

O existir deficiente, “ser é existir?”

Pensando o problema ontológico da verdade em Gottlob Frege na educação inclusiva

*Sarah Lindsay Botão de Oliveira Ferreira*¹¹

RESUMO

Ser deficiente implica um conceito que tem identidade com diagnóstico médico de um corpo lesionado. Atualmente, por meio dos dispositivos legais, os indivíduos diagnosticados têm, na posse dessa identidade, meio legítimo de garantia para o exercício de seus direitos básicos enquanto cidadãos. Fica assim ao encargo da educação, pelo domínio da transmissão e do aprimoramento desse exercício, a tarefa de acolher a demanda de conhecimento produzido por essas práticas identitárias que, embora extralinguísticas, possuem uma dependência linguística para a transmissão dos seus significados compartilhados. A posse da identidade pelo indivíduo, e não como propriedade do conceito na linguagem dos falantes, oculta o contexto de confronto dos significados que essencializaram o conceito deficiência. O objetivo dessa investigação será mapear o que se é enunciado do conceito deficiência, refletindo tal demanda identitária por uma educação inclusiva. Nesse sentido, ser deficiente é uma declaração de como o mundo deve ser para que um modo de existir deficiente, constantemente substituível, seja incluído. Perguntamo-nos então: “ser é existir?”. Para o filósofo Gottlob Frege (1948-1925), ser não é existir. Na obra *Grundlagen Der Arithmetik* (1884), essa distinção é feita diante do problema ontológico da verdade.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade; Deficiência; Verdade; Linguagem; Educação inclusiva

¹¹ Graduanda em Filosofia – UFG - Regional Goiás.

The disabled existence: “being means to exist?”

Thinking about the ontological problem of truth in Göttlob Frege in inclusive education

ABSTRACT

Being deficient implies a concept that has an identity with medical diagnosis of an injured body. Nowadays, through legal devices, the individuals diagnosed have, in possession of this identity, a legitimate means of guaranteeing the exercise of their basic rights as citizens. Thus, the task of receiving the knowledge demand produced by these identity practices that, although extralinguistic, have a linguistic dependence for the transmission of their shared meanings, by the domain of transmission and improvement of this exercise. The possession of identity by the individual, and not as property of the concept in the language of the speakers, hides the context of confrontation of the meanings that essentialized the concept of disability. The objective of this investigation will be to map what is stated in the concept of disability, reflecting such an identity demand for an inclusive education. In this sense, being deficient is a statement of how the world should be so that a deficient way of being, constantly replaceable, is included. We ask, then: "to be is to exist?". For the philosopher Gottlob Frege (1878-1925), to be is not to exist. In *Grundgesetze der Arithmetik* (1884), this distinction is made in the face of the ontological problem of truth.

KEYWORDS:

Identity; Disability; Truth; Language; Inclusive education.

Introdução

O tema “deficiência” alcançou muitas vitórias para suprir as lacunas históricas em relação à garantia da proteção das pessoas com deficiência. O Brasil é um dos países mais avançados em relação a essa luta na garantia de direitos humanos, e muitos são os dispositivos legais que alcançamos: são cerca de 32 leis, 19 decretos e 3 normas constitucionais. Esses instrumentos legais, juntamente aos recursos médicos e tecnológicos de acessibilidade, constituem as diretrizes da educação inclusiva, que tem como principais conquistas legais: Artigo 208 da constituição federal (1998); Lei nº 7.853/89, Lei nº 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente; Declaração de Salamanca (1994); Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decreto nº 3.956/01 da Convenção da Guatemala; Lei nº 10.436/02; Lei nº 12.764/12.

O Plano Nacional de Educação para o período vigente de 2014 a 2024 tem como a 4ª meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviço especializados, públicos ou conveniados. (Plano Nacional de Educação 2014-2024, 2014, p. 55)

Outro importante passo no Brasil foi a criação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), que colabora com a promoção de pesquisas no campo das pessoas deficientes. De acordo com o Censo demográfico 2010, com a temática “A deficiência no Brasil”, foram coletados dados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que registra atualmente no país cerca de 45.606.048 brasileiros têm algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora ou intelectual, ou seja, cerca de 23,9% da população brasileira; 38.473.702 dessas pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais; 23,90% têm pelo menos uma das deficiências, 18,60% visual, 5,10% auditiva, 7% motora e 1,40% intelectual.

Todos esses indicadores são instrumentos quantitativos de auxílio ao Estado no avanço de políticas públicas e das ações afirmativas de inclusão à garantia do pleno exercício da cidadania. Adiante compreenderemos como tais considerações quantitativas

corroboram para a composicionalidade das propriedades do conceito “ser deficiente”. Nesse sentido, a partir da perspectiva do filósofo Gottlob Frege (1848-1925), pensaremos numa distinção entre *propriedades de um conceito* e *o próprio conceito*, pois, para ele, “fala-se aparentemente de objetos, quando na verdade quer-se enunciar algo de um conceito” (FREGE, G. 1889, p. 131), ou seja, a objetividade apresenta-se aparentemente em causa do indivíduo singular, mas, em suma, só se enuncia uma propriedade do próprio conceito. Os conceitos usados para enunciar um objeto enunciam, na verdade, um objeto no nosso pensamento compartilhado – a linguagem – acerca daquele objeto enunciado. Assim, veremos que os dados quantitativos só são possíveis mediante a indicação daquilo que ele quantifica.

Temos a obra de Débora Diniz intitulada *O que é Deficiência?* (2007) como guia, onde a autora expõe a complexidade do conceito de deficiência em função de dois modelos, um médico e um social. A investigação concordará com o princípio de Frege em que “o significado de uma expressão complexa é uma função do significado das partes e do modo com elas se combinam” (MORTARI, 2001, p. 125), para indicar, através das sentenças expressas por considerações quantitativas e qualitativas, como as citadas acima, de que modo os termos compõem condições de verdade da sentença enunciada. Por isso optei pela linguagem como representação em detrimento do sujeito como representação, analisando os termos em um sentido fregeano: “*o que se está afirmando?*” e “*de que se trata?*”, ou seja, como termos conceituais podem representar aquela situação, já que não podemos deduzir, analisar o que é intuído subjetivamente, mas o que é expresso em sentenças e seu arranjo.

A proposta da educação inclusiva concorre em favor do acolhimento dos educandos em toda a diversidade, com a participação de identidades discursivas por suas categorias diversas, sejam elas de gênero, classe, raça e habilidade do processo educacional. Isso não significa uma filosofia de que todos são iguais, mas do que se pode retirar de útil do processo de aprendizagem na diversidade, reestruturando a educação. Nesse contexto de acolhimento das diferenças, *ser deficiente* é um conceito que corrobora fortemente para uma reestruturação da educação. Sua demanda ultrapassa os indicadores quantitativos. Pois esse conceito, como outros, é complexo, e aquilo que indica é constantemente substituído por suas condições de verdade mantidas durante a substituições dos sujeitos que ele indica.

Do conceito da deficiência à reestruturação da educação

Como o sentido produzido pelas práticas discursivas pode regular o processo de aprendizagem? O contexto atual da aprendizagem como uma instituição social responsável pela formação do cidadão, com fins de contribuir para construção da esfera social, tem foco na interação sujeito/sociedade, participação na composição do significado do exercício da cidadania, por intermédio da linguagem. A linguagem como instrumento da sociedade é usada para atribuir sentidos da sua totalidade, por meio do compartilhamento de significados, que por sua vez padronizam o compartilhamento dessa totalidade. Ela se afirma enquanto universal ao mesmo tempo em que confere unidade, mas uma unidade universalizante é algo contraditório. A aprendizagem enquanto gênese de formação discursiva das unidades universalizantes-pode encontrar na demanda contemporânea pela diversidade uma autêntica fonte de manutenção.

Muito das lutas por visibilidade de determinados grupos e indivíduos implicou a (re)significação de termos, em virtude de terem suas demandas publicamente reconhecidas. Muitas delas foram asseguradas por dispositivos legais do Estado, e não é diferente com a deficiência. O termo, enquanto conceito, carrega na sua composição modelos que estão em função de determinada prática discursiva indicada (com identidade) pela linguagem. É pela linguagem que se poderá reivindicar um comum território de ação na construção de uma esfera social. “Dito de outro modo, é em nossa atividade discursiva diária que inventamos e fazemos dizer e agir os padrões de inteligibilidade e não inteligibilidade de nossa experiência social” (PINTO e FABRÍCIO, 2013, p. 13). O paradigma da educação inclusiva, tendo inclusão como seu conceito característico, coloca a questão linguística no seio dessa discussão. De modo que não há compartilhamento se não for pela linguagem, e não há inclusão se não houver compartilhamento.

Os indivíduos que caem sob o conceito “deficiência” dentro do ambiente educacional, quando no exercício cotidiano de suas práticas discursivas, trazem uma problemática que acaba por ultrapassar os dispositivos legais e as intenções do Estado, à medida que (re)organiza processos de aprendizagem. A fronteira linguística construída pelas práticas discursivas produtoras desses sujeitos sociais concretos, indicados neste conceito, contrapõe processos de aprendizagem hierarquizados e valores padronizados, idealizados por professores, por alunos e por toda a equipe técnica-administrativa colaboradora das instituições promotoras de educação.

Estes sujeitos têm, na malha discursiva idealizada, fronteiras que indicam uma experiência de uma identidade marginalizada. Mas se eles têm a possibilidade de se instaurar na gênese enunciativa das práticas discursivas, o processo de aprendizagem provoca uma reversão da prática identitária, da marginalidade com gênese, pois constrange às práticas regulares discursivas (regime) do processo de aprendizagem, por não terem sua demanda compartilhada. Ela não é descrita, não é reconhecida, não é compartilhada, não é incluída. Como colocado por Pinto e Fabrício¹²:

A ordem social existente e os sujeitos e objetos nela reconhecidos são ativamente produzidos em regimes discursivos, ou seja, coisas, estado de coisas, sistemas de nomeação e descrição, conceito e ideias não são exteriores ao discurso; são efeitos discursivos. Conhecer que a malha discursiva que tecemos sobre o real e seus objetos (coisas, pessoas, fenômenos e etc.) instaura a realidade sob descrição, é admitir que o tecido social não é imóvel e sim modulável; é vislumbrar uma porosidade que permite deslizar, escapes e pontos de fuga. (2013, p. 14)

Isso implica incluir performances identitárias na organização de novos valores discursivos, de novos sentidos para construir um novo fundamento da educação, em que todos aqueles que participam cotidianamente da comunidade educativa tenham suas práticas discursivas inclusas no conteúdo comunicável. Assim, indicando nos paradigmas pedagógicos os compromissos assumidos que vêm compor o sentido dos “discursos sedimentados e as metodologias fixadas, eles discutem discursos e ideologias tanto de professores e estudantes quanto das próprias instituições escolares e dos documentos oficiais sobre a educação” (PINTO e FABRÍCIO, 2013, p. 15).

O contexto que dá sentido ao conceito de educação enunciado contemporaneamente encontra dificuldades em sua argumentação, quando as propriedades que o compõem não conseguem indicar objeto da realidade que tece. Nesse sentido, somos levados a questionar: a educação é um direito de todos? Quantos são/estão nesse todo?

Acontece que na gênese enunciativa do discurso, *a unidade* expressiva que dá conteúdo existencial na linguagem, embora afirme aparentemente a existência de objetos de uma classe específica, *ela* apenas indica as condições de verdade do conteúdo existencial de afirmação da existência de um objeto. Assim, o conceito pode ser composto

¹² No grupo de trabalho “Práticas Identitárias e Linguística Aplicada”, ocorrido durante o XXIII Encontro Nacional da ANPOLL, em Goiânia-GO, que tem por objetivo refletir sobre a reversão de processos societários de re(construção) do mundo social.

de partes mais básicas. Na relação sociedade/linguagem, a linguagem é pensamento compartilhado, onde compartilhar implica a interação de diversos modelos de composição conceitual. Um conceito na linguagem pode ser composto pelos diversos movimentos de interação/cominação de sentidos pela sociedade, produzidos na descrição da sua realidade através da linguagem.

Há mais de um conteúdo existencial a conferir contexto aos discursos que envolvem o conceito deficiência: a unidade descritiva que concorda com o contexto de diagnóstico do corpo lesionado; uma unidade descritiva da realidade da estrutura social que concorda com um contexto de denúncia da estrutura social; e posteriormente, uma unidade que concorda com o contexto que reivindica à educação o acolhimento necessário para a formação básica ao exercício pleno da cidadania. Segundo Diniz:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (2007, p. 9-10)

Diniz diz que o conceito foi constituído por três modelos sistêmicos responsáveis pela prática discursiva cotidiana. Eles criaram interlocutores e contextos de interlocução: o modelo social, o modelo médico e o modelo de cuidado advindo do movimento feminista. O primeiro modelo investiga o impacto nas estruturas sociais responsáveis por segregar ou confinar em instituições exiladas da sociedade os indivíduos que caíam sob esse conceito. O segundo modelo, o médico, foi ressignificado pelas reivindicações quanto ao vocabulário utilizado pelas políticas de saúde¹³, circunscritas às críticas feitas pelo discurso do modelo social. O terceiro modelo foi resultado da oposição do movimento feminista em relação ao discurso do modelo social, que descrevia e criticava nos discursos a opressão provinda do conceito de corpo: o feminino pelo sexo, e o deficiente pela lesão.

Segundo Diniz (2007, p. 14), o modelo social partiu das reivindicações feitas pela liga de lesados físicos contra a segregação (Upias), pelo reconhecimento de pessoas que são – e também das potencialmente sujeitas a serem – reclusas em instituições com objetivo de depósito, excluindo diferentes indivíduos da participação na sociedade, pelo estigma que até então constituía sentido ao conceito de deficiência nesse contexto. Sobre isso, Diniz (2007, p. 13 *apud* GOFFMAN 1986) aponta que foi um momento de descrição

¹³ Publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em meados da década de 80.

de uma realidade que denuncia a incapacidade da sociedade de lidar com a diversidade: “os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais”.

O modelo médico, pressionado por reivindicações referentes ao modelo social, acatou (re)significações no seu vocabulário de catalogação, tentando dar “sequência lógica entre doença, lesão, deficiência e *handicap*¹⁴” (DINIZ, 2007, p. 41). Elas descrevem cinco pontos específicos: a) a representação dos documentos oficiais a serem produzidos por pessoas que não tinham identidade com o conceito de deficiência – diferentemente do modelo social; b) o diagnóstico é baseado nas expectativas do conceito de eficiência; c) a inconsistência causal entre os termos do vocabulário, lesão e deficiência; d) a amplitude das práticas discursivas biomédicas, “bem como a aproximação da deficiência às doenças, fortaleciam ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo que afastavam o debate das perspectivas sociológicas” (DINIZ, 2007, p. 45); e) a descrição do conceito de deficiência enquanto tragédia individual, por focar nas desvantagens de um corpo com lesão.

Na década de 90, devido às reivindicações desses pontos, foi discutido e (re)significado em 2001 o vocabulário usado pela Organização Mundial da Saúde, formulando-se a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde* (CIF). A CIF foi responsável por retirar do conceito de deficiência a concepção de identidade pessoal, para indicar aspectos multidimensionais resultantes da interação social (DINIZ, 2007, p. 54).

O modelo que trouxe o termo “cuidado” para compor o conceito de deficiência adveio das práticas discursivas dentro do movimento feminista, entre os anos de 1900 e 2000 (DINIZ, 2007, p. 58). Pois a relação entre opressão e corpo era próxima de suas pautas. Para as feministas, o corpo era um espaço de reivindicação. Embora o modelo do movimento social tenha alargado a abrangência dos elementos que caem sob o conceito de deficiência, o movimento feminista, em suas aproximações, trouxe à composição do conceito o termo “inclusão” no seu discurso. O modelo social tinha como valor a independência da organização social, “pressupunha que o deficiente seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não-deficiente, sendo apenas necessária a retirada das

¹⁴ Expressão inglesa pejorativa, significa “chapéu na mão”. Representa uma situação que concorda com o sentido expresso por esse contexto, o de sujeição à caridade alheia, pedinte.

barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades” (DINIZ, 2007, p. 60), ou seja, descreviam-se somente as restrições de participação dentro do modo de produção econômico. As práticas discursivas descritas por parte das feministas ampliavam a abrangência do conceito para além das situações congênitas ou crônicas, englobando também as contingências, como a terceira idade e as doenças crônicas, ou seja, não criticaram o modelo produtivo, mas sua inclusão participativa. O cuidado como termo característico introduzido pelo modelo crítico feminista, com o lema de que todos já estiveram em algum momento sobre cuidados maternos, concorda com a situação de que todos, em certo momento da vida, são carentes de auxílio. Contudo, alguns desses auxílios não são referidos, visto que são padronizados pelo conceito de corpo tradicional, enquanto outros são tidos como constrangedores. Esse contexto opera discursivamente uma prática que descreve o acolhimento das diferentes identidades discursivas. As “teóricas do cuidado”, como chama Diniz (2007), repercutiram valores na sociedade, como o da não individualidade, da interdependência e da necessidade do cuidado frente às questões jurisprudentes, não só dos deficientes, como também dos não-deficientes. O modelo feminista colocou as questões: será que vivemos em um mundo em que auxiliamos uns aos outros? Auxiliamos os outros em suas necessidades básicas? Essa é uma questão que desafia os conceitos de independência e individualidade contemporânea? Como eles compõem o conceito de ser humano ou não, determinando quais propriedades são excluídas ou incluídas?

Podemos ver que as diferentes interações entre os termos mais básicos que compõem um conceito não podem ser tiradas do contexto que dá seu sentido. Se observarmos o processo discursivo, temos a impressão de uma identidade que se apresentará ambigualmente diante da relação entre os termos, e isto se explica porque a identidade precede o sujeito na linguagem. Ao longo das pressões por diversos modelos e comunidades paradigmáticas, determinada identidade descreve o universo do discurso que essencializa o conceito compartilhado. A identidade de um pensamento compartilhado expresso, entre duas ou mais sentenças declarativas, reside em reconhecer a verdade entre elas e não para o objeto a que ela pretende se referir. Quero dizer que a identidade do conceito de deficiência é para com objeto do discurso, que pode vir a ter dependência de outros conceitos que o compõem mais basicamente, como os de corpo, de pessoa, de humano, de comunidade, de educação, de economia, de Estado, etc. Portanto, o conceito “ser deficiente” não é o mesmo que existir deficiente, pois a existência são todas a

possibilidades a que o contexto do discurso consegue dar sentido, um valor de verdade associado com o argumento.

A assinatura da Declaração Salamanca, o documento de uma resolução internacional legítima que congrega no seu discurso a complexidade do conceito de deficiência, é, para além de um documento oficial das Nações Unidas, também um efeito da composição discursiva compartilhada por diversas comunidades paradigmáticas. O Brasil, como um dos signatários desse documento, tem previsto princípios, práticas e políticas para uma educação especial que, junto com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, constituem a essencialização dos conceitos que fundamentaram filosoficamente uma educação inclusiva, uma realidade onde todos têm igual direito de serem incluídos. E se a educação prevê como objetivo, segundo o art. 205 da Constituição Federativa, o “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, certamente é por ela que se começa um processo radical de aprimorar e transmitir os efeitos discursivos que consolidaram esses documentos oficiais, entre outros da temática da inclusão.

Os documentos de pesquisa usados pelos institutos públicos de administração brasileira, os instrumentos jurisprudentes federais e internacionais, os dispositivos legais, são todos efeitos discursivos consolidados. O critério de identidade que eles fornecem para uma filosofia de educação inclusiva não prevê as singularidades indicadas pelos sujeitos na linguagem, mas somente as condições de verdade das propriedades nas proposições daquilo que é enunciado. Como acolher as diferenças e transformá-las em gênese enunciativa no domínio da educação inclusiva, quando nas proposições enunciadas a distinção entre um e muitos desaparece, quando as características distintivas daquilo que é enunciado como unidade são silenciadas pela relação de identidade entre as proposições?

Nesse problema, a relação entre propriedade e linguagem é fundamental, pois o caráter da linguagem é essencializar lexicalmente as propriedades, de tal modo que em um enunciado ocorrem deitivamente o método, a técnica e o ético. Isto é, ocorre quando perguntamos o que é algo como, por exemplo, “O que é deficiência?”. Conforme se derem essas situações, darão a origem dos preconceitos.

Gottlob Frege e o problema ontológico da verdade

No debate sobre a investigação da natureza do conhecimento, surge o filósofo contemporâneo, lógico e matemático, o alemão Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848-1925). Frege rompe radicalmente com a concepção modernista do conhecimento, em resposta às demandas do contemporâneo. Conhecido como o maior expoente da lógica depois de Aristóteles, envolveu uma terceira consideração na filosofia no que diz respeito à relação com mundo, ultrapassando o realismo – uma concepção que considera a existência de um mundo físico independente da atividade de conhecimento humano – e o idealismo – uma concepção em que o mundo físico depende dessa atividade para ser conhecido. Frege inseriu concepções linguísticas nessa relação dualista. Quando procurava pela relação entre realidade e pensamento, trouxe uma posição filosófica [que](#) ia além da filosofia da natureza e do espírito (ética geral), trouxe o que há entre a passagem de uma a outra, a transliteração lógica da linguagem. Suas concepções acerca da função, conceito, objeto e as suas relações rompiam com o estatuto tradicional do conhecimento, por se contraporem à natureza desse estatuto, um domínio do mundo exterior das coisas percebidas pelos sentidos e pronto para ser conhecido, ou, do domínio de um mundo interior das impressões sensíveis dependente do sujeito que conhece e o constrói.

Os marcos na história do pensamento ocidental têm uma relação de dependência com os problemas de gênese matemática, pela legitimidade que seu caráter dedutivo presta à sociedade, pois o aspecto formal do seu sistema sintático é mais exato de ser analisado. Não diferentemente, o posicionamento de Frege também partiu de questões como a dessa gênese: há conhecimento nas matemáticas? Havendo, como é transferido o seu sentido? O que são números? Qual a natureza das verdades aritméticas? A resposta a essas questões se segue na obra *Der Grundlagen Der Arithmetik*, publicada em 1884, dez anos após sua obra mais conhecida, a *Begriffsschrift*.

Guiado por estes questionamentos, Frege combateu fortemente as opiniões acerca do conhecimento, assumindo um forte posicionamento lógico e antipsicologista que mais tarde colaboraria para uma crise da razão: “O que garante que o pensamento seja, *por princípio*, capaz de nos proporcionar um discurso verdadeiro sobre o mundo, um discurso que nos revele o que as coisas são, em si e por si mesmas?” (SANTOS, 1996, p. 438). A lógica fregeana, numa tentativa de sustentar essa problemática, pergunta qual a relação entre pensamento e realidade, abarcando um terceiro critério, mas sutil e, por isso, mais

difícil de ser apontado, o da linguagem como “um pensamento compartilhado” (PORTO, 2013, p. 82), que chamamos pedagogicamente de problema ontológico da verdade, ou a ontologia semântica de Frege.

Em *Der Grundlagen Der Arithmetik* (1884), obra fundacional de seu pensamento, Frege pretende investigar “aquilo que mais assenta fundamentalmente a justificação, e de ser ela tomada como verdadeira”, na esperança de que se possa compreender algo que seja “universalmente válido” (FREGE, 1884, p. 94), tomado pelas pessoas nos casos mais simples, quase que instintivamente. Esta obra, em comparação com sua obra anterior, a *Begriffsschrift*¹⁵, tem simples e claros expoentes filosóficos, sendo atualmente a obra mais acessada na filosofia da matemática.

De acordo com Dummett (1991), há três doutrinas em *Der Grundlagen Der Arithmetik*: a primeira é a questão interpretativa, apontando o princípio do contexto. Ela afirma que uma palavra só tem significado dentro do seu contexto; assim, o significado de certas proposições é a “função dos significados das partes e como elas se combinam”¹⁶. Um objeto linguístico não pode ter representação real fora do seu contexto, como afirma Frege, pois o conceito fora do seu contexto fica desconectado dos termos que o compõem; assim, somente o representa, mas nada diz sobre as condições dessa representação: “a aparência do contrário nasce do fato de considerar-se uma palavra, e indagar-se de seu significado, isoladamente, o que leva a recorrer a uma representação” (FREGE, 1884, §60).

A segunda doutrina assumida em *Der Grundlagen Der Arithmetik* (1884), que auxiliará sua investigação matemática, é a apropriação da classificação kantiana acerca das proposições verdadeiras em analíticas, sintéticas, *a priori* e *a posteriori*, usada para seu objetivo: provar que as leis aritméticas são analíticas. Embora se aproprie delas, diverge no posicionamento, pois para Kant o valor do juízo é dado pela *unidade* na apercepção, que tem como condição a experiência do sujeito. Inclusive, a obra de Frege fora motivada pela afirmação kantiana dos juízos matemáticos serem sintéticos (são juízo da experiência) (KANT, 1983, §14-18), revertendo essa afirmação. Em Kant os objetos da matemática eram conhecidos somente se se deixassem apresentar na intuição (KANT, 1983, §8). Mas em Frege, “as distinções entre *a priori* e *a posteriori*, sintético e analítico, concernem, a

¹⁵ Obra de alto nível de rigor simbólico, julgada inacessível, tanto por ocultar seus posicionamentos filosóficos, como pela dificuldade de compreensão da notação simbólica, pois Frege cria a sua própria (DUMMETT, 1991, p. 1).

¹⁶ Ver *Introdução à lógica*, de Cezar A. Mortari (2001, p. 125).

meu ver, não ao conteúdo do juízo, mas à justificação da emissão do juízo” (FREGE, 1884, §3). Com isso, em nome das demonstrações rigorosas da matemática, Frege pretendia, em geral, distinguir “como se chega ao conteúdo de um juízo da questão de justifica nossa asserção” (FREGE, 1884, §3), tirando a asserção do domínio da psicologia.

A terceira doutrina assumida em *Der Grundlagen Der Arithmetik*, e somente nessa obra, foi o conceito de identidade. Ela é assumida como um estabelecimento entre os termos que compõem as propriedades que enunciam o conceito, contrapondo a tradicional concepção de atribuição direta ao objeto: “um objeto não aparece repetidamente, mas que vários objetos caem sob um conceito” (FREGE, 1884, §51). Por mais que pareça falar do objeto, se está enunciando algo do conceito (FREGE, 1884, §53). Assim, a identidade é o critério de correção, das condições de verdade que o objeto tem para a representação que o define, da relação de dependência da verdade entre os conceitos.

A concepção de pensamento tradicional, diante daquilo que é percebido no mundo, fundamenta e cria redes complexas de estruturas conceituais que servem às explicações científicas, cuja legitimidade é a justificativa racional. Tais discursos, inferindo acerca *daquilo que é e daquilo que não é*, a partir de particulares, tecem racionalmente universais responsáveis por abrangerem *repetidamente* vários outros singulares, mantendo assim uma relação de *identidade* numa numerosidade de *coisas* abrangidas: *quantifica-as a serem elemento de um domínio, pois o enunciado implicará a unidade*.

Dizer sobre “o que é” é também pensar “o ser”, e o ser é uma questão ontológica. Bem, Frege notou que se algo é algo, então é verdadeiro, se algo não é algo, então é falso. Assim, ele inaugura a relação com o pensamento: verdade e linguagem. Aquilo sobre que se pode declarar algo deve possuir necessariamente um valor de verdade, verdadeiro ou falso, e somente um valor de verdade – usa-se 1 e 0 na linguagem binária que serve à computação. Para Frege era importante ter clareza desta relação, pois “a indicação numérica contém um enunciado sobre um conceito” (FREGE, 1884, §55). O conceito é “um possível conteúdo ajuizável singular” (FREGE, 1884, p. 140), e ele daria unidade à numerosidade que se enuncia; portanto, a indicação numérica, por conter um enunciado (FREGE, 1884, §55), perde a distinguibilidade da numerosidade indicada, pois o submetemos a uma medida comum do conceito (FREGE, 1884, §49).

Para resolver esses problemas, Frege teria que encontrar um conceito lógico para número, para um e para zero, completando o trabalho do filósofo e matemático Leibniz (1646-1716). Seu objetivo era afastar as ambiguidades da linguagem natural presentes nas

deduções matemática. Para ele, toda a matemática poderia ser redutível à lógica, decidindo-se em favor da matemática pura. Até então, tudo o que se havia falado sobre o mais básico conceito da matemática, o número, era repleto de reflexões provindas da experiência, das sensações, de métodos psicológicos. Assumir as classificações kantianas era uma estratégia adequada, já que a crítica de Kant é à experiência do sujeito, a representação seria tomada subjetivamente, sensivelmente. Então, *para demonstrar que “a indicação numérica contém um enunciado sobre um conceito”* (FREGE, 1884, § 55), Frege tece críticas a filósofos e matemáticos como Leibniz, Kant, Baumann, Köop, Schoroeder, Mill, Hobbes, Hume, Thomae, Locke e *Lipschitz*.

Frege faz uma redução ontológica ao dar as sentenças da forma linguística (que contém um pensamento ou um conteúdo que pode ser asserido) o mesmo caráter analítico que dá às asserções nas matemáticas, estas são expressões funcionais que não podem atribuir propriedade a algo, mas somente uma referência que expressão veio introduzir. Os objetos são designados por nomes que servem como argumentos de funções que produzem um valor de verdade: falso ou verdadeiro. O significado de uma sentença não é a sua representação, mas como deve ser para que ela seja verdadeira; sendo verdadeira, ela existe. O conteúdo filosófico extraído dessa concepção fregeana é que faz pioneiramente uma tentativa de responder à relação do pensamento com realidade, a partir do que justifica os juízos da asserção (FREGE, 1884, §3), ou seja, pela linguagem. Frege estreita a semântica da sintaxe, ou seja, o plano do significado com o plano expressivo, através da concepção das condições de verdade, de como as verdades dependem uma da outra (FREGE, 1884, §2). O problema ontológico da verdade, a que nos referimos anteriormente, chama a propriedade predicada do indivíduo por propriedade de primeira ordem. Para Frege, a linguagem engana: embora ela aparente se referir a coisas, indivíduos, objetos, estamos nos referindo a uma propriedade enunciada do conceito: uma proposição de que existe algo que enuncia o conceito. Se não existe, atribui-se zero; se existe, atribui-se um, pois a numerosidade é ocultada pela unidade da enunciação direta. Esta é a maior tentativa de aproximar a quantidade da palavra.

O existir deficiente e a educação inclusiva

A distinção de Frege pode nos servir de inúmeras formas positivas, principalmente por não ter em seus princípios um caráter sensível determinado. Frege intentava achar uma maneira formal e rigorosa, através da matemática, de provar que a verdade é *a priori*. A verdade não implica um conteúdo emitido do juízo, mas a verdade está em como ele se justifica. *A verdade de um fato singular decorre de uma verdade geral. Dessa maneira, Frege aponta que não atentar para a necessidade de justificar a emissão do juízo é aceitar a crença na verdade de uma proposição, sem que, por meio dela, esta crença se justifique* (FREGE, 1884, §4, N. do A.), colocando a verdade a depender das questões de fato.

A existência é como o número, indica um enunciado do conceito, diz Frege. Trata-se de perguntar “quantos?” (FREGE, 1884, §4, N. do A.), *e ter-se-á que indicar a que se refere a quantidade, para dar o número. A unidade indicativa deve então estar bem definida: “Este nome genérico ou conceito será chamado de denominação do número formado da maneira indicada, e constitui a natureza de sua unidade”* (FREGE, 1884, §54).

No caso do nosso conceito em questão – a deficiência –, o existir deficiente implicará propriedades do conceito de ser deficiente, e que o emprego do conceito ao indivíduo que cai sob ele, atribuindo-lhe existência efetiva, depende da sua singularidade na linguagem indicada, e não o conceito de ser deficiente. Pois como vimos anteriormente, a identidade para com o conceito de ser deficiente mostrou-se substituível.

Ora, a teoria constitucional tem como sua matéria três conceitos: identidade, organização e valores são os componentes da jurisprudência constitucional. Se temos a identidade enquanto critério para aplicabilidade da lei – e sabemos que sem ela a inclusão não ocorreria –, essa identidade que é concedida pelo diagnóstico médico da lesão no corpo, oculta o efeito discursivo da estrutura social no seu discurso, na concessão da identidade ao indivíduo. A identidade de ser deficiente, pertencendo ao conceito de ser deficiente, confere uma certa repetição na diferença, pois se ser diferente é uma propriedade do conceito de ser deficiente, fica posto que há uma repetição da própria diferença que os diferencia. Contudo, a diferença não se repete, posto que cada indivíduo que cai sob o conceito de ser deficiente se diferencia e não se repete, o que se repete é o conceito. Ou seja, eles se diferenciam na sua própria pluralidade, posto que as pessoas se

diferenciam. A educação inclusiva, nesse sentido, colabora para novos modos de ser, pois tendo compreendido a necessidade do acolhimento da diversidade, ela também acaba por demandar um critério adequado de distinguibilidade presente na diversidade.

A analiticidade da temática da deficiência enquanto um domínio público e objetivo, que pela aparência da linguagem acaba por conferir atribuição imediata do conceito ao objeto, torna-se opressora, pois suprime a distinção de todos os indivíduos que caem sob esse conceito. Trata-se de uma existência que nada diz sobre sua singularidade, mas revela um modo de linguagem da conjuntura social que atravessamos. A imperfeição da linguagem leva nossa atenção para aquilo que é exterior, e esconde o fato de que temos que utilizar sinais para pensar.

Concluo que fazer tais paralelos leva a questionar a utilização de todos os recursos que temos, como dos bancos de dados, pesquisas e documentos oficiais que regulam o expediente das pessoas com deficiência na educação inclusiva, auxiliando as medidas administrativas, os quais requerem uma crítica da emissão de nossos juízos para aplicá-los. Transmitir o conteúdo do exercício cidadão requer responsabilidade com as pretensões de nossas transmissões, compreendendo esse problema, que é um problema de comunicação. Como propõe a educação inclusiva, uma crítica não somente do alunado em questão requer toda uma rede que compõe a comunidade da educação:

Sem a consciência de que as linguagens específicas são mediadoras e instrumentais da palavra que expressa a composição integral do ser, todas as ações que elas supõem, intransitivas (porque interrompem a comunicabilidade vital), tendem a perde-se no vazio (BRITO, 1994, p. 61).

Referências bibliográficas

BRITO, M. B. *Linguagem básica e leitura sistemática*. Goiânia. Editora UFG, 1994.

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

DUMMETT, M. *Frege: Philosophy of Mathematics*. 1. ed. London: Gerald Duckworth & Co. Ltd. 1991.

FREGE, G. *Sobre a Justificação científica de uma conceitografia/Os fundamentos da Aritmética*; seleção e tradução: Luís Henrique dos Santos. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

Legislações brasileiras referentes a questão da deficiência. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acessado em: 28/12/2017.

MURCHO, D., GOMES, N., BRANQUINHO, J. (Org.). *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*. 2005.

MORTARI, C. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

OLIVEIRA, L. M. B. *Cartilha de Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Deficiência (SNPD)/ Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PINTO, P. J. e FABRÍCIO, F. B. *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella (Org.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. 1ª ed. Goiânia: Cânone, 2013, v. 1.

SOARES, M. L. C. A Noção de Existência em Frege. *Análise*, Lisboa, v. 7, p. 49-78, 1987.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.