

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

NÁDIA MARIA POLICARPO

**A ANGÚSTIA DO SUJEITO-PROFESSOR DIANTE DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO
SUJEITO-SURDO**

**TAUBATÉ-SP
2010**

NÁDIA MARIA POLICARPO

**A ANGÚSTIA DO SUJEITO-PROFESSOR DIANTE DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO
SUJEITO-SURDO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Língua estrangeira.

Orientação: Prof^a Dr^a Juliana Santana Cavallari.

**TAUBATÉ-SP
2010**

P766a Policarpo, Nádía Maria

A angústia do sujeito-professor diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo./Nádía Maria Policarpo.- 2010.

117f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2009.

Orientação: Profª Drª Juliana Santana Carvallari, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Inclusão. 2. Surdez. 3. Ensino e aprendizagem de linguas. 4. Angústia. 5. Práticas discursivo-pedagógicas. I. Título.

NÁDIA MARIA POLICARPO

A angústia do sujeito-professor diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Língua estrangeira

Orientação: Prof^a Dr^a Juliana Santana Cavallari.

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Juliana Santana Cavallari (orientadora) Universidade de Taubaté

Prof^a Dr^a Márcia Aparecida Amador Mascia Universidade de São Francisco

Prof^a Dr^a Elzira Yoko Uyeno Universidade de Taubaté

Aos surdos, em especial ao Renato, que me fez conhecer e me apaixonar pela língua gesto-visual e à Daiana, motivo de minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me ajudou a tornar concreto este trabalho.

À Prof^a Dr^a Juliana Santana Cavallari, amiga e orientadora competente, pela ajuda, dedicação e apoio ao longo dessa trajetória.

À Prof^a Dr^a Márcia Aparecida Amador Mascia, por escolher e aceitar meu projeto de pesquisa ainda sem forma.

À Prof^a Dr^a Elzira Yoko Uyeno, pelos ensinamentos e incentivos.

Aos professores do curso de mestrado em Linguística Aplicada, pelos conhecimentos adquiridos, em especial às professoras doutoras: Beatriz Maria Eckert-Hoff, Maria aparecida Lopes-Rossi e Graziela Zamponi.

À Maria Lúcia Bertolino, pela amizade e ajuda.

À Esmeralda de Fátima Santos, pelo apoio, incentivo e revisão de alguns textos.

À Rita de Cássia Simões Pecego dos Santos, pela amizade e sugestões.

À minha mãe, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos sujeitos desta pesquisa por compartilharem suas experiências e angústias, sem as quais não poderia concluir este estudo.

A todos que participaram e contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, em especial, Alex Lino e Nanci Santos.

A igualdade não significa uniformidade, homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe – e não é uma contradição – o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade... (Maria Victória de Mesquita Benevides, 1998, p. 46)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa surgiu das inquietações provocadas nos professores da rede pública estadual de ensino que, mediante o discurso hegemônico da inclusão, se veem obrigados a trabalhar com alunos deficientes, sem a orientação necessária à sua práxis educativa. Tal fato corrobora os questionamentos acerca da educação inclusiva: O discurso da inclusão já se instituiu como “regime de verdade”? Como os professores se colocam frente à proposta da Educação Inclusiva (doravante EI)? Partindo dos questionamentos propostos, esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: refletir sobre as dificuldades e angústia do sujeito-professor diante do processo do ensino e aprendizagem de alunos surdos, inseridos em sala regular de ensino médio; problematizar a prática pedagógica e a relação professor-aluno. Para tanto, analisamos os depoimentos de seis professores do ensino médio de uma escola pública da cidade de Roseira, na qual está matriculada uma aluna surda. Partimos do pressuposto de que a prática pedagógica, fundamentalmente oralizada, compromete a aprendizagem e a inclusão do aluno surdo. Nossa hipótese, então, é de que a angústia deflagrada no discurso do sujeito-professor, ao trabalhar com um aluno surdo, está atrelada à exposição do seu não-saber: a diferença do outro se torna insuportável, por retirar o professor da posição de poder-saber, que é constitutivo da identidade do sujeito em questão. Podemos concluir, com base na análise dos registros, que, a presença do aluno surdo, no contexto de sala de aula regular, provoca certo mal-estar nos professores, fazendo emergir dois sentimentos distintos: culpa e angústia. Tais sentimentos são provocados pela falta de acesso do professor às representações do aluno surdo sobre si mesmo e sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, no caso dos entrevistados, a grande maioria dos professores não têm conhecimento de LIBRAS. Acreditamos que a proposta da educação inclusiva, ao promover a homogeneização das diferenças, acentua a exclusão do aluno surdo. Entendemos que partir da premissa de que o ideal é promover a igualdade entre alunos especiais e “os ditos” normais, efetivamente, constitui-se em um equívoco de ordem ideológica.

Palavras-chaves: Inclusão; Surdez; Ensino e Aprendizagem de línguas; Angústia; Práticas discursivo-pedagógicas.

ABSTRACT

The current study was originated from the concerns of state education teachers that, by the hegemonic inclusion discourse, became forced to work with disabled students without the necessary orientation to guide their educational practice. Such fact corroborates the questions concerning the inclusive education: is it about executing the law? Does that compulsory nature affect the identity processes constituted within the classroom? Taking these questions into account, the purposes of this research are: to reflect on the difficulties and anxieties experienced by the teacher-subject in the face of the teaching process of deaf students, who had been included in regular classrooms; to question the pedagogical practice and the relationship established among teachers and students; to check if the inclusive education proposal, by promoting the homogenization of the differences, enables the inclusion of the differences in a singular and significant way. In order to do so, we analyzed the testimony of six high-school teachers of a state school, located in the town of Roseira, in which a hearing disabled student is enrolled. We have assumed that the pedagogical practice, which is orally held, prevents the learning and inclusion of deaf students from taking place. Our hypothesis, therefore, is that the anxiety perceived in the teacher's talk, when talking about the experience of working with a disabled student, is related to the exhibition of the teachers' lack of knowledge: the difference carried by the student becomes unbearable as it takes the teacher away from the skillful position he/she is supposed to assume and which makes part of this subject's identity. Based on the analysis of our discursive data, it's possible to conclude that the deaf student's presence, within the regular classroom context, makes the teacher uneasy and unwell, leading to the arisen of two different feelings: guilt and anxiety; These feelings are originated from the teachers' lack of access to the student's representations about him/herself and about the teaching and learning process. Besides that, the majority of the interviewees can't use the Brazilian Sign Language, which are originated from the lack of access to the student's desire. That fault felt from the teacher's place becomes as it exposes the lack of knowledge of the one who should be the educational agent. We believe that the proposal of inclusive education, by homogenizing the differences, contributes towards the exclusion of the deaf student. We understand that, to take for granted that the ideal practice is to promote the equality among special students and those who are "said" normal ones, is, indeed, an ideological misunderstanding.

Keywords: Inclusion; Deafness, Teaching and Learning Languages; Anxiety; Discursive Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I: DELIMITAÇÕES TEÓRICAS	
CAPÍTULO 1: AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	13
1.1 Conceitos de inclusão e exclusão	22
1.2 Conceitos de deficiência e diferença	29
1.3 Um breve trajeto no campo da surdez	35
CAPÍTULO 2: CONCEITOS NORTEADORES	38
2.1 O sujeito para a Análise do Discurso	38
2.2 Linguagem e sentidos	40
2.3 O conceito de angústia.....	42
PARTE II: CORPUS DISCURSIVO E ANÁLISE DOS REGISTROS	
CAPÍTULO 1: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	46
1.1 O processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo.....	46
1.2 Educação inclusiva e a ideologia presente no contexto escolar.....	53
1.3 Constituição do corpus: um breve perfil dos sujeitos pesquisados e do espaço de coleta.....	54
CAPÍTULO 2: ANÁLISE DOS DADOS	57
2.1 Procedimentos metodológicos	57
2.2 A impotência do sujeito-professor diante da (não)aprendizagem do aluno-surdo	58
2.3 Representações acerca do sujeito-surdo	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação “A angústia do sujeito-professor diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo¹”, tem como foco o discurso da inclusão; o qual tem sido exaustivamente tratado em reuniões pedagógicas da rede pública estadual de ensino, em consequência da proposta da Educação Inclusiva que orienta o discurso político-educacional. A proposta em questão tem sido abordada em várias pesquisas, como as de: Mantoan (2008); Vizim (2003); Mazzota (2003); Skliar (2003); Coracini (2007); Cavallari (2008); Mabel (2007) e outros, as quais forneceram algumas considerações relevantes para o desenvolvimento deste estudo.

A motivação para a elaboração deste estudo surgiu das inquietações provocadas nos professores da rede pública estadual de ensino, mediante a prática inclusiva e sua incidência no processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo. O sujeito-professor, para dar cumprimento à legislação específica que inclui esse sujeito-surdo nas salas regulares, se vê obrigado a trabalhar com alunos surdos, sem ter o saber necessário para orientar o seu fazer pedagógico. Tais professores lamentam, portanto, a falta de capacitação específica para trabalhar com o sujeito em questão (pois não se sentem capacitados) e, buscam, assim, refletir sobre a prática pedagógica mais apropriada para cumprir o papel da inclusão do sujeito-surdo, prevista em lei.

Entendemos que, para viabilizar a prática inclusiva é necessário ir além do cumprimento da lei, que determina que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e, que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base nas deficiências, emanam da dignidade e igualdade (LDBEN, 1999).

O amparo legal visa a assegurar a permanência do aluno deficiente dentro da mesma realidade em que se encontram os alunos considerados “normais”, sem levar em conta as suas limitações.

¹ Fundamentado numa perspectiva discursiva, este trabalho insere-se no grupo de pesquisa *Subjetividade e identificações: efeitos de (d)enunciação*, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Elzira Yoko Uyeno.

A problematização do que a escola e seus representantes entendem sobre a educação inclusiva e sobre os alunos ditos e marcados como excluídos é fundamental para tornar a proposta de Educação Inclusiva mais significativa.

Partindo das considerações arroladas, esta pesquisa tem como objetivos específicos: refletir sobre as dificuldades e angústia do sujeito-professor, ao ensinar alunos surdos inseridos em sala regular de ensino médio; problematizar a prática pedagógica e a relação professor-aluno estabelecida neste contexto. Este trabalho tem como objetivo geral propor considerações que possibilitem uma prática docente mais significativa, ao promover reflexões e questionamentos acerca da problemática levantada neste estudo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, tomamos como base os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF), em especial a terceira fase dos estudos de Pêcheux, na qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica é fundamentalmente oralizada, comprometendo, assim, a aprendizagem e a inclusão do aluno surdo, nossa hipótese é de que a angústia deflagrada no discurso do sujeito-professor, ao trabalhar com o aluno surdo, está atrelada à exposição do seu não-saber. Buscamos rastrear esse sentimento de angústia, materializado no depoimento do sujeito-professor, ao relatar sua experiência com alunos surdos.

A análise dos dados foi ancorada nas seguintes questões centrais: O discurso da inclusão já se instituiu como “regime de verdade”? Como os professores se colocam frente à proposta da Educação Inclusiva (doravante EI)?

Outros questionamentos formulados e que orientaram a análise dos registros foram: Como o professor se sente diante da obrigatoriedade ou cumprimento da lei? Como o sujeito-professor se vê e é visto diante da experiência com o sujeito-surdo? Como o aluno surdo é representado na fala do sujeito-professor? Como os processos identitários são construídos no espaço sala de aula, mediante a proposta da Educação inclusiva e/ou do discurso da inclusão?

Os questionamentos propostos nos permitem pensar que trabalhar com as diferenças exige uma melhor compreensão da situação dos alunos representados como “deficientes” e sua condição para ser inserido no ambiente escolar. De acordo com a proposta da EI, o aluno deficiente passaria a ser considerado como aluno inclusivo.

De modo a discutirmos alguns questionamentos propostos nesta pesquisa, empreendemos a análise dos depoimentos de professores de uma escola pública da cidade de Roseira, situada na região do Vale do Paraíba do Sul, onde está matriculada uma aluna surda e que não possui intérprete.

A coleta dos dados foi realizada na sala dos professores, em diferentes momentos, de acordo com os horários livres de atividades pedagógicas. Para tanto, elaboramos uma entrevista semi-estruturada que permitiu a formulação e a apreensão de algumas regularidades enunciativas presentes nos enunciados abordados.

Se observarmos as propostas que surgem dentro da Educação, percebemos uma tendência discursiva que tende a igualar, a normalizar, a homogeneizar as diferenças. Embora a Constituição Federal de 88 preveja a garantia do direito à igualdade e a educação para todos, entendemos que partir da premissa de que o ideal ou politicamente correto é promover a igualdade entre os alunos especiais e os “normais”, constitui-se em um equívoco de ordem ideológica.

Este trabalho está organizado em duas partes: na primeira é apresentada a fundamentação teórica que está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo faz um breve percurso da trajetória histórica da Educação Inclusiva e da história dos surdos que nos permite evidenciar os fatores sociais, políticos e culturais que influenciaram tanto na educação dos surdos como na elaboração da proposta da Educação Inclusiva.

A segunda parte da pesquisa compreende dois capítulos: o primeiro descreve as condições de produção mediata e imediata do discurso e o segundo, apresenta os procedimentos metodológicos adotados e a análise dos dados que estão atrelados às condições de produção do discurso dos professores, para, em última instância, propor algumas considerações finais sobre a problemática levantada neste estudo.

CAPÍTULO 1

AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Atualmente, várias mudanças vêm ocorrendo na legislação brasileira, no que diz respeito à Educação no Brasil. Essas mudanças começaram a ocorrer em 1990, período em que foram asseguradas as propostas de Educação Inclusiva para alunos com deficiência ou portadores de necessidades especiais. Nessa mesma época, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais (inicialmente denominadas portadores de deficiências) e surgiram as Salas de Recursos e Classes Especiais para surdos, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos ou privados.

A Educação Inclusiva, fundamentada por Leis diversas que asseguram o direito e a garantia de aprendizagem do aluno deficiente, tem sido alvo de discussão em todos os segmentos.

Com efeito, nos reportamos novamente a Declaração de Salamanca (1994), a qual determinou que todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagens sejam consideradas “pessoas com necessidades educacionais especiais”, cabendo à escola acolher todas as crianças, independente de sua deficiência, quer seja física ou não, sendo necessário para isso, desenvolver uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, dando suporte pedagógico individualizado, respeitando suas diferenças (BRASIL, 1989, p.20).

Ainda sobre essa questão da Educação Inclusiva vale destacar a Convenção de Guatemala em que os Órgãos participantes reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas [...], inclusive o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência [...]” (Convenção de Guatemala, 1999) Nesse contexto, entendemos, pois, a escola como um espaço que deve acolher a todos, independentemente de suas diferenças físicas ou individuais, porque a escola deveria ser por excelência, o “locus” da diferença. No entanto, o direito a matricular-se na escola regular não garante a eficiência e inclusão do aluno

deficiente, pois ela abre as portas para a inclusão, entretanto não dá suporte, condições, para que ela aconteça de forma eficaz.

Mantoan (2008) afirma que apesar da Educação ser um direito de todo o indivíduo, ela entra em atrito com a questão da igualdade de oportunidades, porque essa igualdade não se compatibiliza com os ideais inclusivos: muitas vezes, ela está a serviço da exclusão, uma vez que as diferenças não são consideradas. Nesse prisma, quando os alunos deficientes/diferentes são colocados em uma mesma sala e têm que acompanhar o mesmo ritmo e receber o mesmo tipo de ensino que é dado aos alunos ditos “normais”, percebemos o quanto essa suposta “igualdade de oportunidade” acaba sendo injusta e perversa. Baseado no argumento de que todos são iguais perante a lei e, portanto, devem ter as mesmas oportunidades e direitos, as políticas públicas da educação têm se prendido, apenas, em adequar o espaço físico escolar para melhor incluir os alunos portadores de alguma deficiência, como se apenas isso fosse suficiente para incluí-los de fato. “A falácia da *igualdade* camufla outras narrativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais”. (LOPES, 2005, p.109).

A proposta de Educação Inclusiva requer uma escola que valorize as diferenças; levanta a bandeira por uma escola inclusiva em que os alunos deficientes sejam inclusos no ensino regular, visando a acabar com a exclusão. No entanto, essa mesma escola que se pretende inclusiva, oferece um ensino homogêneo para uma clientela heterogênea, considerando que não é possível ensinar sem colonizar, ou seja, sem impor uma cultura. No caso do aluno surdo, temos a cultura do ouvintismo (predominância da língua oral/oralidade sobre a língua de sinais/espaço-visual). Daí Cavallari (2008, p.4) afirmar “que já faz parte do imaginário social compartilhado considerar a proposta de Educação Inclusiva como *sinônimo de tornar o outro meu igual, meu semelhante.*²”

Com base na ideologia que permeia a proposta da Escola Inclusiva, podemos perceber que o aluno surdo vem sofrendo uma exclusão ainda maior do que na época em que a ele era destinado uma escola especial; escola essa, reservada para aqueles que eram diferentes/deficientes, tendo em vista que, segundo Lopes (2007, p.78), “a instituição escola que mais se aproxima dos surdos

² Destaque meu.

e que, portanto, mais contribui na constituição dessa comunidade, é justamente a escola especial”. A autora (op. cit.) afirma ainda que:

Durante anos, a escola para os sujeitos surdos foi a escola especial. Embora insatisfeitos com a marca “especial”, essa escola ainda se constituía num espaço qualificado, em que os profissionais eram devidamente capacitados e conheciam a língua de sinais e a condição de ser surdo era respeitada.

Sobre isso, acreditamos poder afirmar que aquilo que para muitos parecia exclusão, segregação, intolerância, era mais inclusivo do que a educação homogeneizante que, hoje, é oferecida na escola regular, lembrando que a escola especial trabalhava a diferença de forma significativa. Uma inclusão que parece pouco significativa vem sendo oferecida na escola regular atual, quando toma para si o discurso do “politicamente correto” ou das políticas públicas, que parece se focar e se preocupar em incluir, apenas, aquele aluno que tem a sua diferença (visível) e marcada no corpo. Nesse prisma, as diferenças identitárias de qualquer aluno tendem a ser eliminadas /apagadas, em nome de uma Educação Inclusiva que busca igualar os sujeitos e seus desejos (CAVALLARI, 2008). Se, antes, o aluno surdo aprendia dentro de uma pedagogia especial, na escola especial, em que sua língua fazia parte do dia-a-dia; hoje, esse aluno surdo não consegue nem mesmo se “integrar” no contexto escolar (pois sua língua de sinais não é compartilhada com os demais), embora sua integração seja prevista em lei.

A Lei de Diretrizes e Bases – (LDB) prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo também a inclusão dos alunos com necessidades especiais, na rede regular de ensino (BRASIL, 1997). Essa integração, no entanto, ainda era considerada uma conquista individual até a Declaração de Salamanca, já mencionada anteriormente, que reforçou a intenção da Educação Inclusiva quando propôs que:

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (CONFERÊNCIA MUNDIAL, 1997, p.61).

Em seu texto, a Lei de diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96) deixa claro o incentivo à integração não só do aluno surdo, mas dos demais alunos que possuem alguma “necessidade especial”, além de versar sobre o direito às diferenças e à igualdade. Entretanto, no que tange ao aluno surdo, essa integração não tem acontecido de forma significativa nas salas comuns, uma vez que poucos professores e alunos utilizam a Libras. Além disso, a maioria dos alunos surdos não possui intérprete, embora a Lei preveja isso no Decreto nº 10.436 de 24 de abril de 2002 regulamentado pelo Decreto Lei nº 5.626 de dezembro de 2005 que dispõe, em seu artigo 1º, sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece “como meio legal de comunicação e expressão”. Os alunos surdos que não conseguem estabelecer uma comunicação com os agentes educacionais, já que lhes faltam uma língua em comum, ficam impossibilitados de se desenvolverem no ensino regular, embora este mesmo Decreto nº 5.626 em seu artigo 14, parágrafo 1º, incisos II, III, IV e V garanta tal direito. Vejamos os trechos da lei que asseguram uma educação de qualidade aos alunos surdos:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I – [...];

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV – garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio de oferta de cursos.

O Decreto Lei nº 5.626 também dispõe, no capítulo II, artigo 3º, sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores bem como nos cursos de Fonoaudiologia:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Vale dizer que esta “obrigatoriedade” de garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação entre outras, bem como ofertar, desde a educação infantil, o ensino da Libras, parece ser um modo de maquiagem e/ou mascarar a questão da inclusão, não só do aluno surdo no ensino regular, como também, da Libras como segunda língua oficial do país, começando pela ilusão de divulgação e disseminação desta língua, ao incluí-la nos currículos/conteúdos de determinados cursos de graduação, pois “a Libras é uma língua e não um conteúdo pedagógico” (SILVA JÚNIOR; MASCIA, 2009, p.14). Com efeito, esse tipo de aluno/profissional forma-se acreditando realmente de que a Libras é uma disciplina que pode ser aprendida em um semestre (op. cit., 2009).

Apoiada no discurso da inclusão, digamos, em especial, a inclusão dos surdos, a Educação brasileira, busca respaldo na Declaração de Salamanca (1994) bem como na Conferência Mundial que prescreve em seu artigo 19:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação delas pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais em escola regulares.

Nesta perspectiva, é necessário entender, que a proposta de inclusão (embora seja um meio de diminuir as diferenças entre os alunos), está longe de cumprir seu papel social, garantindo o direito do sujeito-surdo de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, esse sujeito tem sido excluído por não compartilhar, nem ao menos, da mesma língua; fato que coloca em evidência o quanto as diferenças são intransponíveis e inigualáveis.

O Ministério da Educação propõe no que tange à inclusão específica de alunos surdos no ensino regular, que as escolas regulares ofereçam atividades em classe comum, com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos ou portadores delas (BRASIL, 1997).

Evocando o discurso da Proposta da Educação Inclusiva: “Educação para todos”, ou seja, aquela pautada numa formação igualitária em que todos os alunos, independente de sua condição (ter ou não, alguma dificuldade, deficiência ou lacuna), acreditamos poder afirmar, que a “verdadeira educação para todos” deve dar condições que contemple e respeite a diferença de todos. No entanto, o que vem acontecendo, trata-se, apenas, de inclusão social e não inclusão das diferenças, no sentido de que os alunos com alguma deficiência tenham seus direitos resguardados, ainda que não passe de “um mero programa político ou como uma quimera inatingível” (RODRIGUES, 2006, p.302).

Percebe-se então, que apesar da lei e do discurso pedagógico, isto é, o discurso político-educacional ser direcionado ou ordenado pela proposta de Educação Inclusiva, na prática, isso não acontece de modo significativo, deixando a desejar o que se prega. Vale salientar, que a exclusão pode acontecer com qualquer um, tendo em vista, que até os alunos ditos “normais”, muitas vezes se sentem excluídos quando não dão conta de acompanharem os programas, quando não acompanham determinadas matérias ou quando não têm material escolar suficiente, apesar do Bolsa Escola³.

Ao encontro desta idéia, Vizim (2003, p.69) alega que:

combater toda e qualquer forma de discriminação e preconceito é uma luta, um desafio, pois favorecer aos alunos, na sala de aula, formas iguais de ensino para pessoas diferentes/deficientes é, no mínimo, manter a exclusão no sistema de forma camuflada.

³ Programa do Governo Federal que fornece ajuda de custo para alunos de baixa renda.

Assim, a escola, para dar cumprimento às leis vigentes, tem integrado o aluno deficiente em um mesmo espaço ou ambiente escolar, mas não o incluído de forma significativa. Em outras palavras, o sistema escolar e o discurso político-educacional que o rege, não têm viabilizado ao aluno deficiente, oportunidades de participar mais ativamente do ato educativo, permitindo que esse educando receba um ensino de melhor qualidade e que faça sentido para ele. “Uma escola inclusiva tem de ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial” (RODRIGUES, 2006, p.309).

Com efeito, pensamos que educação inclusiva é aquela que produz um ensino com significado para o aluno deficiente ou que possua qualquer carência e, não aquela que vislumbra no papel e no discurso, serviços de qualidade.

Para elucidar essa questão, tomamos, ainda, a LDBEN 9394/96, que define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar favorecendo todas as etapas e níveis de ensino, diferenciando a escola especial da educação especial, pois essa última é vista como recurso auxiliador tanto para alunos quanto para professores (BRASIL, 1989, p.19).

A lei propõe que a escola regular, hoje, tem de estar apta para receber os alunos deficientes, ou seja, tem que oferecer não só uma educação regular, mas uma educação especial que necessita de recursos e qualificação adequados, para viabilizar a inclusão do aluno especial no contexto da escola regular. No entanto, o que tem se observado é uma responsabilização do professor pelo (in)sucesso da educação inclusiva, pois dele tem dependido atitudes e práticas que promovam uma educação significativa e de qualidade. Ainda assim, muitos professores têm se mostrado resistentes em receber/hospedar os alunos “diferentes”.

Convém ressaltar, também, que ao definir a educação especial como modalidade de educação escolar, a LDBEN 9394/96 traz em seu texto, efeitos de modernidade, no sentido de oposição, de renovação ao tipo de educação vigente até então, principalmente quando enfatiza que a escola especial deve ser diferente da educação especial, porque essa deve ser vista como um recurso auxiliador. Assim, o “locus” tradicional destinado aos alunos com alguma deficiência deve ser encerrado, pois os alunos deficientes passaram a frequentar a escola regular.

Rodrigues (2006) sustenta que a escola inclusiva deu ensejo à modernidade porque aparentemente, deu um salto em direção à “moderna” Educação Inclusiva.

Ao fazermos alusão à modernidade da educação inclusiva, nos reportaremos, também, à sociedade contemporânea, em que várias transformações estão ocorrendo. Surgiram, assim, identidades outras, ou seja, não-fixas, mas assentadas no multiculturalismo.

Essa diversidade faz com que os padrões de diferença sejam analisados de diversas maneiras. Hall (2006, p.17) nos esclarece tal afirmação ao sugerir que: “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes *posições de sujeito*”.⁴

As considerações propostas pelo autor nos fazem (re)pensar a proposta de Educação Inclusiva, que parte da premissa de que todos são iguais. Será que todos os alunos, realmente, são tratados com igualdade? Será possível atingir tal ideal de igualdade?

Sabemos que, por mais que o professor tente e se esforce para atender aos alunos da mesma forma, ou seja, de forma igualitária e com a mesma metodologia, não é possível manter o mesmo relacionamento ou vínculo com todos eles, em função das representações que se tem acerca do aluno e da posição sujeito adotada pelos agentes educacionais. Além disso, esse sujeito-professor percebe, em seu fazer pedagógico, as diferenças sociais, culturais, dentre outras e, não somente as diferenças físicas (essas, por serem visíveis, são fáceis de serem notadas) que também incidem na prática pedagógica do sujeito-professor.

A proposta da Educação Inclusiva, surgida nos anos 90, ficou restrita, basicamente, à educação com pessoas com deficiência que, a partir de então, vem se fortalecendo, por isso estar tão em voga, todavia, o que tem acontecido na prática é o modelo da integração escolar (VIZIM, 2003). Em outras palavras, foi na década de 90 que a educação inclusiva se tornou alvo de imensa discussão. Vários estudos e conceitos surgiram, cada qual trazia diferentes colocações e nomenclaturas, abordando e garantindo condições para que o aluno deficiente fosse inserido no contexto escolar.

A respeito disso, a autora em questão (2003, p.62) afirma, ainda, que “esta é uma situação lamentável diante da complexidade de se criar uma política pública de educação para todos”, pois segundo Vizim (2003) esse benefício, não é, ou não

⁴ Grifo do autor.

deveria ser único e exclusivo das pessoas com deficiência, quando se trata de incluí-las nas escolas regulares, devendo abranger todos aqueles que se encontram na situação de “diferentes”, ou seja, *de marginalização diante da hegemonia social*.

Num passado remoto, as questões inerentes as diferenças identitárias entre os sujeitos eram vistas como algo negativo, por isso, a sociedade reproduzia sujeitos com identidades fixas, padronizadas. Vale ressaltar, que este tipo de comportamento, ou seja, que essa tentativa de criar identidades fixas, narcísicas, ainda convive com a sociedade contemporânea que prega a aceitação da diferença.

Buscamos nos estudos de Foucault (2005, p.53 e 59) a origem da exclusão e inclusão dos indivíduos na antiguidade, mais precisamente na Idade Média, tomamos como base os leprosos que, “diante da preocupação burguesa de pôr em ordem o mundo da miséria; o desejo de ajudar”, adotou uma prática equivocada de isolamento e segregação em relação a esses, ao confiná-los em internatos. O internamento seria assim, a eliminação espontânea dos “a-sociais”.

Ao encontro dessas afirmações, Skliar (2003, p.93) sustenta que os leprosos assumiam a figura da exclusão, do distanciamento, do maléfico; para eles, era dirigido um poder punitivo, negativo, marginalizador. Na visão foucaultiana, é possível atentar para a questão da inclusão como substituição à exclusão, pois para Foucault (2005), a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim, um outro mecanismo de poder disciplinar.

Nos séculos passados, os leprosos, os loucos, os bêbados, dentre outros, eram isolados do convívio social. Sabemos que essa separação se tratava de um modo de disciplinar os corpos, para torná-los dóceis, submissos. Essa disciplina era útil do ponto de vista da medicina (FOUCAULT, 1984).

Assim, no século XVIII, os hospitais eram considerados lugares úteis enquanto instituição reservada para os indivíduos “a-sociais”. No entanto, com a criação das clínicas psiquiátricas e posteriormente das escolas especiais, tanto uma quanto a outra, passaram a ser vistas, no século XX, como um espaço de segregação, próprio para o confinamento e reclusão dos indivíduos que apresentassem algum tipo de desvio, tendo como intuito, proteger a sociedade e garantir a acomodação social. Isso se originou pelo fato dessas instituições separar os indivíduos diferentes/desviantes/deficientes do convívio da sociedade, com o objetivo de “normalizá-los”, apesar das benesses que elas propiciavam aos seus

internos e frequentadores. Daí se pensar, atualmente, em inclusão como o avesso da exclusão.

1.1 Conceitos de inclusão e exclusão

Etimologicamente falando, incluir nos remete à ideia de integrar o outro; incluir vem do latim *includere*, derivado da composição do prefixo in + clausere, e que significa enclausurar, fechar por dentro (SLKIAR, 2003, p. 203). O autor em questão afirma, ainda, que incluir quer dizer: *reunir em um mesmo lugar, juntar o que está solto, aproximar as partes que estão separadas – de incluí-lo*. Acrescenta, ainda, a partir de leitura realizada em Góes e Souza (1999, p.192) que inclusão pode ser definida, então, como “ter como membro, conter como elemento secundário ou menor de um grupo”.

No dicionário Aurélio, a palavra incluir significa ação de compreender, abranger, conter em si, inserir, introduzir, fazer parte. Em oposição ao verbete incluído, temos em sua etimologia, o termo “excluído”, proveniente do verbo latino *excludere*, que significa expulsar alguém ou uma coisa para fora do sistema fechado ou para fora do lugar que (hipoteticamente) ocupa ou deveria ocupar” (SKLIAR, 2005, p.92). Para o referido autor (2005, p.93) “o excluído é somente um produto da impossibilidade da integração”. Dito de outra maneira, aqueles que são enquadrados como pertencentes ao grupo das minorias, dificilmente conseguirão se sentir integrados e incluídos de fato, ainda que estejam inseridos no grupo. Isso porque a sociedade é formada e marcada por relações binárias, nas quais os extremos estão sempre se opondo, se não como classe dominante, como classe dominada fazendo valer seu direito.

Ainda sobre o sentido da palavra inclusão, Rodrigues (2006), comenta que inclusão significa, no sistema educacional, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar.

A partir da leitura de Rodrigues (2006, p.302), entendemos que o vocábulo “inclusão” tem sido usado de forma banalizada e já se tornou um regime de verdade por força de lei; “tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente ‘inclusivos’, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”. Isso se deve, não só ao fato dos professores da

escola regular se sentirem despreparados para acolher os alunos deficientes, mas também, pela falta de apoio no que diz respeito à sua prática.

Parafraseando Camargo (2005), se antes, o processo de inclusão era próprio dos governos e instituições como ato de piedade para com os deficientes, atualmente trata-se de direitos e garantias constitucionais concedidas a todo cidadão. Nesse prisma, a inclusão está atrelada à questão da cidadania como bem aponta Coracini (2007, p.106) “só é cidadão aquele que se sentir incluído. Assim, trazer para dentro o que está fora – o que se encontra à margem da sociedade – deve ser uma das tarefas da escola”.

Acreditamos poder afirmar que, para que a Educação Inclusiva se viabilize, é necessário rever a proposta da inclusão como um modo de “tornar o outro meu igual”⁵, na tentativa de que esse outro se sinta incluído, a custos de sua singularidade. É preciso lembrar que, dar oportunidades educacionais iguais não significa incluir; dito de outra forma, essa inclusão “mascarada” como vistas a integrar os alunos deficientes ou confiná-los em um mesmo espaço físico, está aquém da proposta de inclusão e respeito à diferença. Assim, nos perguntamos: colocar alunos especiais na escola regular favorece a inclusão ou a assimilação desses alunos?

Além disso, outro equívoco observado na proposta em questão é que o foco da Educação Inclusiva está em incluir apenas os deficientes físicos, se esquecendo, portanto, dos demais segmentos da sociedade que também sofrem privação, tais como os homossexuais, os dependentes químicos, os favelados, os que possuem dificuldades de aprendizagem, os hiperativos, dentre outros. Apesar desta tentativa, da proposta da Educação Inclusiva, de colocar todos os alunos no mesmo patamar de igualdade, fazendo funcionar práticas sociais que visam ao direito à igualdade e oportunidade a todos, sabemos, pois, que as diferenças sempre existirão, tendo em vista que a diferença é constitutiva dos sujeitos.

Recentemente, o Governo Federal vem divulgando na mídia, através de propagandas e cartazes, o slogan da campanha pela inclusão de pessoas com deficiências: “Iguais na diferença”. Essa igualdade significa igualdade de se ter acesso aos direitos (a bens e serviços) oferecidos a todos os cidadãos, conforme suas eventuais necessidades frente ao poder público e, não com o intuito de igualar

⁵ A esse respeito, ler Cavallari (2008)

os indivíduos, como se isso fosse possível. É interessante observar, com base no slogan da campanha, que o ideal de igualdade se faz presente na propaganda. Nota-se que a sociedade busca algo de igual, de semelhante, mesmo na diferença ou apesar de nossas diferenças. Baseado nisso, Santos (1999 *apud* Mantoan, 2006, p.31) afirma: “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Vale lembrar que, mesmo em se tratando de pessoas deficientes, suas necessidades variam de pessoa para pessoa. Um surdo, por exemplo, pode não ter a mesma necessidade de atenção e direitos (frente aos órgãos públicos) em relação a outro surdo, se esse indivíduo surdo, branco, heterossexual, de classe média, que faz leitura labial, conhece e utiliza a Libras e frequentou a escola com a idade certa e, vem concluindo seus estudos; provavelmente, este cidadão surdo estará inserido na sociedade, fazendo jus aos seus direitos em relação a outro indivíduo surdo, negro, pobre, que não faz leitura labial, que não conhece a Libras e que já não é mais adolescente, embora ainda esteja matriculado no ensino fundamental, por exemplo.

Este comentário serve para elucidar que, mesmo entre sujeitos-surdos, existem identidades múltiplas, fragmentadas⁶, os sujeitos não se tornam iguais pelo fato de serem surdos ou por portarem algum tipo de deficiência.

Mantoan (2008, p.10) argumenta que “não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivos de exclusão, discriminação, na escola e na sociedade em geral”. Nesse prisma, inclusão e igualdade se tornam direitos adquiridos, o que aponta para a não naturalidade de tal processo, uma vez que a natureza do ser humano é muito mais seletiva do que inclusiva.

Rui Barbosa (1849–1923) já discutia isso, quando nos deixou o legado de que se deve dar “tratamento igual aos iguais e, diferenciado aos diferentes⁷”, ou seja, as pessoas devem ser tratadas com igualdade pela lei (igualdade jurídica), no entanto, o princípio da “isonomia” não descarta as diferenças entre as pessoas (essas diferenças sempre serão observadas). Pelo princípio da “igualdade” postulado por Rui Barbosa, é obrigatório propiciar tratamento igual para pessoas em condições de

⁶ Sobre isso, ler Hall (2006).

⁷ Material fornecido pelo professor de Direito Constitucional, José Donizete Franco, da Faculdade de Direito de Varginha/MG (FADIVA). O referido professor também é juiz da Vara Criminal de Menores da Comarca de Varginha.

igualdade/normalidade, ou seja, pessoas ditas “normais”, como dar tratamento distinto para pessoas em condições “desiguais”, na medida em que suas necessidades se desiguam, assim, esse indivíduo “diferente” não precisaria se adaptar ao meio para obter seus direitos já previstos por lei. Sabemos, porém, que esta desigualdade da qual Rui Barbosa discute, não está relacionada ao sexo, à cor, à faixa etária, mas àquela relacionada à própria condição humana, que abrange tanto fatores sociais como também ideológicos e culturais.

Figueiredo (2002) afirma que a escola, na ânsia de promover a igualdade, dando cumprimento à lei, isto é, de que todos são iguais em direitos [...], tem confundido diferença com desigualdade. O referido autor afirma, também, que as diferenças são próprias da natureza humana, enquanto que as desigualdades são produzidas pela sociedade. “As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade” (FIGUEIREDO, 2002, p.143).

Vale lembrar que a Carta Magna, ao adotar o princípio da igualdade de direitos, tinha como pressuposto a igualdade de habilidades e possibilidades do cidadão. Assim, o que se proíbe, em seu texto, são as diferenças arbitrárias, o preconceito dado a certas categorias sociais ou pessoas, pois o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça.

Sobre a polarização dos conceitos igualdade x diferenças, Mantoan (2006, p.17) argumenta que:

Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Dessa forma, os tratamentos normativos diferenciados são compatíveis com a Constituição Federal, quando se trata da subjetivação do indivíduo enquanto cidadão. Daí a função social das instituições de sequestro⁸ como, por exemplo, a escola e a prisão, que impõem, de forma velada ou violenta, uma identidade una, ou seja, pela “normalização” dos indivíduos, criando, assim, identidades narcísicas ao

⁸ Para melhor esclarecer, ler Foucault (2004).

igualar as pessoas e suas identidades de forma arbitrária “e fazer delas, *identidades*, tomada como únicas e *verdadeiras*”⁹ (SKLIAR, 2007).

A esse respeito, Carone (1998, p.174) sustenta que:

nos sistemas sociais com regime democrático, há uma forma de igualdade reconhecida nos textos constitucionais: a igualdade perante a lei, que afirma que todos os cidadãos são iguais, sem distinção de qualquer natureza, embora se afirme, concomitantemente, que as desigualdades sociais e regionais devem ser reduzidas pela ação do Estado, por meio da erradicação da pobreza e da marginalização. A igualdade é considerada um princípio *formal* da democracia, o que equivale a dizer que todos são iguais, em direitos e obrigações estabelecidos nos termos constitucionais, o seu caráter formal (não-substantivo) significa que a democracia deixa em aberto e não decidido o problema da estrutura concreta da sociedade (...).

A citação acima aponta para o fato de o princípio da igualdade já ter sido banalizado ou naturalizado nas sociedades que seguem um regime democrático. Talvez por ter se transformado em pressuposto, o ideal de igualdade seja tão pouco produtivo ou significativo. Vale dizer, que a inclusão só acontece de forma significativa, quando as diferenças são respeitadas, pois a tentativa de homogeneizar os indivíduos e torná-los iguais ao evocar as discursividades religiosa e jurídica que pregam a igualdade perante Deus e os homens, que produzem e seguem as leis, faz emergir a exclusão, porque essa igualdade está atrelada ao contexto sócio-histórico ideológico. Daí Coracini (2007, p. 109) afirmar que “é exatamente quando pensamos tornar iguais os desiguais que nos damos conta da impossibilidade da igualdade e reforçamos a desigualdade e a discriminação”.

A busca pela igualdade entre os homens, que está imbuída na cultura ocidental, como já dissemos, tem suas raízes no cristianismo. “No entanto, a ideia cristã de igualdade está indissociavelmente ligada à ideia da diferença, através do conceito de pessoa” (CARONE, 1998, p. 172). Para a referida autora (1998, p. 173) a igualdade e a diferença são conceitos que expressam relações binárias, nas quais dois elementos se defrontam como pólos dialéticos. Heller (1977 *apud* Carone, 1988, p. 174) afirma que “a ideia cristã de uma igualdade perante Deus foi, ao longo do tempo, aperfeiçoada e codificada como *igualdade perante à lei*”. Em outras palavras, o Poder Judiciário para dar cumprimento à lei e fazer justiça, se apropriou e deslocou traços do discurso religioso, aperfeiçoando e atribuindo sentidos a essa

⁹ Grifos do autor.

maneira de conduzir a questão da igualdade que, em nossa sociedade contemporânea, vai além da ordem do discurso religioso que prega a “aceitação do diferente” como sinônimo de compaixão ou tolerância. No funcionamento da discursividade jurídica, a igualdade é posta como uma obrigatoriedade, como direito de todo e qualquer cidadão, ainda que essa obrigação se concretize, apenas, na materialidade da lei.

Vale salientar, que o termo inclu(ir)são tem sido sinônimo de tolerância; “tolerar” no sentido de “suportar”. Assim, no contexto escolar, o aluno deficiente não fica completamente incluído, nem totalmente excluído, uma vez que as marcas da “normalidade” ou da “deficiência” já estão padronizadas e estereotipadas pela sociedade; não restando outra coisa, a não ser aceitar/incluir, de forma mascarada, o outro deficiente, quer por caridade e/ou por força da lei.

Cavallari (2009), com base em depoimentos de agentes educacionais acerca da Educação Inclusiva, propõe uma metáfora entre *a inclusão do diferente*¹⁰ e uma visita inesperada de um desconhecido que “bate à porta”¹¹ e que, ao entrar, ameaça a estabilidade de um mundo já normalizado, com fronteiras bem demarcadas. Assim, não nos resta outra coisa, a não ser tolerá-lo e/ou ignorá-lo.

É possível perceber que essa tolerância¹² como aceitação da diferença do outro, nada mais é, que uma questão de poder-saber (Foucault, 1984) vinculada à ideologia do politicamente correto, ainda que essa atitude não passe de pura formalidade. Se há tolerância é porque se admite, de alguma forma, uma anormalidade. A tolerância confirma a diferença, a desigualdade, a inferioridade, porém de forma disfarçada. A respeito disso, buscamos respaldo em Alamino e Mattos (2003) que sustentam:

O sentido de tolerância vincula-se a uma aceitação resignada à presença do diferente e é desencadeadora mais de uma atitude hostil em relação à presença inevitável do diferente do que uma real aceitação. Tal fato pode se relacionar com os casos em que alunos estão incluídos fisicamente, mas sem a transposição de barreiras sociais e afetivas que continuam a impedir que ao deficiente seja dada a condição de aluno (ALAMINO; MATTOS, 2003, p.343).

¹⁰ Grifo da autora.

¹¹ Destaque da autora.

¹² Sobre isto, Coracini (2007, p.107) comenta que ser tolerante e generoso é uma espécie de *slogan* que está na ordem do dia.

Portanto, se há tolerância é porque algo perturba, incomoda, justamente por ser diferente. Então, conforme prega a discursividade da prática religiosa, devemos ser complacentes com aqueles que merecem nossa compaixão, assim, mostraremos o quanto somos bons em “tolerá-los”, em sermos indulgentes para com eles. Dito de outro modo, suportando essa carga, essa “cruz”, pois isso nos torna bons e piedosos, o que alivia, um pouco, a nossa parcela de culpa, porque (in)conscientemente, nos consideramos melhores, em relação aos diferentes ou deficientes, uma vez que somos “perfeitos” e algo lhes falta. Assim sendo, estamos fazendo um bem a nós mesmos, ao tolerarmos o que, aparentemente, seria insuportável. Ou seja, a preocupação está em aplacar nossa angústia e não em proporcionar uma inclusão significativa para os ditos e historicamente marcados como diferentes. Vale dizer, que tolerância e indiferença caminham juntas. Logo, somos muito mais indiferentes para com os diferentes/deficientes/desviantes do que tolerantes e, se o toleramos é por obrigação religiosa ou jurídica.

Daí Forster (1999 *apud* Skliar, 2001, p.135) suspeitar da tolerância como palavra suave, polida, eufemística. A tolerância, segundo ele, “emerge como palavra fraca, nos exime de tomar posições e nos responsabilizar por elas. A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades”.

Trazendo tais considerações para o contexto escolar, podemos afirmar que o fato de os alunos deficientes frequentarem a escola regular não assegura a inclusão ou, pelo menos, a integração desses alunos. No caso do aluno surdo, essa integração é muito mais difícil de se efetivar, pelo fato de não ter acesso à linguagem oral que é predominante no contexto em questão.

A Educação Inclusiva, tal como vem sendo conduzida, parece ter como objetivo tornar o indivíduo adaptável ao meio escolar, eliminando as incoerências e oferecendo aos alunos, apesar de suas diferenças, uma mesma verdade (CAVALLARI, 2008, p.1).

Assim, em face da nova ordem do discurso da inclusão, tão em voga em nosso meio, tornou-se necessário à sociedade e à escola compreender e “aceitar” o diferente/deficiente. O próprio vocábulo “aceitar” produz diferentes efeitos de sentido, pois, além de nos remeter a discursos outros, também sugere que o indivíduo diferente/deficiente já é excluído por excelência; é aquele que está fora, à margem e que deve ser aceito.

Ao encontro dessas ideias e com base nos estudos de Derrida sobre a questão da hospitalidade, Cavallari (2009, p.8) afirma que:

aos agentes educacionais, em especial ao professor, é dada a difícil tarefa de hospedar e ser hospitaleiro, isto é, não hostil, com esse estranho que foi inserido- mas não totalmente incluído – no espaço de sala de aula da escola regular, na ilusão de ser possível atingir e viabilizar uma hospitalidade universal.

Com efeito, esse ser diferente/deficiente que a instituição escolar “acolhe”, em cumprimento à lei e à proposta da Educação Inclusiva, seria o hóspede que devemos acolher, não de forma hostil (ainda que verossímil), apesar de todo estranhamento que esse diferente ou essas diferenças possam causar.

1.2 Conceitos de deficiência e diferença

Deficiência, na área médica e de acordo com o texto da Lei 10.436-02, refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função. Elas se referem a toda e qualquer mudança do corpo ou da aparência física.

Vizim (2003, p.66), ao se referir sobre os significados atribuídos ao vocábulo deficiência, segundo o dicionário Aurélio, como *falta, falha, carência, imperfeição, defeito, insuficiência*, afirma que este rol de atributos, tem caráter negativo quando utilizado para se referir aos objetos ou pessoas. Para a referida autora (2003) tais atributos tornam-se inerentes a eles, explicitando sua desvalorização e imperfeição.

Essas representações imaginárias, que a palavra deficiência adquiriu, com o passar dos séculos foram e, ainda são constituídas sócio-historicamente, designando um saber sobre o deficiente por meio de práticas discursivas capazes de levar à exclusão ou à segregação das pessoas “marcadas” por algum tipo de “imperfeição” ou “defeito”.

O discurso bíblico já pregava a não-aceitação de tudo o que fosse imperfeito ou apresentasse algum defeito: quando o povo judeu oferecia em holocausto animais a Deus como forma de expiar os pecados ou em agradecimento, jamais poderia ser oferecido algum animal defeituoso¹³, pois este seria rejeitado por Deus,

¹³ Deveria estar sem defeito, puro, sem culpa, conforme a palavra grega *amomos* que significa “livre de defeito” (para melhor entender, ler Bíblia de estudo comentada, 2007).

que em nossa sociedade, cujos princípios se baseiam no Novo Testamento, representa compaixão e igualdade.

A esse respeito, Ceccim (2006, p.19) sustenta que “com a hegemonia da noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornam culpadas da sua própria deficiência, justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de seus ascendentes”. Esta cultura de se rejeitar a tudo aquilo que é “anormal” ou diferente, ainda se faz presente, em especial na pós-modernidade onde há a predominância do imaginário (imagens, aparências) sobre o simbólico (valores, crenças, leis).

Vale ressaltar, que não só os deficientes físicos e mentais são excluídos da sociedade, mas todos aqueles que vivem à margem, ou seja, aqueles considerados “diferentes” ou “anormais” em relação aos outros, como os favelados, os homossexuais, os negros, dentre outros. A mulher, inclusive, por ter sido considerada, por séculos, um “ser inferior”, o “sexo frágil”, também não está totalmente excluída do grupo dos excluídos.

Segundo Amaral (1998, p. 20), reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal-estar. A autora acrescenta que, uma das possibilidades desse mal-estar, é o acionamento do mecanismo de defesa da negação, o qual pode revestir-se de algumas roupagens específicas¹⁴: compensação, simulação e atenuação.

Sobre o rótulo negativo que a palavra deficiência adquiriu, Amaral (1998, p.15) sustenta que:

Se abstrairmos ou mesmo “desconstruirmos” a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensarmos nos parâmetros que as produzem, poderemos nos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém.

Conforme já mencionado por Skliar (2003), Vizim (2003), Cavallari (2008) e outros autores, normalidade e anormalidade sempre existirão e, em consequência disso, a inclusão ou a exclusão podem ser experienciadas por qualquer um, uma vez que a diferença nos constitui ou marca nossa singularidade. Ser “anormal” ou

¹⁴ Para melhor esclarecer, ler Amaral (1998).

“diferente” em relação ao “normal”, não se trata, apenas, de se ter uma deficiência, mas de diferir daquilo que está posto sócio-historicamente como norma, padrão.

Vale dizer, que a verdade acerca do que é ser “normal” ou anormal, vem sendo, ao longo dos anos, constituída, balizada e aceita pelas sociedades, uma vez que remetem às formações ideológicas. Basta lembrarmos a história infantil do Patinho Feio que nos transmite, desde a infância, valores e conceitos de que ser diferente é feio, é anormal e que ser diferente é sinônimo de viver à margem, excluído. O não-dito vem à tona nessa narrativa, ou seja, a valorização da homogeneidade e, por outro lado, a aversão ao diferente. Daí a impossibilidade do cisne conviver com o bando de patos, indo à procura de um outro que lhe seja igual, semelhante, para, assim, se sentir aceito ou o menos rejeitado o possível pelo grupo (POLICARPO, 2008).

Por esse prisma, Skliar (2003, p.6) com base nas leituras de Silva (1997), acrescenta que:

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade [...] Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Incapacitação e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder.

Sabemos que o padrão de normalidade é construído sócio-historicamente, ou seja, é passível de mudança, com o decorrer dos anos. Se antes, o indivíduo deficiente deveria ficar enclausurado, para não conviver com os “normais” – maneira essa, escolhida pelos pais e familiares (não como forma de proteger, e sim, de segregar, para esconder a deficiência) – hoje, com a política e prática inclusivas, respaldada nos discursos religioso e jurídico, isso não deve mais acontecer, embora saibamos que a lei não é garantia de uma prática igualitária.

Se antes, os pais se sentiam culpados por terem tido um filho com alguma anormalidade e, por isso, os excluía do convívio social, na sociedade contemporânea, esta culpa ganha outro(s) sentido(s), ou seja, privá-lo de conviver com os demais é que se tornou uma atitude condenável que possibilita o sentimento de culpa, em função das ideologias religiosa e jurídica.

Ainda sobre o conceito de normalidade, Skliar (2003, p.187) comenta que “se o normal é o preferível, o desejável, aquilo que está revestido de valores positivos,

logo, o seu contrário deverá ser inevitavelmente aquilo que é considerado detestável, aquilo que repele”.

De um modo geral, a intolerância e a indiferença se dão contra aqueles indivíduos que, de alguma forma, não fazem parte da classe dominante, isto é, os que não são brancos, nobres, masculinos, heterossexuais, dentre outros. No caso dos deficientes, a intolerância e a indiferença se acentuam, uma vez que podem ser duplamente excluídos da sociedade.

Desta forma, podemos afirmar que, em termos de relações de poder-saber, ou seja, da manutenção da cultura dominante ou de verdades hegemônicas discursivamente construídas, tende-se a repudiar o outro que se apresenta como estranho ou não-familiar, porque esse “diferente” causa mal-estar e, portanto, deve ser excluído, afastado, “perder de vista”, *o outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e isolamos [...] (SKLIAR, 2003, p. 121)*, daí a justificativa de terem sido confinados em lugares “a-sociais”, por muito tempo, contribuindo para sua segregação.

De encontro a isto, a proposta de Educação Inclusiva, ao reforçar e assegurar por meio do cumprimento da lei, que todos são iguais e devem ter os mesmos direitos assegurados, se apodera de um discurso maquiado de inclusão; “tenta neutralizar este discurso da segregação, sobre esta nova roupagem de escola inclusiva, com a implantação de ações isoladas no cotidiano escolar” (VIZIM, 2003, p.63).

Nos estudos de Godoy (2002 *apud* Camargo, 2005) podemos visualizar as várias expressões utilizadas para nomear o deficiente, conforme estabelece o quadro a seguir:

Recomendações Mundiais e Normas Oficiais	Denominação adotada
Conferência Mundial Sobre Educação para todos (1990)	Pessoa portadora de deficiência
Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)	Necessidades educacionais
Declaração de Cartagena (1992)	Criança, jovem com deficiência; necessidades particulares
Declaração de Manágua (1993)	Portadores de deficiência
Declaração de Salamanca (1994)	Crianças com deficiência
Resolução n.48/1996 ONU	Pessoas com deficiência
Constituição Brasileira (1988)	Portadores de deficiência
Lei n. 7.853 de 24.10.1989 (CORDE)	Portadores de deficiência
Estatuto da Criança e do Adolescente	Portadoras de deficiência
Decreto n. 914 de 06.09.1993. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Pessoa portadora de deficiência
MEC – Política Nacional de Educação Especial (1994)	Portador de Necessidades Educacionais Especiais
CORDE 1994	Pessoa portadora de deficiência
LBD, n 9.394/1996	Educandos com necessidades especiais
Constituição do Estado de São Paulo	Portadores de deficiência

Percebemos, no entanto, que as mudanças de nomenclatura não são suficientes para garantir que o aluno deficiente seja assistido dentro da proposta da inclusão, em qualquer estabelecimento de ensino. Nota-se que há uma preocupação em mudar a maneira de nomear o sujeito-deficiente, para que este seja representado como o menos deficiente possível. Ao encontro dessas afirmações, Skliar (2006, p.25) sustenta que:

É justamente na mudança de nomes, de eufemismos politicamente corretos, que mais se notam os reflexos do diferencialismo. Parece que há uma necessidade constante de inventar alteridade, e de fazê-lo para exorcizar o suposto maléfico que os “diferentes” nos criam, já que eles são vistos como uma perturbação para a nossa própria identidade. [...] A questão das mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares em nossas próprias ideias acerca de quem é o outro [...] Digamos, de um lado, que é um esforço para acabar com a ambiguidade e a ambivalência que a alteridade frequentemente nos provoca; de outro lado, digamos que assume essa função ilusória de que algo, alguma coisa está mudando.

Segundo o referido autor, mudanças radicais não vem acontecendo nem nos dispositivos técnicos nem no que tange às mudanças de nomenclaturas, ele sustenta, ainda, que em todas elas, “há a presença de uma (re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar” (SKLIAR, 2006, p.25).

É preciso lembrar que, no Brasil, o termo “aluno especial” foi utilizado no contexto educacional até o final da década de 80, pois para viabilizar a aprendizagem desses alunos, era necessário (como ainda o é), oferecer-lhes um ensino diferenciado. Posteriormente, os alunos deficientes passaram a ser nomeados de várias maneiras, como mostra o quadro anterior. Essa mudança constante de nomenclatura também aponta para o mal-estar provocado pelo deficiente e para a tentativa de tornar sua incômoda presença um pouco mais branda e aceitável, nem que seja pelo modo de se dirigir a ele.

Desenvolvendo essa reflexão, Mazzota (2003, p.199) afirma que:

A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. (...) Tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tende a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que por consequência acarreta prejuízo à qualidade dos serviços prestados.

Assim, é possível afirmar, que essas mudanças de conceitos ou na forma de tratamento para com as pessoas deficientes, pouco têm contribuído para alterar as posições discursivas ocupadas pelos agentes, no sentido de incluir o diferente de forma significativa. Dito de outra maneira, as diversas nomenclaturas criadas e utilizadas para identificar aquele que tem algum tipo de deficiência (na tentativa de abrandar a sua deficiência) não contribuíram, efetivamente, para a inclusão desse sujeito no contexto escolar, nem tampouco para otimizar o seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com autores como Vizim (2003) e Skliar (2006), os conceitos de diferença e deficiência se confundem, por isso a diferença é vista como algo negativo no espaço de sala de aula. Para nós, no entanto, que adotamos o conceito de heterogeneidade constitutiva, segundo Althier-Revuz (1982), o conceito de diferença se distancia das representações imaginárias construídas sócio-

historicamente, uma vez que representamos a diferença como algo que constitui o sujeito de linguagem e que é enriquecedora em todo e qualquer contexto.

1.2 Um breve trajeto no campo da surdez

Reportaremos-nos, neste capítulo, ao aluno surdo, também denominado “sujeito-surdo”, tendo em vista que as inquietações dos professores de ensino médio de turmas regulares frente às diferenças desse sujeito fomentaram este estudo.

Nos últimos séculos, os surdos eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso não frequentavam escolas; eram excluídos da sociedade, proibidos de casar, possuir ou herdar bens, receber instruções e usufruir os mesmos direitos das demais pessoas. Assim, privados de seus direitos humanos fundamentais, ficavam com a própria sobrevivência comprometida. Por muitos anos, os sujeitos-surdos, foram julgados e representados como “estúpidos”, considerados pela lei e pela sociedade como incapazes, segundo Sacks (2007).

Admite-se que os primeiros manifestos (de preocupação), no que diz respeito à inclusão de surdos pela sociedade, surgem na instituição escolar, a partir do século XVI, quando a escolarização vem atingir as crianças surdas de famílias nobres, para garantir a essas, nos termos da lei, o direito à herança.

Giralamo Cardano (1501-1576), médico italiano, foi o primeiro a mostrar, de forma mais eficiente, a possibilidade de instruir os surdos-mudos¹⁵ utilizando sinais gestuais e linguagem escrita (OLIVEIRA, 1996).

As primeiras realizações efetivas ocorreram no mosteiro beneditino de Onã, Espanha. Nessa época, havia aumentado a proporção de surdos-mudos nas famílias espanholas em função dos casamentos consanguíneos. Os mosteiros eram considerados como o refúgio dos surdos-mudos e incapacitados. O uso das mãos, difundido em alguns mosteiros, onde imperava a regra do silêncio, era favorável para a comunicação com esses deficientes.

Pedro Ponce de Leon (1520 -1584) monge beneditino espanhol é considerado o pai da educação dos surdos. Chamado para educar pessoas surdas da família

¹⁵ Sobre a terminologia surdo-mudo, convém esclarecer que os surdos não são necessariamente mudos; esta associação da mudez com a surdez foi, e é, uma construção sócio-histórica que aponta para um imaginário social compartilhado sobre o surdo e a surdez.

Velasco, inventou o primeiro alfabeto manual iniciando seus ensinamentos pela leitura e escrita.

Na França, do século XVIII, aparecem os primeiros educadores de surdos. O mais célebre é Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), de origem espanhola. A comunicação do aluno com o mestre se efetuava mediante a linguagem escrita e a datilológica¹⁶.

É interessante notar, que este tipo de educação diferenciada e singular era oferecido para um reduzido número de alunos, pois os seus benefícios eram considerados como um privilégio de poucos e, portanto, não estava ao alcance de todos os surdos. Ao mesmo tempo em que se negava a possibilidade dessa educação, faltavam os procedimentos para realizá-la. Nessa época, a educação, além de ser oferecida para poucos (as famílias ricas ou aristocratas), começava por volta de dez ou doze anos de idade (OLIVEIRA, 1996).

Foram os esforços do abade L'Epée – Charles Michel L'Epée (1712 – 1789), que permitiram a todos os surdos, o acesso à escola, sem distinção de classe social. Ele ansiava difundir por todas as partes, o método de comunicação gestual, utilizado pelos alunos da época.

L'Epée foi o grande responsável pela criação da escola pública, fundada em 1755, para surdos, conduzindo a sociedade de sua época a compreender e se responsabilizar por este tipo de educação. Este professor também defendeu o direito à educação para todas as crianças surdas, com contribuições inestimáveis ao desenvolvimento do atendimento educacional a essas. Na época de sua morte, já havia criado vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa (SACKS, 2007).

Ernest Huet, professor francês (surdo congênito) é considerado o precursor da educação de deficientes auditivos no Brasil. Em 1855, veio para o Rio de Janeiro, a convite de Dom Pedro II, para ensinar as crianças da nobreza, fundando, então, em 1857, a primeira escola para meninos surdos, no Brasil: Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo Governo Federal e que, inicialmente, utilizava a língua de sinais, mas, em 1911, passou a adotar o oralismo puro. Atualmente, a instituição atende em seu Colégio de

¹⁶ Informações retiradas do material apostilado do curso de LIBRAS nível I. Datilológica se refere ao modo como as palavras são escritas, ou seja, usando-se o alfabeto de libras para formar palavras ao invés de usar um sinal ou gesto.

Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos de ambos os sexos e utiliza a Língua de Sinais (Libras) para ensinar esses alunos (NAVES, 2003).

A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para a sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades.

No século XX, aumentou, consideravelmente, o número de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiram: o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre – RS), a Escola de Surdos em Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP – em Brasília – DF e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos no mundo, passaram a adotar o método oral. A garantia do direito de todos à Educação, a propagação das ideias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses otofônicas fizeram com que as crianças surdas de diversos países, passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares.¹⁷ Inicia-se então, a implementação da proposta da Educação Inclusiva: “Educação para todos ou Todos na escola”, reforçada e difundida pelo discurso político-educacional¹⁸ que por sua vez evoca a discursividade jurídica, isto é, a noção de sujeito de direito e de deveres, tão em voga em nossa sociedade.

O breve percurso histórico apresentado é de fundamental importância para atentarmos para o advento da inclusão do aluno surdo no contexto escolar e para o processo de ensino e aprendizagem do aluno em questão.

¹⁷ Informações retiradas do material apostilado do curso de Libras nível I

¹⁸ Discurso coerente com a proposta de educação inclusiva, no que tange a igualdade na diferença, possibilitando a abertura da escola regular aos alunos “portadores de necessidades especiais”.

CAPÍTULO 2

CONCEITOS NORTEADORES

De modo a evidenciarmos os pressupostos teóricos deste estudo, destacamos, neste capítulo, alguns conceitos que fundamentam e direcionam a análise do corpus discursivo.

2.1 O sujeito para a análise do discurso

O conceito de sujeito que direciona nossas análises e considerações difere-se da noção de sujeito positivista, cartesiano, que governa a maioria das pesquisas em Linguística Aplicada. Faz-se necessário, portanto, adentrar o conceito por nós adotado.

Dentre as inúmeras contribuições conceituais de Foucault está a noção postulada de sujeito enquanto “[assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p.235).

Com base nos estudos foucaultianos, não podemos pensar no sujeito como origem e fonte dos sentidos, mas como efeito de um dado contexto sócio-histórico e dos mecanismos de poder-saber que o engendra. Diante disso, é possível postular, também, com base na leitura de Authier-Revuz (1990, p.28), um sujeito múltiplo, descentrado, cindido (nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado), clivado (fragmentado e faltoso), inconsciente (habitado por várias vozes) e sem controle de si, porque algo (o dizer) sempre lhe escapa. Observa-se que a concepção de sujeito abordada encontra-se afetada pela psicanálise que versa sobre o sujeito inconsciente e desejante.

Assim como Foucault que não deixa de considerar a história na/para constituição da subjetividade, Hall (2006), que realiza estudos culturais na sociedade contemporânea ou pós-moderna, concebe o sujeito como fragmentado e constituído sócio-historicamente. Tal afirmação reforça que as identidades sociais não são fixas, ou seja, estão sempre em transformação. Conforme sustenta Hall (2006, p.7): “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em

declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado”. O conceito pós-moderno está baseado na(s) “diferença”(s) que Hall (2006, p.38) se refere como algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes.

Na sociedade atual, presenciamos o surgimento de múltiplas identidades ou de identidades híbridas que tentam acompanhar as frequentes mudanças nas/das regras de conduta. Um exemplo é a ideologia da aceitação e diferença pregada pelo discurso político-educacional acerca da Educação Inclusiva.

Vale lembrar, que esse sujeito pós-moderno, vem a ser o sujeito da linguagem, isto é, assujeitado ao simbólico e aos sentidos que seu dizer produz. Segundo Elia (2004), com base nos pressupostos lacanianos, o sujeito compreendido na esfera da enunciação pela palavra, está ligado ao inconsciente que é construído como uma linguagem. Convém lembrar, que o sujeito laciano, não é o sujeito do discurso consciente, o qual tem a ilusão de ser dono de seu dizer, trata-se, portanto, do sujeito do inconsciente, do simbólico e que se faz conhecer via linguagem, tendo em vista que este sujeito se diz mais do que diz.

Vale dizer, que essa representação de sujeito desejoso da completude, construído pelo Outro, vem a ser, segundo Milner (1995 *apud* Uyeno, 2007) o sujeito cartesiano e que, para Lacan, seria o mesmo sujeito moderno da ciência, ou seja, *o sujeito imponderável do “eu existo”; daí a formulação fundante da psicanálise “lá, onde eu não penso, eu existo”* (Uyeno, 2007, p.136). Ao encontro dessas ideias, Paul Henry (1992, p.188) sustenta que “o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.

Com efeito, o sujeito do discurso coloca-se entre o sujeito da ideologia e o sujeito da psicanálise (inconsciente), constituindo-se pela linguagem (Ferreira, 2007). E é a partir de Althusser que Pêcheux concebe o sujeito como resultado da ideologia (assujeitado).

Com base nas considerações arroladas, podemos afirmar que o sujeito do discurso não é concebido apenas como sujeito ideológico nem tão pouco como sendo somente o sujeito do inconsciente, mas como efeito desse imbricamento.

Convém salientar que o conceito de sujeito adotado nesta pesquisa o concebe como sócio-histórico e ideologicamente constituído e, portanto, duplamente marcado e assujeitado: pela ideologia e pelo inconsciente. Com efeito, este sujeito é

formado pelas várias vozes que o constitui; é o sujeito da polifonia, conforme já postulava Bakhtin (2006).

Atentemos, agora, para a concepção de linguagem e sentidos.

2.2 Linguagem e sentidos

É significativo enfatizar que os conceitos abordados neste capítulo teórico se inscrevem na terceira fase da AD, com base nos estudos e pressupostos pêncheutianos, sobretudo na obra “Discurso: estrutura ou acontecimento” (1990).

A AD concebe o discurso não só como objeto de estudo, mas como objeto de uma busca infinda, sem cessar, que sempre nos escapa (Ferreira, 2007).

Nesse prisma, os discursos ou a linguagem posta em funcionamento não são verdadeiros nem falsos, já que os sentidos que produzem mudam com o tempo, assim como a noção de verdade que é sócio-historicamente construída.

Veiga-Neto (2007, p. 101), a partir da leitura de Foucault, sustenta que os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. O autor em questão afirma, ainda, que são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade.

Entendemos, a partir dos pressupostos discursivos, que as verdades são inventadas e, que muitas vezes, antes de se tornarem verdades ou de serem compartilhadas pela sociedade, foram alvos de resistência.

Para Foucault (1984) a verdade está diretamente atrelada ao poder, que a produz e a sustenta, assim, não é somente os discursos “dominantes” que se tornam regimes de verdade. Pois, segundo o referido autor (1984, p.13), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros”.

Tomamos como exemplo a escola e os profissionais da educação que, ao estabelecerem o discurso político-educacional acerca da proposta da educação como regime de verdade, fazem valer o discurso “da igualdade entre os homens” que, por sua vez, ganha sentidos ao evocar outras discursividades como a jurídica e a religiosa.

Ainda sobre a noção de discurso, Ferreira (2007, p.13) sustenta que “é no discurso ou na materialidade lingüística, que se concentram, se intrincam e se

confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito”. Daí Pêcheux (1969) postular, com base nos estudos de Althusser, sobre o assujeitamento e sobre a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia que é determinante dos sentidos, mas que lhe escapa. Assim sendo, o discurso não se origina no sujeito, mas é atravessado por ele. Dito de outro modo, Pêcheux (1969) concebe o indivíduo como interpelado em sujeito falante pelas formações discursivas que os representam via linguagem. Dessa maneira, tem-se, ao mesmo tempo, o sujeito interpelado pela ideologia e pelo lugar que ele ocupa, que é próprio de sua *persona* e, que Pêcheux denomina “forma-sujeito”. Nesse prisma, Coracini (2007, p.32) sustenta que “as condições de produção (CP) de um discurso determinariam a situação enunciativa vivida pelo sujeito como efeito das relações do lugar por ele ocupado numa dada formação discursiva (FD)”.

O sujeito entendido como assujeitado à FD é o sujeito afetado pelos dois esquecimentos ou ilusões, postulados por Pêcheux; Fuchs (1975). Esses esquecimentos, na leitura de Coracini (2007, p.32) se referem “à concepção de sujeito psicanalítico, atravessado pelo inconsciente e marcado pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido de seu dizer”.

Esses esquecimentos, conforme denominado por Pêcheux (1975) podem acontecer de duas formas, sob os esquecimentos 1 e 2. O esquecimento nº 1 é de natureza inconsciente e ideológica, segundo o qual o sujeito tem a ilusão de ser fonte de seu dizer, isto é, origem de seu discurso. O segundo esquecimento, de ordem da enunciação, postula que o sujeito tem a ilusão de ter domínio do que diz: imagina que sua fala é transparente a ponto de ser entendida de uma única maneira, sem possibilidades de outros sentidos, ou seja, sem possibilidades de interpretações diversas, o que aponta para a ilusão de ser possível estabelecer limites e fronteiras entre o dito e o não-dito.

Diante disso, é possível afirmar que há “uma heterogeneidade que é constitutiva do próprio discurso e que é produzida pela dispersão do sujeito” (BRANDÃO, 2002, p.66). Há paralelismo entre a citação anterior e os pressupostos de Bakhtin (2006) que afirma que o discurso é formado por discursos outros, por ser ele constituído por várias vozes, na forma do já-dito.

Ainda a respeito da heterogeneidade que constitui o sujeito de linguagem, é significativo nos reportamos aos postulados de Authier-Revuz acerca da teoria das heterogeneidades da enunciação, mais precisamente, a heterogeneidade

constitutiva do sujeito em face ao seu discurso. Segundo a referida autora o sujeito de linguagem é constituído por várias vozes e discursos. Daí se dizer que os sujeitos e seu discurso são heterogêneos.

Reiterando os postulados de Bakhtin sobre o princípio do dialogismo, Authier-Revuz (1982) afirma que somente o Adão mítico estaria em condições de ser ele próprio o produtor de seu discurso, isento do já-dito que constitui e atribui sentidos a todo e qualquer dizer. A autora em questão afirma ainda, que:

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através do qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.140).

Ao conceber o discurso atravessado pelo inconsciente, Authier-Revuz (1982) considera o sujeito como dividido, clivado, cindido, descentrado, uma vez que o sujeito e seu discurso se constituem no Outro que, segundo a referida autora (1982, p.139) “o Outro é o lugar estranho de onde emana todo o discurso: lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana liame da história e das posições sociais, lugar para onde é remetida toda subjetividade”.

Com base nas citações anteriores, nota-se que o conceito de heterogeneidade constitutiva, proposto por Authier-Revuz (1982), evoca os postulados psicanalíticos, tendo em vista que, segundo o referido conceito, o sujeito não é dono de sua morada, de suas vontades, algo sempre lhe escapa ao controle e nessa manifestação inconsciente do sujeito é que surge o desejo.

Convém esclarecer que a AD não trabalha com o conceito de língua(gem) enquanto transparência, imanência e controle. O conceito de língua(gem) adotado é de ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco, do deslize, da historicidade inscrita na língua. É a língua(gem) que comporta falha, dando lugar à interpretação e aos efeitos de sentido.

A seguir, abordarei o conceito de angústia que perpassa a análise dos dados.

2.3 O conceito de angústia

Tendo em vista a problemática levantada neste estudo “A angústia do sujeito-professor diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo”,

torna-se necessário abordarmos o conceito de angústia que viabilizou as análises dos excertos dos professores entrevistados. Para tanto, buscamos o conceito em questão na psicanálise lacaniana. Mais especificamente, tomamos, para esta pesquisa, o conceito de angústia postulado por Lacan (1988) que, no Seminário XI, entende a angústia como falta da falta; como um afeto que não engana, já que deixa marcas no corpo, produzindo sintomas e impasses que são transformadores da subjetividade, pois acarretam na perda da fantasia. No caso de nosso estudo, trata-se da perda da fantasia do professor de ocupar o lugar de poder-saber, em função da perda de certos referenciais, diante do estranhamento provocado ao longo do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Lacan (2005, p.193) afirma que a “angústia é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é superada a angústia [...] que o desejo se constitui”. Isso porque “a angústia serve para o sustento do desejo, evitando o gozo, entendido como algo para além do princípio do prazer e como tal indomesticável” (Uyeno, 2007, p.4).

Convém esclarecer, de antemão, que a angústia da qual tratamos, com base nos depoimentos dos professores, não se refere àquela angústia “doméstica¹⁹”, ou seja, a angústia definida como uma sensação de grande ansiedade e aflição, agonia, sofrimento ou atribulação, conforme o dicionário Aurélio a descreve ou mesmo, em seu sentido etimológico, que deriva do latim *angustiae*, mas sim, conforme já mencionado anteriormente, a partir da psicanálise lacaniana, a angústia é entendida como falta da fantasia de tudo poder-saber, falta essa que resulta da perda de certos referenciais.

Lacan (2005, p.92), no Seminário X, descreve a angústia como algo “que está antes do nascimento de um sentimento”, como algo que percebemos antes de ver ou nomear. Em seus estudos, o referido autor (2005, p.14) afirma que “há uma relação essencial da angústia com o Outro”. Trazendo tais afirmações para a temática abordada neste estudo, podemos sugerir que, quando o sujeito-professor se depara com o aluno surdo que não comunga, nem ao menos, da mesma língua e formação discursiva, angustia-se por não saber lidar com o novo, com o estranho, por não conseguir suscitar o desejo do sujeito-surdo por ele. Angustia-se, portanto,

¹⁹ De acordo com Uyeno (2008), em comunicação pessoal, a “angústia doméstica” ou angústia comum diz respeito a uma angústia menor, a uma inquietação pontual e que não necessariamente provoca mudanças na posição subjetiva.

por saber que não sabe lidar com a surdez e esse não acesso à linguagem do outro, produz uma falta, aparentemente, intransponível que gera a angústia que, a todo o momento, o sujeito-professor busca tamponar para não expor o seu não-saber.

Como já destacado anteriormente, Lacan (2005, p.71) afirma que “com efeito, uma das dimensões da angústia é a perda de certos referenciais”. Transpondo tal afirmação para nossa pesquisa, podemos considerar que essa perda ou “ausência” de referenciais em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno-surdo, admitida e confessada pelo sujeito-professor durante as entrevistas, proporciona a angustia vivenciada pelo sujeito em questão. A angústia, na/da perspectiva psicanalítica, concebida enquanto sintoma é bastante produtiva para efeito de análise dos depoimentos coletados para este estudo. O conceito de angústia, no sentido lacaniano, parece estar presente em quase todos os dados, uma vez que o professor perde os referenciais que sempre direcionaram sua prática pedagógica, diante do sujeito-surdo, que exige uma outra abordagem, por parte do professor que, por sua vez, se desestabiliza diante do seu não-saber. Tomamos, também, a angústia que promove uma implicação por parte do sujeito que, a todo o momento, se responsabiliza pelo fato de não dar conta de seu fazer. Sendo assim, a angústia, nesta dimensão da perda de referenciais e que produz uma implicação do/no sujeito, segundo Lacan (op.cit., 2005), é bastante recorrente nos depoimentos analisados e que serão apresentados, mais adiante.

Ainda discorrendo sobre os postulados de Lacan a respeito do surgimento da angústia, o mesmo autor sustenta que o que impulsiona o indivíduo a viver é o desejo do desejo do Outro. Sendo assim, é possível afirmar que o sujeito-professor deseja o desejo de seu aluno por ele e por seus ensinamentos e, em função de não poder suscitar o possível desejo desse aluno que se apresenta como estrangeiro ou estranho, surge a angústia do professor diante do não saber, isto é, surge a falta de saber a língua do outro/Outro, de saber lidar com esse desconhecido.

A esse respeito, Ferreira (*apud* Cavallari, 2008, p.4) enfatiza, com base nos estudos de Lacan, que:

a angústia em sua relação com o desejo imputa ao sujeito a responsabilidade por algo que ele “não sabe” contar nem realizar, já que o desejo falta. A angústia vem justamente neste ponto, onde o desejo falta e, portanto, pode ser entendida como falta da falta, ou melhor, como falta da fantasia de tudo poder saber [...].

Com efeito, nesta condição de professor que não detém o saber, nem ao menos, da língua deste aluno surdo, impossibilitando, assim, o seu acesso e a sua interlocução com o aluno em questão, o faz sentir incompleto, desejoso, porque algo lhe falta. Diante do aluno em questão, o professor não consegue acessar as representações do que seria um professor ideal, para, pelo menos, se tornar mais coerente a elas. Essa falta de saber(es) sobre seu aluno, saber epistemológico e empírico, ou seja, de saber qual é a representação imaginária que este aluno tem sobre ele ou espera dele, enquanto aquele que ocupa o lugar de poder-saber, propicia o surgimento da angústia.

As considerações anteriores são fundamentais para compreendermos a noção de angústia adotada neste estudo, tendo em vista que esse sentimento foi deflagrado na maioria dos depoimentos coletados e analisados nesta pesquisa.

PARTE II

CAPÍTULO 1: CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES

De acordo com a AD, as condições de produção do discurso são responsáveis pelos elementos inter e intradiscursivos que se entrelaçam, isto é, são as condições específicas de um dado contexto sócio-histórico e de um acontecimento discursivo que determinam ou afetam a produção dos sentidos. Segundo Orlandi (1999, p.30), “elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. A referida autora acrescenta que as condições de produção podem ser agrupadas sob duas formas: em seu sentido amplo ou condições mediatas do discurso, temos o contexto sócio-histórico-ideológico, que diz respeito à produção do discurso. Em seu sentido restrito, ou condições imediatas, temos as condições de produção que dizem respeito ao local de coleta de registros e ao perfil dos pesquisados: sua formação e experiência profissional. A seguir, abordamos as condições que afetam a produção de determinados sentidos que emanam dos depoimentos abordados. Inicialmente, discorreremos sobre as condições mediatas do discurso, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo para, posteriormente, abordarmos as condições restritas dos discursos analisados.

1.1 O processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo

Neste item, buscamos mencionar e problematizar como se dá o processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo na escola regular, a partir de diferentes referenciais teóricos e propostas pedagógicas.

Guarinello (2007, p.16) afirma que “os trabalhos de leitura e escrita com surdos são colocados em segundo plano e que as escolas priorizam a aprendizagem da linguagem oral, como se fosse um pré-requisito para a linguagem escrita”. Convém enfatizar que essa é a visão da escola que assegura a primazia da modalidade oral, tornando a língua oral em um substrato para a modalidade escrita, uma vez que a maioria dos alunos é ouvinte.

As colocações da referida autora (2007) sugere que nem todos os professores se sentem familiarizados com o ensino diferenciado da LP, de modo a atender a proposta inclusiva, o que inviabilizaria, assim, o processo de aprendizagem do sujeito-surdo, acentuando, ainda mais, a sua exclusão dentro de um contexto que reforça a cultura ou primazia da oralidade.

Alguns estudos sugerem que a interação entre o sujeito-professor e o sujeito-surdo poderia ser viabilizada, se ambos fossem instrumentalizados com a língua brasileira de sinais (LIBRAS), o que possibilitaria uma melhor integração durante o processo de aprendizado do aluno. No entanto, nem todo aluno-surdo tem o domínio da língua de sinais, muitos chegam ao ensino regular sem ter uma língua compartilhada com o professor, ou seja, sem utilizar, de forma fluente, nem a Língua Portuguesa nem a Língua de Sinais. Além disso, acreditamos que conhecer a Língua de Sinais não é suficiente para compreender a posição discursiva do sujeito-surdo, suas representações e aspirações.

No caso do nosso sujeito de pesquisa²⁰, a situação é ainda mais singular, pois ele se sente mais estrangeiro do que qualquer outro aluno, uma vez que não consegue estabelecer uma comunicação com os participantes do processo educacional, pelo fato de não ser fluente em nenhuma das duas modalidades de línguas: Portuguesa e Libras. Vale lembrar que, se os sujeitos não compartilham nem ao menos da mesma língua, esta relação com o outro, via linguagem ou práticas discursivas, fica inviabilizada. Para tanto, é importante que o professor tenha uma língua em comum com os alunos surdos, pois será por meio dessa língua que poderão compartilhar saberes, embora ainda existam contradições e estranhamentos.

Como já sugerido anteriormente, ainda que o sujeito-professor e o sujeito-surdo compartilhem de uma mesma língua, não há garantias de que esse aluno seja capaz de entender e ser entendido, tal como se supõe (com base no esquecimento nº2)²¹. A esse respeito, Solé (2005, p.129) sustenta que “a compreensão não depende da língua, ou de podermos ouvi-la [...]. A escuta que podemos ter do outro independe de o código linguístico a ser decifrado”. Segundo a referida autora, a língua do surdo é verdadeiramente outra em relação à língua dos ouvintes.

²⁰ O perfil do sujeito pesquisado será descrito minuciosamente mais adiante.

²¹ Segundo Pêcheux (1975), o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz é reproduzido de uma única forma. Trata-se da ilusão de literariedade.

Convém salientar, que tanto o aluno surdo como professores tentam se “adaptar” um ao outro, ou seja, tentam entender a língua do outro através de gestos e mímicas, já que a língua utilizada pelos professores difere da língua do aluno surdo (Português e Libras). Todavia, esse compartilhamento de saberes torna-se inviável não só pelo fato de professores e sujeito-surdo não se utilizarem da mesma língua, mas, também, porque a escola tem dificuldade para entender as diferenças no processo educacional do surdo e, o surdo, de inserir-se nesse processo (GUARINELLO, 2007).

As considerações da referida autora (2007) se materializam nos relatos de alguns professores, quando instados a falar sobre sua prática pedagógica. Esses alegaram que: fica difícil interagir com a aluna surda; se sentem incompetentes, incapazes, impotentes, pelo fato da prática- pedagógica, em geral, ser basicamente oralizada. Os excertos em questão serão retomados mais adiante.

Diante do exposto, acreditamos que, o fato de a prática do professor ser fundamentalmente oralizada propicia, ainda mais, as dificuldades de integração e inclusão estabelecidas em sala de aula, bem como a compreensão das atividades propostas, sobretudo para os sujeitos-surdos. Tal profissional age, durante o seu fazer, como se todos os alunos fossem ouvintes, ou seja, falam de costas para os alunos enquanto escrevem na lousa, explicam a matéria sem se dirigirem ao aluno surdo, para saber se ele é capaz de compreender o que está sendo ensinado. Essa atitude, por parte dos professores, não é intencional, pois reflete a prática pedagógica vigente nas escolas regulares, ou seja, pelo fato de os professores ensinarem alunos ouvintes, e, sua prática já seguir um ritual de ensinar, pautado na oralidade. Assim, o professor acaba oferecendo, a todos os alunos, o mesmo ensino. A prática pedagógica do professor, de um modo geral, não leva em conta as especificidades e diferenças do sujeito-surdo, por isso, o sujeito-surdo, pelo Discurso Político Educacional (DPE), foi colocado junto aos ouvintes, para se tornar igual aos demais ou, pelo menos, para atingir um ideal de igualdade que rege nossa sociedade. Nesse prisma, o surdo tem a ilusão de cidadania, mas, na verdade, está à margem. O que se observa, portanto, é uma inclusão que só é possível se promover o apagamento das diferenças.

Seria essa a proposta da Educação Inclusiva, ao propor a igualação dos diferentes ou dos não iguais? Fundamentada no argumento de que todos devem ter oportunidades iguais, a escola regular se torna direito de “todos”, independente de

sua capacidade e/ou condição. E quanto aos alunos surdos? Como se adaptar ao ambiente escolar sendo que, na maioria das vezes, o aluno em questão não consegue encontrar alguém que fale sua língua? Nesse prisma, o que se nota, na verdade, é que os alunos com necessidades especiais, para concluir o ensino básico, têm se adaptado à escola, apesar de suas limitações e/ou deficiências.

Tomando como base o discurso darwinista e relacionando-o a proposta de Educação Inclusiva, Cavallari (2008, p.8) afirma que “na atual proposta inclusiva, o aluno é quem tem que se adaptar à instituição escolar e não o contrário, uma vez que tal instituição já possui o seu lugar de poder-saber legitimado em nossa sociedade”.

Percebemos, assim, que, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, teoria e prática se divergem. Sobre isso, a referida autora (2008) sustenta, ainda, que a escola não leva em conta as diferenças do aluno, de modo a possibilitar uma inclusão significativa, já que procura tornar o aluno deficiente o mais igual possível, onde todos os alunos são incluídos dentro de uma mesma realidade (im)posta como verdadeira. No caso do aluno surdo, espera-se que ele se adapte à escola, quando se utiliza da língua escrita (Portuguesa) e tenta, de alguma forma, entender o que professores e colegas de classe dizem, quando esses se utilizam da linguagem oral.

Com base em Revuz (1998 *apud* Skliar, 1999, p.63), propomos o seguinte questionamento: se alunos ouvintes já experienciam um certo bloqueio diante de uma LE, qual é a sensação do aluno surdo frente a este fato? “O bloqueio é inevitável, à medida que a produção de significação só nos parece possível se estivermos ancorados na língua materna”. Se a língua materna é a responsável por uma aprendizagem com significado, como fica, então, o aluno surdo diante dessa (im)possibilidade, uma vez que sua aprendizagem se dá na Língua Portuguesa (oral e escrita) tomada como substrato de língua, ainda que esta não seja a língua materna “pura” do sujeito-surdo, mas apenas metade dela? Metade dela, porque, segundo Mascia (2008), a língua materna do surdo é híbrida, ou seja, composta de duas modalidades e metades de língua (oral e espaço-visual).

Também com o propósito de melhor compreender a inserção do aluno surdo no contexto escolar, Mascia (2008) questiona o que seria, então, LM e LE para o sujeito-surdo. Segundo a referida autora (2008, p. 8):

LM seria uma entre-língua, que mescla, heterogêiniza, imbrica, embaralha, desestabiliza a concepção de língua, enquanto quatro habilidades, integradas, para se realizar no entremeio de duas línguas (oral/espáço-visual) e fazendo uso de duas metades dessas línguas (...) sinalizadas no corpo para o espáço-visual. Enquanto LE seria a língua que é recusada, mas com a qual ele se identifica, ao mesmo tempo. É o que é o impróprio de nosso próprio inconsciente, é o possível do nosso próprio possível. É o (des)conhecido que habita em nós. São os fantasmas que nos perseguem, o estranho que nos assalta, mas também que nos fascina, o estranho-familiar dentro de nós mesmos e que nos constituem desde sempre.

Valendo-nos da citação anterior, podemos afirmar que para o sujeito-surdo a LP funciona como substrato de língua, uma vez que esse sujeito, embora não seja capaz de oralizar, é constituído no entremeio das línguas oral e espáço-visual que se contaminam e se constituem, tendo em vista que são as línguas utilizadas no contexto escolar, na família e na sociedade. Trata-se, portanto, de uma interlíngua. Partindo do conceito de LE, definido pela autora em questão (2008, p.8), como “aquela que é recusada pelo sujeito-surdo, mas que ao mesmo tempo é aquela com a qual ele se identifica”, acreditamos que a LP funciona para o surdo ora como metade de sua LM, imbricada na língua espáço-visual, ora como LE, porque provoca estranhamento e não lhe parece familiar.

Estudiosos como Skliar (1999) defendem a proposta de educação bilíngue para surdos. Nas palavras do autor,

a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999, p.7).

Com base no exposto, acreditamos poder afirmar que ao surdo deve ser dado e efetivado o direito de aprender as duas línguas, direito já previsto- mas ainda não efetivado - na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que assegura “o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” em seu capítulo IV, intitulado: “Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação”, no artigo 14, parágrafo 1º, inciso I, alínea C. O decreto prevê, ainda, no inciso II, deste mesmo artigo: ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

Se a Libras se tornou a segunda língua oficial do Brasil, urge que se ponha em funcionamento a proposta bilíngue para a clientela surda nas escolas regulares. No entanto, trata-se de um processo bastante complexo, tendo em vista que, segundo Mascia e Silva Júnior (2008, p.3), o fato de se “(re)conhecer a Língua de Sinais como uma língua, desestabilizou a ciência lingüística, pois produz(iu) incessantes questionamentos [...]”. Os referidos autores enfatizam, ainda, que a “língua não se constitui, apenas, em um código oral-auditivo, mas na tridimensionalidade do espaço, nas mãos [...]. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaço-visual. Língua é corpo”.

Destarte, a língua espaço-visual (Libras) não é o oposto da língua oral, trata-se de outra modalidade de língua que se faz necessária para promover a comunicação, pois “a língua de sinais preenche as mesmas funções que a língua falada preenche para os seus usuários” (Skliar, 1999, p.19). Observa-se que a posição de Skliar (1999) difere da posição sustentada por Mascia (2008) sobre qual seria a LM do surdo, já que, de acordo com a citação anterior, Skliar parece acreditar numa língua de sinais “pura” que equivaleria à língua oral e que não é afetada por essa modalidade. Mascia (op. cit.), no entanto, não acredita numa língua pura, mas numa língua híbrida, uma vez que o sujeito-surdo está, inevitavelmente, inserido em uma cultura oralizada. Skliar (1999) acrescenta que:

através da língua de sinais, os estudantes surdos podem receber uma educação equivalente àquela dada aos estudantes ouvintes. É também através da língua de sinais que os estudantes surdos podem receber uma instrução adequada na língua escrita da sociedade e com isso desenvolver o bilinguismo funcional.

Se Língua de sinais é considerada a maior expressão da cultura surda ou como meio de comunicação da comunidade surda, é fato que a primazia da linguagem oral tem contribuído, e muito, para o fracasso da aprendizagem dos alunos surdos e, (in)diretamente para a sua exclusão, quando aos agentes educacionais (alunos, professores e dirigentes) não é dado a conhecer a língua espaço-visual (Libras).

Ainda sobre o processo de aprendizagem do aluno-surdo, Lodi (2008)²² sustenta que o mesmo direito que é dado à criança ouvinte, para que se desenvolva plenamente em sua língua (oral), antes de iniciar-se na aprendizagem da escrita,

²² Material fornecido em palestra do 2º Fórum municipal de conscientização à inclusão do deficiente, cujo tema foi “Letramento e Educação de Surdos” (Leitura e escrita de surdos).

deve ser garantido, também, à criança surda o direito a ter seu pleno desenvolvimento de linguagem (LIBRAS), antes de iniciar sua vida escolar, ou seja, antes de aprender a Língua Portuguesa como modalidade escrita. Para a referida autora (2008), o contato com diferentes práticas de letramento (em Libras) deve fazer parte do dia-a-dia escolar do aluno surdo, para que os processos entre as duas modalidades de línguas (Portuguesa e espaço-visual) possam ser contemplados.

Mascia e Silva Júnior (2008, p.3) sustentam que “uma proposta bilíngue parece aproximar-se do (desejo) do ideal”. Os referidos autores (2008, p.4) afirmam, ainda, que “a aquisição da Libras pelo surdo sempre será um eficiente caminho para conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o Português”. Para os autores em questão, o surdo nunca terá total acesso a Língua Portuguesa / Língua oral, só a metade dela, pois está inserido na cultura do “ouvintismo”.

Convencidos de que a Língua de Sinais é a língua mais significativa para os surdos, os estudiosos que defendem o bilingüismo funcional, como Skliar, por exemplo, se empenharam e, ainda se empenham, para que a LIBRAS seja aceita e utilizada nas escolas como primeira língua dos surdos. (LOPES, 2007). Segundo, Mascia e Júnior (op. cit.), cujas contribuições direcionam a análise dos dados apresentados neste estudo, não há bilinguismo funcional nem classificação possível de primeira ou segunda língua dos surdos, mas, sim, metades de línguas que se contaminam, confrontam e se constituem mutuamente.

Para que a proposta bilíngue se efetive, é necessário que o aluno surdo tenha o acesso às duas línguas. Ocorre que, para a grande maioria dos estudantes surdos, a proposta bilíngue se configura como um desejo inatingível, pelo fato desses estudantes não serem fluentes nem em Libras nem na Língua Portuguesa, como no caso do sujeito desta pesquisa, que não estabelece laços sociais, pois não possui nem a modalidade oral nem a espaço-visual, motivo de alguns estudiosos acreditarem que os surdos vivem uma falsa ideia de bilinguismo. Mascia (2008), por sua vez, sustenta que os surdos não são bilingues, mas que se utilizam de uma entre-língua²³ que seria uma mistura de ambas as línguas, ou seja, uma língua do entremeio, porque vivem em contato com uma sociedade oralista e ao mesmo tempo se utilizam da língua gesto-visual para se comunicar.

²³ Para melhor entender, ler Mascia; Silva Júnior (2008).

Portanto, faz-se necessário (re)pensar qual seria, então, a língua dos surdos ou, pelo menos, a língua que faz mais sentido para eles e que melhor viabilizaria o processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, e à luz dos estudos discursivos e psicanalíticos mencionados anteriormente, adotamos o conceito de LM para o surdo, segundo a visão de Mascia (2008), ou seja, trata-se de uma língua híbrida, emaranhada e que se produz em nossa sociedade oralista realmente na entre-língua, melhor dizendo, na entre-duas-modalidades de línguas: oral e espaço - visual.

1.2 A Educação Inclusiva e a ideologia presente no contexto escolar

Uma vez que estaremos analisando as formações discursivas e, portanto, ideológicas, presentes nos depoimentos analisados, é necessário apontar a(s) discursividade(s) que está(ão) presente(s) nos enunciados dos professores.

Com base nos estudos foucaultianos, podemos afirmar que é no ambiente escolar que o aluno subjetiva-se ou (con)forma sua subjetividade, por meio de práticas discursivas sócio-historicamente determinadas; além das relações de poder-saber que as engendram. Ao encontro dessas ideias Miskolci (apud Abramowicz, 2006, p.14) enfatiza que “as preferências são construídas e a escola tende a contribuir para que elas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”.

Essas considerações nos levam a retomar os estudos de Althusser (2001) ao afirmar que os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) têm a função de propagar a ideologia dominante. Dessa forma, a escola reforça, juntamente com outras instituições que compõem a sociedade, e que garantem à acomodação social, as concepções sobre o que é ser “normal” ou “diferente”.

Numa crítica à inclusão, Mantoan (2003) questiona a proposta da Educação Inclusiva, ao afirmar que é preciso diferenciar os discursos que se referem às oportunidades fornecidas aos alunos portadores de necessidades especiais. Segundo a referida autora, tem se praticado a “integração” e não a “inclusão”. No entanto, quando se trata do aluno surdo, nem mesmo a integração desse, acontece de fato, isso porque o sujeito-surdo não compartilha de uma língua comum entre professores e colegas de classe. A autora em questão, assim, faz uma crítica à proposta da Educação Inclusiva que deveria incluir (mas não inclui) não só os alunos

portadores de necessidades especiais “visíveis”, mas também, os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mantoan (2003) afirma que todos os alunos que são segregados no ambiente escolar, portadores ou não, de necessidades especiais, não têm um atendimento adequado dentro dessa nova proposta.

Vale dizer, que a proposta em questão surgiu como “a porta da salvação”, com o slogan “Escola para todos”. Buscou um meio de incluir os que estavam à margem, alicerçada numa falsa ideia de “Escola da diversidade”, ou seja, acolhedora das diferenças/deficiências/anormalidades, que hospeda os diversos, que integra esses indivíduos “a-sociais”, mas que não leva em conta as suas diferenças, pois a proposta de EI e da inclusão do aluno deficiente em turma regular, fala em respeitar as diferenças, mas não se refere à diferença constitutiva de todos nós (do sujeito da linguagem), diferença que costuma ser ignorada ou apagada, mas sim da deficiência que salta aos olhos, marcada no corpo, e que precisa ser tolerada.

Os estudos e citações arrolados são relevantes para o trabalho em questão, pois apontam para o modo como as ideologias propagadas no contexto escolar se tornaram “regimes de verdade”, no que tange à Educação Inclusiva.

1.3 Constituição do corpus: Um breve perfil dos sujeitos pesquisados e do espaço de coleta

Este capítulo apresenta algumas das condições de produção do discurso que incidem no corpus analisado, provocando efeitos de sentido. Para desenvolvermos a análise dos dados, é significativo traçarmos o perfil dos sujeitos pesquisados, atentando para o lugar social por eles ocupado. Para descrever o perfil do entrevistado estarei me valendo de um questionário elaborado para rápida descrição do sujeito-professor (Ver anexo1).

Foram colhidos seis depoimentos realizados por meio de entrevistas semi-estruturadas, na sala dos professores da Unidade Escolar, com a autorização prévia da Direção da Escola. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

O primeiro professor entrevistado e identificado como (P1) tem 52 anos, ministra aulas de Artes, é efetivo na escola em questão e atua na rede estadual de ensino há 30 anos. O referido professor está formado há 26 anos e não possui o curso básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

A professora de Inglês entrevistada (P2) é efetiva no ensino médio, tem 28 anos, e está há 9 anos na rede estadual, (P2) está formada há 6 anos e possui o curso básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

O professor de Filosofia entrevistado (P3) é efetivo no ensino médio, tem 31 anos e possui 1 ano de serviço na rede estadual, está formado há 4 anos, possui especialização em Filosofia Clínica e não possui curso básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

O professor de História entrevistado (P4) é efetivo no ensino médio, tem 41 anos, e está há 16 anos na rede estadual. Formado há 18 anos, o referido professor concluiu o Mestrado em Educação e não possui curso básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

A professora de Língua Portuguesa entrevistada (P5) é efetiva, tem 42 anos, com 24 anos de serviço na rede estadual. Formada há 21 anos, a professora em questão é mestranda em Linguística Aplicada e não possui curso básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

A professora de Biologia entrevistada (P6) é efetiva no ensino médio, tem 29 anos e está há 1 ano na rede estadual. Formada há 4 anos, possui especialização em Controle de Vetores – Saúde Pública e não possui curso básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Torna-se necessário esclarecer que os professores desta instituição escolar não contam com a ajuda de um profissional intérprete de LIBRAS.

Para que esta pesquisa fosse realizada, os nomes dos sujeitos envolvidos neste estudo, bem como da instituição pesquisada foram omitidos. Para tanto, os professores foram identificados pela letra P (professor) e por números. Os sujeitos pesquisados estavam cientes de que uma pesquisa em Linguística Aplicada estava sendo realizada sobre a problemática da proposta da Educação Inclusiva, em especial a inclusão do sujeito-surdo nas escolas regulares. Convém ressaltar que o projeto inicial deste estudo passou pelo Comitê de Ética da UNITAU e foi aprovado.

As entrevistas foram realizadas com seis professores de uma escola de ensino médio da rede pública estadual de ensino, de médio porte, e atende, em média, 550 alunos na faixa de 14 a 18 anos. A instituição escolar é bem localizada e bastante arborizada, tornando-se, assim, um lugar agradável. Possui uma quadra coberta, uma boa biblioteca, dez amplas salas de aula, sala de informática, sala de vídeo e um pátio coberto para recreação.

Atualmente, a escola não tem vice-diretora. Após passar pelo processo de municipalização em 2007, que reduziu o número de alunos da rede estadual de ensino para 550, a vice-diretora foi dispensada, ficando, apenas, à frente da direção a diretora e uma coordenadora pedagógica. É importante salientar que a referida escola vem passando por várias direções e, devido à rotatividade na direção, a coordenadora pedagógica fica, na maioria das vezes, responsável pelos assuntos da escola na falta da vice-direção. A atual diretora além de ter formação em Pedagogia possui, também, formação em Economia Doméstica e Educação Rural. Está na função de diretora há 10 anos e, nessa escola, mantém seu cargo há 3 anos; porém, geralmente precisa se afastar para dirigir uma outra escola no município de sua residência. A ausência da diretora leva a coordenadora a ficar à frente da direção da escola e, também, a conhecer o funcionamento da instituição em questão, bem como os pais e a comunidade escolar, pois está nessa função de coordenadora há 25 anos. A coordenadora em questão, além de possuir formação em Pedagogia, também possui formação em Educação Artística/Artes.

A aluna-surda, sujeito desta pesquisa, tem 21 anos e está regularmente matriculada no segundo ano do ensino médio, juntamente com os alunos “ditos” normais. Apesar de estar em fase de conclusão do ensino médio, a aluna em questão mal consegue ler e escrever, isto é, lê palavras simples e também escreve palavras simples, ou seja, aquelas que não possuem encontros consonantais e dígrafos. Não faz a leitura labial e nem domina fluentemente a Libras, pois, só recentemente, por volta de dois anos, é que tem recebido, em sua casa, uma vez por semana, uma professora voluntária que pertence à Igreja das Testemunhas de Jeová e que se propôs a ensinar-lhe a Libras, aproveitando, também, a oportunidade, para propagar doutrinações religiosas. A atividade da aluna em sala de aula se resume a copiar o que lhe é passado na lousa. A única disciplina que ela participa e consegue interagir, mais ativamente, é a disciplina de Artes. Quando esta aluna cursou a 6ª e 7ª séries do ensino fundamental, foi estudar em uma escola polo, onde havia uma classe de recurso, para atender alunos surdos, com professores especializados em Libras. Antes e depois desse período, a aluna pesquisada sempre estudou em escolas regulares, sem o acompanhamento de um intérprete de Libras, tampouco um professor que soubesse a Língua Brasileira de Sinais, comprometendo, assim, não só aprendizagem dessa aluna, como, também, não viabilizando a sua inclusão, de modo singular e significativo.

2. ANÁLISE DOS DADOS

2.1 Procedimentos metodológicos

Tomando de empréstimo a frase de Bakhtin (2006, p.16) “de que a palavra é o signo ideológico por excelência; lugar privilegiado para manifestações da ideologia”; nos recortes dos trechos analisados, procuramos destacar as formações discursivas e ideológicas presentes nos enunciados, o já-dito, como sustenta Orlandi (1999, p.31), “a memória discursiva que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído”, pois o sujeito tem a ilusão de ser dono de seu dizer (esquecimento nº 1).

A análise dos dados foi ancorada nas seguintes questões centrais, previamente elaboradas para conduzir este estudo: O discurso da inclusão constrói “regimes de verdade”? Como os professores se colocam frente à proposta de Educação Inclusiva? Outros questionamentos significativos, que permeiam as análises e que possibilitaram o recorte efetuado no corpus discursivo, são: Como o professor se sente diante da obrigatoriedade do cumprimento da lei? Como o sujeito-professor se vê e é visto diante da experiência com o sujeito-surdo? Como o aluno surdo é representado na fala do sujeito-professor? Como os processos subjetivos são construídos no espaço de sala de aula, mediante a proposta da Educação inclusiva e/ou do discurso da inclusão?

Buscamos, durante as análises, atentar para os pontos de equívoco, ou seja, para os atos falhos, contradições e denegações que emergiram dos enunciados dos professores entrevistados. Vale lembrar, que o trabalho do analista do discurso é o de buscar pontos de deslize na linguagem, para desvendar/desvelar a formação discursiva, portanto ideológica, do sujeito-professor. Nas palavras de Orlandi (1997,p.18), “A tarefa do analista de discurso é compreender a relação entre o real da língua e o real da história. Daí a noção de *forma material* constituir ponto central para a análise do discurso”. A função do analista-pesquisador, neste trabalho, não é o de fazer julgamentos sobre o êxito ou fracasso da prática pedagógica do sujeito-professor ou se esses cumprem ou não o que a lei determina, mas, sim, entender como as representações sobre o discurso da inclusão se constituem no contexto escolar.

A seguir, iniciam-se os subcapítulos de análise dos dados.

2.2 A impotência do sujeito-professor diante da (não)aprendizagem do aluno-surdo²⁴

Para realizarmos a análise dos dados, faz-se necessário nos atermos às regularidades que possibilitaram a delimitação de algumas categorias enunciativas. A hipótese e as perguntas de pesquisa formuladas para a realização deste estudo também direcionaram o recorte discursivo empreendido no material de análise, uma vez que permitiram a delimitação das regularidades a serem analisadas.

Neste item, foram abordados trechos dos depoimentos que apresentaram uma mesma regularidade enunciativa. Convém esclarecer que este subcapítulo de análise é mais longo do que os demais, pois a angústia e impotência deflagradas nos relatos foi a regularidade mais frequente no corpus discursivo.

O primeiro recorte a ser analisado foi formulado pelo sujeito-professor (P1), já descrito anteriormente, e que tem em sua turma do 2º ano do ensino médio, regularmente matriculada, uma aluna surda. Esse excerto foi proferido para responder à primeira pergunta do roteiro para entrevista: Como você se sente durante as aulas tendo na turma uma aluna surda?

(E1)²⁵

(P1) *Olha, no começo é... eu até queria entender né?/ porque que a pessoa está numa sala de aula / não era o lugar dela, né? // [...] fui para casa preocupado/ porque eu não sabia lidar né? // Eu tinha, tive situações diferente dela / que a gente podia solucionar/ no caso do aluno, né? // [...] chegar em casa e saber que você não foi útil, né? // Mesmo na matéria, né? //*

No recorte em questão, pode-se observar a presença da ideologia jurídica quando o sujeito-professor dá o seu veredicto sobre o lugar adequado para se ter uma aluna com deficiência auditiva: *[...] porque que a pessoa está numa sala de aula / não era o lugar dela, né?* O professor na posição de poder-saber determina qual seria o lugar adequado para esta aluna. Percebe-se também a presença do

²⁴ Este subcapítulo é mais longo do que os demais, pois esta foi a regularidade mais comum nos depoimentos analisados.

²⁵ Elucidamos que (E 1, 2, 3...) significa excerto e (P 1, 2, 3...) significa professor.

discurso paternalista (pois a função do pai é zelar pelo bem-estar do filho e, quando algo não vai bem, surge a preocupação), ao dizer [...] *fui para casa preocupado porque eu não sabia lidar, né?* O sentimento de culpa, atrelado ao discurso religioso, emerge nas formulações postas, ao valer-se dos vocábulos: preocupado; não saber lidar. Manifesta-se, aí, um sentimento de fracasso, pois (P1), em função do lugar que ocupa, ou seja, o lugar de poder-saber, deveria saber lidar com os imprevistos, com o novo. Esse sentimento de fracasso denota incapacidade, que podemos entrever no enunciado: *eu tive situações diferente dela que a gente podia solucionar*. Já faz parte do imaginário social compartilhado, a representação de que ser professor é deter o saber e o poder; o sujeito-professor tem a ilusão de que é capaz de solucionar todas as situações de embaraço ou de dificuldade, devido ao lugar socialmente legitimado que ocupa: são os “regimes de verdade” constituídos sócio-historicamente – já que ser professor é ser aquele que é ou deveria ser capacitado para tudo saber. Isso pode ser observado quando (P1) diz: [...] *chegar em casa e saber que você não foi útil. Mesmo na matéria, né?* É significativo observar que (P1) enfatiza que não foi útil mesmo na sua própria matéria, ou seja, na matéria que, ilusoriamente, deveria “dominar” para transmitir, de forma eficiente, o conhecimento ao aluno, tal como prega o discurso pedagógico.

Ao expor seu não saber, (P1) é tomado pelo sentimento de angústia porque algo o atormenta, deixando sua falta como educador em evidência. É essa falta da fantasia de tudo saber, no/do lugar de professor, que provoca angústia no enunciatador que não consegue, nem ao menos, interagir com o sujeito-surdo, pois não compartilham da mesma língua (de Sinais e/ou Portuguesa) e, conseqüentemente, não cumpre com sua função socialmente instituída. Há o sofrimento causado pela angústia de não saber, de não poder dominar essa outra língua, “sofrem da angústia da vontade de poder saber” (Santos, 2006, p. 253). O sujeito enunciatador deixa escapar pela linguagem a sua incapacidade enquanto professor, ao afirmar: *chegar em casa e saber que você não foi útil // Mesmo na matéria, né?*

É possível observar, no excerto em questão, um a das marcas da angústia e que a todo tempo escapa na materialidade posta quando (P1) retoma o que já havia dito utilizando a expressão “né?”, como se buscasse uma confirmação ou certeza para suas colocações: *Olha, no começo é... eu até queria entender, né?/ porque que a pessoa está numa sala de aula / não era o lugar dela, né? // [...] fui para casa*

preocupado/ porque eu não sabia lidar, né? // Eu tinha, tive situações diferente dela / que a gente podia solucionar/ no caso do aluno, né? // [...] chegar em casa e saber que você não foi útil, né? // Mesmo na matéria, né?

Outra marca que evidencia a angústia na formulação do professor é a utilização do verbo “podia” no passado: *tive situações diferente dela / que a gente podia solucionar/ no caso do aluno, né?* Essa sensação/sentimento de não poder mais solucionar o problema de ter um aluno deficiente em sala regular e que antes era possível, pelo fato de o aluno ser deficiente, mas de não se tratar de surdez, e sim de outra deficiência física, é que o angustia e que se materializa em seu relato.

Nota-se, com base no recorte abordado, que (P1) sabe que a escola é o lugar da aluna, independentemente de sua condição (aluna surda), e, como mecanismo de defesa, para tamponar o não-saber diante da situação que lhe é (im)posta, evoca o discurso religioso, isto é, confessa e assume a culpa diante da nova situação da proposta de educação inclusiva, ao proferir: *chegar em casa e saber que você não foi útil*. Esse dizer revela a função utilitária e facilitadora, imaginariamente assumida pelo professor, enquanto detentor do saber.

Os recortes transcritos a seguir foram formulados por um sujeito-professor (P2) efetivo na disciplina de Língua Inglesa, ao responder a questão: Como você se sente durante as aulas, tendo na turma uma aluna surda?

[E2]

(P2) [...] na verdade eu não sei como trabalhar / a Língua Materna já é difícil / inda mais uma Segunda Língua / porque se ela pelo menos soubesse a leitura labial / seria mais fácil / mas mesmo assim / com a língua inglesa ela não iria acompanhar / então eu acho difícil.

É possível notar, no dizer do professor, sentimentos de impotência, fracasso e incapacidade. O professor reconhece que não dá conta de ensinar a língua inglesa para a aluna, pelo fato desta aluna ser surda: *na verdade eu não sei como trabalhar, a Língua Materna já é difícil, inda mais uma Segunda Língua*; este sujeito-professor, para justificar o seu fracasso, o seu não-saber em relação a não aprendizagem da aluna surda, comenta sobre a dificuldade da aluna em aprender a Língua Materna

que, para (P2) é sinônimo de Língua Portuguesa oralizada. No entanto, como já abordado na primeira parte desse estudo, a Língua Portuguesa ensinada e praticada no contexto escolar não é, necessariamente, a Língua Materna do sujeito-surdo ou a língua que faz sentido para ele, tendo em vista que a linguagem oral atua, em nossa sociedade, como o substrato de toda e qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira. Vale retomar que a Língua Materna para o surdo é híbrida e funciona na entre-língua²⁶, ou seja, na entre-duas-modalidades²⁷ de línguas: oral e espaço-visual. Daí a dificuldade encontrada na aprendizagem e assimilação da Língua Estrangeira para o aluno surdo, pois para esse tipo de aluno, a aprendizagem fica muito além de suas possibilidades. Também vale dizer que para que este processo de ensino e aprendizagem de línguas para o aluno surdo tenha algum sentido, é necessário que o professor abandone seus referenciais pedagógicos, até então praticados, para provocar transformações e construir saberes, não só em relação ao aluno, mas sobre si mesmo e suas verdades/representações. Para tanto, é preciso superar a angústia do não-saber e da perda de certos referenciais.

Ao formular que *a Língua Materna já é difícil, inda mais uma Segunda Língua*, o sujeito-professor coloca em evidência que a dificuldade de se trabalhar a Língua Inglesa não é só em relação ao sujeito-surdo, mas também com os alunos ditos “normais”, isto é, os ouvintes. O professor de LI tem a ilusão de que para aprender a LI, a aluna-surda precisa saber a LM oralizada, seguindo as habilidades que geralmente são ensinadas, nesta ordem, em um curso de idiomas: listening, speaking, reading and writing (compreensão oral; produção oral; compreensão escrita e produção escrita).

Nota-se, também, nesse recorte, a presença do sentimento de angústia, tanto no sentido comum quanto no sentido laciano, enquanto sintoma, nos dizeres do sujeito-professor, ao enunciar: *na verdade eu não sei como trabalhar [...] então eu acho difícil*. Essa tarefa já é árdua por demais para ele, no que diz respeito ao ensino da Língua Estrangeira: *a Língua Materna já é difícil, inda mais uma Segunda Língua*. Por isso, ensinar uma Língua Estrangeira a um aluno surdo torna-se ainda mais angustiante, pois a falta propiciada pelo não-saber o angustia. O sujeito-professor também deixa escapar em suas formulações que a língua é difícil de “apre(e)nder”, já que, muitas vezes, a própria língua materna nos parece estrangeira e fugidia.

²⁶ Cf. Mascia (2008).

²⁷ Cf. Mascia (2008).

Ainda em relação ao excerto anterior, é significativo destacar a presença do discurso darwinista que versa sobre a adaptação do indivíduo ao meio em que vive, ou seja, de que somente as espécies mais evoluídas sobrevivem ao se adaptarem. No caso da aluna surda, a formulação da professora nos permite entrever que para que a aluna surda realmente seja incluída no contexto escolar, é preciso que ELA (aluna) se aproxime da comunidade ouvinte, aprendendo, ao menos, a leitura labial: (...) *porque se ela pelo menos soubesse a leitura labial / seria mais fácil / mas mesmo assim / com a Língua Inglesa ela não iria acompanhar / então eu acho difícil.*

Ao colocar surdos com ouvintes, em uma sociedade ouvintista, incluir, neste caso, pressupõe uma adaptação do surdo ao ouvinte, essa prática de inclusão, ou seja, de oferecer um mesmo ensino a alunos deficientes, focada na lei que determina que todos têm direito à Educação, independente de suas necessidades e/ou deficiência, com a intenção de *tornar o outro meu igual*²⁸, já se tornou um regime de verdade. Assim sendo, é o diferente que deve se igualar ao meio escolar e não a escola que, de acordo com a proposta de Educação Inclusiva, deveria acolher e respeitar as diferenças.

O excerto a seguir foi proferido pelo mesmo enunciador (P2), quando instada a responder a seguinte questão: Há alguma diferença em ser professor de aluno surdo?

[E3]

(P2) *Acho que tem uma diferença porque o professor acaba tendo esta responsabilidade de ensinar / de fazer com que o aluno aprenda / mas há uma frustração porque a gente não consegue //*

Quando comenta a pergunta acima, o sujeito-professor se mostra frustrado por não conseguir interagir com esse sujeito-surdo, de modo a possibilitar sua aprendizagem, devido a sua deficiência auditiva. Essa frustração deixa à mostra o sentimento da culpa desse professor que não dá conta de cumprir o seu dever e de viabilizar a aprendizagem pela qual se tornou responsável. O sujeito enunciador

²⁸ Cf. Cavallari (2008).

parece tentar dividir essa incapacidade e frustração com os demais colegas de profissão quando se utiliza do vocábulo “a gente” ao invés de fazer uso da primeira pessoa do singular “eu não consigo”. (P2) deixa escapar que a diferença do aluno surdo em relação aos demais exige uma maior responsabilização por parte do professor. Parece que tal responsabilidade só vem à tona diante da dificuldade de lidar com o aluno deficiente, uma vez que tal responsabilidade (de ensinar e fazer com que os alunos aprendam) é constitutiva do lugar ocupado pelo professor. Coracini (2007) enfatiza que o professor é idealmente representado como aquele que tudo sabe, digno, portanto, de toda confiança, por ser capaz de estimular no aluno o desejo de ser seu objeto de amor. Trazendo tais considerações para o recorte abordado, observa-se que o professor acredita ser capaz de ocupar lugar de poder-saber (já constituído sócio-historicamente na sociedade e no contexto escolar), desde que aluno e professor compartilhem, ao menos, da mesma língua que já é constitutivamente heterogênea. O enunciador não se dá conta de que a língua é opaca, capaz de falhas, de equívocos, e por isso mesmo, não há como ser entendido em sua totalidade, ainda que o aluno fale a “mesma” língua.

O excerto a seguir foi formulado pelo mesmo professor (P2), em resposta à pergunta: Fale de sua experiência com aluno(s) surdo(s) e se você teve algum treinamento ou capacitação prévia para lidar com esta situação da educação inclusiva.

[E4]

(P2) [...] só tendo o curso é bonito / é legal / mas colocar em prática é difícil [...] então eu acho quase impossível // [...] / às vezes eu nem pergunto se entendeu porque acho que é uma pergunta que não se cabe, né? [...] eu percebo que ela fica um pouco excluída / quando vou fazer um exercício / dar um exercício diferente pra eles / um lesson / aí ela...ela fica excluída da... da... dessa aula / se eu quero propor uma aula diversificada pra sala / ela acaba ficando excluída / e se eu não propor / também acho que eles ficam excluídos de uma atividade diferenciada e não é justo com os demais.

No trecho *eu quero propor uma aula diversificada pra sala / ela acaba ficando excluída / e se eu não propor / também acho que eles ficam excluídos de uma*

atividade diferenciada e não é justo com os demais, o professor denuncia que a exclusão pode acontecer a qualquer um e não apenas em relação aos alunos com alguma deficiência física. Assim, nesse impasse de decidir pelos alunos ouvintes ou pela aluna surda, sabendo que alguém estaria em situação de exclusão, a professora em questão decide-se pela maioria (os alunos ouvintes), ao aplicar o exercício de *lesson*, talvez pelo fato de não saber trabalhar de forma diferenciada, fazendo com que todos os alunos interajam e aprendam em sua aula, independentemente de serem ouvintes ou não.

Observa-se, ainda, nesse recorte, a denegação que, segundo Castro (1992, p.5), é “um modo de verdade, vale dizer, a verdade do inconsciente, se revelar e se ocultar ao mesmo tempo”. A respeito disso, Orlandi (1998) sustenta que negar a negação é trabalhar com a falta e com a contradição, é atingir a retórica da denegação: aquela que lida com os lapsos e que aponta para aquilo que nos escapa e que vem confirmar o contrário. Ao tentar justificar sua opção de trabalhar um *lesson*, pois se não o fizer, *não estaria sendo justo com os demais alunos*, tem-se a denegação na formulação posta. Ao dizer *não é justo com os demais* (alunos), se não propuser uma aula diferenciada, (P2) nos permite entrever que acha justo propor um *lesson*, uma vez que os alunos ouvintes são a maioria e que injusto seria os demais alunos ficarem sem essa atividade, em função de uma aluna surda, uma vez que, num país democrático de direitos e deveres, em situações de votação e/ou escolhas, prevalece a opinião da maioria.

No dizer de (P2) é revelado que só passar por um curso básico de libras, não torna sua prática pedagógica mais fácil, eficiente: *[...] só tendo o curso é bonito / é legal / mas colocar em prática é difícil [...] então eu acho quase impossível*. Ao formular: *então eu acho quase impossível*, o sujeito-professor experiencia o sentimento da culpa, ratificado logo em seguida quando diz: *às vezes eu nem pergunto se entendeu porque acho que é uma pergunta que não se cabe, né? //porque ela não vai ter compreendido [...] // Eu percebo que ela fica um pouco excluída*.

É Interessante notar que o professor parece não checar o entendimento da aluna como forma de se resguardar, pois já tem como pressuposto que se trata de uma “prática impossível” e que, certamente, a resposta da aluna à sua pergunta colocará em evidência o não-saber ensinar do professor diante da possibilidade de a

aluna não ter compreendido o que foi ensinado. O sujeito-professor se sente culpado ao perceber que a aluna surda fica excluída e essa incapacidade de provocar o aprendizado e a transformação dessa aluna o deixa angustiado (angústia lacaniana enquanto sintoma) tendo em vista que o sujeito se sente implicado a buscar outras formas de promover a inclusão da aluna surda. Esta angústia se materializa nas hesitações de (P2), sobretudo quando fala e repete, mais de uma vez, da situação de exclusão da aluna deficiente auditiva: *eu percebo que **ela fica um pouco excluída**/ quando vou fazer um exercício / dar um exercício diferente pra eles / um lesson / aí ela... **ela fica excluída** da... da... dessa aula / se eu quero propor uma aula diversificada pra sala / **ela acaba ficando excluída***. Ao repetir, por três vezes, o vocábulo excluída (excluir), para falar sobre a proposta da EI, nota-se que a representação mais recorrente que (P4) tem da proposta em questão é, contraditoriamente, a exclusão.

Essa situação (de exclusão) causa certo incômodo ao professor enunciador, cuja angústia aparece bem marcada em sua fala, principalmente quando começa a gaguejar: *da...da... dessa aula*, quando fala pausadamente: *aí ela... ela fica excluída* e, também, quando (P2) retoma o que foi dito, como se buscasse uma aprovação de sua posição diante da aluna surda: *às vezes eu nem pergunto se entendeu porque acho que é uma pergunta que não se cabe, né?* Essas são marcas da angústia materializada na fala do professor.

Quando (P2) reitera que a aluna deficiente auditiva fica excluída, é interessante apontar para o modo como o professor tenta “modalizar” a exclusão da aluna surda, quando diz “um pouco” excluída, ou seja, a aluna está excluída, mas nem tanto. (P2) não assume totalmente a exclusão observada no espaço de sala de aula, porém, logo em seguida, se contradiz ao deixar vazar pela linguagem, por duas vezes consecutivas, que a aluna surda fica excluída. Nota-se, também, nesse dizer, a presença da angústia nas várias hesitações do professor ao falar sobre aluna surda. Outra marca da angústia e que escapa pela materialidade são as expressões intercaladas, bem como o uso da conjunção condicional SE, para expressar sua dúvida diante do inesperado.

De um modo geral, o excerto em questão é perpassado pela discursividade jurídica, sobretudo quando o sujeito-professor enfatiza não achar justo com os demais alunos (ouvintes), o fato de não propor uma aula diferenciada para a turma,

“um lesson”, já que a aluna surda, incapaz de acompanhar essa atividade, está em minoria. Esse dilema vivenciado pelo sujeito-professor, ao tentar ser justo com um ou outro tipo de aluno, faz-se presente na sociedade ocidental cujo pensamento e atitudes são ditados por pares dicotômicos. Neste sentido, alguém sempre será excluído; nesse caso, será a aluna surda, por fazer parte do grupo das minorias.

O excerto a seguir foi retirado do discurso proferido por um professor efetivo (P3), quando questionado sobre seu sentimento em relação à presença de uma aluna surda em sua turma.

[E5]

(P3) *Um sentimento às vezes é de impotência, né? / de não poder fazer aquilo que a gente gostaria de fazer / devido às limitações do deficiente auditivo / [...] então a sensação é de que é ... não ter um retorno*

Novamente, é possível notar um professor com sentimento de impotência, que se sente incapaz, ao falar sobre o seu sentimento, pelo fato de lecionar para uma aluna surda: *um sentimento às vezes é de impotência, né? / de não poder fazer aquilo que a gente gostaria de fazer / devido às limitações do deficiente auditivo*. A presença do aluno surdo o impede de conduzir a aula como gostaria, por isso se sente impotente e angustiado, quando deixa escapar sua insatisfação na materialidade: *por não poder fazer aquilo que a GENTE gostaria de fazer*. Quando (P3) se utiliza do termo *impotência*, confessa e assume que não tem poder, nem capacidade (não tem potência), ou seja, que não funciona (é como se ele próprio tivesse uma lesão ou deficiência), já que não consegue dar conta de sua prática docente, pois a ele foi delegado um saber-fazer diante do inesperado, um saber sobre o outro que não se verificou em sua prática pedagógica. Também pelo fato de sua prática ser fundamentalmente oralizada, impedindo a interlocução com a aluna-surda, surge a angústia. É essa falta da fantasia de poder-saber; da perda de certos referenciais que o angustia, pois o seu não-saber é posto em evidência: *Um sentimento às vezes é de impotência, né? / de não poder fazer aquilo que a gente gostaria de fazer / devido às limitações do deficiente auditivo / [...] então a sensação é de que é ... não ter um retorno*. Também é possível perceber que o professor em

questão, ao utilizar o vocábulo “a gente” camufla sua incapacidade, ao dividir a sua impotência e incapacidade com os demais colegas de profissão, ou seja, não assume sua imperfeição enquanto professor, já que sobre ele foi dada a condição de professar um saber; (P3) divide a falha/problema de não realização com os demais profissionais que atuam com essa aluna surda.

É interessante salientar, o fato do professor sempre justificar sua falta, apontando e localizando a deficiência no outro; no caso: sujeito-surdo (*devido às limitações do deficiente auditivo*), tal como formula o professor. O enunciador deixa à mostra um sentimento de incompletude e o desejo de ser completo, de ser um professor inteiro e perfeito para o seu aluno, ou seja, de corresponder às representações de um professor ideal, parece ser a causa da angústia desse professor. Mais uma vez, podemos notar a marca da angústia na materialidade posta, quando o professor fala utilizando pausas e expressões como “né?”, repetidas vezes. Trata-se de uma forma de retomar o que já havia dito, buscando uma aprovação ou resposta para os impasses vivenciados na relação professor e aluno surdo.

Há vestígios, também, de uma resistência em relação à proposta inclusiva quando (P3) manifesta sua insatisfação, ao pronunciar que *não pode fazer aquilo que gostaria de fazer [...] então a sensação é de que é ...não ter um retorno*. No trecho destacado, observa-se o conflito vivenciado pelo sujeito-professor que busca corresponder a um ideal, sócio-discursivamente instaurado, e a impossibilidade de ser um profissional completo, perfeito, diante de situações inesperadas que, vez por outra, irrompem no espaço de sala de aula.

Os excertos que se seguem (E6, E7, E8) também foram proferidos por (P3), quando respondeu à pergunta: Fale de sua experiência com alunos surdos; se você teve algum treinamento ou capacitação prévia para lidar com essa situação da educação inclusiva.

[E6]

(P3) [...] *quando eu cheguei na turma eu nem sabia que tinha uma aluna com necessidade especial [...] no começo foi bastante constrangedor porque a aluna chegou a ter algumas... algumas faltas, né?/[...] eu chamava o nome dela e não me*

informaram / então ela ficou com uma seqüência de faltas e depois ficou um tanto cômico / [...] até tive que corrigir depois

Neste trecho, em especial, observa-se a mudança de posição discursiva do professor, provocada pela presença da aluna surda: é o professor que tem que aprender e se corrigir diante do inesperado e não o aluno que, supostamente, deveria aprender com o professor que acrescenta:

[E7]

(P3) /por aí se vê que não há um preparo, né? //Uma preparação para que a gente possa estar recebendo este aluno [...] até depois de algumas semanas / descobri isto / que ela era deficiente auditiva e que não estava respondendo à chamada porque não ouvia de fato / e por aí a gente foi vendo realmente / que a gente não estava é.. atingindo a demanda ali / daquela garota/ devido a situação cômica /

O modo como este professor lida com suas faltas e angústia é através do *chiste*, isto é, do riso normalizador e silenciador. É interessante notar o tom de brincadeira do professor, ao relatar sua experiência com a aluna surda, denunciando que essa proposta de incluir o aluno deficiente, simplesmente porque a Lei *determina*, ou seja, algo imposto de cima para baixo, para fazer valer o princípio de igualdade que nos dita que “todos têm o direito à educação”, não passa de uma brincadeira de muito mau gosto; a escola parece estar brincando de incluir e de ensinar. É possível perceber esse tom de brincadeira, quando o professor utiliza os vocábulos *ficou um tanto cômico / devido a situação cômica*, presentes no excerto a seguir.

[E8]

(P3) no começo foi bastante constrangedor; e depois ficou um tanto cômico/ devido à situação cômica dela não responder a chamada e eu dar faltas a ela/ a

minha relação com ela ficou assim/ ela me acha um carrasco / por isso não gosta de mim.

Fazendo um diálogo com o excerto anterior (E6), observamos que (P3), ao enunciar *e por aí a gente foi vendo realmente / que a gente não estava é... atingindo a demanda ali / daquela garota*, confessa a sua insatisfação diante da proposta da Educação Inclusiva, deixando escapar, pela linguagem, o sentimento de fracasso e impotência. É possível perceber, que o sujeito-professor apesar de insatisfeito com a proposta de EI, não resiste nem questiona tal proposta que se configura como politicamente correta. Assim, o sujeito enunciator não dá conta de ir contra a ordem do discurso da inclusão. Por ser marcado por essa memória discursiva (memória religiosa, ética) que não permite contestar esta ordem que se instaura/institui como regime de verdade e por isso se angustia. Enquanto professor, esse sujeito deveria atingir aquela aluna, atender sua demanda, seu desejo, mas, pelo contrário, a aluna parece ter aversão a ele, tal como sugerem as formulações: *ela me acha um carrasco [...] não gosta de mim*. Esse sentimento de fracasso se deve não só ao fato, de o não-saber do professor ter sido exposto diante da aluna surda e do restante da turma, pois professor e aluno não compartilham de uma língua em comum, mas principalmente por não ser o professor ideal e perfeito e por não ser, para esta aluna, o objeto causa do seu desejo. Por definição psicanalítica, *desejo* é o desejo do desejo do outro. No recorte em questão, o professor não consegue fomentar o desejo da aluna por ele e isso inviabiliza a relação transferencial, o vínculo que deveria se estabelecer entre o aluno e o professor, para que o saber seja construído.

Quando instado a falar como se sente, tendo em sua turma uma aluna surda, o professor de História (P4), com dezesseis anos de experiência, articulou:

[E9]

(P4) *Bom, em primeiro lugar é... eu gostaria de afirmar que é bem complicado trabalhar com pessoas que... tenham qualquer problema que escape da... da... nossa formação / porque a gente na faculdade recebeu um modelo de Educação pra trabalhar com as pessoas “normais”, né? // Então se você tem alguém com uma deficiência [...] a gente acaba se sentindo muito mal porque é um universo onde*

reina o faz-de-conta / a gente acaba fazendo de conta que está lecionando para aquela pessoa / seja ela qual for a deficiência / você acaba dando aula quando consegue / pros ditos “normais” / porque até pros ditos normais a gente percebe que há uma dificuldade de aprendizagem / para essa pessoa com uma “certa deficiência” / a gente acaba não atingindo aquilo que a gente gostaria de atingir / por outras palavras a gente acaba não ensinando

Podemos notar, nesse dizer de (P4), um sentimento de angústia e impotência quando o sujeito-professor afirma: *é bem complicado trabalhar com pessoas que... tenham qualquer problema que escape da... da nossa formação porque a gente na faculdade recebeu um modelo de Educação pra trabalhar com as pessoas ‘normais’ né?* Essa angústia e pesar se manifestam quando (P4) utiliza-se dos vocábulos: *problema que escape da nossa formação*. Observa-se, aí, o não controle, o não-saber, pois a ele não foi dado esse saber epistemológico, ou seja, ele não foi preparado para lidar com alunos surdos: *porque a gente na faculdade recebeu um modelo de Educação / pra trabalhar com as pessoas ‘normais’ né?* Essa situação de ser obrigado a assimilar e a praticar a nova proposta de Educação Inclusiva, o deixa angustiado, fracassado, mal, porque expõe o (seu) não-saber. O professor se submete a essa situação porque está inserido no aparelho ideológico escolar e não resiste à prática inclusiva, em função da legitimação do discurso da inclusão. Assim o sujeito-professor aceita sem questionar tal prática discursiva que lhe é (im)posta e que tem suas raízes na memória discursiva de ordem religiosa. Por isso, o professor não pode ir contra esse discurso politicamente correto que evoca a memória discursiva religiosa e, como lhe é dado responder pela inclusão sem que lhe tenha sido dadas condições para tal, ele se angustia, e essa angústia é corroborada pelo traço sócio-histórico da cultura que passa pelo oral, deixando escapar tal sentimento pela linguagem ao enunciar: *Então se você tem alguém com uma deficiência [...] a gente acaba se sentindo muito mal*. Lidar com o diferente o apavora, mas não é qualquer diferente, pois nenhuma turma é homogênea, nenhum aluno é igual, cada um tem a sua singularidade; o que provoca mal-estar e agonia é ser professor de alunos “diferentes”, ou seja, deficientes; alunos com alguma “falta”, ou seja, com alguma “marca no corpo”, mais precisamente, alunos surdos, incapazes de acompanhar uma aula expositiva e, por isso, de entendê-lo. Sabemos que esse tipo

de entendimento, não passa de ilusão, pois, conforme postula Pêcheux (1975), com base nos esquecimentos nº 1 e 2, não há garantias de que mesmo o aluno ouvinte, que consegue estabelecer uma comunicação oral com o professor, seja capaz de entender e se fazer entendido numa aula expositiva (isso é muito comum e ocorre com muito mais frequência do que o professor possa imaginar). Vale destacar outros sintomas de angústia, materializados no excerto, tais como as constantes hesitações e gagueira em seu falar, bem como a troca do pronome EU pela expressão A GENTE, utilizada por sete vezes no excerto acima. Ao pronunciar A GENTE, o sujeito enunciador tenta, mais uma vez, dividir a culpa com os demais colegas de profissão, assim sua angústia se torna menor, mais branda, deixando-o com a sensação de que não há perda dos referenciais, pois segundo Lacan (2005, p.71) “uma das dimensões da angústia é a perda de certos referenciais”.

Convém esclarecer que diferença não é sinônimo de deficiência, embora muitos associem o termo diferença à deficiência. Deficiência tem a ver com privações, carência, enquanto que ser diferente significa não ser igual, diferir do que é igual. Pinheiro (2003) aborda esta questão e esclarece que a deficiência está centrada a um *déficit* e não na diferença ou particularidade do indivíduo. O referido autor sustenta, ainda, que uma das características mais marcantes do ser humano é a diferença e, segundo ele, essa possibilidade de ser diferente acontece também entre as pessoas deficientes: há uma enorme heterogeneidade de diferenças entre elas e é isso que torna o indivíduo único.

Podemos observar, mais uma vez, o sentimento de fracasso quando (P4) (d)enuncia sua insatisfação, em relação à sua prática pedagógica: *é um universo onde reina o faz-de-conta / a gente acaba fazendo de conta que está lecionando para aquela pessoa / seja ela qual for a deficiência / você acaba dando aula quando consegue / pros ditos “normais”*.

É interessante observar a construção frasal, quando (P4) enuncia: *a gente acaba fazendo de conta que está lecionando para aquela pessoa / seja ela qual for a deficiência*. No trecho em questão parece que o professor comete um lapso e diz que “a aluna surda é a própria deficiência e não a portadora da deficiência”. Ainda sobre o recorte em questão, (P4) deixa escapar que no reino do faz-de-conta do ensino e aprendizagem de sujeitos deficientes, a deficiência como “insuficiência” está atrelada não só à proposta da Educação Inclusiva, que defende a inclusão de

alunos que possuem alguma “falta” ou *déficit* nas escolas regulares e que não tem sido tão eficaz como deveria ser, como também, no sentido de que suas aulas são “deficientes” porque algo “falta”, não permitindo com que ele atinja e suscite o desejo do aluno surdo, daí proferir: *é um universo onde reina o faz-de-conta / a gente acaba fazendo de conta que está lecionando para aquela pessoa / seja ela qual for a deficiência*. A deficiência também está no fato de o professor “fazer-de-conta que ensina”, da mesma forma, a aluna deve fazer de conta que está aprendendo. No universo do faz de conta, não importa de quem é a deficiência. Assim, a deficiência não se remete, necessariamente, ao deficiente físico e, sim, a dificuldade tanto de ensin(o)ar como de aprend(er)izagem: *você acaba dando aula quando consegue / pros ditos “normais”*.

Ao fazer uso dos vocábulos: *quando consegue*, (P4) “confessa” que muitas vezes não consegue dar conta de sua prática (dar aula), isto é, se fazer entender para os alunos ditos “normais”. Tal tarefa parece ainda mais impossível diante de um aluno deficiente auditivo: *“porque até pros ditos normais a gente percebe que há uma dificuldade de aprendizagem / para essa pessoa com uma certa deficiência a gente acaba não atingindo aquilo que a gente gostaria de atingir / por outras palavras a gente acaba não ensinando”*. Quando (P4) utiliza o verbo “gostaria”, no futuro do pretérito, mostra-se de alguma forma, ainda que inconscientemente, preocupado em ser um profissional ideal, de poder atingir seus alunos e ser para eles um professor completo, de ser o desejo de seu aluno, embora este pareça ser um desejo distante, pela própria escolha do tempo verbal. É possível vislumbrar, também, nesse recorte, o sentimento de fracasso e impotência do sujeito-professor, quando confessa não estar atingindo aquilo que gostaria de atingir e que por isso, acaba não ensinando, embora ensinar seja a condição “sine qua non” de sua profissão.

O excerto a seguir também foi formulado pelo professor de História (P4), quando instado a responder: Há alguma diferença em ser professor de aluno surdo? Comente sobre isso.

[E10]

(P4) *A diferença é muito grande né? // Porque você não tem um mínimo de percepção clara se o aluno está de fato aprendendo ou não // Se eu julgar objetivamente [...] o que eu tenho constatado que a aluna que tem esse problema [...] eu não consegui ainda chegar até ela [...] eu realmente não estou ensinando porque ela não está... não está aprendendo // Se não tem aprendizagem porque de alguma forma o método pra ensinar vale para os outros / mas não vale para ela.*

Ao formular se há alguma diferença em ser professor de um aluno surdo, caso tenha recebido algum treinamento ou capacitação prévia, o sujeito-professor, apesar de afirmar que há uma diferença muito grande em lidar com esse tipo de aluno, acredita, ilusoriamente, poder perceber claramente como ou quando se dá o processo de ensino e aprendizagem; deixando vazar, pela linguagem, que não conseguiu (ainda) chegar até a aluna e passar a sua mensagem. Ao utilizar-se do advérbio de tempo “ainda”, o enunciador nos leva a crer que tem a intenção de conseguir algum avanço em relação a essa aluna, acredita que conseguirá promover o aprendizado da aluna surda, apesar de, posteriormente, afirmar, com convicção, não estar dando conta de sua obrigação, devido ao fato de sua prática ser fundamentalmente oralizada, isto é, a prática oral é o método que “imperá” no contexto escolar: *Se não tem aprendizagem porque de alguma forma o método pra ensinar vale para os outros / mas não vale para ela.* Esse dizer também nos transmite a ideia de que se o método vale para a maioria, o problema está totalmente localizado na aluna que não se encaixa ou adequa ao método. (P4) sugere que o método de ensino utilizado por ele funciona para os outros; portanto, a falha não está nele, mas sim na aluna que não compartilha da mesma língua. Quando (P4) formula: *mas não vale para ela* acaba afirmando que o método deveria valer para ela também.

O recorte a seguir foi proferido por uma professora efetiva na disciplina de Língua Portuguesa (P5), que leciona há vinte e quatro anos em uma escola pública, quando instada a responder a primeira pergunta do roteiro para entrevista: como você se sente durante as aulas tendo na turma uma aluna surda?

[E11]

(P5) *Sinto incompetente /me sinto é... incapaz de... de atender alguém que tem necessidade [...] que é normal como os outros / mas que fica excluída, né? Sobre uma aparente inclusão / É assim que eu me sinto / me sinto incapaz // E eu sei que não estou cumprindo com aquilo que eu deveria fazer.*

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente este atendimento e exageram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos

O sujeito-professor deseja ser “o Professor”, ou seja, aquele que tudo sabe ou deveria saber na condição que ocupa, ou seja, o lugar de poder-saber: busca ser o professor ideal para seu aluno, embora não tenha como corresponder ao desejo de seu aluno. Como sustenta Fink (1998, p.116), “o desejo do homem é o desejo do Outro”; “o homem deseja o desejo do Outro por ele”. Como isso não se verifica, no depoimento em questão [E10], a angústia torna-se evidente e o sentimento de culpa emerge, interpelado pelo discurso religioso: *Me sinto incapaz. Eu sei que não estou cumprindo com aquilo que deveria fazer*; o sujeito-professor tem a ilusão de inteireza, de ter que ser completo, como se isso fosse possível.

Podemos vislumbrar, também, neste recorte, a presença da responsabilização e individualização do sujeito-professor ao enunciar *sinto incompetente/ me sinto é... incapaz de... de atender alguém com necessidade [...] me sinto incapaz // e eu sei que não estou cumprindo com aquilo que eu deveria fazer*. Sobre a responsabilização do sujeito na sociedade contemporânea, Kehl (1998, p.68) afirma que estes sentimentos de individualização e responsabilidade (acrescidos ao sentimento de fracasso) “só faz sentido como representação imaginária de um sujeito que pensa a si próprio como separado de seus semelhantes, responsabilizado por seus erros e acertos”.

Ao descrever sua experiência com aluno surdo: se teve algum treinamento ou capacitação para lidar com essa situação da educação inclusiva, a professora de Português (P5) formula:

[E12]

(P5) *Nunca /jamais / em momento algum /foi oferecido [...] então existe uma inclusão como diz um colega/ uma inclusão excludente / é oficial né? // Há inclusão / porém isso não acontece de verdade [...] ela tem passado pela escola simplesmente / Vem passando ano a ano / até mesmo avaliar / ela me entregou a prova / eu até fiquei constrangida né? [...] nós professores... não sabemos avaliá-la /não sabemos ensiná-la.*

Podemos notar, no enunciado em questão, a presença da heterogeneidade mostrada²⁹ quando o sujeito-professor faz alusão ao discurso do outro [...] *então existe uma inclusão como diz um colega / uma inclusão excludente*, são as vozes híbridas que nos constituem, segundo Bakhtin (2006). É interessante observar que ao enunciar: *Há inclusão / porém isso não acontece de verdade*. (P5) afirma haver inclusão, mas posteriormente nega o seu dizer quando utiliza a conjunção adversativa “porém” e os vocábulos: *não acontece de verdade*. Essa contradição revela o desejo que o sujeito-professor tem de ter uma classe homogênea, na qual todos os alunos sejam ouvintes e compartilhem de sua língua; manifesta-se, aí, o desejo de completude, de saber resolver qualquer situação e imprevistos que surjam em sala, mas que no real factual isso não acontece, em especial, quando o professor se depara com “o diferente”, com aquilo que lhe escapa ao controle, expondo o seu não-saber. Mrech (2005, p.157) sustenta que “os educadores não percebem é que o real da Educação e dos educadores continua a lhes escapar por entre os dedos, pois o real da Educação e dos educadores não é passível de ser controlado”.

Podemos vislumbrar os efeitos de sentido no dizer de (P5), ao falar da aluna surda – *Ela tem passado pela escola simplesmente //Vem passando ano a ano*. Tal formulação nos remete tanto ao sentido denotativo de passar de ano, ou seja, a aluna não se integra, ela não produz nada, ela simplesmente passa de ano, devido à

²⁹ Conforme preconiza Authier-Revuz (2004, p.12), é o outro do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No primeiro caso, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. Já no segundo caso, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso.

promoção automática ou promoção social, como também nos remete ao sentido figurado de que a aluna passa pela escola assim como, meio que a visita.

Autores como Skliar (2006) e Derrida (2002) que abordam questões acerca da hospitalidade, afirmam que toda hospitalidade guarda uma certa hostilidade. A respeito disso, Saraiva (2005, p.60) afirma “são lugares que simulam ser gentis hospedeiros”, no caso da escola³⁰, que não apenas recebem a todos como também ofertam presentes gregos para hóspedes indesejados.

Assim, a escola, ao receber alunos portadores de deficiências procura praticar a inclusão, é possível, então, percebermos a presença de uma prática excludente, quando não proporciona a inserção do aluno portador de deficiência no processo do ensino e da aprendizagem.

Saraiva (2005), reforça, ainda, que as leis da hospitalidade são construídas não apenas para nos proteger dos hóspedes indesejáveis como também para estabelecer algum critério de seleção frente à impossibilidade de receber a todos. Esta citação vem ao encontro do artigo 5º, combinado com os artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelecem: a garantia do direito à igualdade, o direito à educação para todos, bem como oferecer atendimento especializado aos portadores de deficiência [...]. Assim, o discurso da inclusão transforma o outro diferente/radical³¹ em outro semelhante/próximo.

Trazendo tais considerações para os excertos abordados, é possível afirmar que enquanto cidadã, a aluna surda faz jus ao que lhe é de direito: de “passar” pela / na escola, frequentando ou sendo promovida, porque a Lei lhe garante isso como tentativa de promover a inclusão. Porém, o que se percebe é que essa inclusão torna-se quase impossível porque professores e alunos não compartilham, nem ao menos, a mesma língua. Portanto, como integrar esse aluno e acolher suas diferenças de modo significativo?

É possível perceber, no dizer do professor em questão (P5), marcas que apontam para a angústia enquanto perda de certos referenciais: */EU até fiquei constrangida, né? [...] NÓS professores... não sabemos avaliá-la/ não sabemos ensiná-la.* O sujeito-professor se utiliza do pronome Eu, em seguida, utiliza o

³⁰ Acréscimo meu.

³¹ Segundo Skliar (1997), o surdo é outro radical e, o ouvinte, o outro próximo.

pronome NÓS ao invés de dizer *eu não sei avaliá-la/ eu não sei ensiná-la*. Para abrandar seu sentimento de angústia diante do não saber, o enunciador procura dividir sua incapacidade com os demais colegas.

É possível notar, também, marcas da angústia materializadas nas hesitações e pausas na fala do professor como, também, na utilização da expressão “né?”, quando retoma o que já havia dito.

Os sentimentos de angústia, impotência e fracasso podem ser observados, ainda, no recorte a seguir, formulado pela professora de Biologia (P6), ao descrever sua prática pedagógica com alunos deficientes auditivos, a partir da pergunta: Como você se sente durante as aulas tendo na turma uma aluna surda?

[E13]

(P6) *Olha/ eu me sinto muitas vezes impotente [...] porque eu não tenho domínio do... do... de LIBRAS [...] Eu tenho mais de uma aluna né? Uma no 2º ano do ensino médio a outra no 3º ano do ensino médio/ são copistas / cadernos perfeitos / são simplesmente copistas/ então muitas vezes eu me sinto impotente em relação a isso*

O enunciado revela a angústia do sujeito-professor quando diz se sentir impotente por não ter o domínio de LIBRAS, a angústia de expor o não-saber, o não-controle, ratificado no final do recorte: *então muitas vezes eu me sinto impotente em relação a isso*. Também evidencia a ilusão de que o domínio da língua de sinais suprimiria toda a falta experienciada pelo professor diante do processo de ensino e aprendizagem da aluna surda. E essa falta é impossível de ser tamponada, pelo simples fato de sermos seres incompletos, faltosos, desejanter, e que Lacan (2005) define como sujeitos da falta e do desejo. Por esse prisma, o domínio da língua de sinais (LIBRAS) não é o saber suficiente para que o sujeito-professor se sinta completo, ideal e perfeito, deixando vir à tona o sentimento de angústia, mas não a angústia no sentido doméstico, como um incômodo passageiro que não provoca afetação nos modos de subjetivação, que não provoca questionamentos ou deslocamentos, mas sim, a angústia que está atrelada ao desejo, ou seja, angústia lacanianamente entendida como sintoma, como perda da fantasia de tudo saber ou como

consequência da perda de certos referenciais, possível de ser vislumbrada na materialidade posta, marcada pela hesitação e pausas no falar bem como na repetição da preposição “do” provocada pela gagueira. Sobre essa questão, Marcuschi (2003, p.27) afirma “em geral as hesitações (ou pausas preenchidas) servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar”. Segundo o referido autor (2003), elas se manifestam de várias maneiras, mas em geral com reduplicações de artigos, de conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados e, também de outras formas. Ao hesitar (ou falar de forma pausada), a angústia se manifesta meio como um pedido de socorro, de ajuda (MARCUSCHI, 2003). Isso fica perceptível quando (P6) deixa escapar pela linguagem: *Olha, eu me sinto muitas vezes impotente*, ratificado no final do excerto [...] *então muitas vezes eu me sinto impotente em relação a isso*. Essa repetição do vocábulo *impotente*, utilizado por (P6) e por outros professores entrevistados, se mostrou bastante significativa como, por exemplo, no excerto abaixo já abordado anteriormente e que foi proferido por (P3):

[E5]³²

(P3) *Um sentimento às vezes é de impotência, né? / de não poder fazer aquilo que a gente gostaria de fazer / devido às limitações do deficiente auditivo / [...]*

O termo impotente/impotência nos remete a lesado, àquele que não pode, que não tem capacidade, que não é potente, ou seja, não funciona; não consegue dar conta daquilo que lhe é próprio e que faz parte da sua função, de sua natureza enquanto professor, uma vez que detém (ou deveria deter) o saber epistemológico para conduzir sua prática pedagógica de modo eficaz, tal como prega o discurso pedagógico. É isso que angustia tanto o sujeito-professor diante do aluno surdo, o seu não-saber diante das especificidades do processo de aprendizagem do aluno-surdo. Em outras palavras, a sua prática funciona para os demais alunos (ouvintes), mas não para os surdos. Esse não-saber é colocado em evidência, por isso o deixa tão angustiado, pois o aluno surdo o perturba mais do que os outros deficientes, pois põe em xeque a cultura da prática pedagógica oralizada e, também, porque o

³² Excerto já citado anteriormente.

professor não consegue estabelecer uma relação de interlocução com esse aluno surdo.

Acreditamos que a relação e a interlocução entre professor e aluno surdo seriam otimizadas se houvesse o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por parte de professores e alunos, o que instrumentalizaria o processo de aprendizado do aluno em questão. Essa possível interlocução, entretanto, permanece no plano do ideal, uma vez que nem todo surdo conhece a Língua de Sinais, muitos chegam ao ensino regular sem uma língua que possa ser compartilhada com o professor, ou seja, sem utilizar, de forma fluente, nem a Língua Portuguesa nem a Língua de Sinais como é o caso do nosso sujeito de pesquisa.

É importante que o professor compartilhe de uma língua com os alunos surdos, pois será por meio dessa língua que saberes poderão ser construídos. Essa impossibilidade de comunicação, tal como sugerem os excertos abordados, desautoriza o professor a ocupar esse lugar de poder-saber que é constitutivo de sua identidade e que o torna angustiado; angústia essa que resulta de um não-saber, principalmente quando revela sua impotência em função de não saber lidar com alunos que não falam e “que só copiam”. É possível perceber esse não controle, esse não saber do professor, no enunciado: [...] *Eu tenho mais de uma aluna, né? Uma no 2º ano do ensino médio a outra no 3º ano do ensino médio/ são copistas / cadernos perfeitos / são simplesmente copistas/ então muitas vezes eu me sinto impotente em relação a isso.*

Sobre o fato de o aluno surdo ser copista, Lodi (2003) esclarece que isso se deve a práticas pedagógicas relacionadas, ao longo dos tempos, a forma de como os sujeitos surdos eram alfabetizados. Os professores pressupunham que, para esse tipo de aluno, a leitura era apenas sinônimo de reconhecer palavras e a escrita como uma habilidade de treino e cópia.

É possível perceber a mesma regularidade no enunciado de (P5) que parece dialogar com (P6), ou seja, ambos se inserem em uma mesma formação discursiva e falam sobre o fato dos alunos surdos serem copistas.

[E14]

(P5) [...] *eu tento ensinar / eu sei que ela não lê [...] ela copia tudo / só que ela é mera copiadora // Simplesmente a atividade dela em sala / se reduz a isto: a copiar as palavras, a copiar // Tem uma letra inclusiva linda, né?*

A angústia da professora em questão, é colocada em evidência, quando deixa escapar pela linguagem o seu esforço *eu tento ensinar*, ou seja, eu me esforço, eu faço a minha parte, mas nada dá resultado, porque essa aluna não lê, não verbaliza o que supostamente deveria ter aprendido, não interage no processo de ensino e aprendizagem por ser “uma mera copiadora”, o que aponta para falta da professora enquanto aquela que é representada sócio-historicamente como a que deve construir saberes; é perceber que *simplesmente a atividade dela em sala // se reduz a isto: a copiar as palavras, a copiar// Tem uma letra inclusiva linda, né?* Quando ressalta, ainda, que a aluna surda tem uma letra linda, a professora tenta mostrar certo reconhecimento para com a aluna, evidenciando que há algo de bom nesta aluna e que alguma coisa nela é perfeita, apesar de sua surdez. A esse respeito, Lodi (2003, p. 44) comenta que “a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim, a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua”.

O fato de saber que esta situação escapa a seu controle e que, como professora, (P5) não dá conta de ensinar essa aluna e, nem ao menos de “extrair” dela o que ela entendeu ou não, o sujeito de linguagem se angustia, porque tem ou tinha a ilusão de completude, uma vez que, sobre o professor, incide uma representação socialmente construída de que ele deve tudo saber. Ainda que a maioria dos professores queira alunos quietos e copistas, isto é, que não atrapalhem a aula com conversas, indisciplinas e que se restrinjam a copiar tudo que o professor passa no quadro-negro, em se tratando do aluno surdo, a deficiência auditiva incomoda, porque o professor não consegue suscitar o desejo desse aluno por ele. Com efeito, o aluno surdo incomoda, perturba, porque obriga o professor a rever sua prática pedagógica expositiva e oralizada; o não-ouvir faz toda a diferença, é isso que incomoda o professor. Esse incômodo faz emergir a angústia como sintoma, angústia causada pela falta de saber, de não conseguir acessar as representações dessa aluna surda. Para que o professor consiga se adequar ao público surdo, faz-se necessária uma mudança na cultura de ensinar e de aprender que sempre foi,

fundamentalmente, oralizada. Daí surgir parte da angústia diante do diferente. O diferente de nós é impactante e o professor é constantemente desafiado, durante o processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo, em dois sentidos: no sentido pedagógico-epistemológico, pois precisa ensinar e transmitir um determinado conhecimento ou conteúdo programático para o aluno, e no sentido de tentar provocar identificações no aluno surdo, para que o saber construído no espaço de sala de aula seja significativo.

O recorte abaixo foi formulado por (P6) quando instado a responder se há alguma diferença em ser professor de aluno surdo.

[E15]

(P6) Olha / diferença eu encontro por eu não ter o domínio da língua [...] de LIBRAS / então eu fico sem saber o que fazer com aquela aluna porque eu não consigo nem me comunicar com ela / [...] eu sinto uma grande dificuldade [...] então acaba sendo uma exclusão e não uma inclusão / Eu muitas vezes a... a... impressão que dá é que aquela aluna está sendo excluída / porque os alunos também não tem o domínio da língua / [...] eu também fico muitas vezes sem saber o que fazer em aulas expositivas é... muito difícil trabalhar com esse tipo de aluno / por eu não ter o domínio da língua e por eu não saber me comunicar com ela / Então é bem complicado

O professor em questão (P6), justifica, a todo o momento, o motivo do seu não-saber, além de ter a ilusão do domínio da língua e dos sentidos, como já sugerido em excertos anteriores. Podemos observar, novamente, nesse recorte, certo sentimento de angústia e de impotência no que se refere à sua prática pedagógica diante da nova proposta da Educação Inclusiva, ao enunciar sua dificuldade em lidar com a aluna surda – *eu fico sem saber o que fazer com aquela aluna porque eu não consigo nem me comunicar com ela*; impotência e angústia de não conseguir o mínimo com esta aluna: de manter pelo menos a comunicação, exigência de sua profissão. O sentimento de angústia pode ser revelado ao proferir – *eu sinto uma grande dificuldade*. Evidenciamos também, neste dizer, o sentimento de culpa por não conseguir interlocução com a aluna surda, o que contribui, de

alguma forma, para sua exclusão – *Eu muitas vezes a... a... impressão que dá é que aquela aluna está sendo excluída*. Nota-se, também, neste recorte a marca da angústia quando (P6) materializa a reduplicação de sons não lexicalizados (a...a...). Marcuschi (2003, p.27) afirma que essas hesitações (ou pausas) às vezes *funcionam para o ouvinte como um pedido de socorro*. É possível perceber isso nas formulações de (P6): *então eu fico sem saber o que fazer com aquela aluna porque eu não consigo nem me comunicar com ela [...] eu sinto uma grande dificuldade [...] eu também fico muitas vezes sem saber o que fazer em aulas expositivas [...]*. Como podemos perceber, as formulações de (P6) soam como um pedido de socorro, de ajuda que se faz ouvir pela linguagem.

Vale dizer que a diferença de língua ou a falta de uma língua em comum e a falta de transmissão de conhecimento por parte do professor, via linguagem, promovem a exclusão do aluno surdo, pois estudar numa classe de alunos ouvintes com professores ouvintes, faz com que esse aluno (deficiente auditivo) se sinta excluído, não só pelo fato de não entender a Língua Portuguesa (oral e escrita), mas também por acreditar ser diferente dos demais, porque não consegue se identificar com essa comunidade ouvinte, se sentindo, assim, um estrangeiro no ambiente escolar.

Rastreamos, no dizer de (P6), angústia e medo provocados pelo sentimento de incapacidade, quando revela o seu fazer em sala de aula: *eu também fico muitas vezes sem saber o que fazer em aulas expositivas é... muito difícil trabalhar com esse tipo de aluno / por eu não ter o domínio da língua e por eu não saber me comunicar com ela / então é bem complicado*. Segundo os pressupostos psicanalíticos, é da angústia de saber que não se sabe que surge o medo, medo este, evidente na fala de (P6): *fico muitas vezes sem saber o que fazer em aulas expositivas*. Acreditamos poder afirmar, por mais uma vez, que essa angústia e medo devem-se, não só ao fato de sua prática ser totalmente oralizada, mas também, ao fato de o professor não suscitar/mobilizar o desejo do outro (sujeito-surdo), uma vez que não consegue acessá-lo. Tal afirmação pode ser corroborada no excerto: *é muito difícil de trabalhar com esse tipo de aluno / por eu não ter o domínio da língua*. É isto que causa a angústia: “a falta da falta, ou seja, quando se perde o apoio da falta, suporte necessário para a sustentação do desejo” (LEITE, 2006, p.121).

Retomando os dizeres do professor em questão (P6): *Eu muitas vezes a... a... impressão que dá é que aquela aluna está sendo excluída / porque os alunos também não tem o domínio da língua, acreditamos poder afirmar que isso seria um dos aspectos negativos da proposta de Educação Inclusiva ao colocar os alunos surdos na escola regular, quando oferece a eles uma mesma realidade, fundamentada no ouvintismo. A esse respeito Lacerda (2002) afirma que: um único surdo em sala, não pode compartilhar de suas experiências, porque, assim, suas diferenças ficam mais visíveis, dificultando a realização de uma proposta de integração escolar.*

2.3 Representações acerca do sujeito-surdo³³

Neste subcapítulo serão abordadas algumas regularidades que sobressaíram nos enunciados dos professores entrevistados, tais como: culpa e contradição nos dizeres dos professores. Embora a contradição já tenha emergido nos excertos anteriores e, sabendo que o sujeito de linguagem é contraditório e heterogêneo por excelência, neste item, abordamos alguns recortes dos depoimentos, nos quais a contradição se fez ainda mais significativa.

O excerto a seguir foi proferido pelo professor (P1), quando instado a responder a pergunta: Como você se sente durante as aulas tendo na turma uma aluna surda?

[E1]³⁴

(P1) // [...] *chegar em casa e saber que você não foi útil, né? // Mesmo na matéria, né? // [...] você explicava no geral / mas se você tivesse de costas pra ela ou de frente a igualdade era a mesma // [...] quando ela comunica comigo eu entendo perfeitamente o que ela tá falando // mas eu acho que a gente deveria ter uma preocupação maior que era de aprender a linguagem deles né? // Os códigos deles // E fica difícil pra gente interagir nisso daí*

³³ Ao abordar as representações dos professores acerca do sujeito-surdo, também serão abordadas as representações dos professores sobre si mesmos, pois ao falar do outro os professores falarão de si e de sua prática pedagógica.

³⁴ O número do excerto foi repetido, por se tratar de recorte já citado anteriormente.

É possível perceber, no recorte anterior, a presença da contradição quando (P1) deixa escapar [...] *quando ela comunica comigo eu entendo perfeitamente o que ela tá falando/ mas eu acho que a gente deveria ter uma preocupação maior/ que era a de aprender a linguagem deles, né?// O código deles // E fica difícil pra gente interagir nisso aí.* A contradição pode ser percebida quando (P1) utiliza a conjunção adversativa “mas”, que revela não entender tão perfeitamente a aluna surda, pois deixa vaziar pela linguagem que a preocupação dos professores deveria ser de aprender a língua dos surdos.

Podemos notar, também, a presença de outra contradição quando o sujeito-professor diz: *você explicava no geral / mas se estivesse de costas para ela ou de frente / a igualdade era a mesma.* O sujeito-professor profere que a aluna surda é incapaz de entendê-lo, pelo fato de ser surda. Ainda que ele estivesse de frente para ela, a aluna não conseguiria fazer a leitura labial, não conseguindo suscitar, a linguagem de (P1); por isso a afirmação da igualdade ou dificuldade ser a mesma, estando ele de costas ou de frente. No entanto, logo em seguida, afirma que, quando se comunica com a aluna, ocorre entendimento. É possível perceber, neste desdizer que sugere a ausência de certezas, uma marca da angústia.

Lacan (2005) sustenta que a linguagem e a fala não dão conta de dizer o real do sujeito. O autor em questão afirma, ainda, que “o real do sujeito seria o inconsciente”; esse inconsciente que, segundo Lacan, está constituído como uma linguagem e que se manifesta na língua quando cometemos lapsos ou produzimos chistes.

É significativo observar que (P1) afirma, inicialmente, entender perfeitamente a aluna surda, em seguida, cai em contradição quando diz que deveria ter uma preocupação maior em aprender a língua do surdo, contradição essa que pode ser notada mais uma vez ao finalizar o enunciado [...] *fica difícil pra gente interagir nisso aí.* No começo da formulação diz entender perfeitamente o que a aluna está falando, são os equívocos tanto do sujeito quanto do sentido se manifestando na formulação posta: primeiro ao assumir não entender o código do sujeito-surdo; segundo, porque o sujeito-surdo, não fala a língua do professor e da sociedade. As línguas do professor e do aluno surdo os colocam em universos e mundos distintos, impossibilitando, muitas vezes, a comunicação. Com efeito, se para o professor, no sentido psicanalítico, o falo é o significante de poder-saber, ele se vê impotente, isto é, sem falo, sem poder-saber, diante do aluno surdo.

É possível notar, nesse recorte, que o sujeito-professor tem a ilusão de que pode entender perfeitamente o que a aluna fala (ilusão-esquecimento nº 2); em função da transparência de sentido da língua. Ao equivocar-se, o sujeito-professor tem a ilusão de completude. Ao formular *quando ela comunica comigo eu entendo perfeitamente o que ela tá falando/* esse enunciado é proferido com clareza no campo do imaginário. O equívoco cometido, no entanto, aponta para o real da língua e para a posição discursiva assumida pelo enunciador. Robin (*apud* Eckert-Hoff, 2008) sustenta que a contradição, o equívoco, a falta e a incompletude seriam o real do discurso enquanto que a não-contradição, a coerência e a completude seriam da ordem do imaginário.

Podemos notar o efeito de contradição, novamente, nos recortes a seguir, quando (P1) responde às perguntas: Há alguma diferença em ser professor de aluno surdo? Comente um pouco sobre isto.

[E16]

(P1) *Hoje eu já não vejo diferença entendeu? [...] eu vejo que a única diferença que eu tenho/ que eu não sei nada perto deles.*

Com base no enunciado acima, nota-se o efeito da contradição na afirmação: *não vejo diferença* (em ser professor de aluno surdo). O “não” provoca outro efeito de sentido, sugerindo que há uma diferença exorbitante entre ensinar o aluno dito normal e o aluno surdo. Essas considerações se materializam no dizer: *eu vejo que a única diferença que eu tenho/ que eu não sei nada perto deles*. Podemos notar a contradição, quando o professor deixa vaziar em seu dizer: *eu não sei nada perto deles*, sendo que anteriormente [E1], afirmara: *eu entendo perfeitamente o que ela está falando*. São os equívocos da linguagem que a todo o momento nos escapam do controle. O professor em questão tenta ser coerente com a proposta da Educação Inclusiva, ao afirmar que não vê diferença entre os alunos, mas, em seguida, seu não-saber e impotência diante dessa situação vêm à tona.

O excerto a seguir foi formulado pelo mesmo professor (P1), diante da pergunta: Fale de sua experiência com aluno(s) surdo(s), se você teve algum treinamento ou capacitação prévia para lidar com esta situação da educação inclusiva. Descreva esta experiência.

[E17]

(P1) *Não / eu não tive nenhuma capacitação [...] o que deveria ser trabalhado mais com ela era a impositação de voz né? // colocação de som [...] que eu tenho certeza que ela iria falar legal.*

Podemos observar, novamente, que a contradição e o equívoco são constitutivos do [E16], quando o sujeito professor diz que [...] *o que deveria ser trabalhado mais com ela era a impositação de voz né? // colocação de som [...] que eu tenho certeza que ela iria falar legal.*

É interessante ressaltar a representação do professor em questão sobre um sujeito-surdo adaptável ao meio, na formulação: *o que deveria ser trabalhado com ela era a impositação de voz.* Tal representação é muito difundida em nossa sociedade oralizada. (P1) está preocupado consigo mesmo, em entender o que o aluno surdo diz, desconsiderando ou alienando totalmente as especificidades do aluno surdo. Para (P1) o entendimento está associado à voz, à fala, entendida como substrato de qualquer outra língua ou modalidade de língua.

O equívoco está na formulação e no posicionamento ideológico de (P1) que formula esse dizer e que se distancia, radicalmente, da proposta de Educação Inclusiva. Skliar (1997, p. 248) sustenta que “o oralismo foi e segue sendo hoje, em boa parte do mundo, uma ideologia dominante dentro da educação do surdo”. O referido autor afirma, ainda, que essa ideologia ouvintista³⁵ é forte demais, não permite ao surdo desenvolver sua identidade.” Tal ideologia institui que o melhor para o sujeito surdo é aprender a linguagem oral, na tentativa de igualar os sujeitos. Nessa linha de pensamento, Perlin (2005, p.60) assegura que o discurso ouvintista defende uma igualdade natural entre surdos e ouvintes. O sujeito tem a ilusão (ilusão-esquecimento nº 2) de que se fosse trabalhado o método oral com a aluna, ele iria compreendê-la perfeitamente, embora saibamos que o fato de se falar a mesma língua não assegura que o entendimento entre os interlocutores seja totalmente alcançado, já que o sujeito de linguagem é afetado pelos esquecimentos de ordem ideológica e da enunciação. Segundo Pêcheux; Fuchs (1997, p.220) “o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da

³⁵ Skliar define como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (SKLIAR, 2005, p.15). Ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade (SKLIAR, 2005, p. 58).

realidade”. Por esse prisma, a partir da leitura de Kristeva, Eckert-Hoff (2008, p.48) afirma que “o dizer do sujeito-professor é sempre da ordem do impossível, o que marca um movimento de atar e desatar os nós que evidenciam a (im)possibilidade de se dizer, mesmo na língua materna, já que somos estrangeiros na nossa própria língua”.

É interessante notar, que o dizer do professor *de que deveria ser trabalhado com a aluna deficiente era a impostação de voz e a colocação de som*, vem de encontro com a proposta da Educação Inclusiva, já que sugere que é a aluna deficiente quem deve se adaptar ao meio e não o contrário, como propõe a proposta atual de inclusão.

Com efeito, o fato de o professor não conseguir dar conta de seu fazer pedagógico, no que diz respeito à inclusão do aluno surdo, o angustia e a angústia provocada no professor aparece como resultado da desestabilização do seu lugar de poder-saber, já que o professor não tem nenhuma hipótese de como lidar com esse aluno surdo. Enquanto não houver mudança na posição subjetiva do professor, não haverá inclusão significativa, mas apenas inserção no espaço escolar. A maioria dos professores ainda vê o aluno como deficiente e atribui a ele (aluno) a tarefa de se transformar para se igualar aos “normais”. O professor tem a si mesmo como referência e não tenta olhar o outro dentro de suas possibilidades e limitações, como no caso do professor que quer que a aluna surda aprenda a falar (impostação de voz). Vale dizer que a diferença marcada pela falta da audição é mais grave do que qualquer outra, por isso, acreditamos que ela não é uma experiência tão tranquila para o professor.

O recorte a seguir foi proferido pela professora de Português (P5), ao responder à seguinte questão: Como você se sente durante as aulas tendo na turma tendo uma aluna surda?

[E11]³⁶

(P5) */Sinto incompetente / me sinto incapaz de atender alguém que tem necessidade [...] que é normal como os outros / mas que fica excluída, né?*

³⁶ Trata-se de excerto já citado anteriormente.

Podemos destacar, neste recorte, a contradição presente na afirmação de que a aluna surda *é normal como os outros, mas que fica excluída*. Ao utilizar a conjunção “mas” seguida do vocábulo *excluída*, o sujeito enunciador nega a condição de normalidade da aluna surda: o uso do vocábulo “mas” denega a normalidade atribuída à aluna, isto é, por ser diferente dos outros, ela acaba ficando excluída. Parece, ainda, que, ao afirmar que o sujeito surdo é igual ao outro, o professor tenta se “colar” à ideologia que sustenta o discurso da inclusão: de que todos são e devem ser iguais, tendo, assim, os mesmos direitos e oportunidades. Tal ideologia também remete ao discurso religioso, segundo o qual todos são iguais perante Deus.

Uma regularidade marcante no corpus discursivo foi a busca de culpados que ganha sentidos a partir da discursividade religiosa, presente nos recortes que se seguem.

O excerto a seguir foi proferido pelo professor (P3) ao responder à questão: Fale de sua experiência com alunos surdos; se você teve algum treinamento ou capacitação prévia para lidar com esta situação da educação inclusiva.

[E6]³⁷

(P3) [...] *quando eu cheguei na turma eu nem sabia que tinha uma aluna com necessidade especial [...] no começo foi bastante constrangedor porque a aluna chegou a ter algumas... algumas faltas, né?/[...] eu chamava o nome dela e não me informaram / então ela ficou com uma seqüência de faltas e depois ficou um tanto cômico / [...] até tive que corrigir depois*

Ao enunciar sobre sua experiência com alunos surdos, (P3) denuncia a falha do Sistema ou das políticas educacionais, no que diz respeito à proposta da Educação Inclusiva que não capacita os profissionais que irão acolher esse tipo de aluno, como também denuncia o próprio estabelecimento de ensino que foi incapaz de informá-lo da presença de uma aluna surda em sua turma.

³⁷ O número do excerto foi repetido por se tratar de recorte já citado anteriormente.

O recorte a seguir foi formulado pelo professor de História (P4) citado anteriormente ao ser questionado se teve algum treinamento ou capacitação prévia para lidar com esta situação da educação inclusiva.

[E18]

(P4) *Não [...] É necessário / porque a gente percebe que há uma política de inclusão dessas pessoas que têm esse tipo de deficiência / mas não há um preparo / não há nenhuma política séria no sentido de dotar o professor dessas qualidades necessárias para trabalhar com esses alunos / então essa “dita inclusão” acaba sendo algo pra inglês ver, né? // Inclusão excludente em nome de uma pseudo-inclusão a gente acaba excluindo com um certo grau de sofisticação / porque o aluno está na sala [...] mas não aprende.*

Ao falar de sua experiência com alunos surdos, se teve algum tipo de capacitação, o sujeito-professor, quando afirma que não teve nenhum preparo e que não há nenhuma política séria para preparar o professor para lidar com alunos deficientes, deixando seu posicionamento à mostra ao afirmar que a proposta de EI não tem dado certo, no entanto, apesar de não ter sido capacitado para lidar com essa situação da inclusão e de não concordar com essa “dita inclusão” que acaba sendo algo pra inglês ver né? // Inclusão excludente em nome de uma pseudo-inclusão a gente acaba excluindo com um certo grau de sofisticação / porque o aluno está na sala [...] mas não aprende, ainda assim, não questiona o discurso político-educacional da inclusão, não vai contra a ordem do discurso vigente no contexto escolar, porque esse discurso é marcado pelo politicamente correto. O sujeito-professor não consegue resistir a esta ordem que se instaura como regime de verdade, por isso não questiona. Daí sua angústia de não corresponder ao que já é dito e representado como politicamente correto, embora a prática inclusiva seja ainda distante da realidade experienciada em sala de aula. Com base nas formulações destacadas acima, é possível perceber, também, um professor preocupado com essa questão da Educação Inclusiva (im)posta, e que não tem dado resultado em sua prática, pois não tem contribuído para a inclusão do aluno surdo, mas sim para sua exclusão.

O professor em questão percebe pelo que vem acontecendo em relação aos alunos surdos, que não é possível incluí-los e, nem ao menos, integrá-los, como no

caso dos demais alunos deficientes, pelo fato de esse tipo de aluno (surdo) não compartilhar da mesma língua que o professor e os demais alunos da turma, ficando à deriva no ambiente escolar; uma vez que ele está na sala de aula, mas não aprende, o que torna inviável a proposta da Educação Inclusiva, cujo lema é: “Educação para todos”³⁸ ou: “Todos na escola”. Para fazer valer a atual proposta, o professor acaba incluindo o aluno deficiente com *um certo grau de sofisticação*.

Ao afirmar que *não há nenhuma política séria no sentido de dotar o professor dessas qualidades necessárias para trabalhar com esses alunos*, o sujeito-professor faz uso do vocábulo *dotar* que, no recorte em questão, parece se opor ao sentimento de impotência que sente diante da aluna-surda. Esse dizer deixa resvalar que para ser professor de alunos surdos é necessário ter um saber a mais, ou seja, ser super dotado e possuir um saber sobre-humano. O sujeito enunciador procura se isentar da culpa sentida do lugar de professor e joga a questão da inclusão para as políticas públicas; joga esse jogo com um certo grau de “perversidade” quando enuncia: *a gente acaba excluindo com um certo grau de sofisticação*. Ao fazer uso da expressão “a gente” de forma indeterminada, ao invés de utilizar o pronome de primeira pessoa do singular EU, o sujeito enunciador parece evocar e dividir a culpa com os outros professores, que, em função do lugar social que ocupam, teriam as mesmas responsabilidades e obrigações.

O excerto em questão revela um sujeito enunciador com sentimento de culpa ao falar sobre o fato de ter em sua turma uma aluna surda:

[E11]³⁹

(P5) é assim que eu me sinto / me sinto incapaz / e eu sei que não estou cumprindo com aquilo que eu deveria fazer

São as vozes outras presentes no enunciado de (P5); são os “regimes de verdade” na forma do já-dito e que pregam que ser professor é deter o saber, e o seu não-saber o oprime. Há neste recorte, indícios de um sentimento de culpa

³⁸ Discurso da Proposta da Educação Inclusiva, cujo objetivo é incluir todos que possuem “necessidades especiais” no ensino regular (na prática, o que se percebe, é que o Estado tem feito vista grossa em relação às suas obrigações).

³⁹ O número do excerto foi repetido por se tratar de fragmento retirado do [E10]

quando o sujeito-professor confessa: *“eu sei que não estou cumprindo com aquilo que deveria fazer”*. Segundo Cavallari (2008, p.4), “o sentimento de culpa ganha sentido(s) a partir da ideologia religiosa que instaurou a vigilância constante nos corpos a tal ponto que, por vezes, sentimo-nos culpados sem termos cometido nenhum ato”.

Podemos notar, no dizer de (P5), a responsabilidade social assumida por ele enquanto professor e, por isso, o sentimento de culpa por não cumprir o seu papel: intervir positiva e efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, constituído sócio-historicamente, sabe que ao professor é delegado o poder-saber.

Ao proferir: *que não está cumprindo com aquilo que deveria fazer* sobressai-se o idealismo da profissão, isto é, de ser um professor dedicado, doador, que detém o saber e que acredita ser inteiro completo e, por não conseguir “cumprir esse papel”, sente angústia. O não-saber é posto em evidência, pois essa falta que o sujeito-professor procura constantemente mascarar e esconder desestabiliza a relação de poder-saber sócio e historicamente legitimado.

A angústia do professor está em não saber lidar com a surdez de sua aluna, em parte, pelo fato de sua prática ser basicamente oralizada. Que com base na afirmação de Lacan (1992, p.112), seria “a falta da fala ou falta na fala”. Para o referido autor, “toda fala chama resposta e que a função da linguagem não é de informar, mas de evocar”. Nessa linha de pensamento, Rocha (2006, p.145) afirma: “que o que procuramos na fala é justamente a resposta do outro. Logo, não há fala sem outro”. E é justamente esse sentimento de angústia, ou seja, por não conseguir estabelecer laços ou uma relação com o sujeito-surdo que põe o não-saber do sujeito-professor em evidência. Assim, o professor se deixa afetar pela falta auditiva do aluno surdo e isso o angustia, pois o faz perder certos referenciais.

Observamos no excerto a seguir [E18], formulado pela mesma professora de Português (P5), já citada anteriormente, a presença do discurso religioso atrelado ao sentimento de culpa ao responder à pergunta: Há diferença em ser professor de aluno surdo? Comente sobre isto.

[E19]

(P5) *É totalmente diferente / é como se eu desse aula para um estrangeiro / é assim que eu vejo / [...] infelizmente ela fica excluída sim / apesar de... de alguma boa vontade da minha parte na tentativa de aprender, né?*

Ao mencionar o sentimento de estranheza, (P5) enfatiza se sentir estrangeira na própria língua: “*é como se eu desse aula para um estrangeiro*”. De acordo com Solé (2008, p.133), “a comunicação entre ouvintes e surdos contém essa discordância: ambos tentam se ajustar ao modo de ser do outro, mas resta essa estraneidade imaginária, marcada pela diferença de língua utilizada por eles (Português e Língua de Sinais)”.

Com efeito, conhecer a Língua de Sinais não é suficiente para acessar o desejo do outro ou para compreender seu mundo e suas representações, tendo em vista que “a compreensão não depende da língua, ou do que podemos ouvi-la [...]. A escuta que podemos ter do outro independe do código linguístico a ser decifrado” (Solé, 2008, p.129). A referida autora sustenta, ainda, que a língua que os adolescentes surdos falam não é imaginariamente outra em relação a de seus pais e professores ela é verdadeiramente outra.

A angústia e martírio do professor seriam a falha ou falta da/na fala, dilema este, refletido por Rocha (2006) e já comentado anteriormente. Para a referida autora (2006, p.145) “pensar nesta falta da fala, nesta falta do imaginário onde uma mãe ou professor⁴⁰ coloca seu filho ou aluno, e ele falta. O silêncio é o que fica de real”. A autora em questão (2006, p.145) sustenta ainda que, “passar pela angústia não é fácil. Temos que travar e tecer enfrentamentos. Enfrentamentos com a falta. Falta de fala. [...] a angústia se instala onde não há palavra”.

Vale apontar também, no recorte anterior, a presença do discurso religioso que perpassa as formulações de (P5), mostrando um professor dedicado, doador, que se sacrifica para cumprir o seu papel, papel este ao qual foi (pre)destinado sob juramento. O sujeito-professor faz de tudo para que a aluna aprenda, mas “apesar de alguma boa vontade da parte dele”, essa aluna permanece excluída. Ao confessar sua “alguma boa vontade”, o sujeito-professor procura amenizar e redimir-

⁴⁰ Colocações minhas, onde há grifos.

se de sua culpa pela não aprendizagem da aluna. É a maneira de tamponar a falta na tentativa de não expor o não saber e, “uma vez tamponada a falta, a angústia torna-se inarredável para o professor e talvez não reste ao aluno outra posição a não ser aquela de pagar com sua própria existência a dívida simbólica ao Outro” (AZENHA, 2006, p.241).

É interessante observar os efeitos de sentido provocados pelo discurso formulado pelo sujeito-professor ao enunciar / *apesar de... de alguma boa vontade da minha parte na tentativa de aprender né?*/ que pode ser entendido a partir de duas perspectivas ou posições enunciativas: a da aluna, que precisa aprender, mas apresenta dificuldades e a do sujeito-professor, que precisa aprender como adequar sua prática pedagógica às deficiências de sua aluna, mas que não sabe como fazê-lo, “apesar de sua boa vontade”.

É interessante observar, também neste recorte, a mudança na posição subjetiva de professor, que imaginariamente ocupa o lugar de poder-saber, para a de aluno aprendiz. Dito de outra maneira, o sujeito-professor se coloca na posição de “a-luno”, ou seja, aquele que não tem, ou que não possui luz, “saber”, e que pela *sua boa vontade* é capaz de se deslocar do lugar sócio-historicamente constituído, que é daquele que detém o saber, para ocupar o lugar daquele que precisa aprender, isto é, para o lugar daquele que requer algum saber (de aluno aprendiz). Essa perda do lugar de todo-saber, que lhe é tirado por lidar com alguém que é tão diferente de si, instaura a falta (uma experiência radical) e essa falta aparece em demasia, provocando a angústia como excesso da falta. Tal sentimento é da ordem da impotência, por esse motivo o professor fica imobilizado, impotente, diante da falta de audição do aluno surdo que, por sua vez, propicia a falta do professor que não possui referenciais para lidar com o aluno em questão.

Podemos verificar, também, no recorte de (P5) uma regularidade já destacada nos recortes anteriores e que ganha sentidos, a partir da discursividade religiosa: o sentimento de culpa provocando angústia no sujeito enunciador:

[E20]

(P5) *Essa semana mesmo/ até pra tentar suprir um pouquinho dessa culpa/ que eu me sinto culpada / por não ser competente para trabalhar com ela// É procurei inscrevê-la/ e de fato ela foi inscrita num concurso de desenho que vai*

haver na Região// E ela desenha bem, né?// Então é uma tentativa é... de tentar compensar essa falta nossa / para ajudá-la / para ensiná-la / que infelizmente não acontece.

Ao formular sobre o seu fazer em sala de aula, (P5) evidencia o sentimento de culpa, perpassado pelo discurso religioso. O sujeito-professor confessa sua culpa e denuncia sua incapacidade de não saber trabalhar com a aluna surda. Nessa confissão de (P5), percebemos, novamente, um professor desejoso de completude, de ser o professor ideal que se acredita inteiro, mas que se sente frustrado ao perceber que sua prática não provoca mudanças, não produz saberes. Essa culpa advém da sua incapacidade e fracasso enquanto professor e também ganha sentidos a partir de uma ideologia religiosa, pois sua missão não está sendo cumprida enquanto educador, manifestado a sua insatisfação e, por isso, emerge um sentimento de angústia, porque deixa a falta em evidência, desestabilizando o sujeito de linguagem que, a todo o momento, busca tamponar essa falta para não deixá-la à mostra. Isso pode ser observado no recorte em que o sujeito-professor (P5) diz: *procurei inscrevê-la e de fato ela foi inscrita num concurso que vai haver na região [...] ela desenha bem, né? [...] Então é uma tentativa é... de tentar compensar essa falta nossa / para ajudá-la / para ensiná-la / que infelizmente não acontece.* Essa atitude, por parte do professor, é uma tentativa de mostrar não só sua preocupação e interesse na formação da aluna em questão e com os componentes curriculares, mas, também, é uma forma de eximir-se de sua culpa, pois alguma coisa deve ser feita pela aluna em questão e pelo próprio professor, que se sente inútil, já que não consegue ensiná-la. É interessante notar, que o professor em questão divide a sua culpa com os colegas de profissão, ao utilizar o pronome NOSSA para formular: *de tentar compensar essa falta nossa*, ou seja, a culpa não é da aluna que não consegue aprender, a culpa é “nossa” (dos professores) pela sua não aprendizagem, porque não conseguimos falar a língua dela e, assim, conseqüentemente, não conseguimos suscitar o desejo desta aluna.

Neste mesmo excerto, (P5) mostra-se um professor doador e dedicado. Ao tentar compensar sua falta, na aprendizagem da aluna, inscrevendo-a num concurso de desenho (para se sentir melhor), se dispõe a fazer essa “boa ação” pela aluna surda, como forma de aliviar esse peso, essa culpa que carrega e que a angustia. Em outras palavras, professor não consegue corresponder às representações de

professor ideal construídas em um dado contexto sócio-histórico e busca oferecer algo à aluna que vai além de seu saber como educador, para suprir sua falta ou, pelo menos, tamponá-la.

Ao descrever sua experiência com aluno surdo: se teve algum treinamento ou capacitação para lidar com essa situação da educação inclusiva, a professora de Português (P5) formula:

[E12]⁴¹

(P5) *Nunca / jamais / em momento algum / foi oferecido [...] nada que a gente pudesse fazer / Eu acho... nós professores deveríamos... nós professores... não sabemos avaliá-la / não sabemos ensiná-la /*

Nota-se, no dizer de (P5), características ou traços da identidade do eu, que evidenciam um sujeito descentrado, cindido, heterogêneo. O sujeito-professor, ao enunciar, vale-se dos pronomes eu/nós/a gente; há um imbricamento de vozes que se faz presente no discurso de (P5):*[...] Nada que a gente pudesse fazer. Eu acho... nós professores deveríamos... nós professores... não sabemos avaliá-la / não sabemos ensiná-la.* Ao empregar os vocábulos *a gente, eu e nós*, é possível perceber um professor que tenta dividir a culpa sentida no/do lugar sócio-historicamente legitimado do professor que deve deter o saber, com os demais colegas.

No recorte a seguir, pode-se observar a presença do discurso religioso da culpa, no qual o sujeito-professor descreve sua experiência com um aluno surdo. A formulação a seguir, foi feita pela professora de Biologia (P6) anteriormente citada.

[E21]

(P6) *[...] Eu não sei como eu faço pra me comunicar com eles / diferente se o aluno fosse / por exemplo / é ... deficiente... físico e não auditivo [...] o deficiente auditivo é mais complicado [...] porque o deficiente visual /na... numa aula expositiva ele consegue entende,r né? [...] já o deficiente auditivo sem o preparo do professor / sem um curso de capacitação / é muito difícil / é muito complicado / Então eu penso*

⁴¹ Fragmento de excerto já analisado anteriormente sobre outro enfoque.

que se... se... a Secretaria se os Órgãos têm essa intenção de incluir estes alunos / então que sejam inclusos em locais onde os professores sejam capacitados / porque os alunos acabam sendo excluídos [...] Eu me sinto impotente / eu me sinto... é como se eu também tivesse uma deficiência, né? / A impressão é essa.

O dizer de (P6) revela um professor incapaz e impotente, quando relata seu fazer pedagógico – *Eu não sei como faço pra me comunicar com eles [...] o deficiente auditivo sem o preparo do professor / sem um curso de capacitação / é muito difícil / é muito complicado [...] Eu me sinto impotente... é como se eu também tivesse uma deficiência.* Esse dizer remete a uma confissão: o sujeito-professor revela sentir-se impotente e deficiente em relação a essa aluna. Essa deficiência, essa “falta” é sentida pelo fato do professor não conseguir interagir com o sujeito-surdo, de não ser o professor ideal que gostaria de ser; sua “deficiência” está aí: saber que não sabe.

Sobre isso, Mrech (2005) afirma que o saber apresenta limites. Quando o sujeito-professor confessa “*é como se eu também tivesse uma deficiência*” o professor assume a culpa por estar em falta com a aluna surda, pois gostaria de ser completo, inteiro, controlador e, a todo o momento, sente-se angustiado e frustrado pelo vazio que a falta da falta provoca. A partir de leitura realizada em Lacan, Fink (1998) assegura que “a falta da falta do objeto é o que caracteriza a angústia”. O sujeito-professor gostaria de ser ou pelo menos saber sobre o objeto causa do desejo de sua aluna surda, no entanto algo lhe falta (aparentemente, uma língua em comum), deixando-o tão deficiente quanto esta aluna e tirando-o de sua posição de sujeito do saber, que deveria achar uma forma de se comunicar, de se fazer entender por esse sujeito-surdo, pois acredita que é isso que a aluna em questão espera dele. Tanto professor quanto aluno desejam algo que lhes faltam e acreditam que esse algo deva estar no Outro de quem supõem receber (SILVA apud LEITE, 2005) e como isso não acontece, emerge o sentimento de angústia em ambos. Eckert-Hoff (2008, p.129) sustenta que “a constante busca de preencher a falta, o desejo de completude, de ser tudo para o outro e, assim, ser o desejo do outro, revela o que se esconde ao próprio sujeito”.

Vale dizer, também, que este professor se sente impotente, mas, contraditoriamente, parece não estar disposto a suprir seu não saber quando diz: *Então eu penso que se... se... a Secretaria se os Órgãos têm essa intenção de*

incluir estes alunos / então que sejam inclusos em locais onde os professores sejam capacitados / porque os alunos acabam sendo excluídos [...] Eu me sinto impotente / eu me sinto... é como se eu também tivesse uma deficiência, né? / A impressão é essa. Ao mencionar a Secretaria e os Órgãos de Educação, o sujeito-professor deixa evidente que a inclusão deve ser feita em instituições próprias que possuam profissionais capacitados para ensinar alunos com deficiência. Sobre isto Mantoan afirma:

É fácil receber os alunos que aprendem apesar da escola (...). Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados”, e assim, não recaí sobre nossos ombros o peso das limitações profissionais (MANTOAN, 2003, p.28).

Nota-se no excerto anterior [E21] que (P6) procura amenizar um pouco o peso da culpa que sente, encontrando outros culpados para o fracasso do ensino e aprendizagem do sujeito-surdo. Neste recorte, o sujeito-professor aponta os Órgãos de Educação como responsáveis pelo fracasso escolar e exclusão do aluno surdo, ao argumentar que esse tipo de aluno deveria estudar em locais próprios com profissionais capacitados. Dito de outra forma, o professor tenta redimir sua culpa, enfatizando que existem locais e profissionais próprios para integrar esse sujeito-surdo e que, portanto, ele foi habilitado/formado para ensinar pessoas “normais”, ou seja, “ouvintes”. O sujeito-professor, enquanto educador está fazendo a sua parte: ensina a todos da mesma maneira; a falha está nos Órgãos responsáveis pela Educação que, com o intuito de igualar os desiguais, os diferentes, acaba promovendo a exclusão deste grupo de alunos, fazendo emergir a “inclusão excludente”.

Essa remição, entretanto, não o impede de se angustiar, o fato de não ter sido preparado para lidar com este tipo de aluno o faz sentir impotente, como se ele também tivesse uma deficiência. Essa sensação de impotência sentida no/do lugar do professor em questão, traz à tona a angústia pelo fato de “hospedar o desconhecido e, esse hóspede já é alguém bastante inquietado pela espera. É o hóspede que já passou para o hostil, não é o habitante da casa, é o hostil lisonjeado, aceito” (LACAN, 2005, p.87). Trazendo para este trabalho de pesquisa essa citação de Lacan, enfatizamos que a lei e a proposta de Educação Inclusiva garantem que

esse hóspede estranho e inesperado seja bem acolhido na escola regular. Assim, apesar do aluno surdo não fazer parte desse *habitat*, deve, portanto, por força de lei, ser aceito, tolerado, “suportado” como se fosse uma cruz a ser carregada pelo professor, pois faz parte da sua “missão” enquanto professor (aquele que professa).

É preciso justificar porque (P6) se sente impotente e angustiado, a ponto de afirmar: *é como se também tivesse uma deficiência*. Como afirmamos anteriormente, acreditamos que essa angústia provocada pela falta (por não saber lidar com o diferente), também é resultante do fato da prática pedagógica ser fundamentalmente oralizada. Essa falta colocada em evidência desestabiliza o seu lugar sócio-histórico e ideologicamente constituído, ou seja, daquele que detém o saber. É possível vislumbrar esse efeito de sentido no enunciado de (P6) no excerto anterior [20], quando o sujeito-professor descreve sua experiência com aluno surdo: *Eu não sei como eu faço pra me comunicar com eles / diferente se o aluno fosse / por exemplo / é ... deficiente... físico e não auditivo [...] o deficiente auditivo é mais complicado [...] porque o deficiente visual /na... numa aula expositiva ele consegue entender, né?*

É interessante observar que a preocupação do professor parece não ser em incluir o aluno, mas de assegurar e manter sua prática oralizada e expositiva, em sala de aula. Diante da frustração do sujeito-professor, resta lembrar as palavras de Santos (*apud* LEITE, 2006, p.253) os professores “sofrem da angústia de não saber, de não poder dominar todo e qualquer conhecimento [...] sofrem da angústia da vontade de poder saber”. E que, de acordo com Lacan (2005), quando algo não se representa no espelho, quando algo falta onde deveria estar, a angústia comparecerá no lugar desta falta na imagem.

É possível perceber, na materialidade posta, a angústia do sujeito pesquisado, quando aparece constantemente, em sua fala, a hesitação, gagueiras, quando retoma o que havia dito anteriormente utilizando a expressão “né?” e também quando utiliza a conjunção condicional SE: */diferente se o aluno fosse [...], se...se... a Secretaria se os Órgãos têm essa intenção[...]* Em outras palavras, a angústia é deflagrada nessas hesitações, pausas, gagueiras, expressões de intercalações, reduplicações de conjunções e retomadas dos dizeres com o vocábulo “né”? Esse sentimento é provocado pelo fato de o professor não dar conta daquilo que sua profissão exige, ou seja, transmitir conhecimento, independente da condição de seu alunado. Diante do estranho, ele hesita e, o fato de não saber lidar

com o diferente, com um sujeito sem voz, o deixa angustiado. Entendemos que a angústia é provocada pela “falta” da fantasia de tudo saber, falta essa que se torna insuportável justamente por expor o não-saber: daquele que deveria ser o agente educacional: *Eu não sei como eu faço pra me comunicar com eles / diferente se o aluno fosse / por exemplo / é ... deficiente... físico e não auditivo [...] o deficiente auditivo é mais complicado [...] porque o deficiente visual /na... numa aula expositiva ele consegue entender né?* Com base nas formulações anteriores, observa-se que o aluno surdo perturba mais do que outros alunos deficientes, uma vez que o sujeito-professor não consegue suscitar o desejo desse aluno pelo seu saber e porque sua prática se torna inviável diante da surdez, pois é fundamentalmente oralizada. O aluno cego não incomoda tanto porque se insere na modalidade oral da língua; por isso, o professor não se angustia tanto diante do cego, mas sim diante do aluno surdo, já que não sabe lidar com esse não-saber de si e do outro.

O excerto a seguir foi proferido pelo professor de História (P4) quando instado a responder: Como você se sente durante as aulas tendo na turma uma aluna surda?

[E9]⁴²

(P4) *Bom / em primeiro lugar eu gostaria de afirmar que é bem complicado trabalhar com pessoas que... tenham qualquer problema que escape da... da nossa formação porque a gente na faculdade recebeu um modelo de Educação / pra trabalhar com as pessoas “normais” né? //*

É interessante notar que mais um professor justifica sua falta, localizando a falta do/no sistema, quando diz: *eu gostaria de afirmar que é bem complicado trabalhar com pessoas que... tenham qualquer problema que escape da... da nossa formação porque a gente na faculdade recebeu um modelo de Educação / pra trabalhar com as pessoas “normais” né?* O professor se faz valer e se posiciona como um representante dos demais professores, ao utilizar o pronome NOSSA e posteriormente a palavra A GENTE, como substituto do pronome NÓS.

⁴² Fragmento de excerto já citado anteriormente.

É significativo atentarmos para o modo como os professores representam o sujeito-surdo, na instituição escolar quando respondem à pergunta da entrevista: Fale um pouco da sua relação com aluna que possui surdez.

O recorte já abordado anteriormente foi formulado pela professora de Língua Inglesa (P2).

[E4]⁴³

(P2) (...) /eu percebo que **ela fica um pouco excluída** / quando vou fazer um exercício / dar um exercício diferente pra eles / um lesson / ai ela... **ela fica excluída** da... da... dessa aula / se eu quero propor uma aula diversificada pra sala / **ela acaba ficando excluída** /

Este recorte foi enunciado pela professora de Língua Portuguesa (P5).

[E19]⁴⁴

(P5) /infelizmente **ela fica excluída sim**/

O enunciado a seguir foi formulado pela professora de Biologia (P6).

[E15]⁴⁵

(P6) / a... impressão que dá é que **aquela aluna está sendo excluída** / porque os alunos também não tem o domínio da língua /

Nota-se, nos dizeres dos professores, que o aluno surdo fica excluído no ambiente escolar tanto pelos profissionais que trabalham nessa instituição, quanto pelos próprios alunos. É assim que a aluna surda é representada no contexto escolar.

⁴³ Os números dos excertos estão sendo repetidos porque são fragmentos de excertos já analisados anteriormente.

⁴⁴ Fragmento de excerto anteriormente citado.

⁴⁵ Fragmento de excerto anteriormente citado.

É possível perceber, nas representações enunciadas pelos professores e materializadas nos recortes acima destacados, a heterogeneidade constitutiva na forma do já-dito: “ela fica excluída”; “está sendo excluída”. Os enunciadores pensam que são fonte de seu dizer (ilusão-esquecimento nº1); que segundo Orlandi (1999) assumem uma posição no discurso pré-construído, no já-dito ao sustentar cada palavra.

Contemplamos ainda, na materialidade posta, que o sujeito-professor tem o desejo de ser inteiro para o aluno surdo e busca, de alguma forma, encontrar uma maneira de se fazer entender e ser entendido por este sujeito, através do olhar, uma vez que, muitas vezes, não há uma língua em comum. O sujeito-professor também se utiliza desse mesmo mecanismo (olhar e observação) para avaliar esse aluno, já que não consegue se comunicar com o aluno surdo, pelo fato de sua prática ser fundamentalmente oralizada. Então, o olhar passa a ser imprescindível; esse “olhar” funciona como vigilância, controle e mecanismo disciplinar do aluno em questão, tendo em vista que, dessa forma, o professor tenta tornar o aluno surdo em um corpo dócil, à medida que esse vai sendo observado e, ainda que esse aluno não utilize a linguagem oral, é capaz de ser moldado e de se deixar moldar pelo olhar sobre ele. Esse processo disciplinador, segundo Foucault (1995), implica em uma vigilância constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares, conforme ilustra o excerto a seguir formulado pelo professor de História (P4) quando instado a falar um pouco sobre como é a sua relação com a aluna surda.

[E22]

(P4) Sinto que pelo olhar / nós nos comunicamos bem / No olhar (mas esse olhar humano /fraterno / Mas o que diz respeito ao conteúdo / como eu já disse anteriormente / até por conta da linguagem técnica da disciplina / é... por não ter sido preparado para isso eu tenho a plena convicção de que não chego até ela

Ao formular: “*Sinto que pelo olhar / nós nos comunicamos bem / No olhar (mas esse olhar humano / fraterno)*” (P4) deixa escapar que qualquer ser humano é capaz de se comunicar pelo olhar, ou seja, não é preciso ser professor para dar

conta disso. Ao voltar o seu olhar para a aluna surda o professor busca minimizar sua culpa de não incluí-la, inteiramente, no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos a contradição no enunciado de (P4) ao dizer: *sinto que pelo olhar nós nos comunicamos bem*. Logo em seguida nega a afirmação anterior ao formular: *eu tenho plena convicção que não chego até ela*. O sujeito-professor tenta camuflar sua condição de incompletude, na busca de se mostrar um professor inteiro, doador e dedicado. Vale-se do discurso religioso para redimir a culpa que sente pelo fato de não corresponder ao ideal de professor, ou seja, transmitir o conteúdo, isso porque não foi preparado, não aprendeu a se comunicar com alunos surdos. No entanto, por se achar um bom profissional, tem certeza de que procura, por meio do olhar, cumprir o seu papel de docente, pois é no e pelo olhar que o sujeito-professor constrói sua imagem-identidade, que Lacan denominou de estágio de espelho. *No olhar nos comunicamos bem / mas esse olhar [...] humano / fraterno*. Ao utilizar-se dos vocábulos *humano e fraterno*, o sujeito-professor evoca o discurso religioso, na tentativa de tamponar e se isentar de sua falta e de não expor o não-saber.

Os excertos a seguir, embora formulados por outros enunciadores, parecem dialogar entre si. Segue, então, os recortes das professoras de Língua Portuguesa (P5) e de Biologia (P6), quando falam sobre sua relação com a aluna surda.

[E23]

(P5) [...] *então a comunicação é muito restrita / é muito limitada / é através do gesto / é através do olhar*

[E24]

(P6) [...] *apesar de existir esse afeto / na verdade a gente se entende muitas vezes pelo olhar, né?*

Os recortes anteriores mostram que os professores, na ânsia de manter algum contato com a aluna surda e de interagir com ela, sentem-se estrangeiros na

própria língua. Para aliviar a culpa e angústia sentidas no/do lugar de professor, encontram, no olhar, um possível caminho para amenizar essa “babel”.

Podemos perceber que o olhar do professor em relação a essa aluna surda, pode ser um olhar sobre alguém ou algo que o incomoda, ou seja, o olhar de vigilância, segundo Foucault (1995) e, ao mesmo tempo, um olhar “causador de desejo”, isto é, o olhar desejoso do olhar do outro (aluno), como forma de criar laços com ele. Em outras palavras, o professor deseja o desejo de seu pupilo, pois este é a causa de seu desejo e vice-versa. Ainda a respeito da troca de olhares entre educador e educando, Lulkin (2005, p.43) sustenta que “através do olhar o controle se materializa”, isso, segundo ele, “se estivermos atentos ao Panóptico de Bentham”. Larrosa (1994 *apud* Lulkin, 2005, p.43), sobre a obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault (1975), enumera os aparatos disciplinares montados para servir o poder do olhar:

A prisão, a fábrica, o hospital, a escola são, entre outras coisas, máquinas de ver. Dispositivos para “tornar visíveis” as pessoas que capturam (presos, trabalhadores, enfermos ou crianças), e para “tornar eficazes” os processos que realizam (reformatar, produzir, curar ou ensinar).

O referido autor afirma, ainda, que “numa outra perspectiva de educação, em que o escutar passe a ter o privilégio no lugar de ouvir, permite realocar os deficientes auditivos como eficientes do olhar”⁴⁶. Lulkin (2005, p.44) argumenta, também, que neste caso, entre o sujeito-surdo e professor “o olhar passa a ser fundamental, pois ele colabora para o descentramento do sujeito moderno, obrigando o uso do corpo de forma diferente dos nossos códigos cotidianos”. Dessa forma, os professores que tentam um contato com o aluno-surdo pelo olhar, conseguem estabelecer algum afeto com esses alunos, já que veem o sujeito-surdo de modo singular e não como efeito de uma imposição jurídica ou legal. Este tipo de relação estabelecida entre eles, a partir do afeto, pode promover deslocamentos e saberes significativos. Diante do exposto, podemos afirmar que a lei tenta minar a resistência, pois já foi socialmente legitimada e (im)posta. Há a ilusão de que se algo for decretado como lei, o problema social passa a ser sanado, quase que automaticamente. No entanto, o afeto não se impõe por lei ou como a lei.

⁴⁶ Grifo meu.

De um modo geral, percebemos a presença do discurso religioso e do discurso jurídico, na materialidade posta. A presença de sentimentos como angústia, culpa e impotência também foi bastante regular nos depoimentos abordados. As análises empreendidas nos possibilitam entrever as representações e as posições de professores diante da inclusão do aluno surdo em salas regulares, em função da proposta da Educação Inclusiva, ao descreverem suas experiências.

CONCLUSÃO

A análise do corpus revelou que a presença do aluno surdo, no contexto de sala de aula da escola regular, provoca certo mal-estar nos professores, que pode ser explicado, em certa medida, pelo fato de a prática pedagógica ser fundamentalmente oralizada, comprometendo, assim, a aprendizagem e inclusão do aluno surdo. Este incômodo faz emergir dois sentimentos distintos: culpa e angústia.

Foi possível perceber, na materialidade posta, hesitações, pausas, gagueiras, reduplicações de preposições e de sons não lexicalizados na fala de alguns professores, evidenciando a angústia do sujeito-professor diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo.

Vale ressaltar que a atual proposta da Educação Inclusiva, ao colocar os alunos num mesmo patamar de igualdade, busca igualar a identidade desses sujeitos (alunos) desconsiderando as diferenças constitutivas de cada um, uma vez que esse ideal de igualdade se “cola” ao discurso religioso, perpassado pelo jurídico, que produz efeitos de sentido na materialidade posta, ao sustentar que, “todos são iguais perante Deus e perante os homens”. Estas discursividades que já se tornaram memória (memória discursiva) nos constituem e orientam nossas práticas discursivas.

Com efeito, acreditamos que a proposta da Educação Inclusiva é a de igualar todos os alunos, no entanto, os alunos portadores de necessidades especiais ficam excluídos, pois partir da premissa de que o ideal é a igualdade, constitui-se em um equívoco de ordem ideológica. Dito de outro modo, a proposta da Educação Inclusiva parte da premissa de que todos são iguais ou deveriam ser igualados para garantir o bom funcionamento das instituições e, portanto, acabam igualando o não igual, na tentativa de mascarar a heterogeneidade que nos é constitutiva ou ainda na tentativa de tornar o outro radical em um outro meu semelhante, segundo Skliar (2003) e Cavallari (2008a). Nesse sentido, podemos vislumbrar que a proposta da Educação Inclusiva silencia as diferenças não só de quem é fisicamente “diferente”, mas toda e qualquer diferença, seja ela regional, cultural, ideológica, dentre outras. No entanto, sabemos que as diferenças devem ser valorizadas e as estratégias de ensino adequadas, de modo a dar vazão à diferença e à singularidade do aluno.

Vale salientar que a proposta deste trabalho não é a de fazer um julgamento sobre os equívocos dos profissionais da educação, nem tampouco acusá-los pelas

falhas ocorridas no processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo, mas compreender como esse processo se dá na instituição escolar, para que possamos promover alguns deslocamentos e transformações no fazer-dizer docente.

As análises empreendidas apontam, ainda, as dificuldades e as angústias enfrentadas pelo sujeito-professor em seu fazer pedagógico, no que diz respeito à Educação Inclusiva. No geral, os depoimentos mostraram que os professores acabam sendo obrigados a seguir o que a lei determina, ainda que a lei não garanta ou viabilize a inclusão significativa da diferença e dos diferentes.

As análises permitiram vislumbrar a(s) posição(ões) discursivas assumidas pelos sujeitos pesquisados, diante da proposta da Educação Inclusiva e dessa nova experiência pedagógica pela qual os professores estão passando, na tentativa de elucidar as questões centrais que direcionaram este estudo: O discurso da inclusão já se instituiu como “regime de verdade”? Como os professores se colocam frente à proposta da Educação Inclusiva (doravante EI).

Algumas regularidades enunciativas abordadas no corpus, tais como: o sentimento de impotência, o não-saber, a perda de certos referenciais, reforçam a hipótese inicial deste estudo que versa sobre a angústia experienciada pelo professor, diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo. A hipótese levantada foi a de que a angústia deflagrada no discurso do sujeito-professor, ao trabalhar com o aluno surdo, está atrelada à exposição do seu não-saber. Com base na análise dos registros, observamos que esse não-saber deflagrado na fala do professor está para além do saber epistemológico. Trata-se de um não-saber de si, de sua prática, do outro, diante da perda de certos referenciais pedagógicos e do estranho (aluno surdo) que foi inserido, mas ainda não totalmente incluído, na escola regular, “forçando” o professor a rever suas representações e verdades.

Buscamos rastrear, na materialidade posta, este sentimento de angústia, provocado no sujeito-professor, quando relata sua experiência com alunos surdos.

Podemos afirmar, com base nas análises e pressupostos teóricos arrolados, que a proposta da Educação Inclusiva, ao promover a homogeneização das diferenças, acentua a exclusão do aluno surdo ou daqueles que, mesmo portando alguma deficiência, devem se adaptar ao contexto escolar e se tornar o mais igual possível.

Na maioria dos recortes abordados, há a presença do sentimento de angústia, nos dizeres dos sujeitos entrevistados, quando “confessam” não saber trabalhar com esse tipo de aluno (surdo). Convém enfatizar que a angústia pode ser produtiva se for tolerada e apontar para a falta que mobiliza o desejo. A angústia que leva à paralisação e a impotência, pode não promover deslocamentos desejáveis. Em alguns casos, a deficiência auditiva leva a esse excesso de falta que deixa o professor impotente, como no caso de alguns dos excertos abordados ([E5] de P5), ([E13] e [E15] de P6). Para que a angústia se torne produtiva, é preciso suportar a falta diante da deficiência que mais compromete a inclusão e a interação: a surdez, tendo em vista que há a primazia da oralidade em nossa sociedade, sobretudo no contexto escolar.

É possível notar que essa angústia que imobiliza é vivenciada por todos os entrevistados, sobretudo pelo fato de ter que ensinar alguém que não compartilha de sua língua e que também não é a mesma língua dos demais alunos ouvintes. Isso parece acentuar, ainda mais, a incapacidade sentida da/na posição de professor, fazendo emergir a angústia como sintoma da falta de saber como atingir o aluno surdo e de fomentar seu desejo pelo suposto saber do outro (professor). A falta sentida diante do sujeito-surdo é intransponível, pois jamais saberemos ou acessaremos totalmente a língua do aluno surdo, tendo em vista que a língua materna desse sujeito é híbrida por excelência (oral e espaço-visual). A língua desse sujeito não depende, apenas, do aparelho fonador, para ser produzida e articulada, mas de todo o corpo do sujeito-surdo, já que, de acordo com Mascia (2008), língua é corpo.

Os sentimentos de angústia e impotência do sujeito-professor aparecem em quase todas as análises e, em uma delas, em particular ([E9] de P4), o sujeito-professor afirma e confessa o quanto é complicado trabalhar com pessoas que apresentam qualquer problema que escape de sua formação acadêmica, e responsabiliza a instituição por não ter repassado ou instrumentalizado o professor com o modelo de Educação para trabalhar com as pessoas portadoras de qualquer deficiência, na ilusão de que tal modelo fosse suficiente para sanar as deficiências e contradições constitutivas do processo de ensino e aprendizagem, de um modo geral.

Os entrevistados falam da prática oralizada de ensino, usada pela maioria dos professores e comentam, também, sobre o fato de a aluna não se “encaixar” ou de ser impossibilitada de se adaptar a essa prática. Um deles chega a comentar que a

inclusão acaba sendo “algo para inglês ver”. Afirma, ainda, que a inclusão, da forma como vem acontecendo, é excludente. Quando enunciam que a aluna surda não se “encaixa” no método utilizado para a maioria dos alunos, não podendo, desta forma, ser incluída no ensino regular, a não ser que se aproxime da comunidade ouvinte, é possível perceber, nos dizeres dos professores em questão, a presença do discurso darwinista que incide na prática discursivo-pedagógica.

Assim, é nesse contexto de lamentações e angústias dos entrevistados, que a inclusão se faz presente, dando condições para que a exclusão seja efetuada e reforçada, embora mascarada de Educação Inclusiva.

Convém ressaltar, ainda, que o fato de o professor se sentir angustiado, ao contrário do que parece, é algo positivo, pois sugere que o professor se sente implicado a repensar e a sanar sua falta diante do não aprendizado do sujeito-surdo e, que “apesar dos pesares”, há um fazer docente possível. Valendo-nos da afirmação de Mascia (2008), de que língua é corpo, podemos considerar que há um fazer docente possível desde que o professor permita que o aluno surdo fale através de seu corpo, não lhe impondo uma língua e cultura que lhe são estranhas e/ou pouco significativas. Para tanto, é necessário que o sujeito-professor esteja disposto a rever suas representações, se transformar e questionar sua própria prática. Em outras palavras, o professor tem que se deixar afetar por essa outra metade de língua espaço-visual e estabelecer uma possível comunicação com o aluno surdo, via corpo. Neste caso, não é só o aluno surdo que deve sofrer transformações e adaptações no contexto escolar, mas, sobretudo, o professor que se vê compelido a tornar sua prática pedagógica significativa para o aluno em questão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; SILVÉRIO, Valter. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ALAMINOS, Cláudia; MATTOS, Edna Antônia. Teoria das representações sociais e inclusão escolar. In: SILVA, Elisabeth R. da (Org.). – *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté, SP: Cabral, 2007.
- AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans Le discours*. DRLAV 26, 1982, p. 91-151, 1982.
- _____. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de estudos lingüísticos, Campinas, nº19, jul./dez. 1990, p.25-42.
- _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AZENHA, Conceição. (La) Langústia do discurso pedagógico. In: *Corpolinguagem: Angústia: o afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. – *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, Helena. H.N. – *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/CEF, 1998.

CAMARGO, Iracy R.A. *Psicopedagogia e inclusão escolar: um olhar psicopedagógico sobre a inclusão de deficientes auditivos*. Monografia. UNITAU. 2008.

CARONE, Iray. *Igualdade versus diferença: um tema do século*. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

CASTRO, Eliana de M. – *Psicanálise e linguagem*. São Paulo: Ática, 1992.

CAVALLARI, Juliana. S. *O Discurso da inclusão na eliminação das diferenças constitutivas do sujeito-aluno de línguas*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (4º SEPLA), 2008, Taubaté. *Anais...* Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, 2008a. CD-ROM.

_____. *Professores em formação e suas representações de educação inclusiva*. In: CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE (I CONID), São José dos Campos, UNIVAP, *Resumo expandido*, 2008b.

_____. *As imagens inscritas no corpo do outro*. 2008. (no prelo).

_____. *O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento de conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais*. IN: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. São José dos Campos, 2009.

_____. *A angústia constitutiva da identidade de professores em formação*. 2009. (no prelo).

CECCIM, Ricardo Burg. *Exclusão da Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). LULKIN, Sérgio Andrés; BEYER, Hugo Otto; LOPES, Maura Corcini. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

CERULLO, Morris. *Bíblia de estudo*. Rio de Janeiro: 2007.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA. Decreto lei 3.956, de 8 de outubro.; http://cac-perp.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/com_gua.php.

CORACINI, Maria José R. F. – *O Olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidades – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. *Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – Tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva*.

In: SILVA, Elisabeth R. da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José M. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté, SP: Cabral, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA DE PRINCÍPIOS POLÍTICA E PRÁTICA PARA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Salamanca, Espanha, Brasília: CORDE, 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. – *Escrita de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 80p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI Escolar – o minidicionário de língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina L. – *O quadro atual da análise do discurso no Brasil*. In: REVISTA LETRAS: Espaços de Circulação da Linguagem nº 27, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003, p.39 – 46.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FINK, Bruce – *O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4. Ed., 1984.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231 - 249.

_____. *Vigiar e punir*. 29. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

_____. *História da loucura*. 8. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2005.

FRANÇOISE, Gadet; TONY, Hak (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNCAMP, 1990.

GUARINELLO, Ana. C. *O Papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.

KEHL, Maria Rita – *Minha vida daria um romance*. In: Bartucci, G. (Org.) *Psicanálise, literatura estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, p. 57-59, 2001 a.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro XI: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

_____. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Perspectivas, 1992.

_____. *O seminário, livro x: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACERDA, Cristina B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de Campos TESKE, Ottmar. (Org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003.

_____. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Caderno CEDES, Campinas, vol.26, n.69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEITE, Nina Virgínia de A. (Org.). – *Corpolinguagem: Angústia: O afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L.; TESKE, Ottmar (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LOPES, Maura Corcini, Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Educação & Surdez*. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIM, Sérgio A. O discurso Moderno na Educação dos Surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa E.; Prieto, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006 - Pontos e contrapontos.

_____. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARSCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. Série Princípios. 5ª ed. - São Paulo: Ática, 2003.

MASCIA, Márcia A.A.; SILVA JÚNIOR, Alcebíades Nascimento. Embates de línguas e embates identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio. In: *Múltiplas perspectivas em lingüísticas*. ed. da UFU: ILEEL, 2008, v.1, p. 86-93.

MAZZOTTA, Marcos José da S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MISKOLCI, Roberto. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter.R. (Org.). *Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, p. 13-26, 2005.

MRECH, Leny Magalhães (Org.) – O Impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: *O Impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

NAVES, Sônia F. de Lima. *A produção de sentido do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2003.

OLIVEIRA, Mércia A. da Cunha. *A educação especial de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 1996.

ORLANDI, Eni P. O próprio da análise do discurso. In: *Escritos. Laboratório de estudos Urbanos Nudecri*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. – *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*; ORLANDI, Eni P. [trad.]. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. ORLANDI, Eni P. [trad.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.163-252.

POLICARPO, Nádia M. *Os discursos dos alunos e a constituição identitária do aluno homossexual*. Trabalho de conclusão de curso (mestrado em LA), Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa E.; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

PINHEIRO, Humberto L. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, Ana Clélia. Angústia e Silêncios. In: LEITE, N.V. (Org.). *Corpolinguagem: Angústia: o afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Eder S. A angústia e a constituição do ser em Heidegger. In: LEITE, N.V. (Org.). *Corpolinguagem: Angústia: o afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SARAIVA, Karla. A Babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. In: *Derrida & a Educação Carlos Skliar* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA JÚNIOR, Alcebíades Nascimento; MASCIA, Márcia A. A. O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: uma análise do discurso político da inclusão. In: BERTOLDO, Ernesto S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SILVA, Rômulo F. A foraclusão e a angústia. In: LEITE, N.V. (Org.). *Corpolinguagem: Angústia: o afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L da.; AZEVEDO, J. C.& SANTOS, E. *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.p. 242 -306.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdo – vol. 1*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdo – vol. 2*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *A escrita na escrita: Derrida & a Educação*. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SOLÉ, Maria Cristina – Quando a Outra Língua é Verdaderamente Outra: o adolescente surdo. In: *Adolescência: um problema de fronteira / comissão de*

aperiódicos da associação psicanalista de Porto Alegre (Org.). Porto Alegre: APPOA, 2004, p. 127 – 136.

UYENO, Elzira Yoko – *O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do outro*. In: VII Congresso Latino-americano de Estudios del Discurso ALED, 2007.

_____. *Cursos de formação continuada: a contradição e o amor do outro*. ANAIS DO I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. Florianópolis, UFSC, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Claudia & RIDENTI, Sandra. *Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito*. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). – *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ANEXOS 1

Perfil do Educador (questionário de descrição do professor entrevistado)

1. Idade: _____ anos

2. Gênero: () masculino () feminino

3. Tempo de serviço na rede estadual : _____ anos

4. Tempo de formação: _____ anos

5. Curso de Especialização () sim () não

Qual? _____

6. Domina a língua brasileira de sinais?

() sim () não

7. Qual é o nível de domínio?

() básico () intermediário () avançado

8. Conhece o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNES) ?

() sim () não

ANEXO 2

Entrevista piloto

Entrevistados: professores do 2º ano do ensino médio da escola Estadual do município de Roseira.

As seguintes questões foram propostas aos professores:

- 1) Como você se sente durante as aulas tendo na turma uma aluna portadora de deficiência auditiva?

- 2) Há alguma diferença em ser professor de aluno deficiente auditivo? Comente um pouco sobre isto.

- 3) Fale de sua experiência com aluno(s) deficiente(s) auditivo(s), se você teve algum treinamento ou capacitação prévia para lidar com esta situação da educação inclusiva.