

# AS DESIGNAÇÕES PARA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO BRASIL DESDE AS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX: *UM OLHAR BAKHTINIANO*

DOI: 10.29327/210932.10.2-18

Lucila Menezes Guedes Monferrari  
Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Goiás-Brasil  
lmg.monferrari@yahoo.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4284-7870>

Alice Toledo Lima da Silveira  
Universidade Federal de Goiás, Departamento de Língua  
Portuguesa - Faculdade de Letras, Goiás-Brasil  
allicetoledo@ufg.br  
<https://orcid.org/0000-0001-6729-6625>

Wesley Luis Carvalhaes  
Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Goiás-Brasil  
wcarvalhaes@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4669-5533>

**RESUMO:** Este trabalho investiga designações para a deficiência intelectual no Brasil desde as últimas décadas do século XIX, na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Apresenta um histórico da Educação Especial brasileira e discute denominações voltadas para pessoas com deficiência, especificamente para as pessoas com deficiência intelectual. Pretende-se, a partir de concepções bakhtinianas, ressaltar a importância da percepção da construção discursiva como determinante na participação dessas pessoas na sociedade e na abordagem das representações socioculturais da deficiência intelectual a partir da linguagem. Fazer emergir essa discussão como forma de ressaltar o entendimento da instituição, legalização, uso e ressignificação das palavras como lugar discursivo é de importância para as lutas simbólicas, valorizando a compreensão das designações, tomadas como enunciados, como uma ferramenta para a construção da igualdade de direitos de grupos minoritários e fator determinante na constituição de um mundo de fato ocupado com as questões da equidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Designações. Deficiência Intelectual. Dialogismo. Identidade.

## THE DESIGNATIONS OF INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN BRAZIL SINCE MID NINETEENTH CENTURY: A BAKHTINIAN PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** This work aims to study the designations of disability in Brazil in the 19th century, according to the perspective of the Bakhtin Circle, regarding the establishment of Special Education in Brazil. It is intended to emphasize the importance of understanding the discursive construction as a determinant in the manifestations and participation of these people in society and the sociocultural representations of intellectual disability in the language. This investigation also proposes a discussion of the notion of dialogism which leads to the discussion of alterity and the construction of identity. The purpose is to highlight the understanding of the institution, legalization, use and re-signification of words as a discursive place of importance for symbolic struggles, valuing the understanding of designations, taken as statements, as a tool for the construction of equality of rights to minority groups and a determining factor in the construction of a world actually occupied with equity issues.

**KEYWORDS:** Special Education. Designations. Intellectual Disability. Dialogism. Identity.



## INTRODUÇÃO

É inegável que, para se pensar a educação no Brasil, é necessário compreender os seus modos de constituição, diacrônica e sincronicamente. Não seria diferente quando esses estudos da esfera escolar tratam da Educação Especial que, diferentemente do contexto escolar construído pelos jesuítas no século XVI, tem seu início anos mais tarde, no período imperial, voltados primeiramente para pessoas com deficiência visual e auditiva e, posteriormente, para pessoas com deficiência intelectual. Ubiratan Vieira (2013, p. 01) afirma que “para que façamos a educação funcionar, me parece que precisamos constantemente identificar públicos para os quais criamos lugares de inclusão, produzindo leis, conhecimentos, orçamentos e designações”. O objetivo deste trabalho é o de descrever e analisar justamente as designações que buscam criar lugares de inclusão para os sujeitos, ainda que muitas vezes essa inclusão se dê em espaços segregados. A célebre frase de Valentin Volochínov (2021, p. 205) “a palavra é a ponte que liga o eu e o outro”, pode ser entendida como o mote que faz este estudo ancorar-se teoricamente nos estudos bakhtinianos, na medida em que se propõe pensar a linguagem em uma perspectiva de ação, constituindo o sujeito que, na mesma medida, também a constitui.

Torna-se importante fazer uma distinção entre Educação Inclusiva e Educação Especial, pois, embora ambas envolvam a educação de pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas, têm características e formas de organização diferentes. Educação Inclusiva implica uma transformação em toda a corrente educativa para que todos os sistemas de ensino considerem todos os estudantes em suas necessidades e especificidades, independentemente de serem pessoas com deficiência, terem laudos médicos ou critérios que as categorizem como público-alvo da Educação Especial. A Educação Inclusiva é contemplada legalmente desde a Constituição Federal de 1824 na qual enunciava “instrução primária e gratuita a todos”, e suas alterações, emendas constitucionais, políticas e leis até o momento histórico atual no qual está também referenciada nos dois níveis de educação previstos em nossa legislação: Educação Básica e Educação Superior. A perspectiva da Educação Inclusiva é mais ampla e está ligada à transformação das escolas regulares ou comuns em busca de atender a todos indistintamente, na perspectiva também da diversidade e Direitos Humanos. Na organização da educação no Brasil, por exemplo, temos as modalidades da Educação Básica contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e, mais recentemente, Educação Bilíngue que introduz a língua de sinais brasileira (ensino de Libras). Cada modalidade citada tem suas diretrizes curriculares em legislação específica, sendo algumas delas contempladas também na Educação Superior, como por exemplo a Educação Especial.

Sendo assim a Educação Especial é uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis educacionais consolidada por uma política própria denominada Política Nacional de Educação Especial, a qual será historicamente apresentada desde os seus

primórdios neste trabalho. Lembrando que “é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de Educação Especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 224).

Seguindo a abordagem metodológica qualitativa de revisão de literatura, o primeiro momento do texto apresenta um breve apanhado histórico das designações para deficiência no Brasil, em especial deficiência intelectual, desde o final do século XIX até as mais atuais denominações. Tais formas de nomeação são apresentadas a partir dos pressupostos históricos dos autores Marcos José da Silveira Mazzotta (2011), Gilberta de Martino Jannuzzi (2012) e Ubiratan Vieira (2013), além de documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1961,1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Declaração De Salamanca, 1994; Lei Brasileira da Inclusão – LBI/2015).

Na segunda parte do texto, serão propostas reflexões a respeito de linguagem e dialogismo que emergem como elementos relevantes para serem estudados no campo da educação, destacando a contribuição dos pressupostos do Círculo de Bakhtin através das obras de Mikhail Bakhtin (2016), Valentin Volóchinov (2021) e outros como Carlos Alberto Faraco (2009), José Luiz Fiorin (2020), Inês Lacerda Araújo (2004), Solange Jobim Souza (2012) e outros. Imerso nas discussões bakhtinianas acerca da linguagem e das atividades enunciativas, este artigo problematiza e discute as designações para os sujeitos da Educação Especial ao longo de sua existência no Brasil, tomando as palavras como enunciados carregados de sentidos e concepções que não só nomeiam, mas também e, principalmente, criam sujeitos e seus mundos.

É apresentada, na terceira parte do trabalho, a concepção de deficiência baseada na perspectiva histórico-social e se refere de modo particular às ideias de Lev Vigotski (2021), estabelecendo-se um diálogo com Bakhtin, objetivando marcar a linguagem como espaço de constituição do sujeito como ser histórico e social, ressaltando a construção das identidades e representatividades das pessoas com deficiência intelectual a partir de uma perspectiva sócio-histórica do discurso para possibilitar reflexões necessárias para a escola.

### **ASPECTOS HISTÓRICOS: AS DENOMINAÇÕES PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL**

De acordo com os estudos de Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), as políticas de educação voltadas para pessoas com deficiência no Brasil sobre a Educação Especial tiveram seu início na década de 1850, durante o período imperial. Entende-se como marco inicial a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos fundados por D. Pedro II no Rio de Janeiro. Segundo Mazzotta (2011), a iniciativa da criação do Instituto dos Meninos Cegos se deu, em grande medida, porque um brasileiro com deficiência visual, José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, teve

muito sucesso na educação da filha de um médico da família imperial brasileira, despertando a atenção e o interesse do ministro do Império à ocasião. Por meio do Decreto Imperial 1428, foi oficializada a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, cuja finalidade era a de oferecer instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música e de alguns ramos de instrução secundária, além de ensino profissionalizante. Vale ressaltar que, no mesmo decreto, no Capítulo III, o art. 25 regulamenta a faixa etária dos alunos, que deveriam ter entre 7 e 14 anos. Ambas as instituições, Instituto dos Meninos Cegos e Instituto dos Surdos Mudos, têm o ensino profissionalizante como destaque em seus documentos, já que foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios: tipografia e encadernação para os meninos, de tricô para as meninas, além de oficinas de sapataria, de encadernação, de pautação e de douração (MAZZOTTA, 2011).

O período de 1854 a 1956 é marcado por iniciativas públicas e privadas voltadas para a população com deficiência. Ainda segundo Mazzotta (2011, p. 30), há também registros de outras ações voltadas ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico de pessoas com deficiência, como foi o caso, em 1874, do Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, que prestava assistência às pessoas com transtornos mentais.

Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

Há alguns indicadores do interesse da classe médica pela educação de pessoas com transtorno mental no início do século XX, especialmente em publicações de trabalhos científicos e publicações de livros com a temática (MAZZOTTA, 2011). É possível destacar a monografia de Carlos Eiras, intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*<sup>1</sup> no 4º Congresso brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, em 1900. Pouco mais de uma década depois foram publicados três outros importantes trabalhos científicos e técnicos sobre educação de pessoas com transtorno mental: *A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de intelligencia no Brasil* de autoria do professor Clemente Quagio, em São Paulo; *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Intelligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Já na década de 1920, foi publicado o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, intitulado *Infância Retardatária*.

O atendimento à deficientes mentais inspirado pelo educador suíço Henrique Pestalozzi e sua concepção de Pedagogia Social, foi marcado pela criação do Instituto Pestalozzi, ainda em ativo funcionamento, em vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul (1926), Minas Gerais (1935), Rio de Janeiro (1948), São Paulo (1952), introduzindo no Brasil o que Mazzotta (2011, p. 44) chamou de “ortopedagogia das escolas auxilia-

1 EIRAS, Carlos Fernandes. *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, 17 a 30/03/1900, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, 1901, p. 209-217.

res”, com funcionamento em regime de internato, semi-internato e externato. O Instituto é caracterizado como uma instituição privada de caráter filantrópico que se destina ao “amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor”, tendo como uma de suas finalidades o preparo de pessoal especializado (MAZZOTTA, 2011, p. 44)

Outra instituição com o propósito de “cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental”, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi fundada no Rio de Janeiro em 1954 e, em São Paulo, em 1961.

Trata-se, conforme mostra Jannuzzi, do início da preocupação com a organização escolar no Brasil visando o acesso da população à educação que, desde o Brasil Império, já era concebido como um “droit de l’homme”. Ideal contradito nas práticas, sua primeira tentativa de realização viria a ocorrer nas reformas estaduais de ensino, nos moldes da reforma francesa da “Escola Nova”, visando ampliar a oferta do ensino formal para fazer frente às demandas do processo de modernização, o que inclui a demanda do próprio Estado pela efetivação de políticas públicas rentáveis (VIEIRA, 2013, p. 2).

Segundo Vieira (2013), o atendimento educacional a deficientes mentais, no começo do século XX, torna-se um movimento e os testes de inteligência passam a definir o público dessa nova escola, daí a necessidade de “determinar quais as crianças incapazes de acompanhar seus condiscípulos, por insuficiência de meios intelectuais” (BINET; SIMON, 1929, p. 12). Com o objetivo de organizar a escola através de políticas públicas estaduais, a patologização da inteligência passa a ser responsabilidade do conhecimento psicológico que, no Brasil, se desenvolve concomitantemente a essa organização. São firmados convênios entre as instituições e órgãos da esfera governamental no sentido de traçar planos de ação para oferecer serviços para os deficientes mentais, preparo de professores e administração, instalação de clínicas psicológicas e escola de pais.

Jannuzzi (2012, p. 35) propõe uma revisão de conceitos, nomenclaturas e classificações atribuídos às pessoas com deficiência nas primeiras décadas do século XX. Dentre as designações, é possível destacar as seguintes: *anormais de inteligência; infância anormal; tímidos; insofridos; indisciplinados; preguiçosos; desatentos; retardados; astênicos; indiferentes; apáticos; instáveis; inquietos; impulsivos; ciclotímicos*. A expressão “portadores de defeitos pedagógicos”, por exemplo, está associada à entrada da psicologia na educação e identifica não apenas o grupo social até então incluído sob o nome de “idiotas”, mas também, (MAGALHÃES, 1913, p. 33 apud JANNUZZI, 2012, p. 38), “os viciosos ou viciados, morais ou amorais... os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais, os dominados por instinto destruidor, os cleptomaníacos, os dipsomaníacos etc.”. Dentro dessa grande categoria de “indivíduos anormais”, estavam também aqueles considerados atrasados do ponto de vista de sua escolaridade. Como proposto por Binet e Simon (1929), naquele momento, a proposta era a de classificar os anormais segundo critérios psicológicos quantitativos, sendo denominados (JANNUZZI, 2012, p. 38): a) “anormais completos”, os incuráveis, os que iriam para instituições especializadas e tratados por

médicos; b) “anormais incompletos”, os que estabeleciam a comunicação com semelhantes pela palavra falada e escrita com atraso de dois anos em sua escolaridade se menos de nove anos ou três anos de atraso escolar se mais de nove anos de idade. Por meio da observação das definições apresentadas pelos autores, é possível destacar o atraso escolar como limiar de conceituação de anormalidade.

Ainda na primeira metade do século XX, a Educação Especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”, destinadas especificamente para atender a cada uma das condições que eram entendidas como deficiências até então. A instituição da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (doravante CADEME), instituída em 1960 pelo Ministério de Educação e Cultura, é um exemplo dessas medidas governamentais, estabelecidas pela influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. O decreto que dispôs a CADEME, em seu 3º artigo<sup>2</sup>, estabelece, entre outras finalidades, a promoção de assistência educacional das “crianças retardadas” e outros “deficientes mentais”. Consolida-se, desta forma, um sistema de educação paralelo, uma política de escola segregadora de pessoas com deficiência que eram direcionadas para instituições especializadas de cunho eminentemente terapêutico, reeducativo, voltadas majoritariamente para a saúde e a assistência social dessas pessoas.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61<sup>2</sup>, que apresenta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Essa lei dedica um capítulo à “Educação de Excepcionais”, expressão genérica utilizada para designar esse público marcado pela anormalidade que poderia se referir tanto às pessoas com inteligências múltiplas quanto às pessoas abaixo da média. Ressalta-se o fato de que o uso de tal expressão se dava na contramão mundial, já que

nos Estados Unidos já se abolira o termo anormal de inteligência, substituindo-o por *atypical children* ou *exceptional children*, esse último considerado por ele muito feliz, porquanto o atraso mental constitui exceção e não regra (MAGALHÃES, 1913, p. 20 apud JANNUZZI, 2012, p. 39).

Na esteira dessas reconfigurações, em 1971 foi publicada a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas. No ano de 1975, em âmbito internacional, com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi proclamada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, construída pelos Estados Membros das Nações Unidas. A inovação que esta resolução apresenta é o uso do termo “pessoa deficiente”. Segundo Mazzotta (2011, p. 110), em 1985, o Centro Nacional de Educação Especial (doravante CENESP/MEC) elabora um plano intitulado “Educação Especial – Nova Proposta”, no qual são apresentadas “expressões diversas [...] com referência à população a que destina a Educação Especial: ‘educandos especiais’, ‘pessoas portadoras

2 BRASIL. Lei nº 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.

de deficiência’, ‘pessoas portadoras de características especiais’”. O autor considera que tais expressões devem ser apreciadas a partir do contexto geral da educação e do momento político e social, uma vez que, parecendo idênticas, podem ter significados diferentes.

Mazzotta (2011, p. 81) ressalta ainda que, em 1986, através do então CENESP/MEC, é promulgada a Portaria n. 69, na qual aparece pela primeira vez a expressão “educandos com necessidades especiais”, em substituição à expressão aluno excepcional. O autor considera que tal expressão surgiu mais como eufemismo que como fruto de compreensão da clientela da educação especial. Já o termo “atendimento educacional especializado” está formalmente disponível no vocabulário relacionado à educação de “pessoas portadoras de deficiência” desde a Constituição de 1988, no artigo 208: “III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O primeiro grande marco internacional para a Educação Inclusiva foi a Conferência Mundial de Educação Especial, com 88 governos representados e 25 organizações internacionais, entre 07 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, quando foi promulgada a Declaração de Salamanca. De acordo com a Declaração, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (1994, p. 01). Já no Brasil, a Educação Inclusiva seguiu por meio de ações oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) trouxe em seu texto original a terminologia “educandos com necessidades especiais” e, atualizada pela Lei nº 12.796/2013 em seu artigo 4, inciso III, alterou a terminologia para “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Nos últimos 20 anos, a Educação Inclusiva no Brasil segue passando por reconfigurações embasadas em documentos oficiais. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECA-DI), apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e, desde então, essa designação vem sendo usada para falar sobre esse sujeito nas instâncias oficiais ou privada e de forma mais específica: pessoa com deficiência intelectual. Marca-se, a partir de então, um modelo social e mais abrangente de concepção de deficiência, que a compreende como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida.

### ASPECTOS CONCEITUAIS: LINGUAGEM, DIALOGISMO E EDUCAÇÃO

A busca de diferentes designações para a pessoa com deficiência intelectual ao longo da Educação Especial no Brasil mostra a preocupação em caracterizar o sujeito dessa his-

tória. Nessa perspectiva, com base nos estudos bakhtinianos, a linguagem emerge como elemento relevante para ser estudado no campo da educação como dimensão fundamental do e no processo educativo, uma vez que é concebida como lugar de constituição do sujeito, fenômeno social que permite que os sujeitos interajam através dos enunciados. Segundo Souza (2012), Bakhtin submete uma rigorosa crítica epistemológica às teorias linguísticas da época até então agrupadas em duas correntes: objetivismo abstrato, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas; e o subjetivismo idealista, que vê o fenômeno linguístico como ato de criação individual.

Bakhtin e seu Círculo de estudos, contrapondo-se às vertentes estruturalistas, inovam ao ampliar o olhar para/na linguagem com as lentes do dialogismo, concebendo-a como lugar de inter(ação). Nessa perspectiva, a linguagem, muito mais do que olhar para o sistema da língua, no sentido de propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos. Assim, a linguagem torna-se lugar de interação humana em que o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GIOVANI; REYES, 2019, p. 2).

A categoria básica da concepção de linguagem nos estudos bakhtinianos é, portanto, o dialogismo próprio da interação verbal e, nesse sentido, o diálogo é compreendido como um processo de comunicação ininterrupto, inacabado. O caráter dialógico, conforme Fiorin (2020, p. 21), não se reduz a um “quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas [as relações dialógicas] ocorrem”. A língua existe concretamente na comunicação discursiva com o outro, que se dá em um determinado contexto social, “precisa do outro para se materializar” (SANTOS, 2019, p. 21). Toda enunciação é um diálogo e, para Bakhtin (2016, p. 261), o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” Dessa forma, a palavra é tomada como enunciado e não pertence ao falante unicamente, mas também ao ouvinte como dimensão sempre presente nessa relação. Volóchinov (2021, p. 205) ressalta a palavra como “território comum do locutor e do interlocutor”, destacando o caráter dialógico constitutivo da palavra, como signo ideológico, como enunciado concretamente situado.

O pensamento bakhtiniano é responsável por um número amplo de conceitos e este estudo ressalta, além do dialogismo, a categoria de signo ideológico, e para tanto é importante compreender a palavra não simplesmente como unidade da língua em seu aspecto sonoro ou semiótico, mas, e principalmente, como enunciado carregado de sentidos, que nos faz estar no mundo, nos constitui e constitui a realidade.

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte...* a palavra é a ponte que liga o eu e o outro (VOLÓCHINOV, 2021, p. 205, grifos do autor).

A palavra, nessa concepção, é signo ideológico construída nas relações sociais e se contrapõe à concepção estruturalista de que “signo é a marca ou etiqueta de um objeto, e de que linguagem funciona apenas nomeando, designando, ou como se diz ‘captando’ o objeto através do puro pensamento” (ARAÚJO, 2004, p. 55). A língua, na teoria bakhtiniana, permeia e constitui as relações sociais, por natureza dialógicas, e evidencia toda a carga ideológica própria dessas relações. Segundo Volóchinov (2021), toda palavra é ideológica, não a palavra dicionarizada, mas a palavra vista como enunciado e, sendo assim, cada uso da língua implica mudanças ideológicas, implica uma tomada de posição. A proposta deste estudo é não separar as designações para deficiência intelectual do conteúdo ideológico ou vivencial que as configura como enunciados e propor uma reflexão a partir da enunciação e do contexto de cada discurso e fenômeno social em um tempo também cronológico, marcado por um caráter dialógico.

Hoje a compreensão da deficiência demanda conhecimentos sobre a construção histórico-cultural dos conceitos, das concepções vigentes e dos critérios científicos para a sua identificação. Exige, ainda, reconhecer como as pessoas com deficiência constroem noções sobre si mesmas e narram suas experiências em contextos dialógicos (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Segundo Santos (2019), torna-se importante compreender a necessidade de fazer a palavra emergir, ou pelo menos de demarcar este espaço, com o objetivo de se pensarem as questões sociais e proporcionar avanços e mudanças nas construções políticas e no senso comum. A autora aborda que compreender essa dinâmica como um jogo de forças sociais é importante a fim de ressignificar enunciados, buscar lutas simbólicas e novas palavras.

A proposta é discutir o sentido da construção das designações para a deficiência intelectual como um processo social, construído, e ir além dos aspectos linguísticos, como sendo uma realidade linguístico-social heterogênea, compreendendo que o enunciado é sempre dialógico. Como pontua Faraco (2009, p. 84), “nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” e essa compreensão é um desafio para todos os profissionais da educação. A pessoa com deficiência não pode ser entendida, neste caso, como um ente verbalmente uno, mas como um “agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques”, dessa forma a realidade linguística é primordialmente um “mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84). Não há relações dialógicas na língua enquanto objeto da linguística, isto é, não há relações dialógicas entre palavras em um dicionário, entre morfemas, entre palavras de uma sentença, entre textos em um viés linguístico ou unidades sintáticas.

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social (FARACO, 2009, p. 66).

É importante considerar que o dialogismo, postulado por Bakhtin e seu Círculo, se refere a todos os enunciados no processo de comunicação e, nessa perspectiva, para pensar as denominações para a deficiência intelectual, é preciso considerar que quem diz algo, diz para alguém, presente ou ausente, e precisa levar em conta a resposta como elemento essencial e desencadeador do diálogo, sendo, nessa perspectiva, a “palavra uma ponte entre o falante e o interlocutor, pertencente a ambos” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 365).

A compreensão da deficiência intelectual demanda conhecimentos sobre a construção histórico-cultural dos conceitos, das concepções vigentes e dos critérios científicos para a sua identificação. Nessa proposta, as designações para deficiência entram como enunciados carregados de sentidos e podem também proporcionar reconhecer como as pessoas com deficiência constroem noções sobre si mesmas e como participam da sociedade.

### DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, LINGUAGEM E IDENTIDADE: DESAFIOS NECESSÁRIOS

A concepção de deficiência deste estudo é baseada na perspectiva histórico-social e se refere de modo particular às ideias de Lev Vigotski (2021) expressas na obra *Fundamentos da Defectologia*, organizada e traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Nessa obra, o autor busca compreender a deficiência como uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano, com diferenças não apenas quantitativas: “Tal perspectiva permite o reconhecimento do sujeito com deficiência como agente em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171). Marca-se, a partir de então, um modelo social e mais abrangente de concepção de deficiência, que a compreende como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual a pessoa está inserida. Importante marcar a diferença entre deficiência e transtorno, essa última denominação enunciada na área da saúde, em especial na medicina e na psicologia, é usada para categorizar uma doença e o que a diferencia da nomenclatura deficiência é que, conforme categorizada neste trabalho, deficiência é uma especificidade ou comprometimento de alguma área do desenvolvimento cerebral e ou corporal, tomando o aspecto social também como marca dessa especificidade uma vez que a deficiência pode ser vista como uma inadequação do ambiente para com a pessoa em questão. O uso da palavra marca a especificidade do sujeito como o campo teórico a que pertence o fenômeno e as possibilidades instituintes desses sujeitos no mundo e com o mundo a que faz parte.

O estabelecimento de um diálogo entre Bakhtin e Vigotski objetiva marcar a linguagem como espaço de construção do sujeito como ser histórico e social. Segundo Souza (2012), esses autores colocam a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas sociais e se distinguem de outros autores das correntes marxistas, pois

já questionavam as concepções dialéticas que se apoiavam na causalidade mecânica da história e das relações humanas.

Nessa perspectiva, é proposta uma visão totalizante da realidade e, para isso, compreender o sujeito como um conjunto de relações sócio-históricas é fundamental. Pensar o sujeito, objeto da Educação Especial e dos movimentos da inclusão escolar, a partir da relação de alteridade, cuja organização se dá em uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, possibilita a produção de novas ressignificações a partir do compartilhamento de sentidos e significados.

De acordo com Volóchinov (2021), toda palavra-enunciado é um ato social significativo interferindo de modo determinante na constituição semiótica da realidade, sendo que “na prática somos sensíveis a essa diversidade de atos de fala” (SOUZA, 2012, p. 99). Dessa forma, as designações para deficiência intelectual ao longo deste estudo não configuram apenas denominações diferentes, mas construções discursivas condicionadas por visões de mundo diferentes. Segundo Dias e Oliveira (2013, p. 03), essas denominações trazem “em sua constituição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam nas práticas cotidianas, indicando ênfases na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência”. Na perspectiva bakhtiniana, os indivíduos se constituem como sujeitos por meio da atividade enunciativa de que tomam parte, estabelecida na língua e por meio dela. Portanto, as designações, em suas diferentes construções, constituem sujeitos diferentes, já que são resultado de formas diferentes de ver e de se pensar a deficiência intelectual. Fiorin (2020, p. 64) considera que:

O mundo interior é formado a partir da heterogeneidade dialógica das vozes sociais. Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso eles nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas ao mesmo tempo o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. O sujeito é integralmente social e integralmente singular.

Entre as designações e terminologias utilizadas para a deficiência intelectual ao longo da Educação Especial no Brasil, citamos, neste trabalho: *idiota, anormal de inteligência, mentalmente atrasado, retardatário, incapaz, tímido, insofrido, indisciplinado, preguiçoso, desatento, retardado, astênico, indiferente, apático, instável, irrequieto, impulsivo, ciclotímico, especial, portador de defeitos pedagógicos, portador de necessidades especiais, excepcional, pessoa portadora de deficiência e pessoa com deficiência*. Além das diferenças nas denominações, na busca de melhor definir esse sujeito, identificam-se movimentos que sustentam a construção discursiva sobre a deficiência intelectual ao longo da história, que também merece nossa atenção, como por exemplo, ao final do século XIX, uma preocupação laboral desde a mais tenra infância.

Diferentes concepções se constituíram em meio a representações que valorizam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural, e destacam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento presentes (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 170).

A historicidade dos enunciados mostra inicialmente a preocupação com um atendimento médico-pedagógico na busca de uma prática educativa denominada de ortopedia e correção do defeito, levando às práticas relativas às deficiências orientadas para a enfermidade: “O modelo médico contribuiu para a aproximação semântica entre deficiência e doença mental, assim como fortaleceu uma leitura da primeira a partir do paradigma da falta, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 172).

Em meio às ideologias liberais, a perspectiva educacional se uniu à necessidade de diagnosticar ou medir o desempenho intelectual dos estudantes, procurando adequá-los às condições de um sistema educacional em crescimento. Como já discorrido, no início do século

XX, na busca da integração desse sujeito no sistema de ensino, buscaram-se os recursos da Psicologia, em um movimento com o uso dos testes psicométricos, no contexto de uma ciência objetivista, que visava converter em números o desempenho mental. Diante de um amplo processo de reforma educacional, buscando defender uma reforma estrutural de sociedade, o resultado dessas classificações permitia distinguir as pessoas em dois grupos: as que aprendem e as que não aprendem.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, é destinado um capítulo inteiro para os excepcionais. Segundo Vieira (2013, p. 4) esse termo passa a designar um alunado que se encontra “diferente da distribuição normal de inteligência” ficando clara uma inclusão orientada para uma normalização à medida que se fundamenta no desempenho da maioria, justamente o critério que aponta a “excepcionalidade” tanto no sentido de altas habilidades como no de rebaixamento intelectual.

No ano de 1975, em âmbito internacional, com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi proclamada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, construída pelos Estados Membros das Nações Unidas, cujo objetivo era elevar os padrões de vida das pessoas com deficiência, pensando de forma mais ampliada em como garantir emprego e condições de progresso econômico e social. O termo pessoa deficiente passa a ser a denominação para esse sujeito também no âmbito escolar com uma preocupação de garantir as questões da equidade. Segundo Sasaki (2020, p. 01), “o acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: ‘Puxa, os deficientes são pessoas!’”

Na Constituição da República Federativa do Brasil (Constituição 1988), o termo portador de deficiência aparece oficialmente em seu artigo 208, inciso III, marcando uma

nova forma de se pensar a deficiência e as ações oficiais. Levanta-se aqui, segundo Sasaki (2022), que o termo portador de deficiência passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições Federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências.

Se a designação “excepcionais” está associada à estruturação do atendimento pleno de pessoas com deficiência no sistema paralelo de ensino, primeiro designado como “ensino emendativo” e depois como “educação especial”, a designação “pessoas portadoras de deficiência” está associada à reestruturação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, desde a criação da CORDE. Nessa reestruturação, na qual nos encontramos ainda, demandamos do Estado assumir a educação de pessoas com deficiência dentro de sua estrutura administrativa e financeira. No entanto, se por um lado aqueles que utilizam o termo “excepcionais” reivindicam a inclusão das instituições especializadas no sistema de ensino, por outro lado aqueles que utilizam o termo “pessoas portadoras de deficiência” ou “pessoas com deficiência” reivindicam a inclusão dos educandos “portadores de/com deficiência” no sistema comum de ensino (VIEIRA, 2013, p. 6).

Começa um movimento para a inclusão dessas pessoas nas escolas comuns com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Instala-se desde então no Brasil um conflito entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, evidenciado não só pelas políticas públicas e pelos profissionais envolvidos, mas também pelos enunciados aqui apresentados. Neste ensejo, é possível observar que há uma separação entre “portadores de deficiência” como um aluno da educação especial *versus* “pessoa com deficiência” como proposta da perspectiva da educação inclusiva. Ambos os movimentos defendem suas concepções teóricas sobre a deficiência e, ao mesmo tempo, criam o sujeito dessas proposições. A denominação “portador” pode valorar o que a pessoa porta em detrimento de sua condição humana, já a denominação “pessoa com deficiência” pode ressaltar a pessoa à frente de sua deficiência, valorizando-a independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

Em meio a essas reflexões e, a partir da perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, a proposta é refletir sobre o conceito de dialogismo e alteridade como fundamentais para a compreensão da constituição desse sujeito, pessoa com deficiência intelectual, levando em conta a relação com a alteridade em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio historicamente situadas.

Somos constituídos pelo outro no tempo e no espaço e de acordo com certas condições: temos interlocutores específicos, situados em um tempo e um lugar determinados; temos pontos comuns e divergentes entre as valorações desses interlocutores e nossas valorações; há uma vontade de interação entre nós e esses interlocutores; há um projeto de ser envolvido nas interações: queremos ser reconhecidos; há ainda, idealmente, um projeto de escuta entre nós e os interlocutores: reconhecimento (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 18).

Considera-se na concepção bakhtiniana que o(s) outro(s) sempre constitui(em) o eu e, sendo assim, investigar a construção das identidades e representatividades das pessoas com deficiência intelectual a partir de uma perspectiva sócio-histórica do discurso torna-se relevante para possibilitar desafios necessários para a escola.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância pensar as designações para a deficiência intelectual na esfera escolar como enunciados que, por sua constituição dialógica, materializam discursos que revelam o pensamento social sobre a deficiência intelectual em cada situação histórica. As noções de língua, linguagem e dialogismo, na concepção do Círculo de Bakhtin, quando consideradas a partir de relações enunciativas, são caminhos para a construção da identidade dessas pessoas na medida em que se compreende que a fala do outro social constitui o eu e, portanto, ressalta a importância da formação da identidade desse sujeito a partir da linguagem.

Ao refletir sobre a linguagem e sobre as formas de designar as pessoas com deficiência, torna-se possível levantar algumas questões: quais as marcas históricas deixadas pelas designações e enunciações para as pessoas com deficiência intelectual ao longo da Educação Especial no Brasil? Como os enunciados organizam e alteram as identidades das pessoas com deficiência? Como é representada a pessoa com deficiência intelectual na escola, na vida e na sociedade? Como é possível, a partir desses pressupostos, introduzir novos modos de participação social na vida dessas pessoas? São questões cujas respostas podem indicar novas veredas no entendimento da construção da Educação Especial e da Educação Inclusiva no país.

Por meio de uma aproximação histórica do estabelecimento da Educação Especial no Brasil, é possível perceber que a deficiência intelectual, em sua linha do tempo, tem início como defeito físico, enfermidade. A construção de suas significações ao longo da história parte de um modelo médico, no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente, que compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual a pessoa com deficiência está inserida. Sendo assim, a compreensão desse percurso histórico, levando em conta todas as transformações das denominações de pessoa com deficiência ao longo do tempo é um direcionamento necessário, uma vez que tal empreendimento auxilia na identificação de barreiras que podem impedir a participação de todos os sujeitos em igualdade de condições.

As diferentes designações para deficiência intelectual, quando tomadas como enunciados, podem ser uma ferramenta importante para a promoção da igualdade de direitos aos grupos minoritários, pois as palavras são um lugar discursivo de lutas simbólicas e agem inegavelmente como determinantes na construção de um mundo de fato ocupado com as questões da equidade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BINET, Alfred; SIMON, Theodor. **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF:MEC, de 11 de setembro de 2001.
- BRASIL.MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto 7.611** de 17 de novembro de 2011.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.
- DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun., 2013
- EIRAS, Carlos Fernandes. Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, 1901, p. 209-217.
- FARACO, Carlos Alberto. O Círculo de Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. p. 11-44.
- FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 21-65.
- GIOVANI, Fabiana; REYES, Claudia Raimundo. Bakhtin e educação: entre teorias e práticas. **Escrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 10, n. 2, p. 136-146, 2019.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MAGALHÃES, Basílio. **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência**: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da Pátria Brasileira. Rio de Janeiro: Tipologia do Jornal do Comércio de Rodrigues, 1913.
- MAGALHÃES, Basílio. **A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina**: apreciação sumária dos modernos sistemas pedagógicos europeus e modificações indispensáveis que devem sofrer no ambiente físico-social do novo mundo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- QUAGIO, Clemente. **A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil**. São Paulo: Typographia Espindola & Comp., 1913.
- SANTOS, Tábita Cristina Martins e. **Não-Palavras**. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Goiânia: UFG, 2022. Disponível em:  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 05 fev. 2022.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Corpo, palavra, sujeitos: quando a constituição do eu pelo outro é cruel. In: CRISTOVÃO, Assunção; BUBNOVA, Tatiana; RICHARTZ, Terezinha. (org.). **Corpo, tempo e espaço**. Franca: Unifran, 2020. p. 15-35.

SOUZA PINTO, Norberto. **A infância retardatária**: ensaios de ortofrenia. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1928.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Ubiratan. Descontinuidades da inclusão e da exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil. In: PINTO, Joana Plaza; BRANCA, Falabella Fabrício (org.). **Exclusão Social e Microrresistências**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p.369-381.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de Defectologia** v.1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.