáveis pela construção e pela consolidação dos Estudos sobre Deficiência como um projeto político-acadêmico** (MELLO; NUERNBERG, 2012 p. 638, 640, grifos nossos).

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

O princípio da integração visava inserir alunos com deficiência nos espaços comuns da escola regular, para que, desse modo, todos os alunos tivessem oportunidade de conviver com a diversidade. No entanto, sem mecanismos para efetivar a política integradora, na prática, a integração de alunos com deficiência, no entanto, passou de um nível de segregação para outro, visto que raramente os alunos com deficiência circulavam pelos espaços comuns, pelo

contrário, eram mantidos afastados dos demais alunos, ou seja, eram excluídos dentro da escola (MENDES, 2006).

Skliar (2006) considera a ideia de integração escolar vaga e preguiçosa. Para o autor, uma vez que a escola não produz mecanismos para a disseminação da diferença e da diversidade cultural, a integração nada mais é do que um processo de assimilações, produzindo um efeito contrário, o isolamento, a exclusão. Essa situação gerou descontentamento e um forte debate por parte de estudiosos da educação, pais e outros especialistas.

Além das críticas ao modelo integracionista, confundido muitas vezes como uma mera colocação na escola, o próprio termo também passou a ser discutido e criticado. Ao longo dos debates, a ideia de cunhar o termo inclusão se mostrava um avanço, pois deslizava-se os sentidos da pessoa com deficiência para o ambiente (a cidade e as instituições), implicando uma mudança importante para os sentidos da deficiência. Caminhava-se para a afirmação de que o ambiente precisava ser adequado para incluir aqueles deixados à margem, excluídos, e não o contrário (OMOTE, 1999).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é assegurado o direito ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). A partir da CF88, muitos foram os atos normativos que visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência à inclusão em todas as esferas da sociedade.

De acordo com Silva (2015), no âmbito geral, a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, um dos mais importantes, já no âmbito educacional, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Destacamos na primeira, a criminalização do ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em instituições de ensino públicas ou privadas. E na segunda, LDB, caracteriza e define o funcionamento das escolas, a formação de professores e especialistas, os recursos financeiros, materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino e, entre outras diretrizes, discute as atribuições que são cabíveis à união, aos estados e aos municípios no que diz respeito ao processo educacional (BRASIL, 1989; BRASIL, 1996; SILVA, 2015, p.87-88).

4.5 Educação Inclusiva: Políticas públicas de in/exclusão

O final da década de 1980 e a década de 1990 foram um período marcado por ações políticas que visavam a democratização da escola e do ensino, tendo a Constituição Federal, de

1988, e a Declaração da Educação para Todos, de 1990, como as políticas norteadoras que promoviam inserção de práticas mais inclusivas.

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

Os ideais da inclusão permeiam a defesa da diferença, o reconhecimento e respeito à diversidade e a garantia do ensino de qualidade, indiscriminadamente. O movimento para uma educação inclusiva ganha maior proporção com a publicação da Declaração de Salamanca, documento que resultou das discussões da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada na Espanha, em 1994. O mais importante documento na difusão desse movimento define a escola inclusiva:

[...] como a que deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras: crianças com deficiência e as bem-dotadas; que vivem nas ruas e que trabalham; de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de grupos menos favorecidos e marginalizados (UNESCO, 1994, s/p.).

Ninguém parece escapar de uma intervenção pedagógica. Uma educação para todos, esse é o slogan da campanha da educação inclusiva. No que concerne à inclusão de pessoas com deficiência, objeto de nossa pesquisa, é a partir dessa Declaração que as crianças tidas como “especiais”, constituem-se legalmente como “crianças escolares”. É a partir da inclusão na escola que alunos antes tratados como pacientes deveriam ser tratados simplesmente como alunos.

Como dissemos, a Educação inclusiva é uma possibilidade desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988b), que garantiu o direito à educação de pessoas com deficiências, preferencialmente, em escolas regulares. Desde a promulgação da CF 88 até o ano de 2019, diversos dispositivos legais foram aprovados com vistas a garantir a inclusão de pessoas com deficiências, não somente na escola, mas em todos os setores da sociedade, cujos espaços lhes foram por muito tempo negados.

As condições de produção da educação inclusiva incluem a crise da modalidade que a antecedeu, a Educação Especial. Para Skliar (2006a), a Educação Especial se tratava de uma

invenção disciplinar desordenada, criada a partir de conceitos vazios de norma e normalidade para pôr em ordem outra invenção da modernidade: a anormalidade. Havia o predomínio obsessivo pelo discurso clínico-terapêutico, em que as práticas discursivas estavam voltadas para descrições dos tipos de deficiências, com ênfase no que faltava ao aluno “especial” em comparação com aquele aluno tido como normal. Intervenções que buscavam a cura da “anormalidade”. Uma modalidade de ensino que dividia o espaço entre professores e especialistas da área da saúde, salas de aula e centros de reabilitação, que tinha como objetivo a cura ou, na maioria dos casos, a normalização para a inclusão na sociedade.

A Educação Inclusiva é, na teoria, uma mudança de paradigma. O problema, supostamente, não estaria mais na pessoa com deficiência, pelo contrário, passa-se a questionar a “norma”, a “normalidade”. Além disso, há um movimento pendular entre a necessidade de o espaço se adaptar para incluir e não mais a pessoa que teria que se adaptar ao espaço. Em tese, trata-se da oferta de ensino de qualidade, em sala regular, às pessoas com algum tipo de deficiência ou com necessidades educacionais especiais⁴⁴ ou superdotadas, “[...] bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham, as que pertencem a minorias linguísticas, étnicas ou culturais etc. (OMOTE 2003, p.154).

No entanto, a presença desses alunos “incluídos” na escola regular faz surgir a presença, também, do especialista, que tem como papel principal nesse processo auxiliar e orientar a inclusão desses alunos (in)esperados. De acordo com Silva (2014), no modelo da Educação Especial, o especialista⁴⁵ era um dos responsáveis pela manutenção e, muitas vezes, pela impossibilidade de inclusão desse aluno/paciente na escola regular. O diagnóstico do especialista determinava quais alunos não se adequavam aos preceitos e ideais da escola regular e que deveriam ser excluídos. Desse modo, a presença desses é um dos paradoxos que abarcam o paradigma da inclusão: seria, portanto, o retorno do especial?

O funcionamento discursivo da Educação Especial torna imperativa a necessidade de se ter uma avaliação contínua desse aluno/paciente, laudos técnicos com termos técnicos e diagnósticos dos quais o léxico utilizado é distante do usado pelo professor do ensino regular. Esse saber especializado, portanto, torna imprescindível a presença do especialista na escola, afinal de contas, como o professor do ensino regular saberia identificar “os referidos estágios

⁴⁴ O termo “Necessidades Educacionais Especiais” surgiu com a Declaração de Salamanca (1994) na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, realizada na Espanha.

⁴⁵ Psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, antropólogos, pediatras, orientadores educacionais, psicanalistas, neuropsiquiatras, neuropsicólogos, entre outros.

leve, moderado e severo de um portador de síndrome de Down? E mais: como articular todo desse conhecimento, alardeado como imprescindível, à tarefa educativa?” (SILVA, 2014, p. 126).

Nessa direção, há uma extrema valorização do papel do especialista (o especialista em surdez, em cegueira, em autismo), fazendo com que as discursividades desses, acerca dos alunos tido como deficientes, tenham mais legitimidade do que dos demais agentes educacionais. São enunciados baseados em uma cientificidade *versus* dizeres baseados numa observação empírica. Nessa disputa, vence o discurso legitimado pela ciência, que privilegia a lesão em detrimento da pessoa. Para Silva (2014), funcionamento discursivo da Educação Especial perpassa por todo o sistema de ensino travestida de ensino inclusivo.

Ao investigar a emergência do conceito da educação inclusiva, sua construção discursiva e sua circulação social, Silva (2014) observou algumas contradições nos discursos, a partir das análises da legislação brasileira, e identificou que nos documentos oficiais o “especial” aparece no lugar da inclusão.

Esse (in)conveniente paradoxo está explícito na legislação, com a profusão de termos como: serviços de apoio pedagógico *especializado*; atuação colaborativa de professor *especializado* em educação *especial*; classes *especiais*; professores capacitados e *especializados*; formação continuada, inclusive em nível de *especialização*; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação *especial*. (SILVA, 2014, p. 40, grifos da autora)

O Estado, como articulador do simbólico com o político, exerce um papel importante na construção dos sentidos, pois através de seus aparelhos ideológicos, legitimam, sanciona, distingue e propagam os sentidos. No âmbito do nosso objeto de pesquisa, os discursos da ex/inclusão de pessoas com deficiências, as instituições médicas e normativas, que produzem o discurso clínico-terapêutico e jurídico, respectivamente, são os principais difusores dos sentidos sobre as pessoas com deficiências, tendo os aparelhos de educação e de comunicação como os que mais acatam e propagam esses discursos. Isso significa dizer que são os sentidos, produzidos por especialistas geralmente fora do ambiente escolar, que são considerados como verdadeiros, inquestionáveis, e que individualizam essas pessoas com deficiência.

Dessa maneira, ao empreender uma leitura crítica e não ingênua dos documentos oficiais, pode-se perceber que, embora o cerne dos ideais da inclusão almeje mudar o ambiente e não a pessoa, o que se vê, a cada nova legislação que aborda a educação inclusiva, é o funcionamento discursivo da Educação Especial operando os discursos científicos e jurídicos que abrangem a inclusão, ou seja, a valorização do diagnóstico e a atenção aos desvios.

Os (des)caminhos das pessoas com deficiência para a inclusão, sobretudo, na escola, podem ser divididos em três tempos: exclusão, segregação e inclusão. No entanto, muito importante ressaltar que mesmo que cronologicamente uma tenha sucedido a outra, esses movimentos de exclusão/segregação/inclusão estão em constante movimento, o que significa dizer que a passagem de uma fase para outra não significa(ou) uma ruptura com os sentidos daquela, pelo contrário, é justamente essa movência dos sentidos que fazem com que ainda seja possível, aceitável, políticas de educação que promovam a exclusão e/ou a segregação de pessoas com deficiência. Um exemplo foi a Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 2020 no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, considerada por muitos como a política da exclusão, a materialização do retorno do especial, que analisaremos discursivamente na próxima seção.

4.5.1 A nova PNEE: uma leitura discursiva⁴⁶

Em 2020, o Presidente Jair Bolsonaro, por meio do decreto nº 10.502, lançou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sendo considerada por muitos especialistas da educação especial e inclusiva, agentes públicos, pais e alunos com deficiência, como o decreto da exclusão, propõe aos Estados e Municípios a criação de duas novas modalidades de ensino às pessoas com deficiência: salas e/ou escolas especiais e salas e/ou escolas bilíngues para surdos (BRASIL, 2020).

A nova PNEE foi divulgada em uma cerimônia oficial, transmitida ao vivo pela TV Brasil, no último dia do mês de setembro, mês em que se comemora o dia do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e promove a visibilidade da comunidade surda, denominada de “setembro surdo” ou “setembro azul”. Fatos esses destacados na abertura do evento pela primeira-dama, Michele Bolsonaro, em discurso proferido em Libras.

A PNEE 2020 substitui a política que vigorava desde 2008, e prevê, entre outros, três modalidades de ensino para o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas

⁴⁶ Análise apresentada na XV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado no dia 05 de novembro de 2020.

habilidades: o ensino regular⁴⁷, o ensino especial⁴⁸ e o bilíngue⁴⁹. Sob o argumento de ampliar o atendimento especializado, o decreto pretende “garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdo cegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas” (inciso II do Art. 6º, BRASIL, 2020).

A nova política é resultado de um processo que teve início no ano de 2018, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Ainda no início das discussões, pesquisadores da educação especial e inclusiva se posicionaram, formalmente, contra o processo de reformulação da PNEE 2018, uma política pública considerada, por eles, importante, construída a partir do diálogo com as universidades, especialistas, ativistas, educadores, pais e pessoas com deficiências (MANTOAN, 2018).

Primeiro aspecto discursivo a ser analisado encontra-se no subtítulo da PNEE 2020.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2018)



Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020)

Há a inclusão do lexema “equitativa”, que aparece primeiro do que lexema “inclusiva”. Essa inclusão revela que a proposta não continuará buscando seguir a meta da inclusão plena⁵⁰, conforme instituía a PNEE 2008, sob a justificativa de que no princípio da equidade o tratamento deve ser igual aos iguais e desigual aos desiguais, na medida de suas desigualdades. Na equidade há um pressuposto de que direitos iguais podem gerar ainda mais desigualdade, dadas as diferenças entre os sujeitos. Desse modo, a nova política tem como princípio:

⁴⁷ O ensino ao público da educação inclusiva é ofertado em salas de aulas denominada comuns, ou seja, juntamente com os alunos que não possuem deficiência, mas com auxílio da sala especializada e de recursos no contraturno. (BRASIL, 2020)

⁴⁸ “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL,2020).

⁴⁹ [...] enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua (BRASIL,2020).

⁵⁰ Inclusão plena é a meta estabelecida pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, e que deve nortear as políticas públicas sobre a temática. Vale ressaltar que a inclusão plena não descarta a possibilidade de atendimento educacional especializado, em contraturno.

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que **lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa** e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (BRASIL,2020).

Como vimos em Pêcheux (2014), os sentidos das palavras não existem nelas mesmo, os sentidos de equidade e inclusão, por exemplo, não existem nesse efeito de evidência e de transparência, mas significam de acordo com as condições ideológicas que estão em jogo nos processos de significação. Nessa perspectiva, a ideologia se materializa no discurso que, por sua vez, é materializado na língua. Partindo desse pressuposto, essa alternância de termos faz desencadear efeitos de sentidos de que a inclusão total gera desigualdades e exclusão. Há, portanto, uma tentativa, não evidente, de considerar a separação em escolas especializadas uma forma de inclusão — mas não na sala de aula. O objetivo, a nosso ver, é tornar o mais normal a pessoa com deficiência para uma inclusão “social, cultura, acadêmica profissional”:

Priorizar a participação do educando e de sua **família no processo de decisão** sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas **para que** ele tenha as melhores condições de **participação na sociedade, em igualdade de condições** com as demais pessoas. (BRASIL, 2020, grifos nosso) (BRASIL, 2020).

Há uma preocupação de normalização para a inclusão, mas não na escola. A escola, ou outro espaço que fará o papel da escola, funciona aqui como um meio “para que” esse aluno consiga alcançar essa inclusão social. Um aspecto particular dessa política é, além da normalização para a inclusão, trazer a família para o processo decisório. Cabe à família “decidir” pela alternativa que melhor atenderá seu filho: a escola regular, sem estrutura adequada, sem recursos multifuncionais e sem professores e técnicos qualificados; ou as salas e/ou escolas especializadas, com garantia de recursos financeiros, ambiente adequado, e uma equipe multiprofissional.

Os lexemas “priorizar” e “família”, na materialidade linguística do enxerto acima, estão em relação ao lexema “decisão”, num efeito de evidência de que os pais decidirão qual alternativa de ensino terá melhor condições de atender a criança. No entanto, o que não está evidente, mas expresso no início do decreto (inciso VI, art. 3º), é que o Estado exercerá uma forte influência através da equipe multiprofissional, designada para dar o suporte no momento da “decisão”.

Por ocasião da solenidade de assinatura do referido decreto, o então Ministro da Educação Milton Ribeiro proferiu:

Muitos estudantes não estão sendo beneficiados em classes regulares e que muitos educandos, familiares, professores, gestores escolares **clamam** por alternativas. **Em resposta a esse clamor, nasce** a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, 2020, p.06).

O sujeito da linguagem, que ocupa a posição de ministro da educação, utiliza-se de lexemas que intensificam e colocam a inclusão de alunos com deficiência como um problema que não é pontual, mas que atinge “muitos” estudantes. O lexema “muitos”, assume duas funções importantes no enunciado, pronome indefinido e advérbio, que funcionam intensificando um quantitativo de alunos que, embora não seja dado em estatísticas, produz um efeito de sentido de que o problema da inclusão é muito maior.

Não definir os alunos que não se beneficiam com a inclusão desencadeia alguns efeitos de sentidos que instigam problematização. O primeiro está na ordem do já-sabido, que não precisa ser identificado, em que mesmo havendo um silenciamento de quais estudantes o enunciador se refere, opera um pressuposto de que se trata dos alunos com deficiência, discursivizados como o “aluno especial”, ou seja, não comuns, acionando uma memória discursiva de que esse aluno incomum não pertence a um espaço destinado àqueles tidos como “normais”. Isso que Pêcheux (2015) vai designar de espaços discursivos estabilizados, na lógica do “ou...ou”, o aluno com deficiência não é o normal, logo não se ajusta à sala de aula historicamente destinada aos “comuns”.

Outro efeito de sentido possível é que o sujeito da linguagem, ao não definir quem são esses “muitos alunos” não beneficiados com a inclusão, faz funcionar um outro pressuposto, de que a presença de alunos com deficiência nas salas comuns prejudica o desenvolvimento dos alunos ditos “normais”. Tais alunos são tomados por parâmetro, logo aqueles que não conseguem acompanhá-los oferecem riscos e devem ser excluídos.

A outra parte do enunciado funciona, no processo discursivo, como um respaldo para as ações propostas na PNEE. Ao enunciar que “estudantes, familiares, professores, gestores clamam por alternativas”, o sujeito discursivo na posição de ministro, ao fazer uma pausa na leitura do texto, enfatiza o lexema “clamam”, evidenciando sua inscrição na formação discursiva religiosa⁵¹, visto que o lexema clamar é comumente utilizado no discurso religioso, numa referência ao ato de suplicar em voz alta para que possa ser ouvido e atendido por uma divindade. Há um pressuposto de que os sujeitos prejudicados pela inclusão, ao suplicarem, foram ouvidos pelo Messias, pois a PNEE é a resposta que “nasce” desse clamor. Há uma

⁵¹ Na biografia do Ministro da Educação, na página oficial do Ministério na internet, consta que ele foi seminarista, formado em Teologia, além de possuir graduação e pós-graduação em Direito

regularidade entre os eleitores do Presidente em associá-lo com o salvador da pátria, ele tem Messias no nome e frequentemente se faz essa associação religiosa.

Para a teoria da AD, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, e é no discurso que vemos a articulação entre ideologia e língua. Nessa perspectiva, a nova PNEE, bem como o sujeito da linguagem na posição de Ministro da Educação, se inscrevem ideologicamente na formação discursiva clínico-terapêutica, que considera a deficiência como uma patologia que precisa ser tratada, curada e normalizada. Embora as condições de produção da nova PNEE sejam outras, há marcas do interdiscurso e da memória discursiva que propõe normalizar para incluir na sociedade, na cultura, no mercado de trabalho.

Muitos foram os debates acerca do retrocesso que essa “nova” política trouxe. Especialistas da educação especial e inclusiva, pais, representantes do movimento social das pessoas com deficiências, pesquisadores, professores movimentaram as redes sociais e internet para demonstrarem o retrocesso do decreto presidencial. Os partidos políticos Rede Sustentabilidade e o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ajuizaram ações de descumprimento de preceito fundamental e ação de inconstitucionalidade, alegando que o decreto presidencial objetivava discriminar e segregar aluno com e sem deficiência ao incentivar a criação de escolas especializadas, classes especializadas e escolas bilíngues de surdos. Ainda em dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, acatou as ações e em decisão monocrática⁵² afirmou que o dispositivo viola preceitos constitucionais relativos aos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, ressaltou que, desde a CF de 88, o Brasil vem assumindo um compromisso com a educação inclusiva, não cabendo ao poder público recorrer a modelos de educação que segreguem ou apartam os alunos com deficiência da sociedade. Nas palavras do ministro,

A ordem constitucional brasileira, inaugurada em 1988, manifestou preocupação com a proteção das pessoas com deficiência, albergando políticas e diretrizes de inserção desses indivíduos nas diversas áreas da vida em sociedade, como no trabalho (art. 7º, inc. XXXI), no serviço público (art. 37, inc. VIII), na previdência (art. 201, § 1º, inc. I), na assistência social (art. 203, incs. IV e V) e, como se detalhará adiante, na educação (art. 208, inc. III). Em matéria educacional, a Constituição estabeleceu a garantia de **atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**. Na mesma linha afirmativa, há poucos anos, incorporou-se ao ordenamento constitucional a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, o qual foi internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O art. 24 da convenção veio justamente reforçar o direito das pessoas com deficiência à **educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades**, pelo que determina a obrigação dos Estados Partes de assegurar um

⁵² <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf>

sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assim preceituando: 2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência** e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (TOFFOLI, 2020 p.17,18)

Em resposta à decisão do Ministro Dias Toffoli, o MEC publicou uma nota reafirmando “que continua firme no objetivo de cada vez mais ampliar a inclusão preferencialmente nas escolas regulares”. O Tribunal Superior Federal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. A nova Política Nacional de Educação Especial ainda está em processo de análise de mérito, mas o governo não considera a possibilidade de editá-la para atender às reivindicações. Pelo contrário, mantém o discurso de que as classes/escolas especializadas poderão oferecer ensino especializado adequado para uma parcela dos alunos com deficiência.

4.6 Formações discursivas e a determinação histórica nos processos de significação da deficiência e educação inclusiva no brasil

A partir da análise das condições de produção da deficiência e da educação Especial e Inclusiva, e tomando como base os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, nesta tese, consideraremos a existência de duas Formações Discursivas principais, que foram engendradas a partir de práticas discursivas que institucionalizaram a deficiência, individualizaram os sujeitos a partir das suas diferenças. Embora as condições de produção sejam outras, a memória discursiva, o interdiscurso as determina e (re)configuram.

A primeira é a FD clínico-terapêutica (FDCT), ligada à ideologia liberal da normalização, dominante nos discursos da ex/inclusão. Essa FD toma a deficiência como uma patologia, que deve ser tratada e curada. As práticas discursivas concentram-se na deficiência e não no sujeito. Desse modo, os processos discursivos serão constituídos em torno dessa regularidade: a assistência, o controle, a cura. Há uma compulsão pelo controle do outro, para nomeá-lo, ordená-lo, classificá-lo, monitorá-lo e normalizá-lo.

Uma segunda FD, aqui designada como Formação Discursiva Social (FDS), surge como resistência e desidentificação com os preceitos que a FDCT organiza. É o caso de uma parcela

pertencente à comunidade surda, que não se localiza dentro dessa categoria de pessoas com deficiência, pelo contrário, concebem a surdez como parte de uma rede de identidade linguística e cultural⁵³. As práticas discursivas concentram-se na negação da deficiência (RIBEIRO, LARA 2010).

Considerando os pressupostos teóricos da heterogeneidade das FD em relação a elas mesmas, aprofundados por Indursky (2007), que defende a existência de várias posições-sujeitos, e não somente as duas tomadas de posição-sujeito (a que se identifica, plena ou não, e a que desidentifica), acreditamos que diversas modificações vêm ocorrendo na FDCT, há algum tempo, desde os debates da Educação Inclusiva, na década de 1990, embora ela determine a maneira como aqueles que, na tomada de posição-sujeito, se identificam plenamente com a sua forma-sujeito, e continuem a discursivizar a deficiência, os sujeitos e o ensino como algo que precisa ser curado, ser cuidado e normalizado,

Parafraseando Indursky (2007), há que se lutar pela fragmentação da Forma-Sujeito da FDCT. Por meio dos estudos de Diniz (2007), constatamos que há um movimento de pessoas com e sem lesão corporal e/ou mental que mobiliza tomadas de posições-sujeito que visam a contraidentificar-se com esses saberes que objetificam o corpo da pessoa com deficiência, presentes no interior da FDCT, mobilizando tomada de posição de resistência, de luta, de inclusão de saberes que questionam essa normalidade. As práticas discursivas devem ser voltadas para as mudanças na sociedade, questionando a normalidade considerando que a experiência de desigualdade pela cegueira, por exemplo, só exista em uma sociedade insensível a essas diversidades (DINIZ, 2007).

A educação inclusiva encontra dificuldades em se estabelecer porque o modelo de sociedade e, conseqüentemente, de escola ainda é predominantemente excludente. Os discursos políticos, econômicos e educacionais de inclusão foram sendo construídos na perspectiva da normalização e, nessa lógica, o modelo de inclusão escolar não tem espaço para lograr êxito. Na prática, o Governo não consegue resolver a maioria dos problemas da educação em geral, em muitas escolas faltam estruturas mínimas de funcionamento, fazendo com que esteja longe de a realidade das escolas dispor de um atendimento educacional especializado.

Enquanto a educação for adjetivada “inclusiva”, ela dificilmente assim o será. Incluir pressupõe um excluído e o público das políticas de inclusão sempre será reduzido ao

⁵³ Não aprofundaremos sobre os princípios da comunidade surda, por não ser o recorte da pesquisa, mas para a temática sugerimos as pesquisas da Professora Maraísa Lopes, que vem desenvolvendo um excelente debate em torno da temática, à luz da Análise de Discurso Francesa.

significante “incluído”, marcando sua posição social de excluído. É uma regularidade que se repete, inscreve-se na história, produz discursividades engendradas há mais de 500 anos e que operam até hoje, através do inter/intradiscurso, nas práticas discursivas materializadas em políticas de educação que se pretendem inclusiva, mas que, no bojo das suas práticas discursivas, buscam normalizar e silenciar as diferenças, ao invés de admitir a diferença e a heterogeneidade constitutiva de cada um.

5 CAPÍTULO IV - LUGAR DE ESCUTA E DE INTERPRETAÇÃO: OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

Partindo da apresentação das noções que nos afetam, da construção das categorias que acreditamos serem importantes para nosso gesto de escuta e interpretação, nos propomos a construir um dispositivo⁵⁴ de interpretação e análise que nos possibilite “ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura e a resistência” (ORLANDI, 2020a p.59).

Interessa-nos, especialmente, compreender como o participante da pesquisa, como sujeito pessoa com deficiência, significa a si e significa o ensino ex/inclusivo durante o seu processo de formação acadêmica. A partir disso, nos guiaremos pelas noções de sujeito, condições de produção, ideologia e formações discursivas, trabalhadas para pensar a historicidade dos sentidos construídos sobre as pessoas com deficiência, considerando os atravessamentos do discurso jurídico e médico, principalmente.

5.1 O *Corpus* e Recorte

Em grande medida o corpus resulta de uma construção do próprio analista (ORLANDI, 2020, p.63).

Partimos do pressuposto de que não há análise de discurso sem o batimento entre descrição e interpretação, entre a teoria e a análise, pois constituem o processo de interpretação e compreensão do analista. Para que isso ocorra, de acordo com Orlandi (2020a), é preciso que haja a compreensão de como o discurso se textualiza, e um dos primeiros pontos a ponderar é a constituição do *corpus*.

O *corpus* discursivo, conforme Courtine (2009, p. 114), é um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo a articulação, o cruzamento, ou a *composição* de dois planos de determinação”, o plano de determinação das condições de produção de uma sequência discursiva de referência e o plano de determinação das condições de formação de um processo discursivo no cerne de uma formação discursiva de referência, a qual é caracterizada pelas noções de domínio de memória, domínio de atualidade e domínio de antecipação (COURTINE,

⁵⁴ De acordo com Orlandi (2020b, p.81) dispositivo para a teoria da AD francesa tem a ver com o reconhecimento da materialidade da linguagem, “de sua não transparência e da necessidade de se ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura linguística e histórica: sua discursividade”

2009). A construção do *corpus* se dá no início do procedimento de análise e termina somente ao final do procedimento analítico, ou seja, a construção do *corpus* e a análise estão intrinsecamente ligadas: “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2020a, p.63).

Como vimos, a análise de discurso, principalmente a desenvolvida aqui no Brasil, se interessa pela linguagem funcionando no mundo de diferentes maneiras: imagem, escrita, pintura, música etc. No entanto, não é objetivo da AD fechar o sentido, esgotar as possibilidades de interpretações, até mesmo porque isso não é possível. Partimos do pressuposto de que todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, e esse aforismo pecheutiano é um dos pontos centrais da teoria, pois é a partir desse lugar outro (na sociedade, na história, na língua), que se torna possível a manifestação da ideologia, do inconsciente, na constituição dos sujeitos, dos sentidos e da interpretação, os pontos de deriva (PÊCHEUX, 2014a, ORLANDI, 2020a).

Dessa maneira, a análise do nosso *corpus* concentrou-se nos processos discursivos que apreendem o processo de identificação ou não dos sujeitos com a forma-sujeito das formações discursivas dominantes, bem como os possíveis movimentos de resistência a esses discursos predominantes.

Orlandi (1984) define recorte como uma unidade discursiva, um fragmento da situação discursiva. Para compreender o conceito de recorte, partimos da noção de segmentação, que por sua vez trata de uma unidade ou da frase ou do sintagma. No processo de segmentação, o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente e a hierarquização dos níveis de análise se faz mecanicamente, em nível de frase. Já no recorte, em termos de unidade, é a passagem da frase para o texto. Ainda de acordo com Orlandi (1984, p. 14) “o texto é o todo em que se organizam os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva”. Desse modo, nas análises que se operam com recortes discursivos, não há preocupações em reproduzir modelos formais de sujeito-verbo-objeto, por exemplo, modelos de uma sintaxe horizontal que não ultrapassa os limites da frase. Pelo contrário, na perspectiva discursiva operamos com a sintaxe do texto, mas ela não é a única dimensão da linguagem, consideramos ainda as condições de produção, a incompletude do sujeito e dos sentidos, a equivocidade da língua o trabalho da ideologia.

Orlandi (2020a, p. 64) nos diz que a forma como recortamos o nosso *corpus* discursivo determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos.

5.2 Participante da Pesquisa

Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa foi a adesão à proposta. Convidamos, a priori, 6 alunos de cursos de graduação de universidades públicas, três aceitaram participar. Mas conseguimos completar as entrevistas somente com um dos convidados. Escolhemos analisar as discursividades de uma pessoa cega, aluno de graduação de uma Intuição Públicas Federal de Ensino Superior, 40 anos.

Antônio, natural da cidade de imperatriz, Estado do Maranhão, já nasceu com o que ele designa de cegueira legal, termo utilizado para indicar uma deficiência visual⁵⁵ severa, possuindo um campo visual inferior a 10%. Ele atinge a cegueira total somente na vida adulta.

Filho mais novo dentre nove irmãos, desde a infância buscou a autonomia. Sua mãe, embora tenha tentado exercer uma superproteção, não demorou a compreender que ele precisava dessa autonomia para se desenvolver. A maior parte da sua infância foi em busca de tratamentos para a cura da deficiência visual, embora, desde criança, soubesse que a cegueira total poderia ser adiada, mas não evitada.

Diante das limitações no seu campo de visão, Antônio desenvolveu uma maior habilidade na audição. Ele percebeu que poderia aprender ouvindo e entendeu que precisava, então, aprender a ouvir. Ouvir se tornou uma ação muito importante para ele. Foi ouvindo que ele aprendeu a ler e a escrever. As letras foram apresentadas por uma tia que passava uma temporada na casa de sua mãe e percebeu o quão potente era aquela criança que mesmo enxergando tão pouco já conseguia responder as atividades. Alfabetizou-o. Somente aos 6 anos, e já alfabetizado, a família de Antônio consegue matriculá-lo em uma escola regular.

Antônio percorre um longo e difícil caminho para concluir sua formação escolar. Entre tratamentos e dois transplantes de córneas, sem sucesso, teve sua matrícula na escola negada por causa da deficiência visual, passou por diversos períodos reclusos dentro de sua própria casa por causa do capacitismo, e são os acontecimentos enunciativos experienciados por ele na escola, narrados e analisados a seguir, que “escolhemos” como fio condutor do nosso gesto de leitura.

⁵⁵ A deficiência visuais é dividida em dois tipos: visão subnormal (ou baixa visão) e cegueira. De acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO, 2019), é considerada cega uma pessoa que possui um campo visual menor do que 10° de raio no melhor olho, o que impossibilita ou dificulta o exercício de tarefas rotineiras, mesmo possuindo visão residual.

5.3 As condições de produção do *corpus* da pesquisa

O projeto de pesquisa que originou esta tese foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa HDT/UFT e recebeu parecer favorável em maio de 2019. Após a definição dos participantes da pesquisa, iniciamos uma peregrinação para realizar as entrevistas. Foram diversas as tentativas de contato com os participantes, mas as solicitações de encontros para as entrevistas coincidiram com as atividades de finalização do semestre letivo. Tivemos alguns desencontros até decidirmos reagendar para o início do ano de 2020, quando fomos surpreendidas pela pandemia da COVID-19.

Considerado um dos maiores desafios sanitários do mundo, o novo coronavírus SARS-CoV-2, detectado no final do ano de 2019 na cidade de Wuhan, na China, espalhou-se rapidamente, e pouco tempo depois já havia causado a morte de milhares de pessoas no mundo. Pouco se sabia sobre o vírus, a velocidade no contágio e alta capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis e com comorbidades gerou um amplo debate sobre as melhores estratégias de contenção do vírus: uso de máscaras, distanciamento, isolamento social, Lockdown.

Ribeiro e Oliveira (2021) nos lembram o quanto a pandemia afetou a saúde e os modos como a sociedade se mantinha organizada, evidenciando as desigualdades sociais, principalmente no tocante ao acesso às tecnologias digitais, visto que, com as medidas de contenção do vírus, houve uma migração de diversos serviços ofertados de forma on-line.

As pessoas com deficiência foram consideradas, pela OMS, como um dos grupos de risco e então decidimos esperar pelo fim da pandemia. O cenário era de incertezas, mas em nenhuma das expectativas mais pessimistas, acreditávamos que a pandemia iria tão longe como foi. No Brasil, em março de 2020, foi detectado o primeiro caso de COVID-19 e em agosto⁵⁶ do mesmo ano já eram mais de 100 mil mortos, com uma média de mil pessoas mortas por dia, em decorrência do novo coronavírus.

Diversas variantes foram surgindo e o número de mortos pelo mundo aumentando, tivemos que adiar novamente as entrevistas. O distanciamento social decorrente da pandemia acelerou o processo, já em desenvolvimento, das conexões virtuais entre as pessoas, o que trouxe mudanças também na condução de pesquisas científicas. Schmidt *et al* (2020), em estudo sobre as potencialidades e os desafios da realização de entrevistas *online* no contexto da pandemia de COVID-19, afirmam que, apesar dos desafios, a utilização de plataformas online, como o *Google Meet*, *GoToMeeting*, *Skype*, *Webex* e *Whatsapp*, para a realização de entrevistas,

⁵⁶ Linha do tempo da pandemia causada pelo novo coronavírus - COVID-19 <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>

foram consideradas uma das poucas alternativas, no cenário da época, para a continuidade de pesquisas que já estavam em andamento, que era o nosso caso.

Nesse contexto, para garantir a segurança dos participantes da pesquisa, tendo em vista o cenário pandêmico, decidimos realizar as entrevistas de forma remota, via plataforma *Google Meet*. Alguns aspectos necessitam ser esclarecidos quanto à realização de entrevistas on-line. De acordo com Schmidt et al (2020), a duração da entrevista não deve se estender muito, tendo em vista o uso da internet do entrevistado, que pode dispor ou não de acesso limitados da rede de internet. Além disso, deve-se levar em consideração a confiabilidade e segurança da rede de internet, disposição de ambiente privativo e silencioso, tanto do entrevistador quanto do entrevistado.

5.4 O instrumento de pesquisa

Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões (Paul Henry, 2014, p. 38).

Na presente pesquisa, para a composição do *corpus* discursivo, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada. Quanto às perguntas, foram amplas para que o participante pudesse ter a liberdade de narrar o que considerava relevante. Ao final da narrativa, o material foi transcrito e fizemos os recortes discursivos.

A Análise de Discurso a qual nos filiamos não objetiva a exaustividade do objeto empírico e nem a completude, pois o considera inesgotável. Desse modo, interessa-nos, nos recortes discursivos que compõem o nosso *corpus*, explicitar sua materialidade linguístico-histórica, o que significa dizer que não nos prenderemos as regras morfossintáticas, mas a suas “condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco” (ORLANDI, 2020, p.65). Desse modo, importa-nos compreender os modos de produção dos sentidos no batimento entre descrição e interpretação, teoria e prática.

6 CAPÍTULO V - O MO(VI)MENTO DE ANÁLISE

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

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

Cabe ao analista de discurso, na mediação entre teoria e análise, descrição e interpretação, expor, na opacidade da linguagem, as marcas ideológicas e do interdiscurso. Partindo do pressuposto de que a língua significa porque a história intervém, objetivamos, em nosso gesto de leitura, realizar análises em que se perceba além da organização sintática do texto, em que essa organização pode nos ajudar na compreensão dos mecanismos de produção dos sentidos da deficiência e do ensino in/exclusivo.

6.1 “Nada sobre nós sem nós”: do assujeitamento à resistência do sujeito pessoa com deficiência.

6.1.1 De antes do começo...

“Nada sobre nós, sem nós” foi um enunciado formulado por um dos participantes de um webinar intitulado “Estudantes com deficiência e o ensino remoto: sugestões de acessibilidade”⁵⁷, realizado pela Diretoria de Tecnologia na Educação da Universidade Federal do Maranhão, no dia 12 de agosto de 2020. Esse participante, após a apresentação da conferencista, categorizada como pessoa sem deficiência, ao abrirem espaço para que os demais pudessem fazer ponderações e questionamentos, introduziu sua interlocução questionando aos organizadores sobre o fato de estarem tratando de acessibilidade para as pessoas com deficiência, sem possibilitar a participação plena delas. Esse participante ressaltou que o próprio evento que tinha como objetivo principal discutir acessibilidade era inacessível às pessoas que, assim como ele, eram cegos, e ele só estava participando porque recebeu, de última hora, o link do evento via rede social WhatsApp.

⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x1Gg4zFPL9k>. Foi disponibilizado somente a palestra proferida pela Professora Dra. Maria Nilza Quixaba. Os debates realizados após a palestra não se encontram disponíveis na internet.

Ao organizarem um evento em que se discutiriam políticas voltadas para as pessoas com deficiência, sem a preocupação de ouvi-las, revela-se como o Estado capitalista, através de suas instituições e discursividades, é estruturado pela falha e (re)produz a falta, a divisão. Esse acontecimento nos mostra como as relações na nossa sociedade são hierarquizadas e dissimétricas, em que prevalecem sempre os “discursos sobre”, e conseqüentemente, a segregação. Por outro lado, como vimos, a falha, tanto do Estado quanto no ritual de interpelação, é necessária, pois abre possibilidade para a resistência do sujeito. É preciso ousar se revoltar, nos disse Pêcheux (2014b), e ao invocar o lema “nada sobre nós, sem nós”, o sujeito enunciativo ocupa esse lugar de revolta e resistência.

Foram nessas condições de produção que conhecemos Antônio⁵⁸. Fomos interpeladas pela sua interlocução. Já estávamos desmotivadas com os desencontros com as que haviam aceitado participar da pesquisa. As dificuldades em encontrar uma data e horário para realizar as entrevistas estavam nos questionando se era válido continuar tentando naquelas condições, quando cada palavra que Antônio enunciava ia ao encontro dos nossos objetivos, nos trazendo novo fôlego para permanecer nessa temática que para nós é tão cara.

Alguns dias após o encerramento do evento, conseguimos o contato de Antônio e entramos em contato para convidá-lo a contribuir com esta pesquisa, o que aceitou sem relutar, fazendo apenas um pedido, para que não ligasse a câmera, pois ele tinha receio de aparecer para outras pessoas via web conferência. Pedido aceito, marcamos a entrevista. Pedimos para que Antônio nos contasse sobre sua história e que, se fosse necessário, iríamos fazendo algumas intervenções que pudessem nos ajudar com as perguntas de pesquisa, o que não foi preciso. Antônio narrou sua história do início ao fim. E que história!

E é seu relato de vida que, nas próximas seções, apresentamos em recortes discursivos, sempre em um movimento pendular entre descrição e interpretação, mobilizando as categorias de análise que compõem o nosso dispositivo teórico-analítico para que nos conduza na compreensão dos objetivos da pesquisa.

⁵⁸ Nome fictício escolhido para assegurar o anonimato do participante da pesquisa.

6.1.2 “(...) e palavras essas que nunca saíram da minha mente”: O mo(vi)mento da interpelação/identificação/individuação do sujeito pessoa com deficiência.

RD:1 (...) e já nasci com cegueira legal, então essa deficiência visual ela me acompanha ao longo da vida.

Antônio, estudante do curso de pedagogia, irmão caçula entre nove irmãos, já nasceu legalmente cego, embora conseguisse contar dedos, perceber vultos e projeções luminosas. Nos conta que ele desenvolveu muito cedo habilidades sensoriais e de mobilidade, pois sua mãe apresentava dificuldades de localização espacial nos lugares que eles frequentavam, principalmente nas viagens que eram realizadas à Brasília em busca de tratamento e cura para a deficiência visual.

Tratava-se de uma pessoa autodidata, assim como se significou Antônio. Devido à deficiência visual, começou a aprender conteúdos escolares ao ouvir seus irmãos fazerem as atividades em casa. Uma tia, que passava uma temporada com sua família, observando seu desempenho em responder às atividades dos irmãos, começou a mostrar as letras, ampliadas, para que ele conhecesse a escrita. Aprendeu a ler e a escrever aos 5 anos. Para conseguir isso, tinha que escrever com canetinha preta, o rosto colado no caderno, e as letras super ampliadas. Embora desde os 4 anos de idade viesse se desenvolvendo bem, somente aos 6 anos ele foi para escola. Assim ele descreve a sua inclusão escolar:

RD2: Essa foi a parte, inicialmente mais feliz, mas também uma das mais difíceis da minha vida.

Inicialmente analisa como feliz porque sua mãe havia conseguido matriculá-lo na alfabetização, mesmo já sendo alfabetizado. Aos seis anos, saiu pela primeira vez de casa para estudar. Na escola, as professoras se mostravam surpresas como um aluno com uma deficiência severa na visão conseguia ler e escrever. Essas professoras colocavam Antônio para ajudar os demais alunos com os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, já que ele havia desenvolvido a habilidade de ouvir os sons da língua em casa. Ele descreve essa inclusão, inicial, como “uma maravilha”, até que, já perto do final do ano, antes das provas do último bimestre, Antônio teve uma complicação no olho esquerdo que o levou a se afastar da escola para buscar tratamento em outra cidade e para o primeiro transplante de córnea.

O transplante não proporcionou melhora na sua capacidade visual, pelo contrário, perdeu a visão no olho esquerdo e o ano letivo. Vejamos a seguir o que acontece quando Antônio e sua mãe retornam à escola para realizar a matrícula:

RD3: Minha mãe voltou na escola pra fazer minha matrícula. Ao conversarmos aí com a diretora ela disse que, disse pra minha mãe né...e pra mim, **que não iria fazer a minha matrícula, eu já não tinha terminado a alfabetização e como uma criança que era cega e que tinha perdido ainda mais um olho**, esse restinho de visão **e mais um olho**, agora só com um, **nunca ia ser ninguém na vida, então pra que estudar?** Logo eu não vou concluir...**logo ele não vai conseguir terminar nenhum ano**, então ele não vai se desenvolver na escola, **então seria uma perda de tempo uma ocupação de vaga pra quem realmente tem condições, possibilidades e algo nesse sentido**. Aí você imagina o que é pra uma criança que até então, 7 anos, eu tinha acabado de fazer 7 anos quando eu fui renovar essa matrícula e então ia entrar pra primeira série na época, hoje o segundo ano, **ouvi aí da diretora da escola tudo isso**, isso eu to falando de um modo mais brando daquilo que a gente ouviu. **E palavras essas que nunca saíram da minha mente**.

Na análise de discurso o dizível é definido pelas formações discursivas. Notamos, no recorte discursivo 3 que, ao enunciar “como uma criança que era cega e que tinha perdido ainda mais um olho”, “nunca ia ser ninguém na vida”, “seria uma perda de tempo”, “vaga para quem realmente tem condições, possibilidades”, o sujeito discursivo na posição diretora da escola, deixa flagrar os mecanismos da individualização que o Estado utiliza para, a partir de suas diferenças, classificar a pessoa em categorias, normais e anormais, por exemplo, para disciplinar e normalizar sua subjetividade. Desse modo, ao categorizar a pessoa com deficiência visual como incapaz, indigna de viver uma vida ordinária, o sujeito discursivo, se inscreve na FD que neste trabalho designamos de FD clínico-terapêutica, dominante nos discursos que significam a deficiência como uma patologia a ser tratada, curada, cujas práticas discursivas são voltadas para a corponormatividade. Além disso, essa FD também é atravessada pelo discurso neoliberal, que, entre outros, objetiva a normalização do corpo com deficiência para torná-lo útil, apto ao trabalho.

A materialidade linguística dos excertos desvela a materialidade histórica, suas condições históricas de produção, o que não está dito? Se situarmos RD3 às suas condições de produção podemos verificar que o ensino de pessoas com deficiência era realizado em escolas especializadas, que funcionavam, principalmente, como um centro de reabilitação. No RD3, as discursividades capacitista do sujeito discursivo Diretora foram/são atravessadas por esse já-dito, e revelam a opacidade e equívocos nos conceitos de deficiência, inclusão e a diversidade que se apresenta em sala de aula, sentidos preconceituosos construídos na/pela história,

esquecidos, e que sempre retornam nesse movimento de um já-lá. A partir disso, tem-se o imaginário de pessoa com deficiência como uma pessoa doente, inapta, e que o espaço da escola, tida como regular, não lhe é possível, efeitos de uma memória discursiva, da estrutura em funcionamento.

Importante introduzir neste ponto o que diz Orlandi (2017b) acerca do preconceito, no nosso caso o capacitismo. Para a autora, em uma perspectiva discursiva, o preconceito é de natureza histórico-social, isto é, se constitui na relação com a sociedade, com a historicidade e a ideologia. A sua forma de atuação é através do funcionamento do silêncio, censurando sentidos para impedir que novos sentidos possam ser constituídos. De fato, o sujeito discursivo diretora, constituída pelo duplo esquecimento, não é a origem de si e dos sentidos que produz acerca de alunos cegos na escola. Seus dizeres são atravessados pelo interdiscurso, por essa voz sem nome. Desse modo, é diante da injunção à interpretação do outro que trabalha o preconceito, a intolerância, o ódio: “E é porque há interpretação que se exhibe o trabalho da ideologia no modo como os sujeitos são falados por suas posições filiadas ao funcionamento da memória discursiva” (ORLANDI 2007b, p.95).

Podemos observar o funcionamento do silêncio constitutivo operando na formulação “nunca ia ser ninguém na vida, então pra que estudar?”. O que se silencia quando se enuncia?

“Nunca ia ser ninguém na vida, então pra quê estudar?”

“Nunca ia ser um professor, então pra que estudar?”

“Nunca ia ser um médico, então pra que estudar?”

“Nunca ia ser um advogado, então pra quê estudar?”

“Nunca ia ser um diretor, então pra quê estudar?”

Sobre a questão dos sentidos da pessoa com deficiência (re)produzidos na/pela história, o corpo útil é parte do processo de individuação do sujeito pelo Estado e, pela divisão social dos sujeitos e sentidos, a deficiência, por muito tempo, não se enquadrou nessa moldura do ser gente. Esses lugares sociais foram historicamente interditados à pessoa com deficiência. Ele é deficiente, logo não pode ser o “outro”. Esse é o papel da censura/silenciamento em Orlandi (2017b), bloquear sentidos (outros) possíveis quando esses sentidos são necessários, quando fazem falta. Assim, o capacitismo tem como dominante a ideologia capitalista que divide pessoas em aptas e inaptas, capazes e incapazes, marcando, classificando, separando. Nessa cena enunciativa do RD3, se outros sentidos possíveis, porém interditados, fossem

discursivizados pela diretora, Antônio teria ocupado outro lugar (im)possível na cadeia discursiva?

Os sentidos de deficiência para o sujeito discursivo diretora são atravessados por uma memória discursiva de que o corpo deve ser útil para o trabalho e a escola está em função disso, preparar indivíduos para serem “alguém” na vida, para a formação profissional, capacitação para o trabalho. Ao negar a matrícula a Antônio, mesmo ele já sendo alfabetizado, o sujeito discursivo faz funcionar uma memória, uma historicidade, que segrega, invisibiliza, discrimina a pessoa com deficiência.

Parafraseando Orlandi (2017b, p.99), elaboramos a equação do capacitismo:

Sai do silêncio: *não vai ser ninguém na vida.*

Produz-se o deslizamento: Ninguém = médico, professor, engenheiro.

Ninguém = nenhuma pessoa.

Por esse funcionamento, abre-se os sentidos em metáfora: capacitismo/preconceito, segregação.

Em consequência, o acontecimento descrito por Antônio fizera com que ele esquecesse do nome de todos os colegas, professores e inclusive da diretora. Atualmente ele diz se recordar de algumas brincadeiras dentro da escola, mas muita coisa fora apagada de sua memória. Entendemos que esse acontecimento descrito no RD3 tenha alterado a forma como Antônio se significava, bem como a imagem que ele acreditava que os outros tinham dele. Até então, a imagem que ele tinha de si havia sido constituída pelas professoras em sala que acreditavam nas suas habilidades escolares, pelos irmãos que ele ensinava, pela tia que o ensinava, pelas professoras e colegas que ele ajudava. Mas ele se deparou com outros sentidos, sentidos esses vindo da autoridade máxima da escola, a diretora. O papel social de diretora simboliza, na hierarquia escolar, as relações de poder dentro da escola, em que seus dizeres possuem um valor de verdade e autoridade, responsáveis muitas vezes por estabilizar, cristalizar sentidos, tanto que, como veremos em RD4, ao ponto de, ao nosso ver, fazer com que Antônio se identificasse com esses sentidos e se autoexcluísse.

RD4: Bom, daí então foi só sofrimento nesse sentido. Uma criança triste, uma mãe decepcionada. **E ambos chorando e só se lamentando porque via até sentido naquilo que a professora falava.** Uma criança sem perspectiva, sem conhecer de ferramentas que pudesse utilizar pra suprir essa falta, da visão, esse agravamento na diminuição da visão, e uma mãe que semianalfabeta, uma pessoa sem o menor nível de instrução, e isso aí a gente tá falando do ano de 1988, comecinho de 1989 (...) aí **foi assim então, voltar pra casa e se lamentar.**

Conforme Orlandi (2017, p.17), “o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo”. Temos visto, ao longo deste trabalho, que o sujeito para AD não pode ser confundido com indivíduo, mas como uma posição no discurso. Afetado pelo inconsciente e pela ideologia, esse indivíduo é convocado a ser sujeito e ocupar um lugar na rede discursiva. Partindo desse pressuposto, ao analisarmos a narratividade de Antônio podemos perceber que nesse momento, afetado pelo simbólico, isto é, pelo discurso pedagógico materializado nos dizeres da diretora, ele é interpelado pela ideologia dominante — que significa a pessoa com deficiência como doente, incapaz —, se identifica com os sentidos dessa FD que o segrega e, a partir de então, assume uma posição sujeito nesse emaranhado de discursos que assim o significa.

Estamos de acordo com Orlandi (2015), quando afirma que a prática docente é determinante no modo como os alunos vão se significar para si e para os outros. Nesse processo de significação, que articula ensino, aprendizagem e sociedade, está a relação professor-aluno intermediada pelo Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e pela ideologia. Como vimos, esse sujeito individualizado ao se identificar com os saberes regulados por determinada FD, constitui-se em uma posição sujeito na formação social (patrão, empregado, aluno, professor, pessoa com deficiência).

Para Orlandi (2015), não se nasce intolerante, torna-se intolerante, não se nasce uma pessoa com deficiência, torna-se uma pessoa com deficiência em um processo que envolve o assujeitamento do indivíduo e sua individuação pelo Estado. Como vimos, as formas como as pessoas com deficiência foram significadas ao longo da história engendrou as discursividades que circulam na sociedade atualmente, ou melhor, são as formações imaginárias que determinam o modo como eles se identificam e são identificados, significados etc. Nessa perspectiva, diante desse acontecimento enunciativo destacado em RD4, “porque via até sentido naquilo que a professora falava”, que Antônio se torna uma pessoa com deficiência, a partir de como é significado pelo outro, ele se identifica e, ao ser excluído por esses discursos, se exclui.

“E foi assim então, voltar pra casa e se lamentar”. Os sentidos aqui da ação de voltar para casa não estão na mesma relação de uma pessoa que sai todos os dias para trabalhar e volta para casa ao final do dia. O sintagma “voltar” aqui está no sentido de retornar ao ponto de partida, isto é, voltar para sua casa, voltar para suas condições de aprendizagem, sua condição de vida. Significava estar distante dos outros. Significava ter que aprender ouvindo e sozinho. Sua casa era seu único espaço possível. Além desses, que já significavam mesmo antes de ele sair de casa e ir para a escola, outros sentidos foram atualizados, a partir das discursividades da Diretora, em que “voltar para casa”, em oposição ao “ir para a escola”, passou a significar

tristeza, des-conhecimento, falta de perspectiva, em oposição à escola, lugar de conhecimento, interação social.

Para Eni Orlandi, a submissão é produto da violência física ou verbal, e, também, do silêncio, pois “o silêncio age de forma mais eficaz. Funciona através de práticas que o atestam, mas não se expõem como tal” (ORLANDI 2007b, p.59). O Estado, e suas instituições discursivas, no nosso caso a Escola, produzem o apagamento das existências da pessoa com deficiência, reduzindo-as às marcas ou faltas no corpo, excluindo-as dos espaços e de discussões que os afetam diretamente.

Antônio, ao identificar-se com os sentidos de que a pessoa com deficiência não poderia ser alguém, ao ver sentido nos dizeres da diretora, permaneceu em casa dos 7 aos 13 anos, ouvindo os seus irmãos estudarem e tentando aprender sozinho. Aos treze, sua mãe contratou uma professora em idade de se aposentar para lhe dar aulas particulares. Essa professora ajudou-o a voltar para escola e conseguiu matriculá-lo. Antônio fez uma prova de nivelamento, adaptada, e foi matriculado na 3ª série. Voltou para a escola, estudou a terceira e a quarta série, e quando estava cursando a 5ª série foi surpreendido com uma complicação no olho direito, que o levou a se ausentar das aulas para tratamento, realizar cirurgia e se recuperar pós-cirurgia. Todo esse processo demorou fazendo com que ele perdesse aulas. Sobre esse novo acontecimento, ele enunciou:

RD5: Como foi no meio do ano letivo, eu parei de estudar até que eu fizesse a cirurgia, perdi muita coisa, **e agora eu não queria voltar pra sala de aula. Comecei a lembrar de tudo que eu tinha ouvido ali da diretora** e comecei a me perguntar: **será que aquela diretora não tinha razão?** (...) sentimento de culpa, **será que eu to ocupando a vaga de alguém?** (...), não quis voltar pra escola e fiquei de fato afastado (...) **eu fiquei novamente em casa ouvindo os meus irmãos.**

Nesse novo acontecimento, os discursos que o atravessaram há 7 anos, retornaram nas redes de filiação dos sentidos que o determinou e que constituem uma memória discursiva. O sujeito discursivo que materializou aqueles dizeres não estava mais lá, mas os sentidos por ele empregados seguiram produzindo os seus efeitos. Atravessado por esses discursos capacitistas, interpelando-o em sujeito do seu discurso, Antônio passa a questionar os seus próprios sentidos e a imagem que tem de si, “será que aquela diretora não tinha razão?”. Assim, ele toma posição nessa FD que delimita a capacidade da pessoa com deficiência e volta para a casa, novamente.

Segundo o seu relato, ele permanece em casa dos 15 aos 22 anos, outros sete anos sem frequentar um ambiente escolar. Conta que deu continuidade à forma como vinha aprendendo em casa, ouvindo seus irmãos estudarem. Aos 22 anos ele foi matriculado em uma escola inclusiva, onde fez de 5ª a 8ª, em um período de 2 anos, na modalidade EJA.

RD6: Então fiquei afastado aí até os 22 anos quando eu cheguei a uma escola chamada, **ou tida como escola inclusiva**, aqui da cidade, uma escola estadual que recebia alunos com deficiência e dava um suporte sendo o surdo com o acompanhamento por um intérprete, ou sendo cego um acompanhamento aí por um leitor né de uma pessoa que lesse pra esse cego.

Nota-se que ele não designa a escola como inclusiva, mas enuncia que era “tida como escola inclusiva”, considerava-se inclusiva. Vimos que o sentido das palavras não existe nelas mesmos, mas de acordo com as posições ideológicas que os sujeitos ocupam na formação discursiva. Assim, o sentido de escola inclusiva ganha significados diferentes. Para o Estado, oferecer uma leitor para dar suporte ao aluno cego e um intérprete de Libras para o aluno surdo torna essa escola inclusiva. Mas somente isso a torna inclusiva?

A escola enunciada no RD6 ofertava somente o ensino fundamental, o que fez com que Antônio, ao terminar a 8ª série, tivesse que sair e procurar outra escola que realizasse sua matrícula. Porém não havia escola com um suporte mínimo na sua cidade, à época. A sua visão, que já era bastante comprometida, estava cada vez mais diminuída, chegando ao ponto de que sua estratégia de ir ao quadro e depois voltar com o rosto bem perto do caderno para escrever não estava mais funcionando. Ele tentou uma escola regular, mas sem o suporte mínimo, como a assistência de um leitor, por exemplo, ele não conseguiu continuar e decidiu mais uma vez voltar para casa, lugar onde ficou por mais 7 anos.

RD7: Então fiquei lá dos 24 até os 31 anos, **mais uma vez 7 anos afastado da sala de aula**. Então consegui fazer um EJA, novamente agora numa escola de ensino médio e comecei aí com o uso das tecnologias, por meio de um computador, um notebook, e utilizando ferramentas de leitores de tela e outros recursos que possibilitasse o desenvolvimento das minhas atividades. Durante esses dois anos do ensino médio na modalidade EJA eu tive **aquele ensino né de não muita qualidade** (...).

Até os 31 anos de idade, o único suporte inclusivo que Antônio recebeu foi o apoio de um leitor. Não nos interessa aqui discutir as estratégias de ensino inclusivo, até mesmo porque o público-alvo das políticas de inclusão é diverso, pois isso implicaria uma outra pesquisa. Importa-nos apreender como o sujeito pessoa com deficiência significa esse ensino e como se significa a partir disso. A esse respeito, a partir da narratividade de Antonio, podemos apreender que os sentidos de ensino inclusivo causam um efeito de sentindo de que a inclusão já está sendo efetivada no simples ato de permitir que esse aluno diferente esteja no mesmo espaço dos alunos considerado como “normais”.

6.1.3 “(...) decidi: agora eu não vou ficar totalmente cego e só em casa”: a (re)existência do sujeito faltante

Resistir é estar na tensão entre o mesmo sentido e um sentido outro, tendo a diferença como força motriz no processo de identificação” (LAGAZZI, 2019, p.4)

12 anos em 27. Um aluno sem deficiência, regularmente, leva em média 12 anos para percorrer do ensino básico ao ensino médio. Antônio levou 27 anos, passando por diversas situações in/exclusivas. Entre idas e vindas, ele resistiu. Após concluir o ensino médio na modalidade EJA, em uma cidade do interior do Estado, Antônio realizou a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, mas, mesmo diante do resultado de aprovação, decidiu não realizar sua matrícula em nenhum curso de graduação naquele ano. Em 2016, realizou a prova do ENEM novamente, mas dessa vez ele fez sua inscrição para cursar Pedagogia. Sobre esse momento, ele enunciou:

RD8: fiz em 2016 novamente a prova do ENEM e aí essas provas do ENEM eu já fiz na cidade de Imperatriz, já pensava então aí em estudar. Então sendo aí o segundo ENEM que eu fiz em 2016 ao receber o resultado em 2017, **veio mais um golpe da minha visão**, quando eu tive um descolamento de retina e perdi então o restante da visão e daí com isso aproveitando que tinha perdido a visão decidi: **Agora eu não vou ficar totalmente cego e só em casa**, agora sim eu vou então me inscrever para fazer um curso na faculdade.

Há uma regularidade na narratividade de Antônio. Ele estuda, sofre agravamento na visão no olho esquerdo, volta para casa, e lá passa 7 anos. Volta para a escola, perde a visão no olho direito, volta para casa, e fica 7 anos. Volta para a escola, a visão cada vez mais diminuída, não se adapta à escola regular, volta para casa, e se passam mais 7 anos. Até que ele volta para a escola, conclui o ensino médio, perde totalmente a visão e... faz a matrícula na faculdade. Repetições atravessadas pelos discursos da ex/inclusão até que Antônio rompe com essa regularidade: “Agora eu não vou ficar totalmente cego e só em casa”.

Para conseguir ingressar na Universidade, Antônio relata que teve que se deslocar até a capital São Luís para ser submetido à uma perícia médica para que fosse atestada a sua deficiência. Discursiviza esse processo como “mais uma dificuldade, dificuldade essa que, devido a um sonho, eu também tive que enfrentar”. Após “enfrentar” todas as dificuldades impostas a ele, visto que uma pessoa sem deficiência não precisa se deslocar 300km para efetivar sua matrícula, ele ingressa na universidade. Sobre esse ingresso, ele enunciou:

RD9: Agora então ao adentrar na Universidade, a Universidade Federal do Maranhão, Campus Imperatriz, Campus centro, **tive o desprazer, por exemplo, you colocar**

nesse sentido, de encontrar uma universidade que não oferecesse o menor suporte ao aluno com deficiência visual. Tendo então ali **somente a questão das Barreiras arquitetônicas** né, como por exemplo, rampas e elevador para pessoas com deficiência física, inclusive mesmo que cadeirante. **Uma universidade que tem o título de Universidade inclusiva e se acha inclusiva porque colocou rampas para cadeirantes e para pessoas com mobilidade reduzida, mas para uma pessoa com deficiência visual, o menor suporte além desse.**

Antônio usa o termo “desprazer” para significar sua entrada na Universidade. Ele, possivelmente tinha uma expectativa positiva quanto à instituição de ensino superior, pois ela possuía, “o título de Universidade inclusiva”. Mas ao “adentrar na universidade”, Antônio percebeu que o Estado entende que a inclusão já está contemplada pelo simples fato de colocar rampas de acesso, na ilusão de que os sentidos de acessibilidade se restringem à feitura de rampas, atendendo “somente a questão das barreiras arquitetônicas”. O léxico “somente” já marca linguisticamente que inclusão, para o sujeito discursivo, não é apenas a eliminação de barreiras arquitetônicas, a feitura de rampas, pisos táteis, adaptações aligeiradas. Isso também. Mas, muito mais que “somente” isso, inclusão implica também adaptações curriculares, disponibilidade de tecnologias assistivas⁵⁹, suporte profissionalizado, bem como mudanças na forma de significar as pessoas com deficiência, para que assim outras posições sujeitos possam irromper nessa rede discursiva.

A resistência se faz na linguagem, nos lembra Lagazzi (2019), sua possibilidade se sustenta na existência de uma divisão do sujeito pelo simbólico, afirma Pêcheux (2014b). Ao nos voltarmos para materialidade discursiva dos recortes que compõem o nosso *corpus*, observamos que toda a trajetória do sujeito de linguagem Antônio é discursivizada a partir da cena enunciativa em que a Diretora lhe nega a matrícula devido a sua deficiência. Esse discurso de verdade que o seu papel social, nas instâncias sociais hierarquizadas, lhe confere, determina todo o seu percurso escolar. Notamos esse fato ao voltarmos para o início da narratividade, em que momento após sua apresentação, Antônio assim significa sua vida antes do início da trajetória escolar:

⁵⁹As tecnologias assistivas viabilizam às pessoas com deficiência visual, física, auditiva e mental, possibilidades de inclusão na escola e sociedade, proporcionando uma melhora na qualidade de vida, pois lhe concede autonomia para realizar desde tarefas simples até atividades profissionais e educacionais. Entre as principais tecnologias assistivas estão os ampliadores de tela que melhoram a compreensão de pessoas com baixa visão, mouses e teclados virtuais, leitores de texto, impressora Braille, os sistemas NVDA4 e Jaws5 que possibilitam a navegação no sistema Windows e navegar pela internet, Dosvox (navegador de voz), bengala, cão guia, cadeiras adaptadas, entre outras (Felicetti, Santos 2016).

RD10: **até a entrada na escola**, praticamente levava uma vida **eu diria que normal** (...) tinha aquela superproteção, né? Mas eu procurava desde criança, sempre procurei viver normalmente.

Orlandi (2015, p. 190), ao teorizar sobre o processo de constituição do sujeito, argumenta que “é na individuação do sujeito que incide o modo como a escola e seus discursos o produzem como tal, estabelecendo as condições para seu processo de identificação com este ou aquele sentido, esta ou aquela posição sujeito na sociedade e na história”. Ao analisarmos o RD10, uma leitura possível é que os sentidos de normalidade e anormalidade foram afetados pelas discursividades preconceituosas da Diretora que lhe negou a matrícula. Ao proferir “eu diria que normal” “mas eu procurava desde criança sempre procurei viver normalmente”, o sujeito discursivo tenta marcar na linguagem que, para além dos sentidos historicamente cristalizados de deficiência e pessoa com deficiência como corpos inesperadas, impossíveis, muitas vezes reduzidas ao significante “especial”, e resistindo a todos esses discursos dominantes da ex/inclusão (como estamos tentando aqui demonstrar), ele buscava uma vida que ele significava como normal.

Embora tenhamos traçado um fio discursivo em que tentamos dividir interpelação, individuação para agora abordarmos a resistência do sujeito, a cada retorno de Antônio à escola foi um ato de resistência a esses discursos predominantes de que o espaço escolar não é para a pessoa com deficiência. Resistir também significa “vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio” (PÊCHEUX, 2014b, p.278).

As noções de contradição e falha, (no ritual de interpelação, na língua e nos sujeitos), colocam o sujeito discursivo pessoa com deficiência diante da possibilidade de transformação e resistência. Vimos que para a AD a qual nos filiamos o sujeito do discurso é assujeitado, mas não é condenado a reproduzir as relações de produção, pode resistir e transformá-las, causando um deslocamento na FD na qual está filiado. Lagazi (2019), afirma que “quando entramos no campo da identificação, dos processos de reconhecimento e desconhecimento pelos quais o sujeito se filia aos sentidos, entramos no campo da resistência como constitutiva do simbólico.”

Antônio, ao nos contar suas experiências de formação nos anos iniciais, não demonstra resistência aos sentidos de ensino inclusivo que lhe foi oferecido. Ele relata as dificuldades de concluir o ensino médio, mas não enuncia um movimento de deslocamento dentro da FD ao qual foi interpelado na cena enunciativa em RD3. Na análise da sua narratividade, é somente após o ingresso na universidade que ele demonstra, através do simbólico, resistência aos

sentidos de deficiência e de ensino inclusivo. Recortamos algumas formulações, após sua entrada na universidade, que demonstram esse mo(vi)mento de resistência.

RD11: E falando então na modalidade remota, por conta desse afastamento, talvez, da sala de aula, a instituição é, e **após também uma provocação, várias provocações minhas** e de outros colegas né, **mas eu ousei a fazer umas provocações aí em webinários com professores e profissionais** justamente falando de educação inclusiva, de direitos e deveres de alunos e também das instituições de ensino dessa questão da assistência à pessoa com deficiência, e **então eu comecei a colocar todas essas coisas e daí nesse período resolveram então contratar temporariamente bolsistas da própria instituição** para fazer leitura de materiais não acessíveis aí dentro daquilo que eu e outra pessoa com deficiência que também entrou em outro curso, de jornalismo, **daquilo que a gente precisa né.** algo bem mais vago, algo bem mais superficial, mas tá valendo, mas assim talvez para que não feche com o ar que não fiquei totalmente desamparado, desassistido né a instituição resolveu fazer isso, **e sem contar que depois de várias ações judiciais, movidas aí por mim e por outros colegas,** enquanto a **essa questão do desamparo à pessoa com deficiência na universidade.**

Ele faz questionamentos, provocações, apontamentos, mobiliza dispositivos jurídicos para fazer valer o seu direito à uma educação de qualidade. Ao enunciar “mas eu ousei a fazer umas provocações aí em webinários com professores e profissionais”, ele possivelmente relata o evento no qual o conhecemos, onde bradou o “nada sobre nós, sem nós”. Ele ousou se revoltar em um espaço em que estavam autorizados a enunciar os professores e os profissionais especializados em educação inclusiva. No entanto, nenhum outro ali presente possuía maior perícia sobre sugestões de acessibilidades quanto ele. Ao se inscrever na rede discursiva do “nada sobre nós, sem nós”, e ocupar esse espaço de fala que lhe fora por muito tempo negado, rompe-se com o passado e silencia aqueles que os silenciaram por milhares de anos.

Esse movimento de resistência, constitutivo do sujeito e dos sentidos, faz com que o sentido se desestabilize, deslize, venha a tornar-se outro. A interferência de Antônio em uma conferência que tratava de estratégias de ensino para as pessoas com deficiência, feita por uma profissional, sem deficiência, num evento em que sequer as condições de acessibilidade estavam disponíveis, provocou um constrangimento nos organizadores. Ao expor seu ponto de vista sobre o ensino que vinha recebendo, Antônio expôs as práticas exclusivas de uma instituição que se considerava inclusiva, mas que não tinha dado nenhum suporte para garantir a sua permanência e tampouco uma formação de qualidade. Incluir, na perspectiva do Estado significa apreender o outro, diferente, definir o seu espaço, controlá-lo, nomeá-lo. Elaborar normas, leis, políticas nas quais são atravessados pelos discurso médico, os discursos sobre, e que instauram discursividades, perpetuam sentidos capacitistas. Ao resistir a essa posição sujeito, Antônio busca outro lugar de discurso onde ele possa ressignificar esses sentidos naturalizados.

No excerto do RD12, na ilusão subjetiva de ser a origem do seu dizer e da transparência do sujeito para si mesmo, mas atravessados por esses discursos que dizem sobre, Antônio enuncia:

RD12: (...) sempre tive comigo e digo para os colegas: a gente tem que ver a oportunidade em cada dificuldade que surge, porque se a gente começar a ver só as dificuldades em toda as oportunidade que a gente tem a gente não vai conseguir se desenvolver a gente vai entender e aceitar aquilo que as pessoas colocam ou querem imputar na nossa mente e a gente vai acabar sendo aquilo ali que as pessoas querem que sejamos ou que as pessoas dizem que nós temos que ser, certo?.

“Sempre tive comigo”. Há aqui uma ressignificação do que ele mesmo diz de si. Nem sempre ele parece ter tido consigo. Na infância, as coisas que a professora lhe disse pareciam fazer sentido. Essa nova posição sobre o dizer alheio advém do momento em que conquista para si um lugar de resistência e contradiscurso, negando a condenação e a aparência de inclusão assumida pela universidade. Há discurso de inclusão, mas não práticas de inclusão.

Vemos ainda no RD12 o interdiscurso em funcionamento, essa voz sem nome que torna possível todo dizer. Tudo que já se disse sobre a deficiência, sobre a pessoa com deficiência, de certo modo significando nos dizeres de Antônio. Sentidos convocados pelas formulações: “acabar sendo aquilo ali que as pessoas querem que sejamos” ou “(...) dizem que nós temos que ser”, revelam o imaginário e as suas condições materiais de existência. Há um movimento de romper com esses sentidos cristalizados no imaginário social, buscando apreender “oportunidade em cada dificuldade”, isto é, ressignificando sentidos e se ressignificando de outras maneiras, “fazendo sentido no interior do não sentido”, na falha da língua, da ideologia e do Estado: re(existindo).

Desse modo, ao enunciar as palavras de ordem “nada sobre nós, sem nós” o sujeito discursivo faz funcionar uma memória de luta contra uma política de invisibilidade histórica, em que por muito tempo esse lugar de enunciação lhes eram interditados. O sujeito, ao resistir a esse lugar, isto é, de ser falado, interpretado, mediado, assume uma posição que irrompe com os sentidos estabilizados de deficiência e de pessoa com deficiência.

O que é esse “nada”? um nada que é tudo: leis, políticas públicas, serviços, sistemas, eventos, equipamentos, debates, programas, fomento, estruturas, esportes, trabalho etc. E quem são esses “nós”? um ressoar muitas vozes:

Nada sobre o cego sem o cego

Nada sobre o surdo sem o surdo;

Nada sobre o autista sem o autista;

Ao se inserir na rede de sentido do “nada sobre nós sem nós”, o sujeito de linguagem se posiciona contrário aos “discursos sobre”, re-clama a importância dos “discursos de” em temáticas que interessam exclusivamente a eles, isto é, a participação plena nas discussões e elaborações de políticas que visem a garantia de direitos e deveres. Marca-se uma tomada de posição de sujeitos que falam por si, busca-se romper com esse atravessamento histórico de “ser falado”.

6.2 Os sentidos de deficiência e ensino inclusivo da perspectiva de Antônio.

Escolhemos apresentar os recortes discursivos obedecendo à sequência em que eles foram narrados por acreditar que dessa forma o nosso leitor poderia apreender todos os percalços vivenciados por Antônio. É impossível não se emocionar e, ao mesmo tempo, não se revoltar ao conhecer a história contada aqui.

Nesta seção, vamos apresentar nossa leitura discursivas acerca de como Antônio significa a si e o ensino recebido durante sua formação escolar.

Ao narrar sua trajetória escolar, Antônio não tem dificuldades em significar-se a si como uma pessoa diferente. Ele é cego. Toda a narratividade de Antônio é nesse lugar discursivo de sujeito de direito: “nasci com cegueira legal”, que marca posição já na sua apresentação, é assim que ele se identifica. Ele não nega as suas limitações, ele as enuncia, especifica.

RD13: Falando um pouquinho sobre essa deficiência visual...já congênita;
 (...) Contudo fui aprendendo muito sobre **a minha condição** e que a cegueira total seria algo que poderia ser retardado, mas não evitado (...);
 (...) como uma criança de dois anos **que enxergava beeeem pouquinho**, eu comecei a brincar ouvindo mais o barulho do que propriamente vendo a bola (...);
 (...) **praticamente como uma criança sem deficiência**, sempre procurei **viver assim com limitação, mas não com impossibilidades** (...);
 (...) uma **pessoa com deficiência** severa na visão (...);
 (...) eu tive uma complicação no meu olho esquerdo, quando eu perdi a visão mesmo o pouquinho ainda do olho esquerdo (...);
 (...) e como uma **criança que era cega** e que tinha perdido ainda mais um olho, esse restinho de visão (...);
 (...) uma **criança triste** (...) e só se lamentando **porque via até sentido naquilo que a professora falava**;
 (...) Uma **criança sem perspectiva**, sem conhecer de ferramentas que pudesse utilizar pra **suprir essa falta** né, **da visão**, esse agravamento na diminuição da visão (...);
 (...) a segunda complicação séria aí com o meu olho, no meu olho, agora já era o olho direito, quando eu tive que fazer o primeiro transplante neste olho, **transplante de córnea no olho direito** (...);

(...) porque toda cirurgia causa aí uma lesão e contundo uma diminuição ainda, as vezes na qualidade, as vezes na acuidade, as vezes no campo visual, mas quase sempre fica um algo né, agravante ali (...);
 (...) veio mais um golpe da minha visão, quando eu tive um descolamento de retina e perdi então o restante da visão e daí com isso aproveitando que tinha perdido a visão decidi: Agora eu não vou ficar totalmente cego e só em casa (...);
 (...) uma universidade que não oferecesse o menor suporte ao aluno com deficiência visual (...);
 (...) questão do desamparo à pessoa com deficiência na universidade.

Antes da inserção de Antônio nas relações sociais regidas pelo AI escolar, que é regulado pelo Estado, ele se significava “praticamente como uma criança sem deficiência”, procurando “viver com limitação, mas não com impossibilidades”. Ele discursiviza a deficiência visual ora como uma condição de estar no mundo, “fui aprendendo muito sobre a minha condição”, ora como algo exterior a ele, “então essa deficiência visual ela me acompanha ao longo da vida”. Como vimos, significava-se como uma pessoa autodidata, que aprendeu os conteúdos escolares ao ouvir seus irmãos fazerem as atividades em casa. Uma criança que desenvolveu uma autonomia precocemente.

No entanto, após a entrada na escola, como demonstrado anteriormente, houve uma mudança, Antônio passa a se significar como um sujeito faltante: “uma criança sem perspectiva, sem conhecer de ferramentas que pudesse utilizar para suprir essa falta né, da visão”. Antes, Antônio vivia apenas com as limitações em decorrência da deficiência visual, a partir de sua entrada na escola, ele passa a viver com as impossibilidades, que o levaram a ser excluído do espaço escolar diversas vezes durante a sua formação acadêmica.

Em RD13, há uma certa regularidade ao usar a designação “pessoa com deficiência visual” para significar sua condição enquanto ainda conseguia enxergar, minimamente. A partir de quando ele perde completamente a visão ele se significa pessoa cega. Outro ponto importante é que Antônio narra sua trajetória sem apelar para a emoção de seu ouvinte. Sem se colocar como um personagem de superação, ou herói, mas sempre numa tensão entre ser comum e ser extraordinário (“uma criança, que tentava levar uma vida normal mesmo sendo (...) éé, uma pessoa com deficiência severa na visão”), eufemismos muito comuns nos discursos da deficiência. No webinários que o conhecemos ele enunciou: “não sou um super cego, tenho outras limitações além da visual”. Ser comum é o lugar que a pessoa com deficiência busca estar para escapar dos sentidos de extraordinário, de espetacularização, que a deficiência tem.

Ao mesmo tempo em que busca ser comum para resistir a esses eufemismos de herói, especial, coitado, Antônio busca demonstrar ser uma pessoa que necessita de condições específicas para viver ordinariamente. Desse modo, durante sua narrativa demonstra em

diversos momentos que a falta da visão não o impede de levar uma vida comum, o que impede é a ausência de políticas de acessibilidade e inclusão. Não foi sua deficiência visual que fez com que ele levasse 29 anos para concluir o ensino fundamental, ele já era alfabetizado antes de ir para a escola. O impedimento não está na falta, está na falha do Estado em promover políticas de acessibilidade e inclusão, de estratégias de ensino, de equipamentos, softwares e mobiliários específicos, inclusive já existentes no mercado e que possibilitaria o ensino e aprendizagem.

No que se refere ao ensino recebido durante o seu percurso escolar no ensino fundamental, realizamos alguns recortes que demonstram como Antônio discursiviza o seu processo in/exclusivo. Vejamos:

RD14: Estudei a terceira o ano inteiro, normalmente, **com toda dificuldade que tem uma pessoa que não enxerga bem**, mas assim como dantes, eu vinha é colocando o rosto bem em cima do caderno, ficava em pé na sala, pra poder copiar do quadro, ia lááa em cima do quadro pra poder olhar... até que a professora ajudasse ne, **mas nem sempre se tinha essa disponibilidade do professor ajudar no sentido de fazer a leitura em voz alta daquilo que ela tava escrevendo**, nem sempre os colegas também não entendiam isso, então **eu nem sempre tinha uma colega que lesse pra mim**, então era assim: saindo da carteira, indo até lá no quadro, lendo alguma coisa, **vindo cá copiando, voltando...então isso era, foi o meu ..é...a minha maratona dentro de sala de aula, né?**

(...) Então **consegui fazer um EJA**, novamente agora numa escola de ensino médio e comecei aí **com o uso das tecnologias, por meio de um computador, um notebook, e utilizando ferramentas de leitores de tela** e outros recursos que possibilitasse o desenvolvimento das minhas atividades. **Durante esses dois anos do ensino médio na modalidade EJA eu tive aquele ensino né de não muita qualidade**

(...) A educação formal que eu recebi **foi bem reduzida**. E quando então a gente vê que **na modalidade de ensino supletivo, educação de jovens e adultos, a gente tem uma perda ainda bem maior** daquilo que é a educação pública nesse país

No ensino básico, o ensino recebido por Antônio foi bem reduzido. Por muitas vezes Antônio era invisibilizado pela professora que esquecia do primordial, ler em voz alta o que ela escrevia no quadro para que ele, que não enxergava, pudesse copiar assim como os demais. Esse fato revela um dos paradoxos da deficiência: ao mesmo tempo em que um corpo diverso, um comportamento estranho não passa despercebido, a pessoa com deficiência é invisibilizada como cidadã, a educação inclusiva, por exemplo, é uma possibilidade legal apenas há 28 anos, e mesmo assim, como vimos através do relato de Antônio, esses direitos continuaram sendo negados por muito tempo.

Nos anos iniciais, Antônio discursiviza a sua jornada escolar como uma maratona: “saindo da carteira, indo até lá no quadro, lendo alguma coisa, vindo cá copiando, voltando...[...]”. Ao metaforizar o seu processo de aprendizagem como uma maratona, a mais longa corrida do atletismo, Antônio a significa como um período que requereu muito esforço, dificuldade e persistência de sua parte.

O uso de tecnologias assistivas só vieram fazer parte de sua rotina no EJA (RD14). Ele compreende que o ensino regular, público, já enfrenta diversas dificuldades que implicam no aprendizado em sala de aula, e discursiviza o EJA como uma modalidade de ensino que os alunos “têm uma perda ainda bem maior” tendo em vista que é um ensino acelerado voltado para aqueles que não conseguiram finalizar a educação básica. Quando trazemos essa modalidade para as especificidades que envolvem o ensino de uma pessoa com deficiência visual, que teve uma educação bem reduzida e um ensino de “não muita qualidade”, podemos inferir que o quadro se agrava ainda mais.

O conhecimento adquirido das tecnologias assistivas fez com que as dificuldades quanto à acessibilidade e inclusão fosse amenizada no que diz respeito aos textos que deviam ser lidos e produzidos. No entanto, Antônio relata que a Universidade não possuía, em seu Campus, um núcleo de apoio ao discente com deficiência, e que todas as alternativas encontradas para viabilizar o seu processo de aprendizagem foram feitas por ele mesmo.

RD15: hoje com 4 anos que ingressei na universidade, quase concluindo o meu curso, **ainda na mesma dificuldade da falta de suporte por parte de um ledor**, por exemplo, muitas vezes o material não é acessível, e aí eu precisando então pedir pra colegas fazer a leitura desse material pra mim, buscando todas as fontes possíveis né de pesquisa em materiais paralelos por conta de não ser acessível esse texto ou os textos (...); (...) e falando então na modalidade remota, por conta desse afastamento, talvez, da sala de aula (...) resolveram então contratar temporariamente bolsistas da própria instituição para fazer leitura de materiais não acessíveis aí dentro daquilo que eu e outra pessoa com deficiência que também entrou em outro curso, de jornalismo, daquilo que a gente precisa né

É importante ressaltar que os programas de leitores de tela, leitores de arquivos, tem suas vantagens e desvantagens. Uma desvantagem é que ao ler um texto digitalizado, o programa realiza uma leitura direta, sem identificar títulos, parágrafo, a depender da qualidade da digitalização, não reconhece ainda algumas letras e pode lê-las como número (trocar a letra “o” pelo numeral zero, por exemplo), fatores que dificultam o entendimento do texto; outro problema é a ausência de audiodescrição de imagens, tabelas, gráficos, elementos visuais que

também são importantes para a compreensão do texto. A partir disso, embora as tecnologias assistivas tenham avançado, o olho humano é insubstituível. A atuação de um leitor, uma pessoa que faça uma leitura atenta e detalhada, incluindo os elementos imagéticos, é uma das principais ações de acessibilidade e inclusão.

Em RD15, Antônio nos relata que durante a sua formação não teve nenhum suporte da universidade. A presença de um leitor, como uma ação afirmativa da universidade veio aparecer somente no penúltimo período do curso e somente após as provocações feitas por ele no Webinário sobre sugestões de acessibilidade, no qual enunciou: “nenhuma máquina substitui o olho humano”, e “a leitura não é uma esmola, é um direito”, marcando posição na sua luta de fazer valer aquilo que já foi conquistado, mais uma vez, não é esmola, é direito.

Sua experiência no ensino superior revela que os sentidos de inclusão são comumente significados como uma mera colocação. Em muitos casos, se resume a feitura de rampas e piso tátil que ainda podem se revelar inadequados quanto à acessibilidade. Para o sujeito de linguagem Antônio, ocupando a posição sujeito pessoa com deficiência, a educação inclusiva não existe, “é falsa”, um modelo “ridículo”. O que há é uma “educação segregativa, mesmo que assistida”, ou seja, alunos com deficiência são separados dentro da sala de aula, em uma escola “tida como inclusiva”. Antônio denuncia um modelo de ensino que não é oficializado, é silenciado, uma exclusão dentro da sala de aula, “onde o aluno não participa efetivamente”, pelo contrário, é invisibilizado, “fica lá sem existir”, reduzido ao significante “incluído”. E por esse motivo, Antônio “escolheu” cursar pedagogia:

RD16: Bom a pedagogia ela foi para mim necessária por conta de ver tantas pessoas com deficiência visual estudando em meio à essa pseudo educação inclusiva né? porque não tem nada de inclusiva, eu falo pseudo porque pra mim eu acho realmente falsa, sinceramente eu falo não por criticar tão somente, mas de fato eu preciso ver é uma ação de confiança de credibilidade por parte das pessoas envolvidas no processo, sabe? e não dos alunos em si só, mas por todas as pessoas e principalmente professores e o pessoal que tá assim nesse campo da educação dita inclusiva, porque eu vejo muita educação segregativa, mesmo que assistida, né? mesmo que ali dentro da sala de aula regular, mas uma coisa muito segregativa ou segregatória onde o aluno não participa efetivamente. Efetivamente o aluno fica lá sem existir, ele mais parece um papagaio que ouve e quando decora consegue falar alguma coisa, sabe? então esse modelo de educação inclusiva, principalmente no tocante ali a pessoa cega, com baixa visão, que é a pessoa com deficiência visual, é ridículo, então por conta disso me fez, me provocou buscar o campo da pedagogia, embora o direito, a psicologia são minhas paixões eu diria, mas não podia deixar como prioridade, eu tinha que buscar pedagogia para tentar fazer alguma coisa nesse sentido né? por meio de provocações e, sei lá, daquilo que a gente conseguir, no sentido de que as pessoas com deficiência visual elas precisam ser acreditadas e acreditarem em si, porque de tanto serem desacreditadas elas passam a não acreditar mais em si, se é que algum dia já acreditaram né? Então, desse modo eu acho isso ridículo e penso que isso tem que mudar. Então por esse sentido é que eu busquei a pedagogia.

Embora seu desejo fosse cursar direito ou psicologia, Antônio é interpelado a fazer pedagogia. Possivelmente, pelo desejo de ocupar, efetivamente, o espaço que lhe fora/é negado por muito tempo: a sala de aula. De “tentar fazer alguma coisa nesse sentido”, qual sentido? De fazer, por meio de sua prática, da educação um lugar realmente de inclusão? De tentar mudar o destino de crianças que, assim como eles, são atravessados diariamente por discursos capacitistas que os tiram da escola? De ocupar lugares discursivizados como (im)possíveis às pessoas com deficiência visual? De ressignificar os sentidos de capacidade, de deficiência, de inclusão.

Como vimos, o sujeito para a AD é clivado, dividido entre o inconsciente e a ideologia, não é a origem do seu dizer e não controla os sentidos do que diz. Ao enunciar que “as pessoas com deficiência visual elas precisam ser acreditadas e acreditarem em si, porque de tanto serem desacreditadas elas passam a não acreditar mais em si, se é que algum dia já acreditaram?” o sujeito de linguagem faz funcionar uma memória discursiva de que as pessoas com deficiência eram discursivizadas como inúteis, inaptas e incapazes de tomarem suas próprias decisões. Além disso, outro efeito de sentido possível é que os dizeres da cena enunciativa no RD3, em que a Diretora lhe nega o direito de estudar e decreta que ele nunca seria alguém devido à sua deficiência visual, retornam constantemente nesse movimento interdiscursivo, e é desse conflito, nesse movimento de repetição de discursividades historicamente construídas, que Antônio retorna ao já-dito para fazer irromper outros sentidos.

A formulação revela uma tensão entre o desacreditar/acreditar que permeiam as discursividades em torno da pessoa com deficiência. Ao enunciar, Antônio faz desencadear, sobretudo, efeitos de sentido da incredibilidade, da invisibilidade estabilizados pela falha do Estado e que devem ser enfrentadas no discurso.

É preciso, sobretudo, continuar resistindo ao que já está, historicamente, posto. Aos “discursos sobre” que operam, como temos demonstrado, no sentido de promover o silenciamento dos “discursos de”, o apagamento dos processos de subjetivação. Nessa perspectiva, compreendemos que a rede discursiva instauradas nas filiações de sentidos do “nada sobre nós, sem nós” abriu a possibilidade para novas discursividades, novas posições-sujeitos, advindas dos movimentos sociais, com práticas transformadoras.

7 INÍCIO DE UM FIM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

“Eis o discurso, sem início nem fim” (MITTMAN, 2010, p.85).

Nesta pesquisa, nos propusemos analisar as discursividades de um aluno cego acerca dos sentidos de deficiência e ensino ex/inclusivo recebido durante a sua trajetória escolar e acadêmica, a partir da sua narrativa de vida. Para isso, traçamos como objetivos específicos: (i) apresentar aspectos históricos, sociais e políticos que engendraram a Educação Inclusiva no âmbito do ensino regular; (ii) identificar como o sujeito “pessoa com deficiência” é individualizado pelo Estado; (iii) verificar como o participante da pesquisa discursiviza o ensino ex/inclusivo recebido durante a sua jornada de aprendizado na escola; (iv) e problematizar os pressupostos da Educação Inclusiva a partir das análises dos relatos de vida do participante da pesquisa.

Tomamos como fio condutor os princípios e procedimentos que fundamentam a AD, instaurada por Michel Pêcheux em 1969, na França, e desenvolvida no Brasil pela Professora Eni Orlandi e seu grupo de pesquisadores. A teoria foi apresentada nos capítulos 1 e 2, nos quais demonstramos o seu quadro epistemológico inaugural, os desdobramentos e deslocamentos feitos por estudiosos no Brasil, inclusive pelo grupo de pesquisa do qual fazemos parte como pesquisadoras, GETAD, e que tem contribuído para a difusão da AD na região norte do país.

A partir disso, o primeiro objetivo específico, “apresentar aspectos históricos, sociais e políticos que engendraram a Educação Inclusiva no âmbito do ensino regular”, foi contemplado no capítulo 3, no qual, ao historicizar a deficiência, remontamos as condições de produção que possivelmente engendraram os discursos da ex/inclusão e que nos levam a significar as pessoas com deficiência como aquelas que precisam ser assistidas, curadas, incapazes de viver uma vida ordinária, efeito de práticas discursivas do século XVII que vão sendo perpetuados em acontecimentos discursivos ao longo da história e reverberam nas discursividades de políticas de educação inclusiva.

Vimos que a história das pessoas com deficiência tensiona no paradoxo entre a invisibilidade de direitos e políticas públicas e a visibilidade de seus corpos e comportamentos, que ao fugirem dos padrões estabelecidos, não passam despercebidos. Histórias atravessadas por crueldades e desprezo, que ressoam nas discursividades atuais e alimentam, veladamente, o capacitismo estrutural.

No âmbito da educação, identificamos que o (des)caminho das pessoas com deficiência para a inclusão, sobretudo na escola, passou por três fases que, embora distintas entre si, ainda não foram totalmente superadas. A primeira fase, da exclusão, as crianças eram separadas em instituições especializadas para cada tipo de deficiência. Essas instituições eram como hospitais, onde a maioria das atividades estavam voltadas, quase que exclusivamente, para reabilitação e cura da deficiência. A segunda fase foi denominada de integração. Com os novos movimentos sociais da década de 1960, o movimento social das pessoas com deficiência passou a reivindicar direitos fundamentais, questionando o modelo biomédico de deficiência e reafirmando serem pessoas capazes de viver em sociedade. A partir disso, e da crise mundial do petróleo, o Estado entendeu que manter escolas especializadas, com equipes multiprofissionais, oneravam os cofres públicos, implementando o modelo integracionista, que, em linhas gerais, tinha como objetivo fazer com todos os alunos convivessem com a diversidade, e o aluno com deficiência se tornassem realmente alunos e não somente pacientes. No entanto, vimos que o modelo integracionista migrou de um modelo de exclusão para outro. Na prática, o aluno era mantido em uma sala dentro da escola e não tinha contato com os demais, confundindo-se com uma mera colocação na escola. E por fim, a última e atual fase, a Educação Especial e Inclusiva, que defende a inclusão plena com atendimento educacional especializado para cada particularidade do aluno. No paradigma da Educação Inclusiva, a normalidade é questionada e compreende-se que é o ambiente que necessita se adaptar ao aluno e não o contrário.

Embora separados didaticamente, esses modelos, vez ou outra, insistem em retomar deixando flagrar o preconceito e a incapacidade do Estado em lidar com o público da educação inclusiva. Um exemplo é a mais nova Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 2020 —, que defende a abertura de escolas especializadas que visam excluir o aluno com deficiência da sala de aula regular, retrocedendo, no mínimo, 30 anos de uma trajetória.

O segundo objetivo específico, “identificar como o sujeito “pessoa com deficiência” é individualizado pelo Estado”, também foi contemplado nas discussões realizadas no capítulo 3. Vimos que as formas como as pessoas com deficiência foram significadas ao longo da história engendraram as formações imaginárias que determinam o modo como são identificadas pelo Estado e suas instituições discursivas, que as individualiza pela falta. Uma vez individualizado, esse sujeito estabelece uma relação de identificação com uma formação discursiva, lugar também de constituição do sentido, através da qual ocupa uma posição-sujeito na formação social. Desse modo, demonstramos que não se nasce uma pessoa com deficiência, torna-se uma

pessoa com deficiência em um processo que envolve o assujeitamento do indivíduo e sua individualização pelo Estado.

Os dois últimos objetivos, “verificar como o participante da pesquisa discursiviza o ensino ex/inclusivo recebido durante a sua jornada de aprendizado na escola” e “problematizar os pressupostos da Educação Inclusiva a partir das análises dos relatos de vida do participante da pesquisa”, acreditamos terem sido contemplados nos gestos de leitura e interpretação a partir dos recortes discursivos dos relatos de vida do participante da pesquisa, no capítulo 5. “Escolhemos” a trajetória escolar para abordar a temática porque concordamos com Orlandi (2005) quando diz que a escola é uma das instituições responsáveis na promoção desse processo de assujeitamento e individuação dos sujeitos, pois é na escola, na interação entre alunos, professores e agentes educacionais, que os sujeitos vão se constituindo, a partir de como são significados, se identificando, ou não, com esses sentidos.

Para desencadear esses objetivos finais, estabelecemos uma escuta discursiva da história de vida de Antônio tendo como fio condutor as seguintes perguntas: Como ele significa esse ensino recebido? Como ele se significa a si e para os outros? De que forma a resistência, tal como concebe AD, se mostra na linearização dos processos discursivos. Das análises apreendemos que sua trajetória acadêmica foi/é marcada pela tensão entre inclusão/exclusão. Entre a visibilidade e a invisibilidade. Tensão entre o que é dito, interdito, e pelo que é silenciado. Entre o assujeitamento e a resistência. Uma história permeada pelo abandono arbitrário e pela retomada dos estudos. Pela inclusão que exclui.

Resistir é o fio que tece a trama das discursividades de Antônio nesse emaranhado que envolve os discursos da deficiência e da educação inclusiva: assujeitamento, individuação e resistência. Em nosso gesto de leitura, Antônio não se coloca como o herói da história, ou o protagonista de uma história de superação, eufemismos muito comuns relacionados às pessoas com deficiência. Ele não discursiviza a deficiência como uma tragédia, mas ora como sua condição, ora como algo externo que lhe acompanha durante toda sua vida, uma patologia. Os sentidos deslizam entre ser comum, lugar que não comportam os eufemismos, e ser extraordinário, em que é necessário especificar a deficiência, não para normalizá-la, mas para humanizá-la e, desse modo, garantir suas condições materiais de existência.

Ao se inscrever na rede discursiva do “nada sobre nós, sem nós”, resiste a esse lugar de ser falado, invisibilizado, principalmente em temáticas que afetam sua existência, assumindo outra posição sujeito na cadeia discursiva. Para além dessa cena, ao nos debruçar sobre a sua narratividade, vimos que, a cada retorno à sala de aula, ele resistia a esses discursos

predominantes de que o espaço escolar não lhe era possível. Ao realizar sua matrícula na Universidade, Antônio, ao nosso ver, busca ressignificar essas discursividades capacitistas, para fazer circular sentidos interditados, ocupar outros lugares discursivos, como o papel de um professor, cego, por exemplo.

As reflexões levantadas no decorrer desta tese nos possibilitaram compreender que os sentidos da deficiência e da inclusão decorrem e são regulados pelo lugar histórico e social do que se imagina ser uma pessoa com deficiência, reflexos de como deficiência e inclusão foram historicamente produzidas em um processo que envolve uma articulação entre ideologia, as instituições e os discursos, estes predominantemente capacitistas e que vêm sendo (re)atualizados (re)produzidos nas políticas que se pretendem inclusivas.

A partir disso, reiteramos que, embora entendamos que seja necessário estabelecer outras discursividades possíveis para os sentidos da deficiência, como exaustivamente temos tentado demonstrar no delinear da pesquisa, demonstramos ainda que a inclusão depende também de recursos materiais e humanos para sua consolidação. Já existe no mercado uma gama muito grande de *softwares*, equipamentos específicos, mobiliários adaptados, que fazem parte das tecnologias assistivas que possibilitam a equidade de oportunidades em sala de aula, levando em consideração as especificidades de cada aluno. Isso significa dizer que para além da elaboração de políticas e dispositivos jurídicos, da responsabilização da escola e do professor pela qualidade do ensino inclusivo, é necessário aumentar o investimento financeiro para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, que a cada ano conseguem avançar cada vez mais em direção ao Ensino Superior.

Ao revisitar os objetivos dessa tese, reiteramos que um dos principais foi olhar esse processo de ex/inclusão de uma outra perspectiva: do aluno com deficiência. No início ambicionávamos um número de participantes maior, heterogêneo. Mas as dificuldades do fazer científico nos possibilitou o estudo a partir da história de vida de Antônio, que ao narrar suas vivências levou-nos a compreender que uma vida não cabe em uma única tese. A narrativa de Antônio nos convoca para a reflexão de outras tantas temáticas relevantes e urgentes.

Dado o caráter multifacetado da deficiência e da inclusão, percorrer essa temática pela via da Análise de Discurso pecheutiana e orlandiana, partindo da perspectiva do sujeito “pessoa com deficiência”, revelou-se bastante desafiador e promissor. Desafiador porque foi preciso questionar e desnaturalizar nossas próprias concepções de deficiência e de inclusão, para, a partir de então, revelar na opacidade da linguagem, os sentidos construídos historicamente atravessados por uma memória discursiva. Promissor porque a AD não fecha o sentido, não

esgota as possibilidades de interpretações. Desse modo, temos ciência de que a via que escolhemos percorrer não contempla a totalidade da temática, pelo contrário, abre possibilidades para muitas outras reflexões.

Para encerrar, apropriamo-nos dos dizeres da Professora Solange Mittman (2010, p.85), em epígrafe, para tentar dar um fecho a esta tese. Tentar porque concordamos que “o discurso termina muito depois do que é tomado como fim do texto”, pois não somos a origem e nem o fim do dizer, o discurso é movimento, é a palavra em curso. Isso justifica a dificuldade em terminar um texto quando se tem a sensação de que poderíamos ter dito mais. Ter empreendido por outros vieses, abordado outros sentidos. Isso revela nossa dispersão, na ilusão de que podemos controlar os sentidos, esgotá-los. Como vimos, a AD não fecha o sentido, sempre haverá outras leituras possíveis e que bom que há, assim podemos retomar e trilhar por caminhos que não foram seguidos. Então, para fechar este texto, vamo-nos guiar pelos dizeres daquele que estabelecemos uma interlocução nessa pesquisa, Antônio, que ao enunciar nos ensinou que “é necessário aprender a ouvir para ouvindo aprender a aprender”. É necessário estabelecer novas escutas, e nesse processo, que novas discursividades sejam instauradas. Que os sentidos cristalizados de deficiência e pessoa com deficiência, na/pela história, sejam ressignificados, amplamente divulgados, fazendo circular sentidos outros, (im)possíveis.

8. REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**. Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora mittmanFGV, 2004.

ALMEIDA, Késia Pontes de. **Do assistencialismo à luta por direitos**: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto constitucional de 1988. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27109> Acesso em 16 de jun de 2022.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+m%2C%20materialista+hist%C3%B3rico+dial%C3%A9tico%3A+alguns+apontamentos+sobre+a+subjetividade&btnG=

APINAGÉ, Maria Deusa Brito de Sousa. **O eixo oralidade no livro didático de língua portuguesa**: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2018. 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2203/1/Maria%20Deusa%20Brito%20de%20Sousa%20Apinag%C3%A9%20-%20Tese.pdf> Acesso em 14 de ago de 2022.

APINAGÉ, Maria Deusa Brito de Sousa; LEITE, João de Deus. O eixo oralidade no livro didático de língua portuguesa: o (des) encontro discursivo entre autores e avaliadores. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 24, p. 175-186, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4286> Acesso em 14 de ago de 2022.

APINAGÉ, Maria Deusa Brito de Sousa; SANTOS, Janete Silva dos. Eleições 2018 e escritas na mídia: processos de produção de sentidos do enunciado “# ELENÃO”. **Revista do Sell**, v. 9, n. 1, p. 72-87, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4050> Acesso em 14 de ago de 2022

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estúdio enunciativo do sentido. Edipucrs, 2004.

BADIOU, Alain. Panorama de la philosophie française contemporaine. In: **Conférence à la Bibliothèque Nationale de Buenos Aires**. 2004 Disponível em: <https://funambule.org/lectures/philo/Alain%20Badiou%20Panorama%20de%20la%20philosophie%20fran%C3%A7aise%20contemporaine.pdf> Acesso 10 de jun de 2022.

BERTOLUCCI JR., Luiz. **Pessoas com deficiência**: uma avaliação de migrantes e não-migrantes no município de Uberlândia, Minas Gerais, nas décadas de 1990 e 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Demografia, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FACE-A83GXX> Acesso em 16 de jun de 2022.

BORGES, Ana Maria Fernandes. **Políticas de atenção à saúde da pessoa com amputação**: análise biopolítica. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>

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

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 14 de set 2018

BRASIL. Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15 set 2018.

CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Ecos do silêncio**: culturas e trajetórias de surdos em Macapá. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21870> Acesso em 17 de jun de 2022.

CARNEIRO, Felipe Gonçalves; CARMO, Andreia Nascimento. A leitura do texto imagético nas aulas de língua portuguesa. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 339-46, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/23.pdf> Acesso em 14 de ago de 2022

CATTELAN, João Carlos. Michel Pêcheux: entre o óbvio e o nome complexo. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 57, n. 2, p. 389-412, Disponível em: 2013. <https://www.scielo.br/j/alfa/a/ZVjnzBFwBrTpxFSdwmBfxHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 março de 2020.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise Larousse**. Artes Médicas, 1995.

CONEIN, B. et al. (Org.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 33-54

COURTINE, J.-J.; MARANDIN, J.-M. (1980). Que objeto para a Análise do Discurso? In: CONEIN, B. et al. (Org.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 33-54.

COURTINE, J.-J.; A estranha memória da Análise de Discurso In: INDURSKY, F; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFScar, 2014.

DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16774> Acesso em 16 de jun de 2022.

DE GODOY, Ana Boff. Arquivos de Barbacena, a Cidade dos Loucos: o manicômio como lugar de aprisionamento e apagamento de sujeitos e suas memórias. **Revista Investigações**, v. 27, n. 2, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/download/54418711/Arquivos_de_Barbacena_a_Cidade_dos_loucos.pdf Acesso em 02 de jun de 2022.

DIAS, Vivian Ferreira. **Discursos sobre a deficiência: enunciados e práticas de (in/ex)clusão**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205645> Acesso em 13 ago 2019.

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

DINIZ, Débora; SANTOS, Lívia Barbosa Wederson Rufino. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Lívia Barbosa Wederson Rufino (orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: LetrasLivres, EdUnB; 2010. p. 9-10.

DOWKER, Ann. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, 2013. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bSChYdDcBxnqDh7kKCpGskm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 de maio de 2022.

DUNKER, Christian. **Lacan: uma linguagem para o real**. Youtube, 05/08/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AbHNb1C8znM> Acesso em 10 abril de 2020.

EVANS, Richard J. **O terceiro Reich em Guerra**. Tradução de Lúcia Brito e Solange Pinheiro. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2012.

FELICETTI, Suelen Aparecida; DOS SANTOS, Elaine Maria. Tecnologias assistivas, cegueira e baixa visão, paralisia cerebral: uma revisão da literatura. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 12, n. 24, p. 116-131, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496654011008.pdf> Acesso em 01 de ago de 2022.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do

Discurso. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 19, p. 133-151, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100133&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Mar. 2021. Epub May 27, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190101-do0119>.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, F; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174068> Acesso em 14 de jun de 2022.

FONSECA, Álvaro José da Silva, OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado et al. Transdutividade dos gêneros formulaicos: apontamentos sobre o processo de individuação da ata no ambiente organizacional. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02020-e02020, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2485> Acesso em 14 de ago de 2022

FONSECA, Álvaro José da Silva; SANTOS, Janete Silva dos. Unidade e dispersão: os efeitos da polifonia na constituição das posições-sujeito no gênero Ata. **Revista do SELL**, v. 8, n. 2, p. 242-260, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4007> Acesso em 14 de ago de 2022

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe B. Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1977

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas** Vol. 16: " O Eu e o id", " Autobiografia" e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

GADET, Françoise et al. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani [et al] 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

GOMES, Djalma Moreira. **A tributação e a inclusão da pessoa com deficiência**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em : <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/6871> Acesso em 13 jun de 2022.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Trad Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Hucitec, 1992.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, p. 13-32, 2007.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani [et al] 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro&João Editores, 2007, P. 75-87.

INDURSKY, Freda. Do legado de Pêcheux à Análise do Discurso brasileira: uma aventura nos dois lados do atlântico. In: **Anais do IX SEAD: A Análise do discurso e suas condições de produção**. 2021 Disponível em: https://www.academia.edu/69038743/DO_LEGADO_DE_P%C3%8ACHEUX_AO_CAMPO_BRASILEIRO_DA_AN%C3%81LISE_DO_DISCURSO_UMA_AVENTURA_TE%C3%93RICA_NOS_DOIS_LADOS_DO_ATL%C3%82NTICO Acesso em 17 de jun de 2021.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

LACAN, J. **Escritos**. tradução: Vera Ribeiro Rio de Janeiro: J. Zahar, [1966] 1998.

Lacan, J. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

Lacan, Jacques. **Meu ensino**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

Lacan, Jacques. **O Seminário, livro 11**: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1985b.

Lacan, Jacques. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda (2ª edição revista). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985a.

LAGAZZI, Suzy. Entre o amarelo e o azul: a história de um percurso. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 44, p. 290-316, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657818> Acesso em 20 de julho de 2022.

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

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536> Acesso em 30 de abr de 2015.

LUCENA, Cibele Toledo. **Beijo de línguas**: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478> Acesso em 16 de junho de 2022.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 10, n. 2, p. 391-408, 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/HjFWNBXFWy6WjXQLML3tdcs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 17 de jan. de 2022.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Disponível em:

<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf> Acesso em 1 março de 2020.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199> Acesso em 12 jul. de 2022.

MARIANI, Bethânia; BALDINI, Lauro. Real é o nome que se dá ao inominável. In : INDURSKY *et. al.*(Org.) **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MARIANI, Bethânia. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, n. 48, p. 131-141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14428> Acesso em 17 jan. 2021.

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Centro de Memória Unicamp, 1998. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/Mariani_BethaniaSampaioCorrea_D.pdf

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28098> Acesso em 17 de jun de 2022.

MARX, K, ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. Introdução e organização de Oswaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 40.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZOTA, MJS. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt> Acesso em 18 de julho de 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 12 ago 2018

MESQUITA, Diana Pereira Coelho, ROSA, Ismael Ferreira. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. **Veredas On-line – Análise Do Discurso – 2/2010**, P. 130-141 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA - Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25130> Acesso em 20 abr. 2020.

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

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008. 152p.

NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do. **A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6400> Acesso em 02 de mar de 2021.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível: <http://hdl.handle.net/1843/30490> Acesso em 16 de junho de 2022.

MELLO, A. G. e NUERNBERG. A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: setembro-dezembro, 635-655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?lang=pt> Acesso em 16 jun de 2022

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewArticle/1042>> Acesso em 19 de jun de 2020

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005a.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele** – Discurso e Real da História. Campinas: Pontes Editora, 2017b.

ORLANDI, E.P. Análise do Discurso. In: ORLANDI, E.P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). **Introdução à Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E.P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). **Introdução à Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

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

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3.ed. Campinas: Pontes Editora, 2005b

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3.ed. Campinas: Pontes Editora, 2017a

ORLANDI, Eni P. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos, Campinas**, n. 4, p. 11-16, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes.1996

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5.ed. Campinas: Pontes Editores.2020b

ORLANDI, Eni P. Nota à edição brasileira: Uma questão de coragem: a coragem da questão. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni P; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (orgs) **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006

ORLANDI, Eni Puccinelli. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **RUA**, v. 21, n. 2, p. 187-206, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454> Acesso em 17 de abr. de 2018.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**, no movimento dos sentidos. 4.ed. Campinas (SP): Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar? **In: Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba, MG: Faculdades Integradas de Minas Gerais, 1984.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas (SP): Unicamp: 1990.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v14n1/a12v14n1.pdf> Acesso em 19 de jun de 2015.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/4360/pdf>> Acesso em 15 de abr. de 2021

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 7.ed. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Pontes, 2015

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani [et al] - 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a, p. 307-315.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 7-24, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823> Acesso em 17 de jun. de 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução: Eni Orlandi [et al] - 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi [et al] - 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b, p. 269-287.

PÊCHEUX, Michel. **Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso**. Escritos, Campinas: LABEURB - Nudecri, n. 4, p. 4-10, 1999. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethânia S.Mariani...[et al] - 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p.159-250.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. **A viagem ao interior da sombra**: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado e Doutorado "Pós-Colonialismos e Cidadania Global". Universidade de Coimbra; Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20->

[%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%20com%20Capa.pdf](#)

Acesso em 18 de julho de 2022.

PEREIRA, Sílvia de Oliveira. **Para não ser o etcetera**: Conselho dos Diretos da Pessoa com Deficiência, Democracia e Saúde. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PINHEIRO, Patrícia Souza Leal. **Muldi**: tecnologia assistiva para multiletramento de pessoas com deficiência intelectual. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação MultiInstitucional em Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33002> Acesso em 17 de jun de 2022.

POCHMANN, Marcio. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social**. Boitempo editorial, 2015.

RIBEIRO, Ana Cláudia Dias; CARNEIRO, Felipe Gonçalves. Os efeitos de sentidos da linguagem verbal e não-verbal no vídeo institucional sobre a reforma da previdência. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 5, n. 3, p. 73-96, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/32744> Acesso em 14 de ago. de 2022

RIBEIRO, Ana Cláudia Dias; FONSECA, Álvaro José da Silva; SANTOS, Janete Silva. Violência simbólica da polarização estratégia discursiva de desqualificação do outro no discurso público-institucional. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 12, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/12451> Acesso em 14 de ago. de 2022

RIBEIRO, Ana Claudia Dias; OLIVEIRA, Ana Cláudia Martins de. A metaforização dos sentidos na nomeação do ensino escolar em tempo de pandemia. In: **Anais Congresso Nacional de Educação**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/66345> Acesso em 14 de ago. de 2022

RIBEIRO, Ana Cláudia Dias; SANTOS, Janete Silva. Discursividades construídas a partir dos enunciados “Piso Salarial” E “Teto Salarial”. **Revista do SELL**, v. 8, n. 2, p. 225-241, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/4005> Acesso em 14 de ago. de 2022

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Glaucia Muniz Proença. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. **Estudos Semióticos**, v. 6, n. 2, p. 55-65, 2010. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49271> Acesso em 14 de ago. de 2022

ROCHA, Alexandre Wagner da; NECKEL, Nádia Régia Maffi. “Só há causa naquilo que falha” A (des)construção da AD em três fases. **Revista Científica Ciência em Curso** – Palhoça, SC, v. 3, n. 1, p. 11- 20, jan./jun. 2014.

ROSSI, Isabela Barros de; PEREIRA, Luciano Meneguetti. Universalismo e relativismo cultural: um estudo sobre a prática do infanticídio indígena no Brasil. **Revista Juris UniToledo**, Araçatuba, SP, v. 05, n. 01, p. 82-102, jan./mar., 2020 <http://ojs.toledo.br/index.php/direito/article/view/3353/573>

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, MICHAEL. **Dicionário de psicanálise**. 1944. trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf> Acesso em 20 jan 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

SCHERER, Amanda Eloina et al. O lugar dos estudos franceses na constituição de uma memória da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, n. 48, p. 13-28, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/14422> Acesso em 12 de abril 2021.

SEIXAS, André Augusto Anderson; MOTA, André; ZILBREMANN, Monica. A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul** [online]. 2009, v. 31, n. 1 , pp. 82. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000100015>>. Epub 24 Ago 2009. ISSN 0101-8108. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000100015>. Acesso 15 Abril 2022.

SILVA, Alliny Kássia da ; SANTOS, J. S. . Livro Didático e Educação Inclusiva: um olhar sobre a história das políticas públicas do material e livro didático. **Revista Philologus** , v. 26, p. filologia.org, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/261/283> Acesso em 12 de ago. 2022

SILVA, Alliny Kássia da. **Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94> Acesso em 12 dez de 2016

SILVA, Alliny Kássia. Deficiência e Inclusão: condições de produção dos discursos da educação inclusiva no Brasil. In: Encontro Nacional Discurso, Identidade e Subjetividades, 2020, evento on-line. **Anais ENDIS**. Teresina, Piauí: EDUFPI Editora da Universidade Federal do Piauí, 2020. v. 1. p. 38-45. Disponível em: <https://endis2020oficial.wixsite.com/evento/anais> Acesso em 12 de janeiro de 2021.

SILVA, Alliny Kássia; SANTOS, Janete Silva. “e quando de repente a gente tem esse usuário (cego)”: os equívocos nos discursos da inclusão de pessoas com deficiência na educação. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 9, p. 219-229, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7495> Acesso em 10 de ago. de 2022.

SILVA, Alliny Kássia; SANTOS, Janete Silva. A Política Nacional de Educação Especial 2020: como acontecimento enunciativo: efeitos de sentidos do discurso político da Educação ex/inclusiva. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 582-96, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/366> Acesso em 14 ago de 2022;

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes.** 2014. 280 f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-134527/pt-br.php> Acesso em 4 de Abril de 2019.

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

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

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. **Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35288> Acesso em 16 de jun de 2022.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. Sujeito, interpelação ideológica e resistência. In: TARINI, Ana Maria de Fátima Leme; BIZIAK, Jacob dos Santos; CATTELAN, João Carlos (orgs). **Poder, dizer, resistir:** ensaios em análise do discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/poder-dizer-resistir-ensaios-em-analise-do-discurso/> Acesso em 02 de agosto de 2021.

TOFFOLI, Dias, 2020 p.17,18. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/nota-de-esclarecimento/politica-nacional-de-educacao-especial> Acesso em 12 de maio de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir.** Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001b.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA/ RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pesquisadora: Bom, primeiramente gostaria de agradecer por ter aceitado em contribuir com essa pesquisa. Nosso objetivo, ao estabelecer novas escutas, é abordar o tema da deficiência e ensino inclusivo com a pessoa com deficiência, e não somente falar sobre elas. Dito isto, eu gostaria que me contasse a sua história.

Participante: Me chamo _____, nascido na cidade de imperatriz, Estado do Maranhão...no dia 06/12/1981...**e já nasci com cegueira legal, então essa deficiência visual ela me acompanha ao longo da vida.**

Falando um pouquinho sobre essa deficiência visual...já congênita né? É...até a entrada na escola...é praticamente levava uma vida eu diria que normal, porém com aquele olhar de superproteção principalmente da minha mãe e dos meus irmão, ali que eu era o mais novo inclusive dentre todos, sou o mais novo dentre nove irmãos, e...tinha aquela super proteção né! Mas eu procurava desde criança, sempre procurei...é...viver normalmente né? Desde cedo eu faço tratamento em um hospital escola e com isso é possível, nos hospitais escolas a gente ouve muitas discussões né? Sobre o caso do paciente e muitas dessas discussões são feitas na frente do paciente, ainda que uma criança, mesmo assim. Contudo fui aprendendo muito sobre a minha condição e que a cegueira total seria algo que poderia ser retardado, mas não evitado. Então tá! Daí, minha mãe ela tinha muita dificuldade de inclusive de...é...locomoção assim, nessa questão não física, mas...é...mais mental mesmo né? De andar perdida! A gente chegava na época em Brasília sempre andava perdida e desde que eu fui me entendendo por gente, ali logo aos dois anos de idade eu tive que começar falar pra ela, mãe é por aqui...daí começou a minha questão da autonomia...é da minha orientação e mobilidade sem sequer conhecer esses termos oficialmente né, digamos assim...mas na prática eu comecei aí, ainda muito pequenininho com minha autonomia...e aí, como uma criança de dois anos que enxergava beem pouquinho, eu comecei a brincar ouvindo mais o barulho do que propriamente vendo a bola..então enquanto ela tava no percurso no ar eu não sabia bem onde ela tava (risos), só depois que ela estava no chão ou quando alguém tava correndo com ela, mexendo os pés ali, aquele barulho eu ouvia, então interagia naquela brincadeira, praticamente como uma criança sem deficiência, sempre procurei viver assim com limitação, mas não com impossibilidades.

Então observa: assim como uma criança, que tentava levar uma vida normal mesmo sendo...aaaah (pausa) uma pessoa com deficiência severa na visão...é...e buscando essa autonomia já de cedo né, ainda que inconscientemente, porque que uma criança não tem essa consciência de que ela precisa ter autonomia, a criança ela tem uma consciência, ou melhor ela inconscientemente ela age buscando a autonomia mesmo sequer sem saber o que é isso, e comigo não foi diferente, graças a Deus. Entao assim..é...comecei inclusive aprender só ouvindo, né, e daí então, desde pequeno, eu trago como lema uma frase, que depois eu falo sobre ela, mas...bom, então eu tive que aprender a ouvir e ouvindo então meus irmãos fazendo a atividade de casa eu fui me auto alfabetizando, né, me alfabetizando sozinho, sem que nenhum irmão chegasse pra mim e disse isso...isso e isso é assim, essa letra com aquela forma isso, não. Eu só ouvindo eles falando fui aprendendo contudo aprendi a ler, aprendi a escrever sem sequer

conhecer as palavras e as letras, as formas de escrita né? Minha tia, uma tia que é irmã da minha mãe que passava uma temporada com a gente na casa da minha família, ela percebeu que eu conseguia responder as atividades, né? Dos meus irmãos, ou junto com eles, inclusive ajudava fazer a aula até as vezes me metia naquela atividade então ela teve a curiosidade de observar, me observar, e ver que eu tinha aprendido sem sequer conhecer né? Então ela começou a me mostrar letras e... ampliadas...ela começou a me mostrar como que era escrito né, e começou a me ajudar a desenhar essas letras né, contudo escrever perfeito...e assim se deu esse processo por volta de três, 4 anos, eu já sabia escrever...porém, pensa aí...tudo mentalmente. É...lá por volta dos 4...lá pra frente, quando ela começou a fazer esse processo comigo, aí sim é eu desenvolvi a escrita real, ou literal e a leitura também...aí era tudo super ampliado, bem pertinho, com o rosto em cima do caderno usando caneta sempre preta, ou pincel mesmo né? Esse pincel de contornar, de desenhar, pincel pra alunos né, não o pincel de quadro, um pincel mais comum, mas que ele é mais grosso do que a caneta e do que o lápis propriamente dito, então ela começava a escrever com aqueles pinceis pra mim...e eu ia reproduzindo aquilo ali. Perfeito, então aos 5 anos eu já estava é..alfabetizado, mas ao seis e somente aos seis eu fui pra escola.

Essa foi a parte é... inicialmente mais feliz, mas também uma das mais difíceis da minha vida. Ela conseguiu fazer a minha matrícula na escola né? Normalmente, na época chamava alfabetização, ou pré-escolar, que hoje é o primeiro ano, então assim, fui fazer a alfabetização, até então, já sendo alfabetizado...é minha professora, bem como a assistente né, que sempre tinha nessa faixa aí sempre tinha uma professora da turma e uma assistente da professora, elas se encantaram com a minha...é capacidade de...de...com o meu conhecimento né, prévio que ali tinha chegado....e...bom, então eu..até era tido para ajudar, colocado pra ajudar na alfabetização das outras crianças, porque como eu tinha aprendido ouvindo então eu tentava mostrar pra eles essa questão mais fonética da coisa. Aaa, beleza, então tudo muito bem, muito bonito, uma maravilha até que ao final do ano, antes das últimas provas, do último bimestre, quarto bimestre ali então, é...eu tive uma complicação no meu olho esquerdo, quando eu perdi a visão mesmo o pouquinho ainda do olho esquerdo, aí eu não pude fazer essa última prova e tive que sair uma semana antes da prova, nas pressas, pra ir pra Brasília pra observar ou pra tratar essa complicação no olho né...e aí, não tendo feito a última prova né, aaa...e...e também não tendo tido resultado no tratamento, por que perdi relamente o meu olho fui inclusive daí encaminhado pra São Paulo, nesse período onde eu tive que fazer o primeiro transplante de córnea né, nesse olho esquerdo. Tá, e nesse processo então, antes de chegar a São Paulo né, voltando aí em Brasília minha mãe voltou na escola pra fazer minha matrícula e então ao conversarmos aí com a diretora ela disse que, disse pra minha mãe né, e pra mim, que não iria fazer a minha matrícula eu já não tinha terminado a alfabetização e como uma criança que era cega e que tinha perdido ainda mais um olho, esse restinho de visão e mais um olho, agora só com um, nunca ia ser ninguém na vida né? Então pra que estudar? Logo eu não vou concluir...logo ele não conseguir terminar nenhum ano, então ele não vai se desenvolver na escola, então seria uma perda de tempo uma ocupação de vaga pra quem realmente tem condições, possibilidades e algo nesse sentido. Aí você imagina o que é pra uma criança que até então, 7 anos, eu tinha acabado de fazer 7 anos quando eu fui renovar essa matrícula e então ia entrar pra primeira série na época, hoje o segundo ano, ouvi aí da diretora da escola tudo isso, isso eu tô falando de um modo mais brando né? Daquilo que a gente ouviu, e palavras essas que nunca saíram da minha mente.

Resultado? Porque que eu digo então que foi o meu momento mais feliz inicialmente e ao final desse...desse período aí talvez o mais trágico, isso fez com que eu sequer lembrasse então durante muito tempo, e até hoje eu tenho muita dificuldade de lembrar, os nomes da diretora, das minhas professoras, dos meus colegas, é como se tudo aquilo que eu tivesse vivido aquele ano tivesse sido simplesmente destruído na minha mente, sabe? Embora eu me lembre até hoje eu consigo me lembrar de ações e brincadeiras dentro da escola, consigo me lembrar do pátio, dos meus amigos, a gente brincando ali, os coleguinhas, eu não consigo me lembrar o nome de nenhum, me lembrar o rosto eu já não falo porque eu nunca consegui visualizar então, eu não consigo me lembrar dos nomes de ninguém ali, entende? Tudo aquilo ali pra mim destruíram, por conta de um golpe sofrido assim.

Bom, daí então foi só sofrimento nesse sentido né...é... uma criança triste, uma mãe decepcionada, né? E ambos chorando e só se lamentando por que via até sentido naquilo que a professora falava né? Uma criança sem perspectiva, sem conhecer de ferramentas que pudesse utilizar pra suprir essa falta né, da visão, esse agravamento na diminuição da visão e uma mãe que semianalfabeta, uma pessoa sem o menor nível de instrução, é...e isso aí a gente tá falando do ano de 88, né...comecinho de 89..não...é...de 88 pra 89, aí foi assim então, voltar pra casa e se lamentar, e aí eu fiquei dando continuidade nesse processo de aprendizagem é, somente ouvindo os meus irmãos fazendo as atividades que vinham pra casa, durante 7 anos...isso foi então aí dos 6 até os 13 anos, desse jeito, só em casa e só ouvindo.

Porque que eu to falando então...é... mais a questão é...a trajetória escolar? é porque...ãa...a minha vida...é... aquele que marcou até foi, e tem sido até hoje, foi a minha trajetória escolar tá? É e ao longo da história você vai entender no conhecer parte disso e talvez seja relevante aí pra pesquisa, minha trajetória escolar. Desde aquela escolaridade não oficial, né, até mesmo do sistema tido como oficial da escola né. Então, aos trezes anos eu conheci uma professora afastada, que dava aula particular em casa e minha mãe resolver me colocar pra estudar com ela, essa professora tinha suas dificuldades, ela estava afastada por problemas de saúde e também tinha uma idade avançada, vamos colocas assim né, ela tinha uma certa idade, quase a idade de se aposentar. É...essa professora ao entrar em contato realmente, ao ter contato diário ali comigo né, é..viu que eu não podia, disse pra mim que eu não podia ficar fora da sala de aula, viu que eu tinha muito a contribuir tanto com os colegas, quanto principalmente pra mim desenvolver e aí ela, junto com uma colega diretora de uma escola que ela trabalhou, conseguiram fazer a minha matrícula e daí então é...fizeram uma prova e me deram um certificado de primeira e segunda séries que eu não quis ir pra a quinta seria, mas segundo elas, a prova que eu tinha feito era de nível de quarto ano né, de quarta séria, hoje 5 ano, mas eu ouvia muito falar que na quinta série era muito difícil, então eu resolvi fazer a terceira série, né, isso eu to falando o que hoje é o quarto ano tá? Então olha lá: com 13 anos eu fui então para a terceira série...estudei a terceira o ano inteiro, normalmente, com toda dificuldade que tem uma pessoa que não enxerga bem, mas assim como dantes, eu vinha é colocando o rosto bem em cima do caderno, ficava em pé na sala, pra poder copiar do quadro, ia lááa em cima do quadro pra poder olhar... até que a professora ajudasse ne, mas nem sempre se tinha essa disponibilidade do professor ajudar no sentido de fazer a leitura em voz alta daquilo que ela tava escrevendo, nem sempre os colegas também não entendiam isso, então eu nem sempre tinha uma colega que lesse pra mim, então era assim: saindo da carteira, indo até lá no quadro, lendo alguma coisa, vindo cá copiando, voltando...então isso era, foi o meu ..é...a minha maratona dentro de sala de aula, né? E...então foi assim até a terceira série, quarta série, e

chegou então aquela quinta série, que hoje é o primeiro ano do fundamental maior, aquele que eu tinha tanto medo, mas eu entrei normalmente, né? lembrando que hoje é o sexto ano né, então eu fui fazer normalmente, para a surpresa minha, no meio desse ano letivo, eu tive outra complicação, agora nesse olho direito que tinha me restado...e agora eu estava com 15 anos. 15 anos. Terceira, igual o quarto ano de hoje. A segunda complicação séria aí com o meu olho...no meu olho, agora já era o olho direito, quando eu tive que fazer o primeiro transplante neste olho, transplante de córnea no olho direito, e graças a deus eu fiz esse transplante e voltei a ver aquele pouquinho, nada de melhor, porque não tem como melhor, mas recuperei a visão que eu tinha com um pouco de diminuição, porque toda cirurgia causa aí uma lesão e contundo uma diminuição ainda, as vezes na qualidade, as vezes na acuidade, as vezes no campo visual, mas quase sempre fica um algo né, agravante ali. Perfeito. Como foi no meio do ano letivo, eu parei de estudar, até que eu fizesse a cirurgia, perdi muita coisa, e agora eu não queria voltar pra sala de aula. Comecei a lembrar de tudo que eu tinha ouvido ali da diretora e comecei a me perguntar/; será que aquela diretora não tinha razão? So que isso durou poucos dias né, esses lapsos de pensamento e...sentimento de culpa, será que eu to ocupando a vaga de alguém, tudo isso durou pouco, mas eu já tinha ficado afastando e de fato eu tinha perdido de fato aquele ano letivo, não quis voltar pra escola e fiquei né de fato afastado e fiquei tentando então, agora eu já estava com 15 anos, fiquei tentando então é , fazer um EJA, que eu já ouvia, já existia aqui a escola de ensino supletivo, hoje tem o nome de EJA, na época não tinha o nome de jovens e adultos, tinha o nome de supletivo e eu fiquei tentando uma vaga nessa escola, e durante um período ...tinha que se ter 18 anos e eu fiquei logo aguardando pra que eu pudesse entrar, perfeito, então nisso, nesse meio tempo eu fiquei novamente em casa ouvindo os meus irmãos...

Eu fiz algumas tentativas de estudar no ensino supletivo com colegas né porque cada vez mais a minha visão e sendo diminuída da vida e ficando cada vez mais difícil de que eu para que eu pudesse continuidade mesmo usando desta maratona né de ficar levantando e tal da sala de aula estava cada vez mais difícil me avisa em casa mesmo mas diminuído então tentando conseguir uma companhia para estudar Tentei vários amigos que sempre desistiu meio do ano né nem conseguiu concluir então sentir afastado aí até os 22 anos quando eu cheguei a uma escola chamada vida como escola inclusive aquele da cidade mas Escola Estadual que recebe alunos com deficiência e dava um suporte sendo com acompanhamento por um intérprete sendo cego um acompanhamento aí por um jeito né de uma pessoa que lesse. Então eu fiz o Ensino Fundamental 2 anos.

Então fiquei lá dos 24 até os 31 anos, mais uma vez 7 anos afastado da sala de aula. Então consegui fazer um EJA, novamente agora numa escola de ensino médio e comecei aí com o uso das tecnologias, por meio de um computador, um notebook, e utilizando ferramentas de leitores de tela e outros recursos que possibilitasse o desenvolvimento das minhas atividades. Durante esses dois anos do ensino médio na modalidade EJA eu tive aquele ensino né de não muita qualidade, até porque foi feito em uma cidade no interior, não era nem na cidade mais de Imperatriz é esse foi o período que eu fiz o ensino médio e nesse período não estava na cidade de Imperatriz, estava na cidade de Igarapé Grande, no interior do Estado do Maranhão, uma cidade que fica aí 300km de São Luís que é a capital. Embora Imperatriz seja mais longe da capital, Imperatriz é a segunda maior cidade do estado. Ao concluir o ensino médio eu fiz o ENEM naquele mesmo ano então ali 2014. Ao receber o resultado né 2015 eu não me matriculei eu não me inscrevi para nenhum curso aí 2015. fiz em 2016 novamente a prova do Enem e aí essas provas do ENEM eu já fiz na cidade de Imperatriz, já pensava então aí em estudar. Então sendo aí o segundo Enem que eu fiz em 2016 ao receber o resultado em 2017, veio mais um golpe da minha visão, quando eu tive um descolamento de retina e perdi então o restante da

visão e daí com isso aproveitando que tinha perdido a visão decidi: Agora eu não vou ficar totalmente cego e só em casa, agora sim eu vou então me inscrever para fazer um curso na faculdade. Daí me inscrevi então 2017.1 fui fazer ou realizar a minha matrícula na cidade, o curso na cidade de Imperatriz, porém essa matrícula foi feita na Capital, em São Luís, porque como pessoa com deficiência a instituição aqui colocava que você tinha que fazer uma perícia e na cidade de São Luís. ainda que fosse para estudar nas cidades do interior, você tinha que ir até a capital. Mais uma dificuldade, dificuldade essa que, devido a um sonho, eu também tive que enfrentar.

Agora então ao adentrar na Universidade, a Universidade Federal do Maranhão campus Imperatriz, campus centro, tive o desprazer, por exemplo, vou colocar nesse sentido de encontrar uma universidade que não oferecesse o menor suporte ao aluno com deficiência visual. Tendo então ali somente a questão das Barreiras arquitetônicas né, como por exemplo, rampas e elevador para pessoas com deficiência física né inclusive mesmo que cadeirante né. Uma universidade que tem o título de Universidade inclusiva e se acha inclusiva porque colocou rampas para cadeirantes e para pessoas com mobilidade reduzida, mas para uma pessoa com deficiência visual, o menor suporte além desse, não tínhamos conseguido. não tínhamos por que após aí um período começou a surgir a questão do piso tátil, piso tátil este restrito em partes da universitária, ela não vai por exemplo até a porta, a calçada não tem piso tátil, sequer tem um piso que preste. Então todas as dificuldades ali da universidade federal, hoje com 4 anos que ingressei na universidade, quase concluindo o meu curso, ainda na mesma dificuldade da falta de suporte por parte de um ledor, por exemplo, muitas vezes o material não é acessível, e aí eu precisando então pedir pra colegas fazer a leitura desse material pra mim, buscando todas as fontes possíveis né de pesquisa em materiais Paralelos por conta de não ser acessível esse texto ou os textos então assim, trajetória escolar bem conturbada bem difícil como você pode observar ao longo da minha fala bem reduzida até. A educação formal que eu recebi foi bem reduzida. E quando então a gente vê que na modalidade de ensino supletivo, educação de jovens e adultos, a gente tem uma perda ainda bem maior daquilo que é a educação pública nesse país, mas aqui estou hoje no 8 período, de nove períodos que é o curso Pedagogia noturno, se Deus quiser em breve concluindo. Mesmo que nessa modalidade remota. E falando então na modalidade remota, por conta desse afastamento, talvez, da sala de aula, a instituição é, e após também uma provocação, várias provocações minhas e de outros colegas né, mas eu ousei a fazer umas provocações aí em webinários com professores e profissionais justamente falando de educação inclusiva, de direitos e deveres de alunos e também das instituições de ensino né, dessa questão da assistência à pessoa com deficiência, e então eu comecei a colocar todas essas coisas e daí nesse período resolveram então contratar temporariamente bolsistas da própria instituição para fazer leitura de materiais não acessíveis aí dentro daquilo que eu e outra pessoa com deficiência que também entrou em outro curso, de jornalismo, daquilo que a gente precisa né, Então nesse período eu to tendo aí auxílio de uma pessoa de uma colega que é colega da turma que quando eu preciso eu peço para ela fazer uma leitura algo que não supre tanto as necessidades porque fazer uma leitura de um livro a distância sem demonstrar por exemplo figuras e aquilo que é gráfico né, os gráficos que ali contém naquele conteúdo, algo bem mais vago, algo bem mais superficial, mas tá valendo, mas assim talvez para que não feche com o ar que não Fiquei totalmente desamparado, desassistido né a instituição resolveu fazer isso, e sem contar que depois de várias ações judiciais, movidas aí por mim e por outros colegas, enquanto a essa questão do desamparo à pessoa com deficiência na universidade.

Então agora falando na questão da frase que inicialmente lá eu coloquei né aquilo que seria então meu lema de vida, é uma frase que na universidade a eu escuto fracionada, parte de um autor, parte de outro livro. Aquele Professor, inclusive, Pedro demo, ele coloca muito a questão

do aprender a aprender. e eu tinha como lema desde criança que é necessário “aprender a ouvir para ouvindo aprender a aprender”. Além de ter isso comigo, eu tento passar para colegas também com deficiência visual, às vezes outras deficiências, que é muito importante a gente ouvir e, principalmente, quando se tem uma deficiência visual ao ponto de não conseguir ver o conteúdo você tem que aprender a ouvir, porque é ouvindo que se aprende a aprender, certo?

Outra frase que ouvi há 10 anos, daquele eu não sei falar o nome por que de uma origem estranha mas a frase é "o pessimista vê dificuldade nas oportunidades, o otimista vê oportunidade nas dificuldades", então mesmo sem conhecer essa frase é algo que eu sempre tive comigo e digo para os colegas: a gente tem que ver a oportunidade em cada dificuldade que surge, porque se a gente começar a ver só as dificuldades em toda as oportunidade que a gente tem a gente não vai conseguir se desenvolver a gente vai entender e aceitar aquilo que as pessoas colocam ou querem imputar na nossa mente e a gente vai acabar sendo aquilo ali que as pessoas querem que sejamos ou que as pessoas dizem que nós temos que ser, certo?

E Aline talvez em poucas palavras, mas isso é a minha trajetória escolar propriamente dita e claro que não tem detalhes de cada ano, porque eu quis só trazer um apanhado geral daquilo que é a minha, foi e tem sido a minha trajetória de vida escolar. Qualquer dúvida que você tenha esse queira colocar ali em cada fase dessa parte da minha vida pessoal fique à vontade para perguntar tá bom.

Pesquisadora: Obrigada por ter compartilhado comigo sua história. Você foi cirúrgico. Do meu roteiro você já abordou todos os pontos que eu havia pensado em perguntar. Gostaria que você contasse por que escolheu o curso de Pedagogia.

Participante: Bom a pedagogia ela foi para mim necessária por conta de ver tantas pessoas com deficiência visual estudando em meio à essa pseudo educação inclusiva né? porque não tem nada de inclusiva, eu falo pseudo porque pra mim eu acho realmente falsa, sinceramente eu falo não por criticar tão somente, mas de fato eu preciso ver é uma ação de confiança de credibilidade por parte das pessoas envolvidas no processo, sabe? e não dos alunos em si só, mas por todas as pessoas e principalmente professores e o pessoal que tá assim nesse campo da educação dita inclusiva, porque eu vejo muita educação segregativa, mesmo que assistida, né? mesmo que ali dentro da sala de aula regular, mas uma coisa muito segregativa ou segregatória onde o aluno não participa efetivamente. Efetivamente o aluno fica lá sem existir, ele mais parece um papagaio que ouve e quando decora consegue falar alguma coisa, sabe? então esse modelo de educação inclusiva, principalmente no tocante ali a pessoa cega, com baixa visão, que é a pessoa com deficiência visual, é ridículo, então por conta disso me fez, me provocou buscar o campo da pedagogia, embora o direito, a psicologia são minhas paixões eu diria, mas não podia deixar como prioridade, eu tinha que buscar pedagogia para tentar fazer alguma coisa nesse sentido né? por meio de provocações e, sei lá, daquilo que a gente conseguir, no sentido de que as pessoas com deficiência visual elas precisam ser acreditadas e acreditarem em si, porque de tanto serem desacreditadas elas passam a não acreditar mais em si, se é que algum dia já acreditaram né? Então, desse modo eu acho isso ridículo e penso que isso tem que mudar. Então por esse sentido é que eu busquei a pedagogia.