

OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DOWN FRENTE AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A view on the constitution of Down subject forward to Language Portuguese teaching

Guilherme Figueira Borges¹
Lorena Fernandes Sousa²

Resumo

Este trabalho busca analisar o dizer de dois sujeitos portadores de Síndrome de Down sobre o processo inclusivo, com o intuito de evidenciar os efeitos de sentido quando enunciam sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino-aprendizagem. Procuramos, portanto, dar voz ao Down e analisar como eles significam a escola inclusiva a partir de relações imaginárias com outros sujeitos como, por exemplo, outros alunos ditos “normais”, a professora de apoio e a professora regente. Balizamos as análises a partir dos pressupostos da análise do discurso francesa, mais notadamente nos estudos de Foucault (1996), Fernandes (2005) e Bakhtin (1997). Segundo esses autores, cada sujeito se constitui em determinadas verdades impostas em relações sociais. Desse modo, na constituição de cada sujeito analisado, presenciamos a existência de vozes que o atravessam e que revelam a inserção em regimes de verdade, assim como uma falta constitutiva que evidencia um desejo de inserção no universo da escrita.

Palavras-chave: Sujeito Down. Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Análise do Discurso.

Abstract

This paper aims at analyzing what two people with Down syndrome said about their inclusive processes with the purpose of underscoring the effects of the Portuguese Language and its learning- teaching processes. Therefore, we try to give voice to Down syndrome people and analyze what the inclusive school means to them departing from the imaginary relationships among the subjects , for instance, the other students so-called “normal”, the supporting teacher, and the school teacher and themselves. We based the analysis on the assumptions of the French Discourse Analysis, most notably on the studies of Foucault (1996), Fernandes (2005) and Bakhtin (1997). According to these authors, each person is constituted by the various truths imposed by their social relationships. Thus, in the constitution of each person analyzed, we see the existence of multiple voices which make up their personality and which reveal themselves in the insertion of the truth, as well as the constitutive absence which show the desire to be inserted into the world of writing.

Key words: Down Subject. Teaching- learning. Portuguese Language. Discourse Analysis

Dizeres Iniciais

Neste trabalho, nossa *démarche* teórico-analítica pode ser dividida, em pelo menos três momentos, a saber: (i) discorreremos um pouco sobre a evolução da educação inclusiva na história, centrando em algumas movências e deslocamentos que incidem sobre uma constituição imaginária de sujeito aluno; (ii) procuramos estabelecer um diálogo com a teoria

¹ Prof. Msc. do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Iporá

² Graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Iporá

da Análise do Discurso, centrando-nos, para tanto, nas teorias de Foucault (1996) e Fernandes (2005) e Bakhtin (1997); (iii) por fim, estabelecemos um gesto analítico da constituição sujeito de dois alunos portadores de Síndrome de Down frente ao ensino de Língua Portuguesa no ensino inclusivo.

Esclarecemos que existem outras possibilidades de análises sobre o *corpus* coletado o que evidencia a impossibilidade de, no campo de estudos discursivos, uma análise exata e precisa, havendo, pelo contrário, diferentes análises a partir da subjetividade de cada sujeito pesquisador na prática analítica.

Ao se analisar o processo histórico inclusivo, pode-se perceber que o mesmo sofreu constantes movimentações no fio da história, sendo marcado, em um primeiro momento, por segregação e exclusão. Conforme nos afirma Pessotti (1984),

frequentemente na história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes de incerteza (...). Os demônios eram expulsos com açoitamentos ou a fogueira. Agora que o perigo está no próprio deficiente é ele que se deve expulsar. (PESSOTTI, 1984, p.187)

De acordo com essa afirmação, podemos observar que as pessoas com deficiência eram expostas a julgamentos que se sustentavam primordial por aspectos estéticos, a partir de uma construção de um “corpo perfeito” e ditando padrões de aparência física e mental para a condição humana. O que evidencia uma segregação social, e as pessoas consideradas “deficientes” colocadas à margem da sociedade.

Segundo Salvi (2008), no século XIX, iniciaram-se os primeiros estudos científicos da deficiência, mais especificamente a deficiência mental. Mas somente a sociedade do século XX procurou sanar as deficiências sociais, buscando tratamento e assistência ao sujeito portadora de deficiência. Pode-se dizer que, a partir da instauração de estudos a respeito, houve uma passagem do campo teológico, metafísico por natureza, para o científico, em que se considerava a “deficiência” enquanto um objeto de estudo interdisciplinar de interesse das áreas médica, social, psicológica, pedagógica, econômica e política. O progresso da medicina e o desenvolvimento da filosofia humanista contribuíram para uma outra visão de homem que tem impacto também no ambiente escolar.

O que é inclusão escolar?

Em 1994, surge o conceito sobre a educação inclusiva, partindo da Declaração de Salamanca, na qual foi elaborado um documento com o objetivo de estabelecer/fornecer

diretrizes básicas da educação no movimento histórico de inclusão social, visando a introdução de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino.

A partir de então, as leis educacionais aderiram ao movimento inclusivo, no momento em que a lei 9394/96, lei de diretrizes e bases da educação, estabeleceu que todas as escolas de ensino público teriam que aceitar sujeitos com qualquer tipo de deficiência, esse assunto foi debatido durante muito tempo, pois acreditava-se que o sujeito portador de qualquer necessidade especial não iria conseguir interagir com os colegas, causando assim uma espécie de isolamento em relação aos demais. Essa mesma lei garante direitos aos portadores de deficiência, como cita o capítulo IV que, no 1º inciso, “[h]averá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Houve também, por parte dos governos, um grande incentivo para o cumprimento dessas leis estabelecidas.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social. (SANCHEZ, 2005, p. 11)

A inclusão escolar é definida por Sanchez (2005), como a melhoria do processo educativo para todos os alunos. Assim a inclusão educacional constitui a prática de universalização da educação, caracterizando-se em princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa e à convivência dentro da diversidade humana.

Com qual noção de discurso trabalhamos?

Na obra *A Ordem do Discurso*, Foucault (1996) buscou pensar num imbricamento entre práticas sociais, história e discurso para que se possa entender os movimentos do saber no fio da história. Segundo a perspectiva foucaultiana, o discurso atravessa o dizer que emerge, em práticas sociais, em cenas de saber e de poder nas quais o sujeito se constitui enunciando e inserindo-se em regimes de verdades.

Pode-se dizer que a construção da verdade se processa a partir de uma estrutura movente de coerção social. Nós somos, enquanto sujeitos, interpelados, na descontinuidade da história, a nos inscrever em verdades, se não nos inscrevemos em verdades vigentes corremos o risco de ter o nosso dizer interdito, e sofremos sanções. Desse modo, podemos dizer que

os sujeitos Down inserem-se em verdades e seguem determinadas regras/conceitos impostos pela sociedade do discurso (Foucault, 1996).

É necessário ter em mente que a “verdade” é uma criação histórica, numa perspectiva discursiva, não há sujeito fora da verdade. Se o sujeito deixa um regime de verdades, ele se inscreve, inevitavelmente, em outros regimes. A Análise do Discurso não objetiva eliminar as verdades e os exercícios de poder delas decorrentes, mas sim analisar os meandros nos quais a verdade é um mecanismo de exercício de poder sobre os sujeitos imersos em práticas sociais. Assim, a ordem do discurso é considerada uma organização instável de contingências históricas que ditam as práticas sociais por meio do discurso. Antes mesmo de nascerem, os sujeitos são envolvidos por discursos a partir, por exemplo, da escolha dos nomes, das cores das roupas e até dos times de futebol, no caso dos meninos, e de boneca, no caso de meninas.

Em relação à movimentação das verdades na história, podemos citar como exemplo a construção histórica da Síndrome de Down, os discursos que eram legitimados antes como verdade, nos dias atuais são taxados como sem nenhum fundamento racional e, portanto, inverídicos. Os primeiros estudos da Síndrome de Down surgiram a partir do século XIX. Nesse momento histórico, os sujeitos com necessidades especiais eram vistos como um grupo homogêneo, sendo tratados e medicados identicamente, não se levando em conta as necessidades específicas de cada paciente. John Langdon Down, através de pesquisas percebeu que pessoas com Síndrome de Down faziam parte de um grupo distinto entre os portadores de deficiência mental, deu-lhes o nome de *mongolian idiots*. Antes a este período as pessoas com alteração genética eram rejeitadas e mantidas sob regime hospitalar, marcando uma história de intolerância e preconceito para com as pessoas com necessidades especiais. A sociedade por muitos anos postulou/rotulou imagens negativas com relação à pessoas que sofriam alguma anomalia genética. Como cita Schwartzman (1999):

Na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. (...) Na Idade Média, os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o Demônio. (SCHWARTZMAN, 1999. p. 3-4).

A deficiência, até o século XIX, não era aceita pela sociedade, todos os sujeitos que pertenciam a essa classe eram tratados como loucos, não possuindo, por isso, direito a voz. Após diversos estudos, Jerome Lejeune na década de 50, descobre a verdadeira causa da Síndrome de Down, percebendo que ao invés de 46 cromossomos agrupados em 23 pares, eles tinham 47, sendo que esse outro cromossomo estava agrupado no par 21, tratando assim

de um acidente genético. Pueschel (1987) relata em seus estudos que as feições físicas de sujeitos com Síndrome de Down pode sofrer variações, portanto alguns sujeitos apresentam pouca características comuns à esta síndrome e outras podem apresentar muitas ou todas. Desnuda-se, então, uma heterogenidade para a Síndrome de Down que implica em se adotar atividades e tratamentos diferentes para sujeito com a síndrome.

Acreditava-se que os sujeitos com Down, não eram capazes de se enquadrar ao padrão de normalidade vigente, no que diz respeito às atividades que sujeitos ditos “normais” faziam como, por exemplo, brincar, comer, relacionar com as outras pessoas. Na atualidade, pelo contrário, a grande parte das pesquisas mostram exatamente o contrario, como relata Pueschel (1987) é necessário que haja um estímulo para que o sujeito com Síndrome de Down alcance todas essas capacidades, seu processo de desenvolvimento tanto motor como psíquico pode ser mais lento, contudo, elas detêm a capacidade de ter uma vida considerada “normal”.

Consideramos que a inclusão trata-se de um discurso de verdade, tendo como objetivo moldar sujeitos com necessidades especiais para que possam aprender a conviver e se portar em meio a sociedade. Muito se fala no campo da pedagogia inclusiva sobre os sujeitos com necessidades especiais e a escola inclusiva, mas poucos estudos versam sobre a opinião da própria sujeito sobre esse método de ensino.

Assim pode se notar a ordem arriscada dos discursos na qual os sujeitos (sejam os portadores de necessidades especiais, sejam os considerados “normais”) se constituem frente a prática de ensino-aprendizagem. Devemos lançar o olhar para o poder, a partir dessas verdades impostas pelos discursos, exercidos sobre eles e, também, nós. É preciso remarcar que, numa perspectiva Foucaultiana (1996), o dever do analista do discurso é lançar o olhar para a mecânica pela qual os discursos, no fio da história, adquirem status de verdade e, por conseguinte, exercem um poder sobre os sujeitos em suas práticas cotidianas.

Sujeito e sua heterogeneidade

O sujeito não pode ser tratado, segundo Fernandes (2005), como um ser individualizado. O mesmo deve ser visto como um ser constituído por intensa heterogeneidade e marcado por diferentes vozes sociais, ou seja, o discurso se materializa no dizer apresentando efeitos de sentido que o atravessam. Essas vozes estão a todo o momento impregnada em nosso dizer, emergindo/surgindo de vários meios como o científico, o familiar, o religioso, o social etc. Assim, o sujeito se constitui por uma diversidade de discursos que emergem nas práticas sociais e o atravessam, fazendo assim parte do seu ser.

Para Bakhtin (1997), o sujeito é polifônico, ou seja, ele é constituído de vozes oriundas de diferentes espaços sociais e históricos. Bakhtin, ainda, interpreta o sujeito pelo fenômeno do dialogismo, esse termo refere-se “as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, *apud* FERNANDES, 2005 p. 98). Assim, Bakhtin (1997) afirma que todo discurso tem o poder de dialogar com outros discursos,

[...] o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas nos fundimos inteiramente na nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras nos reforçamos as nossas palavras, aceitando aquelas como autorizadas por nós (BAKHTIN, 1997, p. 195)

A constituição dos sujeitos muda de acordo com os momentos históricos em que estão inseridos, desse modo os discursos que ele proferem também mudam. Sua constituição, assim, não é tida como fixa/exata, ela se modifica constantemente no fio da história. A constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade de vozes decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade, o discurso desse sujeito se ancora em um outro compreendido como exterioridade social.

No campo da Análise do Discurso, o sujeito é considerado singular e heterogêneo, desse modo há uma impossibilidade de se pensar em um tratamento igualitário, como prevê a pedagogia inclusiva enunciando que todos os alunos devem ser tratados como iguais. Pois ao mesmo tempo que um sujeito considerado “normal” pode apresentar tomadas de posição por identificações, por desidentificações e por contra-identificações com relação a um determinado conteúdo; um sujeito com Síndrome de Down., a partir do momento em que se constitui sujeito frente ao processo de ensino-aprendizagem, também apresenta tomadas de posição frente às disciplinas que podem oscilar entre a identificação e a contraidentificação.

Segundo Fernandes (2005), cada sujeito é único, nenhum sujeito constitui a mesma formação que outro, sua identidade não é fixa, esta sempre em produção e encontra-se em um processo ininterrupto de construção sendo caracterizada por movimentações e deslocamentos. O sujeito, então, é marcado por inscrições ideológicas e atravessamentos de discursos de outros sujeitos, com os quais se unem e dos quais podem, a qualquer momento, se divergir/diferenciar no fio da história.

Considerando, assim, a heterogeneidade constitutiva do discurso, pode-se afirmar que um enunciado materializa, num jogo contraditório, uma memória (um *já-dito*) na atualidade (dando ao enunciado a configuração de um *jamais-dito*). Considerar o dizer heterogêneo, permite-nos vislumbrar a sua clivagem na história e perceber que não há

enunciado que não retome outros e com eles dialoguem. Conforme nos chama a atenção Foucault, “não há assim enunciado livre, neutro, independente das redes de formulações nos quais ele se insere; ele faz sempre parte de uma série; ele se integra, sempre, em um jogo enunciativo” (FOUCAULT, 1986, p. 114).

Constituição dos sujeitos com Síndrome de Down

a- Condições de produção das entrevistas

Em relação à construção do *corpus* de análise, convém mencionar *a priori* que foram realizadas duas entrevistas gravadas de forma semiestruturadas com sujeitos portadores da Síndrome de Down de uma escola pública de Iporá. A escolha pela entrevista manifestou pelo seguinte motivo, pois através da mesma, o pesquisador pode ter um contato direto com o entrevistado e observar as reações que eles manifestam durante a entrevista. Convém mencionar que, na entrevista semiestruturada, o sujeito entrevistador pode reformular as questões de modo a incitar o sujeito entrevista a enunciar mais sobre o tema proposto.

Foi direcionado/passado aos responsáveis dos sujeitos de pesquisa um termo de consentimento para que seus filhos pudessem ser entrevistados, em que os mesmos também poderiam optar se gostariam de participar ou não. Neste termo, há esclarecimentos acerca do objetivo da pesquisa a ser realizada, em que nos responsabilizamos em preservar a identidade dos sujeitos analisados. Para esse estudo, dados como, por exemplo, o nome, a altura e o sexo, não influenciam, na medida em que trabalhos com um sujeito que emergem no interior mesmo de seus dizeres. Trabalhamos com o sujeito discursivo e não com o sujeito biológico. Assim, em momento algum dessa pesquisa irá aparecer o nome real dos sujeitos entrevistados mas sim uma designação de sujeito 01 e 02.

No que diz respeito às condições de produção nas quais os dizeres foram coletados, é relevante destacar que, após conversas com os professores e pais desses alunos, foi-nos informado que os sujeitos entrevistados não eram alfabetizados, apesar de estarem, já a alguns anos, inseridos no ambiente escolar. Segundo a professora, os sujeitos em questão foram expostos à linguagem escrita há alguns anos, mas ainda não se conseguiu chegar ao objetivo final que é a alfabetização dos mesmos. Assim, eles se constituem como sujeitos enunciadorees pela fala e não pela escrita. Esse dado se torna relevante na medida em que, a partir do momento em que eles são sujeitos que só falam/ouvem e não escrevem/leem, o universo da escrita a configurará, como evidenciaremos nas análises, enquanto um ponto de falta na constituição desses sujeitos, sendo, por conseguinte, um objeto de desejo.

Tendo discorrido sobre as condições de produção, já nos sentimos subsidiados a apresentar as análises dos sujeitos Down e as suas tomadas de posição em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

b- Sujeitos que se constituem na falta

[..] a incompletude é a condição da linguagem: nem sujeitos, nem sentidos, logo nem discursos, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. (ORLANDI, 2003, p.37).

De acordo com Orlandi (2003), a incompletude representa um aspecto constitutivo da linguagem. E por ser a linguagem o elemento que transfigura o indivíduo em sujeito, este também se constitui na incompletude, fato que o impulsiona nas práticas linguageiras. A incompletude da linguagem revela uma falta essencial na constituição dos sujeitos, as nossas escolhas, as nossas compras, as nossas discussões com os amigos, enfim, as nossas práticas diárias caminham na tentativa, ilusória, de suprir essa falta, sem nos darmos conta de que uma falta não cessa de pulsar sem que outra se abra no ego do sujeito.

Nesse sentido, percebemos que os sujeitos entrevistados, por se constituírem na e pela linguagem, também se constituem na incompletude. Vejamos os dizeres do Sujeito 01.

Sujeito 01: [O que você acha de estudar você gosta? O que você gosta de fazer na escola?] De pintar e ler, [qual historinha você gosta de lê?] do pato.[O que você gosta mais, ler, escrever ou falar?] Escrever. [E dentro da sala de aula o que você gosta de fazer?] De pintar e escrever.

A partir dos dizeres dos sujeitos 01, surgem de imediato dois questionamentos: De todas as habilidades mencionadas, porque ele revela uma interpelação pela escrita e a leitura, sendo que, conforme elencamos nas condições de produção, o mesmo ainda não é alfabetizado? O que a escrita e a leitura representam para esse sujeito?

Segundo Elia (2004), a falta “não se produz por si mesma, mas requer o ato constituinte do sujeito para se fazer como falta” (Elia, 2004, p. 48), ou seja, a falta é característica do sujeito, mas em contrapartida exige do sujeito o ato, que no caso se trata da enunciação de um gostar da escrita, para se fundar enquanto tal. Assim a falta é algo que completa o sujeito pela ausência. Torna-se possível perceber então que, o sujeito 01 se constitui na falta da escrita, pois de acordo com seus dizeres o que o impulsiona é o desejo de ler e escrever.

Os discursos enunciados pelo sujeito 02 também o colocam inserido na constituição da falta da escrita, pois esse sujeito também menciona que gosta de ler e escrever, mesmo não sendo alfabetizado. Vejamos os seus dizeres:

Sujeito 02: [Por que você gosta das aulas de língua portuguesa?] Por que nos ensina a ler e a escrever.[Ler, escrever e ouvir qual das três você gosta mais?] Da terceira.[Ouvir?] É.[Você gosta de estudar português?] Gosto. [O que você mais gosta nas aulas de português?] De lê. [O que você gosta de ler?] Histórias. [Qual tipo de história?] Romance. [Como você avalia sua leitura em português, você acha que é boa, regular ou ruim?] Boa. [Você considera a disciplina língua portuguesa como mais fácil ou mais difícil?] Fácil.

Através da fala do sujeito 02, é possível detectar que o seu objeto de desejo é a entrada na esfera escrita da linguagem o que se torna visível quando ele enuncia que gosta das aulas de Língua Portuguesa porque “ensina a ler e a escrever”, considerando a disciplina, por conseguinte, como a mais fácil. Convém evidenciarmos que esperávamos, quando fizemos a entrevista, enunciados do sujeito direcionados a uma dificuldade na disciplina de língua portuguesa, já que ele não sabe ler nem escrever. Contudo, o que presenciamos foi justamente o contrário, pois, além de achar a disciplina Língua Portuguesa a mais fácil, o sujeito ainda considera sua leitura como boa, escamoteando a sua não alfabetização. Essa escamoteação se ancora numa ilusão de completude da linguagem, em que o sujeito acredita dominar os sentidos daquilo que ele enuncia. Contudo, os dizeres desse sujeito, a contragosto daquele que enuncia, contradizem-no na medida em que eles revelam uma fenda na constituição mesma do sujeito e da qual pulsa uma falta do universo da escrita.

Desse modo, somos levados a pensar que tanto os dizeres do sujeito 01 como os do sujeito 02 evidenciam o desejo de serem alfabetizados, o desejo de entrar nesse universo das letras rabiscadas e as quais eles possam unir formando palavras na espacialidade do papel que se entrega à linguagem.

Convém dizer ainda que a escrita e leitura representa para esses sujeitos uma inserção na “normalidade”, assim eles fabulam a crença de que as práticas de leitura e de escrita os inseririam na normalidade da sala de aula de Língua Portuguesa. Para esses sujeitos, dizer que são capazes de escrever e ler os colocam em uma posição de similaridade³ aos outros sujeitos na/da sala de aula. Mas o que não percebem é que dentro do ambiente escolar existe uma grande heterogeneidade. Como já mencionamos, evocando Fernandes (2005), cada

³ Tomamos a *similaridade* enquanto um fenômeno social, a partir do qual sujeitos se inscrevem em posições sujeitos idênticas, fundando por isso uma rede complexa de regularidades e de dispersões. É por haver similaridade, enquanto possibilidade no fio da história, é que podemos ver grupos específicos se formando nas sociedades, até com nomenclaturas como, por exemplo, “os roqueiros”, “os sertanejos”, “os universitários”, etc.

sujeito é único, na medida em que se constituem em formações discursivas dispare. Assim os sujeitos que frequentam o ambiente escolar não podem ser vistos como um grupo homogêneo, mas sim heterogêneo.

c- Sujeito que se constitui frente à “normalidade”

Normalizar é instituir a linguagem que lhes permitirá entenderem-se e formar sociedade. Aliás, a acto essencial da normalização é provocar o acordo acerca desse código, fazer com que se torne comum a todos, como o que isso subentende do ponto de vista das maneiras de pensar e dos valores. (...) A normalização é, portanto, a instituição de uma língua comum, língua perfeita da comunicação pura que a sociedade industrial exigiria. (...) A normalização é uma maneira de organizar esta solidariedade que faz de cada indivíduo o espelho e a medida do outro (EWALD, 1993, p. 103-104).

De acordo com Edwald (1993), a normalidade é considerada um meio pelo qual busca-se a unificação/homogeneidade de uma grande maioria. Thoma (2005) menciona que a “normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar” (THOMA, 2005, p. 02).

Foucault (1995), também, elabora considerações relevantes sobre os processos históricos que instauram a “normalidade” nas práticas sociais, afirmando que os processos de instauração da normalidade visam uma objetificação dos sujeitos por meio do discurso. Como resultante desse processo, tem-se, por exemplo, “o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (Foucault, 1995, p. 231).

É o discurso de normalidade fixado pela sociedade que faz com que possamos identificar o que está dentro da ordem, sendo considerado normal, ou fora dela, sendo taxado como anormal. Thoma (2005) ao dar um exemplo sobre o deslocamento do termo deficiência nos mostra esse fato, ela cita que

[o]s corpos deficientes, como hoje são denominados, nem sempre estiveram na classificação de anormais, embora desde sempre esses corpos estejam presentes entre as existências humanas. Foi através de um conjunto de práticas, de discursos e de representações – que pretendiam dar às noções de raça, gênero, sexualidade e outras uma condição de anormalidade – que a alteridade deficiente foi inventada, narrada e construída como “fonte de todo o mal” (DUSCHATZKY e SKLIAR (2000), *apud* THOMA, 2005, p.07).

Assim, pode-se dizer que a normalidade seja o enquadramento do sujeito em um padrão (gosto/aceitação de uma grande maioria da sociedade) e o anormal tomando enquanto uma subversão da ordem vigente (deslocamento do que é tido/aceito como normal). Seguindo a teoria foucaultiana, Ewald (1993) afirma que norma é “uma maneira de um grupo se dotar

de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de um objecto” (Ewald, 1993, p.108).

Partindo para as análises das falas dos sujeitos Down, foi possível desvelar um desejo de inscrição na normalidade, vejamos:

SUJEITO 01: Você falou que gosta de dançar, onde você dança aqui na escola? Aqui na escola e na casa meu. O tia eu gosto de dançar “Ai se eu te pego” { risos}, gosto do Justin Bieber. Fui na festa lá rua.[o que você fez na festa?] Comi pastel, pizza.[você dançou lá?] Não.[mas você dança néh?] danço.[com quem você dança?] com meu pai.

Pode-se perceber que existe uma demarcação de terminada preferência musical, pois esse sujeito não gosta de dançar ou ouvir qualquer música, fazendo assim uma especificação, “o tia eu gosto de dançar ‘Ai se eu te pego’ {risos}, gosto do Justin Bieber”. Somos levados a questionar, então, por que essa preferência musical e não outra? Vemos que um conjunto de vozes atravessam a materialidade de “gosto do Justin Bieber”, vozes essas que são sociais e que fazem emergir uma rede de significações às quais esse sujeito se vincula. Consideramos a possibilidade de haver uma influência midiática sobre o sujeito entrevistado. Influência essa que denota/sinaliza também para um desejo de inscrição na normalidade, uma vez que a grande maioria dos sujeitos adolescentes por esse estilo musical. Para esse sujeito 01, o desejo de estar inserido nessa maioria se mostra pungente, na medida em que gostar desses estilo musical instaura uma relação de similaridade entre o sujeito 01 e os outros sujeitos presentes na sala de aula.

Quando questionados sobre o ensino de sua escola, mais especificamente sobre o ensino inclusivo, tanto o sujeito 01 como o sujeito 02, demonstraram/relataram estar desidentificação, apontam inclusive que deveria haver mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Sujeito 02: Você considera a professora de apoio importante ou não? Chata. [Mas ela te ajuda muito?] Ajuda. [Mas por que ela é chata?] Põem eu pra fazer muita tarefa. [Você acha que ela devia mudar os métodos como ela ensina?...] [pausa] Ela ensina muito difícil.

Torna-se evidente, pelos dizeres do sujeito 02, que o desejo dele é fazer as mesmas tarefas dos alunos ditos “normais” e não as atividades específicas passadas/fornecidas pela professora de apoio. Quando o sujeito menciona que faz muita tarefa, um não-dito ecoa em seus dizeres, e somos levados a pensar que os alunos ditos “normais” não fazem um número grande de tarefas. E se a professora de apoio ensina difícil, quem ensinaria de forma fácil? A reflexão sobre essa problematização pode nos conduzir a pensar que o sujeito 02 gostaria de fazer as mesmas tarefas que os alunos considerados “normais” e ser ensinado pela professora

regente e não pela professora de apoio. Esse sujeito evidencia uma contradição que se materializa na linguagem, na medida em que fabula um engodo de que os sujeitos ditos “normais” aprendem o que a professora regente explica, enquanto que ele apresenta dificuldade em apreender a explicação da professora de apoio, uma vez que o conteúdo explicado por esta é “difícil”. Dizemos contradição, pois, o sujeito 02 escamoteia as dificuldades que os sujeitos, numa maneira geral, apresentam no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Vejamos os dizeres do Sujeito 01:

Sujeito 01: Com relação ao ensino você acha que tem que mudar? [sinal positivo] [pausa] Tem.[pausa].[o que?]Na tia. [Ela tem que explicar melhor? O que tem que mudar?] Muda a tia [o que tem sua tia? Ela te ajuda?] ajuda [Ela é boa?] Boa. É linda.[Você acha que tá bom do jeito que ela ta te ensinando?...] [Você tem uma professora de apoio que fica do seu lado?] Tenho uma tia e outra tia.[você tem duas tia?] é. [você acha que tem que mudar?] O que você queria que mudasse?] A minha tia ajudasse a menina e a tia ajudasse eu só.[O que você acha da professora?]Legal, ela é boa.

Ao analisar a fala do sujeito 01, podemos perceber que é a vontade dele, também, ser ensinado pela professora regente e não pela professora de apoio, “[O que você queria que mudasse?] A minha tia ajudasse a menina e a tia ajudasse eu”. E o sujeito finaliza dizendo que a professora regente “é boa”, nesse jogo de imagens que esse sujeito elabora dele-mesmo, da professora de apoio e da professora regente, vemos que ele demarca uma identificação com a professora regente. Há, por conseguinte, a emergência de uma tensão entre o sujeito 2 e a professora de apoio que se contrapõe a identificação instaurada com a prática da professora regente. Ou seja, há uma interpelação pela explicação dos conteúdos, pelos exercícios propostos pela professora regente da turma, na medida em que fazer os mesmos exercícios e ter a mesma professora representa estar em uma posição similar aos outros alunos; e ocupar uma posição similar insere os sujeitos com Down na, ilusória, “normalidade” da sala de aula.

Considerações Finais

Através desse estudo, buscamos dar voz aos próprios sujeitos Down atendidos pelo ensino inclusivo, de modo a evidenciar as suas tomadas posição sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos. A partir de nossas análises, desvelamos o desejo dos sujeitos em serem inseridos no universo da escrita. O saber ler e escrever se constitui em uma falta que os impulsiona frente ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Expomos, também, que os sujeitos entrevistados apresentam uma relação de tensão com a professora de apoio e de identificação com a professora regente. O que nos levou a

pensar que essa interpelação pela prática da professora regente emerge devido a uma busca de inscrição em posições similares aos dos outros sujeitos alunos, posições essas que inseririam os sujeitos com Down entrevistados no “normal” da sala de aula.

Por fim, gostaríamos de dizer que nossas análises buscaram reconstruir a constituição dos sujeitos analisados por meio de seus dizeres sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre o Ensino Inclusivo. Como a teoria balizadora das análises foi a Análise do discurso de linha francesa, uma inscrição discursiva nos conduziu a lançar o olhar a determinados elementos, ficando cego, por conseguinte, a outros. Pudemos ver que cada sujeito apresenta uma singularidade, contudo, presenciemos efeitos de sentido que são recorrentes em ambos os sujeitos entrevistados, no que diz respeito à escrita, como uma falta (um desejo) que os impulsiona, e à identificação com professora regente, enquanto uma inserção da normalidade. Não podemos deixar de dizer que, dar voz aos próprios sujeitos portadores de Down, conduziu-nos a repensar a própria educação inclusiva e a segregação dos sujeitos presentes na não alfabetização e a presença da professora de apoio.

Referências Bibliográficas

BAKTHIN, M. **Problemas da Poética da Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FERREIRA, M. C. L. **Linguagem, Ideologia e Psicanálise**. Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, C. A. **Linguística – Análise do Discurso – reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forenses Universitária, 1986.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. 3. Ed. Trad. L.F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso. Diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SALVI, I. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional. **Instituto Catarinense de Pós-graduação**, Santa Catarina, Disponível em <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>>. Acesso em 12 fevereiro 2013

SÁNCHEZ, P. A.. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, pp. 7-18, out. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em 12 fevereiro 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1994.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down. Guia para pais e educadores**. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

THOMA, A. da S. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.