

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sueli Souza dos Santos

Linguagem e Subjetividade do Cego na Escolaridade Inclusiva

Porto Alegre, 2007

Sueli Souza dos Santos

Linguagem e Subjetividade do Cego na Escolaridade Inclusiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação e Estudos da Linguagem

Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti

Porto Alegre, 2007

Catálogo na publicação

S2371 Santos, Sueli Souza dos
Linguagem e subjetividade do cego na
escolaridade inclusiva / Sueli Souza dos Santos;
orientação de Regina Maria Varini Mutti, 2007.
202 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação e Estudos
da Linguagem, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

1. Linguagem. 2. Subjetividade. 3. Cego. 4.
Análise de Discurso. 5. Psicanálise. 6. Educação
Inclusiva. I. Mutti, Regina Maria Varini.

Sueli Souza dos Santos

Linguagem e Subjetividade do Cego na Escolaridade Inclusiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Estudos da Linguagem

Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final, pelo Orientador e pela Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dra. Regina Maria Varini Mutti- Orientadora

Prof. Dra. Aracy Ernst (Universidade Católica de Pelotas) - Professora Visitante

Prof. Dra. Liliane Seide Froeming (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dra. Maria Luiza R. Becker (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Sergio Antonio Carlos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Porto Alegre, novembro de 2007.

Aos meus pais, Pery e Eny, que me oportunizaram sempre o acesso aos estudos, possibilitando que eu transformasse o conhecimento em fonte constante de inquietação e trabalho, é a quem dedico esta tese .

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha orientadora, Dra. Regina Maria Varini Mutti, por sua sabedoria, dedicação incansável, estímulo e por ter acreditado em meu trabalho, tendo um papel determinante para elaboração e conclusão desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelos aportes teóricos, ampliando meu conhecimento, dando a sustentação teórica desta tese.

Gostaria também de prestar aqui uma homenagem ao professor Dr. Hugo Beyer, que participou da banca de qualificação do projeto de tese, e posteriormente orientou leituras sobre o tema da Educação Inclusiva, sugerindo textos, dispondo-se a discutir sempre que fosse necessário o que, seguramente, enriqueceu este trabalho. O professor Hugo segue nos acompanhando até a conclusão desta tese também como um modelo de pesquisador a ser seguido. Por sua colaboração inestimável, meu profundo reconhecimento.

Às professoras Dras. Aracy Ernst e Liliane Seide Froeming, pela leitura atenta do projeto, sugerindo novas leituras e propondo aprofundamento de temas, assim ampliando meu campo de conhecimento e o aprimoramento da pesquisa, meus agradecimentos.

Aos professores e alunos, cegos e videntes, que concordaram em participar da pesquisa, contribuindo com seus depoimentos para o estudo das questões propostas na investigação.

Aos colegas que durante o período dos seminários participaram das discussões contribuindo com sua escuta, questionamentos, sugestões, oportunizando que eu fosse aprimorando meu nível de compreensão sobre os interrogantes propostos na abrangência do próprio tema da tese.

Um especial agradecimento aos colegas Flavio Lunardi, Ione Vinhais, Marleni Matte, Sita Mara Lopes Sant'Anna, por suas valiosas observações, sempre dispostos a discutir, contribuir, revisar meus textos, agregar informações teóricas e trocar experiências, o que me possibilitou sentir-me sempre acompanhada durante esta caminhada.

A todos os amigos que me apoiaram e estimularam, que direta ou indiretamente, me deram sustentação afetiva para que eu pudesse seguir em frente com esse projeto, em especial à Maria Liane Porn Dutra, Lucia Valquiria Grigoletti, Sergio Antonio Carlos e Viviane de Freitas Souto. Obrigado pelo carinho sempre disponível e fraternos.

“Não percebo mais do que falo – a percepção me tem como a linguagem e como é preciso que eu esteja aí, apesar de tudo, para falar, é preciso que eu esteja aí para perceber. Mas em que sentido? Como sujeito indeterminado (on). Quem é que do meu lado vem animar o mundo percebido e a linguagem?” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 182)

“O discurso é produzido num espaço de redes de filiações sócio-históricas de sentido. Nesse espaço, o discurso irrompe como efeito dessas redes, provocando o seu deslocamento. Assim, o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencia de uma agitação nas filiações sócio-históricas da identificação.” (PÊCHEUX, 1997, p. 56)

“[. . .] como não se pode nunca se ver com os próprios olhos, somos todos um pouco cegos. Nós nos olhamos sempre com o olhar do outro, mesmo que seja aquele do espelho”. (BAVCAR, 1998, p. 93)

“Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado.” (LACAN, 2001, p. 286)

RESUMO

Nesta tese, propomo-nos a analisar efeitos de sentido no discurso de alunos cegos e de professores cegos e videntes. Temos como propósito a educação inclusiva, sob a perspectiva da linguagem e subjetividade do cego no processo de educação formal escolarizada. Buscamos compreender como são produzidos sentidos na experiência pedagógica da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, tendo em vista trazer elementos para novas significações educacionais. Fundamentamos a pesquisa, principalmente, em conceitos da teoria da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, criada por M. Pêcheux e teoria enunciativa de Authier-Revuz, autores que consideram a interface dos campos teóricos da linguagem e da psicanálise de Freud e Lacan, bem como nos estudos que configuram a área da Educação Inclusiva de portadores de deficiência. Trabalhamos com conceitos tais como os de discurso, interdiscurso, intradiscurso; enunciação e heterogeneidade, não-coincidências do dizer, conceitos estes que abrem um leque de articulações com a psicanálise e o complexo campo das questões de identidade, singularidade, subjetividade, bem como da pulsão escópica, implicados na constituição das representações discursivas, tanto dos deficientes visuais como dos videntes. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de transcrições de gravações de observações diretas em sala de aula em classes de pré-alfabetização e alfabetização e outros contextos escolares, durante dois anos, e ainda a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com alunos cegos em estágio avançado de escolarização, com professores licenciados cego e vidente, atuantes em classes inclusivas, na cidade de Porto Alegre-RS. A análise discursiva, efetivada a partir de recortes destacados, foi conduzida de modo a evidenciar efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos. As conclusões da análise evidenciam a singularidade de cada experiência relacionada à inclusão escolar do cego. Propõe-se a abertura para uma investigação constante e sistemática de avanços e recuos das possibilidades de trabalho em educação inclusiva, de modo que os novos fazeres e relações pedagógicas promovam um contínuo movimento revitalizador do processo educativo, o qual está sempre em construção, quer se trate de cegos, videntes ou portadores de qualquer tipo de diferença. A educação deve ser sempre inclusiva.

Palavras-chave: Linguagem. Subjetividade. Cego. Análise de Discurso. Psicanálise. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

In this thesis we propose to analyze the effects of sense in the discourse of blind students and of blind teachers and not blind ones. Our purpose is the inclusive education from the perspective of the language and subjectivity of the blind in the process of formal education in schools. We intend to understand how senses are produced in the pedagogical experience of the inclusion of disabled children, having in mind new educational significations. We based our research, mainly on the concepts of the Discourse Analysis Theory (AD) from the French line of thinking, created by M.Pêcheux and on the Enunciative Theory by Authier-Revuz who are authors that consider the interface of the theoretical fields of language and Freud and Lacan's psychoanalysis, as well as on the studies which build the field of Inclusive Education of disabled children. We worked with concepts like the ones of discourse, interdiscourse, intradiscourse, enunciation and heterogeneity, as well as non-coincidence of speech, concepts which establish a wide range of discussions with psychoanalysis and the complex field of identity questions, singularity and subjectivity as well as scopic pulsion, implicated in the discourse representations of visually impaired children and not blind ones. The corpus of this research was based on recorded transcriptions of direct observations in classrooms of pre-alphabetized and alphabetized as well as on other school contexts during two years. It was carried out also based on semi-structured interviews that were conducted with blind students in a high scolarization level and with graduated blind and not blind teachers, who were working in inclusive classes in the city of Porto Alegre – RS. The discursive analysis accomplished was based on paper clippings in order to make evident the effects of the senses produced by the subjects. The conclusions of the analysis show the singularity of each experience related to the inclusive process of the blind in school. We propose a constant and systematic investigation of the advances and setbacks of the possibilities of working with inclusive education, aiming at new constructions and pedagogical relationships in order to promote a continuous movement to revitalize the educational process that's being built, not taking into account if it deals with the deaf, not blind or people with any kind of disability. Education has to be always inclusive.

Key-words: Language. Subjectivity. Blind. Discourse Analysis. Psychoanalysis. Inclusive Education.

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	13
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	18
2.1 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	18
2.1.1 Objetivos	18
2.1.2 Questões Norteadoras.....	19
2.2 ESTABELECIMENTO DOS <i>CORPORA</i> E PERCURSO DA ANÁLISE DISCURSIVA.....	19
3 O CEGO E O DEFICIENTE VISUAL.....	23
3.1 A PERSPECTIVA ORGÂNICO-FUNCIONAL	23
3.2 A PULSÃO ESCÓPICA: UM OLHAR PSICANALÍTICO	31
4 INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	36
4.1 INCLUSÃO OU SOB(RE) OS DIREITOS E PRECONCEITOS	36
4.1.1 Integração e Inclusão no Espaço da Escola Regular	37
4.2 A EXCLUSÃO OU SOB(RE) A DIFICULDADE COM O PRÓXIMO.....	45
4.2.1 A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências e sua Prática.....	48
4.3 O ESTRANHO, O ESTRANGEIRO, O EXCLUÍDO	58
5 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE.....	63
5.1 INTER-RELAÇÕES CONCEITUAIS.....	63
5.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO.....	68
5.3 DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDO	82
6 TRAMAS DISCURSIVAS: SUJEITO CEGO E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA...94	
6.1 A SALA DE AULA E OUTROS CONTEXTOS	94
6.1.1 Uma Análise da Interlocução em Sala de Aula	100
6.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE CEGOS E ALUNOS CEGOS: PRIMEIROS CONTATOS.....	122

7 O QUE DIZEM ALUNOS E PROFESSORES: O <i>CORPUS</i> DE ENTREVISTAS..	130
7.1 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DOS SUJEITOS-PROFESSORES DE CEGOS	131
7.1.1 Pontos de subjetivação: incompletude, falta, excesso	147
7.1.2 Pontos de subjetivação: risos, silêncios na entonação	151
7.2 AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER DO ALUNO-CEGO	156
7.3 <i>DAS UNHEIMICH</i> , HETEROGENEIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	167
7.4 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA, ESCOLHAS PROFISSIONAIS: ESTRUTURA OU ACONTECIMENTO?	174
7.4.1 Algumas Palavras Ainda sobre a Experiência Pedagógica	185
8 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: É PRECISO COLOCAR UM PONTO FINAL OU NÃO?	188
REFERÊNCIAS	194
ANEXO A - Termo de Consentimento Informado	202

1 PONTO DE PARTIDA

Esta Tese é fruto de um processo de reflexão e elaboração sobre as questões que vêm me acompanhando desde os estudos da psicanálise, introduzidas pelo conceito de pulsão escópica, ou seja, a pulsão do olhar (do prazer do olhar/ser olhado). A impossibilidade de olhar para o analista, quando o paciente se encontra no divã; o voltar-se das crianças para seus desenhos ou brincadeiras, perdendo-se do olhar do analista, assim como o olhar para dentro dos sonhos, onde os mistérios do inconsciente se revelam a partir *do nada* que se possa tocar fisicamente, sendo um processo alucinatório, são elementos materiais para evidenciar a dor e o prazer da realidade psíquica.

A existência impalpável do inconsciente só pode ser acessada quando ganha sentido e voz no discurso, tanto em cegos como em videntes. Através da linguagem, esse processo inconsciente, intocável, imaterial, metafórico, deslizante, vai-se construindo, emprestando sentidos à fala, possibilitando a necessária ilusão de unidade, criada no imaginário discursivo dos falantes, independente de serem cegos ou videntes.

Acreditar na possibilidade de comunicação, de identidade, de similaridade, de igualdade de desejos remete a outra ilusão, qual seja, a da inclusão, borrando as diferenças onde não existam barreiras narcísicas. Todos esses dados, que ao longo do trabalho na clínica e na docência, atravessando as construções da subjetividade em suas manifestações languageiras, determinaram o propósito deste estudo sobre a educação inclusiva, sob a perspectiva da linguagem e subjetividade dos cegos na Escola. O objetivo consiste em investigar o processo de inclusão do aluno cego na educação formal, ou seja, em escolas regulares, públicas ou privadas. Buscamos compreender como se dá o trabalho com a inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e tomar parte neste debate, trazendo elementos para novas significações educacionais.

Considera-se, nesse enfoque da escolarização do aluno cego, também a posição do professor, em seu imbricamento. O discurso pedagógico de professores videntes, por estar ativamente presente no cotidiano da condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos e deficientes visuais, pode marcar de muitas formas a constituição da subjetividade desses alunos. Sendo a figura do professor um referencial dos valores sociais, do lugar de saber e poder, entre tantos outros sentidos e modelos a serem seguidos, este pode

interferir constitutivamente na interpretação que os alunos cegos e os alunos videntes também venham a fazer, tanto em relação àquilo que aprendem, como no que tange aos sentidos que representam inter-relações entre sujeitos protagonistas de discursos na vida social.

A partir da teoria da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, criada por M. Pêcheux (1997a, 1997b), e dos estudos enunciativos de Authier-Revuz (2001), autores que consideram a interface dos campos teóricos da linguagem e da psicanálise, em suas implicações na constituição da subjetividade e do discurso, construímos o objeto de pesquisa, articulando os seguintes temas: educação inclusiva, linguagem e subjetividade de alunos cegos.

Referenciada principalmente nesses autores referidos, trabalhamos com conceitos tais como os de discurso, interdiscurso, intradiscurso; enunciação e heterogeneidade, não-coincidências do dizer, conceitos estes que abrem um leque de articulações com a psicanálise de Freud (1996g) e Lacan (1973) e o complexo campo das questões de identidade, singularidade, subjetividade, e ainda da pulsão escópica, que estão implicados na constituição das representações discursivas, tanto dos deficientes visuais como dos videntes.

A subjetividade, abordada do ponto de vista psicanalítico, passa pela constituição do sujeito em interação com um Outro, e não com uma realidade qualquer. Pensamos que a subjetividade não pode ser enfocada a partir da experiência direta com qualquer objeto, sendo a linguagem o elemento essencial que fornece a mediação entre as coisas e as representações do sujeito, possibilidade de compreensão da realidade.

Nesse sentido, seguindo Freud (1996g), entendemos que antes mesmo que a aprendizagem da linguagem seja elaborada, tanto do ponto de vista motor como auditivo, ou seja, antes mesmo que se compreendam as palavras, já existe a simbolização, que é estabelecida na relação com o objeto. A criança, em sua relação primordial com o objeto materno, já está, considerando a mãe enquanto objeto, introduzida no processo de simbolização, posto que este objeto (a mãe) está imerso no mundo do significante.

A precocidade desse processo aponta para o fato de que a criança, ao começar a emitir dois fonemas, estes, do ponto de vista freudiano, já são vocábulos. Nessa interação mãe e bebê, o que é emitido pela mãe ao seu bebê estabelece virtualmente uma combinatória propícia à organização significante.

Lacan (1998b, p. 260) afirma que: “O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes, já está escrita em outro lugar.” Esta afirmação aponta para essa experiência que inaugura as marcas pulsionais, arcaicas e determinantes de tudo o que vai estar presente na vida do sujeito enquanto significante a partir de então. Antes de qualquer dedução individual, antes de qualquer necessidade social, algo se inscreve como experiência coletiva, como que demarcando linhas de força iniciais no psiquismo. Essas linhas de força iniciais, podemos pensar, se prendem à natureza, são como marcas corporais que fornecem significantes, as quais inauguram a relação humana, dando-lhe estrutura. Essas marcas são como cicatrizes do inconsciente, ou seja, uma marca de que algo aí se inscreveu e que jamais será reencontrado, desvelado, ou revelado como, quando e quem o inscreveu.

Exatamente essa cicatriz é que dará condição de instalação da linguagem, na tentativa de buscar dar sentido, criar representações que dêem conta da inscrição do sujeito na cultura. É aí que se funda o inconsciente, nessa hiância, nesse espaço, nessa falha, no tropeço onde o que se revela é aquilo que triunfa enquanto recalcado; aquilo que não se pode dizer diretamente, que não encontra a palavra definitiva que dê um único sentido.

O que Freud vai nos ensinar, relativo ao inconsciente, é que os pensamentos inconscientes se revelam como aquilo que se mostra em ausência, como nos sonhos. Para esse autor, o inconsciente é esse lugar que ele chama do *eu penso*, onde o sujeito do inconsciente se revela, mas não se encontra; *penso onde não sou*, opondo-se definitivamente à certeza cartesiana. A descoberta freudiana rompe a ordem de certeza em que o homem pode se reconhecer como um eu. O inconsciente escapa ao um, o que possibilita pensar a subjetividade que, segundo Leite (1994), descentra e desloca a equivalência entre “*eu=sujeito*”; o eu, para a autora, não é igual ao sujeito.

Nesse ponto, Pêcheux (1997b) dá à psicanálise um lugar privilegiado no quadro epistemológico de sua teoria do discurso, na medida em que propõe a necessidade de uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica, em seus fundamentos.

A partir dos estudos da psicanálise e da linguagem, desde a Análise de Discurso, pensamos que independente e além da deficiência visual a criança cega é um ser com grandes potencialidades de acesso ao conhecimento acumulado do mundo dos videntes, tendo que ser tratada, enquanto aluno, como alguém que pode conhecer, descobrir e interpretar o mundo

através de suas próprias representações, acessadas pela capacidade simbólica e imaginária, como qualquer outro ser.

Por outro lado, realizar estudos sobre alunos com deficiência visual, ou cegos, é relevante, considerando-se que a acuidade visual no Brasil, segundo estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a necessidade especial mais efetiva dentre os portadores de deficiência. A partir da década de 1990, a deficiência visual cresceu de maneira a alcançar o percentual de 48,5% dentre os 24,5 milhões de brasileiros portadores de necessidades especiais (BOLONHINI JÚNIOR, 2004).

Nesse período, são inúmeros os esforços de organizações voltadas às pessoas com deficiência, associados a organizações governamentais, no sentido de criar legislação específica de proteção dos direitos dessas pessoas.

Tanto no Brasil como na maioria dos países da Europa e América Latina, pessoas com necessidades especiais em geral, assim como aquelas com deficiência visual em particular vão revelar, em sua trajetória de participação na comunidade escolar, dificuldades relativas à integração nos processos de acesso aos benefícios da educação, se comparados àqueles que não apresentam as mesmas limitações. A esse fato concerne esta tese.

As dificuldades já se iniciam no meio familiar, na comunidade onde habitam, na escola. O despreparo no trato com a diferença é percebido tanto nas relações pessoais e afetivas quanto na comunidade escolar onde a criança deverá ser incluída, haja vista que o próprio trabalho didático-pedagógico dos professores e mesmo o contexto escolar mais amplo costumam tornar-se barreiras à escolarização do cego. O despreparo e o desconhecimento da sociedade a respeito do cego criam preconceitos sentido de aceitação e inclusão daquele que é diferente em relação à maioria da população.

Entretanto, não somente as dificuldades devem ser consideradas na investigação. Queremos evidenciar também as brechas que os sujeitos têm encontrado, o modo como, apesar de suas diferenças, têm conseguido participar, vivendo suas experiências de aprendizagem e descoberta de habilidades.

A perspectiva inclusiva a que nos propomos na presente pesquisa busca uma aproximação ao lugar do cego, dando mais visibilidade ao modo como sua inserção escolar

em um contexto predominantemente vidente abriu o campo de reflexão sobre o próprio processo de educação para alunos e professores, cegos e videntes.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

2.1 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

2.1.1 Objetivos

Situando o propósito amplo de contribuir para novos sentidos à educação inclusiva dos alunos cegos nas práticas escolares e educacionais, por meio da problematização do enfoque da constituição do sujeito e do discurso no processo de escolarização, formulam-se os seguintes objetivos:

- a) evidenciar efeitos de sentidos discursivos produzidos pelos alunos cegos e por seus professores em suas interlocuções, em sala de aula e outros contextos pedagógicos, na educação infantil e classe de alfabetização, tendo em vista relacionar a construção das subjetividades desses alunos e as práticas interativas pedagógicas na escola;
- b) evidenciar efeitos de sentidos sobre a escolaridade do sujeito cego, no seu avanço na escolarização regular, tendo em vista suas escolhas de vida pessoal e profissional, a partir de pronunciamentos de cegos e de professor vidente de classe que inclui aluno cegos, em entrevistas semi-estruturadas;
- c) aprofundar as possibilidades de articulação entre os referenciais teóricos discursivo, psicanalítico e da educação inclusiva, empregados em função da problemática da subjetividade do cego e a produção de sentidos, na escolarização inclusiva, buscando implicações educacionais e sociais.

2.1.2 Questões Norteadoras

A partir dos objetivos formulados, os quais visam a situar a problemática da escolarização inclusiva de alunos cegos, propomos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- a) como as interlocuções do aluno cego com os professores, com os colegas, em sala de aula e em contextos escolares diversos, manifestam sentidos discursivos que implicam a construção da subjetividade deste aluno?;
- b) como o sujeito cego que avançou na escolarização média e superior significa, em seus pronunciamentos, o percurso de sua escolaridade para as suas definições pessoais e profissionais?;
- c) que efeitos de sentidos discursivos apontam à posição de professor vidente ou cego de escola inclusiva em suas relações com o aluno cego?;
- d) como efetivar os pontos de articulação teóricos entre os referenciais distintos empregados: Análise de Discurso, Psicanálise e Educação Inclusiva?

2.2 ESTABELECIMENTO DOS *CORPORA* E PERCURSO DA ANÁLISE DISCURSIVA

A constituição dos *corpora* para análise discursiva, que remetem ao sujeito-cego no percurso de sua escolaridade, compreende, nesta pesquisa, dois momentos distintos. O primeiro *corpus* foi estabelecido a partir de observações feitas em sala de aula de alunos de educação infantil e alfabetização, representando um acompanhamento longitudinal nas duas classes, respectivamente, que empreendemos durante dois anos letivos, entre 2001 e 2002. No capítulo 6, apresentamos detalhes sobre esse *corpus* quanto às suas condições de estabelecimento.

Destacamos, no entanto, que essas observações concernem a alguns momentos das situações de sala de aula, que foram registradas em diário, sendo que as falas foram gravadas

em fitas de áudio e, posteriormente, transcritas, buscando fidedignidade, na escrita, em relação às falas. Essas falas mostram a interlocução na sala de aula, protagonizada pelos alunos cegos e a professora da classe. Trazemos também para análise recortes de interlocuções em outros ambientes escolares que observamos.

Buscamos desenvolver a análise com base no material linguageiro que representou a interlocução referida, tomado como intradiscorso, de onde parte a análise discursiva. Estabelecemos alguns recortes para essa análise, tendo por objetivo buscar relações entre marcas lingüísticas, identificadas no fio do discurso, e sentidos interdiscursivos que situam as posições de professor de cegos e de alunos cegos na dinâmica da interação verbal em sala de aula. Destacamos, pois, nesse *corpus*, a etapa inicial escolar da criança cega.

O segundo *corpus*, dando seqüência à elaboração da tese, e a partir dos achados da primeira análise referida, constitui-se a partir de entrevistas, com os seguintes sujeitos:

- a) dois alunos cegos do nível superior de ensino;
- b) uma professora licenciada cega; e,
- c) um professor licenciado vidente, os quais atuam na educação de cegos. Do conjunto das entrevistas realizadas, foram estabelecidos recortes para análise.

Elementos dos *corpora* vão emergindo na apresentação dos capítulos sempre que oportuno, pois a tese se organiza de modo a não separar totalmente fundamentos e análise. As duas etapas de obtenção dos corpora, diferenciadas em seu modo de obtenção, se interpõem, se complementam na interpretação que fazemos, em nossas análises. No capítulo 3, tratamos do binômio cego e deficiente visual, esclarecendo suas origens na perspectiva orgânico-funcional, ressaltando a importância do conceito de pulsão escópica na constituição do psiquismo de cegos evidentes. Seguindo essa lógica, pomos em interface os temas *Inclusão e Exclusão* tratados no capítulo 4; enfocamos no capítulos 5 os temas sobre *Linguagem e Subjetividade*. O capítulo 6, que intitulamos *Tramas Discursivas: o sujeito cego e a interação pedagógica*, discute a trama discursiva que vai se construindo nas experiências compartilhadas por alunos e professores, quer em sala de aula, quer em atividades extra-classe.

Estabelecemos esta estratégia de apresentação, portanto, retomando alguns recortes discursivos do *corpus* ao longo dos capítulos, buscando enriquecer as análises. Com isso, tentamos integrar os dois *corpus* de análise estabelecidos, pois os dois tempos de

escolarização, inicial e avançada, podem evidenciar como são significadas e subjetivadas algumas práticas educacionais e pedagógicas em momentos distintos da formação de alunos cegos.

No capítulo 7, que intitulamos: *O que Dizem Alunos e Professores: o corpus de entrevistas*; trabalhamos a experiência pedagógica dos professores enquanto sujeitos, em relação à construção da subjetividade dos alunos cegos, re-apresentando recortes para novas análises.

Pretendemos contemplar o discurso do sujeito-cego egresso do processo de escolarização; por meio de recortes transcritos da gravação das entrevistas semi-estruturadas, evidencia-se como o cego se pronuncia sobre as suas diversas experiências durante o processo de escolarização. Objetivamos analisar a discursividade do sujeito-cego enquanto aluno e também como profissional da educação de cegos. Analisamos, ainda, recortes enunciativos do corpus que nos remetem à conturbada questão da inclusão do cego no ensino regular, situando o professor vidente.

Salientamos que todos os nomes próprios mencionados são fictícios. Os recortes discursivos dos quais nos ocupamos são parte dos registros que constituem os *corpora* da tese. Os números entre parêntesis apresentados, nos recortes dos *corpora*, referem-se à ordem do enunciado do entrevistado na tese. A letra (E) refere-se à intervenção ou assinalamento da entrevistadora. Além disso, as seqüências discursivas, nos recortes do *corpus* serão apresentados em Fonte Arial 11, conforme normas técnicas.

Destacamos que a análise decorre da articulação teórica que compreende, nesta tese, os referenciais psicanalítico, o discursivo-enunciativo e a educação dirigida às necessidades especiais, a partir da escola. Não pretendemos aproximar esses referenciais teóricos em sua totalidade, mas sim em relação aos aspectos mais diretamente relacionados ao problema de pesquisa. As análises discursivo-enunciativas que ensejamos apontam à Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux e à teoria enunciativa de Authier-Revuz, entre outros autores chamados ao nosso diálogo.

Sempre de acordo com a Análise de Discurso, estabelecemos relações entre o interdiscurso e o intradiscurso, na medida em que esses conceitos se oferecem como simulacro material do discurso, fornecendo matéria-prima para o indivíduo enquanto sujeito

falante. Como já foi introduzido, não pretendemos trabalhar com o *corpus* em sua extensão, mas sim com “recortes discursivos”, conforme designação de Orlandi (2001), pois estes remetem à linguagem em situação.

Característica importante que distingue a teoria de Pêcheux de outras práticas que analisam discursos é a importância dada às marcas lingüística, como trilha para a análise; e, ainda, ao mesmo tempo em que define a AD como uma disciplina de interpretação, em que também o analista é interpretante, não existe um modelo pré-estabelecido para realização da análise. Cada *corpus* propõe problemas específicos, o pesquisador não dispõe, *a priori*, de um procedimento específico de análise já definido a ser seguido.

Os caminhos analíticos dependem das questões que se pretende investigar. A proposta da AD é de compreender como se constrói o sentido no discurso. Ao pesquisador cabe construir os procedimentos de análise, considerando a heterogeneidade tanto do sujeito como do sentido. Esse é o desafio que se coloca em AD, na medida em que as palavras escapam, pois o sujeito falha em seu dizer, ao significar acontecimentos no uso da língua.

Considerando esses pressupostos de conceituação teórico-analítica, podemos estabelecer caminhos para a análise, buscando efeitos de sentidos que apontam à constituição da subjetividade do cego a partir da escolaridade, observando o modo de funcionamento de marcas lingüísticas nos dois *corpora* definidos para esta tese.

3 O CEGO E O DEFICIENTE VISUAL

3.1 A PERSPECTIVA ORGÂNICO-FUNCIONAL

Para desenvolvimento deste capítulo, recorreremos à narrativa de nossa primeira experiência de observação com uma criança cega, salientando o quanto isso foi fundamental para buscarmos conhecer mais sobre os determinantes orgânicos e funcionais da cegueira. De fato, ao tematizar a inclusão, não é possível negligenciar a dimensão biológica, corporal como elemento tensionante no social do qual resultam questões.

A experiência

O primeiro contato com uma aluna cega se deu à entrada na escola, quando eu buscava a sala de aula que me haviam indicado para minhas observações. Ao seguir por um corredor pouco iluminado, vem em minha direção uma menina, que devido à catarata tinha os olhos totalmente brancos. Minha primeira surpresa. Imediatamente me vêm, imaginariamente, os personagens de Saramago (1995) em *Ensaio sobre a Cegueira*, no qual as pessoas iam ficando cegas, e a cegueira era branca.

O impacto frente àquele rosto “sem olhos” me tirava a visibilidade. Pensei: o que devo fazer? Falar com ela, indicando que há alguém se aproximando? Será que já percebeu que estou aqui e que, se seguirmos em frente, nos chocaremos? Senti-me uma intrusa invadindo um espaço, um mundo particular em que eu não conhecia as regras. Qual era a lógica de convivência ali, onde eu me sentia privilegiada, pois, imediatamente, pela visão, pensava ter controle da situação. Fiquei parada. A menina passa por mim, desviando da minha “presença” e diz: “oi”, e segue seu caminho.

Primeira lição: a menina cega via o que eu enxergava, e eu não sabia muito, ou quase nada, sobre ver o mundo fora dos limites de ser vidente. Eu era uma presença percebida, mas tinha perdido meu *eu*, ao não ser enxergada no entre-vistas. Senti a necessidade de saber o que acontecera com os olhos dessa menina; afinal, o que é a cegueira, o que a produz? Como lidar com esse universo que vê o mundo de forma diferente?

Neste capítulo, nos propomos a descrever e entender os processos desencadeadores da cegueira em sua perspectiva orgânico-funcional. Para entender a cegueira, é preciso pensá-la como uma limitação perceptiva. Na cegueira, há uma ausência de visão, o que limita a apreensão do mundo externo. As pessoas cegas necessitam de outros recursos, não visuais, para estabelecer relações com outros processos perceptivos, cognitivos, o que resultará em uma organização e constituição diferente da subjetividade. As restrições sensoriais decorrentes da deficiência visual estão relacionadas com o modo como esta se manifesta.

Do ponto de vista médico-oftalmológico, considera-se que as impressões visuais registram-se na memória, aproximadamente, apenas a partir dos seis anos de idade. Quando uma pessoa torna-se cega antes dessa faixa etária, é como se tivesse nascido sem ver, nos diz J. V. G. Oliveira (2002).

Para nossa apreensão do mundo, costumamos privilegiar o contato visual, como se o mundo dos videntes só pudesse reconhecer o que é enxergado, ao estilo São Tomé: “só acredito vendo”. Priorizar o papel da visão nas relações com o meio, desconsidera que o mundo das imagens e representações, para além da função do órgão, forma o conjunto de significações que compõem o acesso às coisas sensíveis, possibilitando a compreensão do mundo de forma particular, singular.

Estudos desenvolvidos pela Universidade de Vanderbilt, nos Estados Unidos, e publicados na revista científica *Human Brain Mapping*, apontam para aspectos até então desconhecidos quanto ao funcionamento de áreas específicas do cérebro em cegos e deficientes visuais¹.

Os responsáveis por essa pesquisa, Peter Melzer e Ford F. Ebner, ambos professores de Psicologia, juntamente com o Departamento de Radiologia de Vanderbilt, usaram imagens obtidas por ressonância magnética funcional, que objetiva identificar a atividade em certas áreas do cérebro, medindo as alterações induzidas no fluxo sanguíneo. Esses pesquisadores trabalharam com um grupo de cinco homens e cinco mulheres, sendo que metade do grupo era composta de cegos congênitos, e o restante havia perdido a visão precocemente. A experiência consistia em lerem um texto e descansarem para que se observassem as áreas do cérebro ativadas em cada um desses momentos. A surpresa dos pesquisadores foi não

¹ Pesquisa divulgada na Conferência Internacional sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2003).

encontrar grande diferença na atividade do córtex, ou seja, áreas similares do cérebro eram ativadas durante a leitura de Braille, independentemente de as pessoas terem ou não experiência de visão. A diferença significativa se mostrava quanto ao comportamento ativador, na relação entre duração e ativação das áreas visuais específicas à tarefa.

No grupo dos cegos congênitos, em relação àqueles que haviam tido experiências visuais, a atividade mais intensa se associava a áreas do lobo temporal posterior, ligado ao processamento verbal fonológico, que mantêm os padrões fonéticos e as regras do discurso. No grupo dos que tiveram experiências visuais, havia predominância de outra região, que está associada à análise semântica, ou seja, que busca o significado das palavras.

Os pesquisadores atribuem as diferenças dessa observação à hipótese de que um curto período de visão possa dificultar o acesso a certas áreas do córtex visual depois da cegueira, o que pode justificar que os cegos congênitos sejam melhores leitores de Braille do que os que perderam a visão.

A pesquisa sugere a possibilidade de existir um tipo de imagem mental que não depende do mundo físico, já que os cegos congênitos fazem associações não visuais com algumas palavras, e as áreas cerebrais envolvidas no processo das palavras sugerem ligação entre linguagem e imagem não-visual.

Importante poder pensar que a cegueira é uma forma de perda da visão, mas não a única. É necessário entender a perda de visão de diferentes ângulos, do ponto de vista anatômico, fisiológico e funcional do aparelho.

Com relação ao ponto de vista médico, que é apropriado pela perspectiva educacional, os cegos não são aqueles que nada enxergam, posto que, freqüentemente, as pessoas designadas cegas distinguem o claro do escuro ou percebem vultos. Não podemos esquecer que alguém que nunca enxergou só pode ter noção de claro e escuro como uma metáfora com relação à realidade. Precisamos considerar que a cegueira constitui uma forma de deficiência diferente de outras formas de perdas significativas dos chamados deficientes visuais.

A definição técnica da cegueira é feita a partir de dois parâmetros, no campo da medicina. De um lado, pela acuidade visual, relativa à distância em que os objetos são vistos; usa-se para isso a escala Snellen, em que a fração 20/20 corresponde à visão normal propriamente dita. O outro parâmetro é o campo visual, que diz respeito à amplitude angular

em que os objetos são enquadrados para que possam ser vistos. Seguindo esses dois parâmetros, obtêm-se quatro possibilidades de medição para avaliação da visão, sendo considerado 60 graus para a visão superior; 76 graus para a inferior; 100 para a temporal; 60 graus nasal (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT, 1995, p. 5).

A cegueira define-se como o nível máximo em que a visão absolutamente não ocorre, ou quando está reduzida; quanto à acuidade visual central, aproxima-se, é igual ou inferior a 20/200 na escala Snellen. O campo visual na cegueira não excede a 20 graus, tomando-se como parâmetro o melhor olho.

Segundo a OMS, Organização Mundial da Saúde² (1972, apud J. V. G. OLIVEIRA, 2002), os cegos são aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200, ou seja, enxergam a 20 pés de distância aquilo que sujeitos de visão normal enxergam a 200 pés, no melhor olho, ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude.

A visão subnormal é aquela em que a acuidade visual é de 20/200 pés³ a 20/70 pés no melhor olho. Além disso, alguns sujeitos cegos possuem deficiências visuais diversas, com diferenças na utilização dos resíduos visuais, o que aponta para a necessidade de uma concepção educacional de cegueira, para além da ênfase na eficiência visual e não na acuidade visual.

Segundo Assis (2002), a observação de que muitas crianças cegas liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito de cegueira, que passou sua ênfase à maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo. Dessa forma, os cegos passam a ser aqueles para os quais o tato, o olfato, a cinestesia tornam-se os sentidos primordiais na apreensão do mundo externo, apontando para o fato de que a visão residual é que determina a possibilidade de acesso ao processo de aprendizagem.

Passam a ser considerados cegos aqueles que necessitam do Braille⁴ para a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, são consideradas cegas pessoas que, pelo seu comportamento visual, indicam a ausência de uma percepção eficaz.

² ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Grupo de Estúdio sobre Prevención de la Ceguera, Ginebra, 1972. **Informe**. Ginebra: OMS, 1973. (Informes Técnicos, 518). Apud J. V. G. OLIVEIRA, 2002.

³ Pés-medida de longitude equivalente a uns 30cm. (VISÃO Subnormal, 1997).

⁴ Braille: a pessoa cega usa o sistema Braille para a leitura e escrita. Lê através do tato. Usa uma reglete e um punção para escrever e um sorobã para fazer cálculos.

Do ponto de vista fisiológico, a cegueira pode ser provocada por algumas doenças, o que cabe aqui esclarecer, considerando a diversidade etiológica de sua ocorrência, nem sempre sendo de conhecimento tanto dos professores como das equipes técnicas que trabalham com estas crianças.

No início de nosso trabalho de observação de crianças cegas, quando relatamos a experiência pessoal com a menina cega, desconhecíamos essa multiplicidade de fatores desencadeantes da cegueira. Esse desconhecimento, pode-se pensar, é o motivo pelo qual, muitas vezes, o cego e a cegueira são percebidos sob uma aura de mistério. Por vezes, se atribui ao cego um sentido extra, o sexto sentido, capaz de previsão, ou decifração do desconhecido; por isso, nos parece importante apontar, aqui, as causas mais conhecidas de doenças determinantes da cegueira, quais sejam:

1. Catarata congênita: apresenta opacificação do cristalino presente ou desenvolvido logo após o nascimento. Nesse caso, a catarata impede a passagem de luz para a retina, provocando baixa visão. As causas presumíveis são infecção durante a gestação, como, por exemplo, pelo vírus da rubéola; por causa hereditária ou por trauma durante o parto. A catarata tem diferentes intensidades e há indicação de cirurgia quando a visão for prejudicada. No caso de catarata congênita, os olhos devem ser operados nas primeiras semanas de vida, havendo possibilidade, se não houver complicações, da acuidade visual se manter ou mesmo melhorar com o tempo.
2. Glaucoma congênito: trata-se do aumento da pressão interna do olho, causada por anomalia na eliminação do humor aquoso. Há um aumento do globo ocular, muita sensibilidade à luz, lacrimejamento e coceira. É indicada cirurgia logo que se detecta o problema, pois a perda visual pela hipertensão é rápida na criança.
3. Doenças hereditárias: albinismo, anomalias na retina, córnea, íris, mácula, nervo óptico e altas miopias.
4. Conjuntivite gonocócica: decorrente de doença venérea (a gonorréia) na mãe e transmitida ao filho durante o parto normal. Quando o bebê não é tratado logo ao nascer, o microorganismo pode levar a uma úlcera de córnea ou mesmo à perfuração ocular, resultando em baixa da visão ou cegueira.
5. Toxoplasmose: quando a mãe se infecta durante a gravidez, passando ao feto. Os agentes transmissores podem ser adquiridos através do contato com fezes de

cachorro, de gato, de aves e através da ingestão de carne de porco. A visão será muito comprometida quando a lesão for na mácula.

6. Neurite óptica: inflamação do nervo óptico do recém-nascido, geralmente associada à anemia, à subnutrição, a diabetes ou ao uso de drogas da mãe, podendo levar o bebê à cegueira ou à deficiência da visão.
7. Retinopatia do recém-nascido (fibroplasia retrolental): acontece em bebês prematuros expostos à aplicação de oxigênio. Produz o aparecimento de uma massa fibrosa na região da retina, que pode levar ao seu descolamento, acarretando baixa visão.
8. Retinose pigmentar: é hereditária, sendo que os sintomas em geral se manifestam no jovem. É uma degeneração da retina que começa na periferia e lentamente compromete também a visão central. Não há cura e tende a levar à cegueira na quinta ou na sexta década de vida.

Crianças portadoras de baixa visão podem ter movimentos rápidos dos olhos de um lado para o outro, o que caracteriza o que chamamos de nistagmo. O nistagmo é proveniente de uma desordem neurológica congênita, que leva à baixa acuidade visual (AV), pois a criança não consegue fixar o olhar.

Ao nascer, o bebê enxerga tanto quanto fala ou anda, ou seja, é um ser com limitações do próprio desenvolvimento. Com relação à visão, se todas as partes do olho estiverem em condições normais e o cérebro for estimulado com imagens nítidas, esse bebê desenvolverá uma visão normal, a qual chega ao seu pleno desenvolvimento em torno dos nove anos de idade. O adulto que enxerga pouco desde o nascimento continuará enxergando mal sempre, não havendo nenhuma cirurgia ou tratamento que solucione o problema. No entanto, o que continua melhorando é a capacidade de interpretação do que o cérebro “vê”, havendo um “treinamento” de sua capacidade de entender o que vê.

Afirmamos que, ao nascer, o bebê só percebe luz, devido à mácula não estar totalmente desenvolvida e ao cérebro ainda não saber interpretar os estímulos visuais que recebe. Aos três meses, no entanto, o bebê já consegue fixar a visão, pois a área macular está estruturada, podendo seguir um objeto com o olhar. Aos nove meses, inicia a visão de relevo, tendo noção de distância e de formas.

Só a partir de um ano, a criança reconhece objetos ou pessoas que a cercam. Aos quatro anos, a visão está quase completa, mas somente aos cinco anos sua visão se iguala à do adulto, podendo melhorar até os sete anos de idade.

Portanto, a visão, como todos os aparelhos e sistemas do organismo, necessita de um tempo de maturação e deve ser observada com maior atenção no início de seu desenvolvimento.

Também é preciso considerar outras causas que podem estar implicadas no desenvolvimento da deficiência visual e cegueira, como o isolamento geográfico aliado a ligações de natureza genética, o que parece favorecer a propagação do daltonismo entre a população das ilhas Pingelap e Pohnpei, na Micronésia.

A carência de recursos, a ignorância, o crescimento demográfico desregrado, principalmente concentrados nos países em desenvolvimento, com problemas socioeconômicos, situados na Ásia, América Latina e África, são causas do maior número de pessoas atingidas por problemas de deficiências visuais e cegueira, decorrentes da deficiência alimentar, pois a desnutrição é um fator crítico. Doenças, como a xerofthalmia, tornam-se causas diretas da cegueira em certas áreas densamente povoadas da Ásia, da América Latina e da África.

O fator geográfico também compreende a localização específica de insetos transmissores de doenças causadoras de cegueira; o mosquito *Similium damnosum*, que tem habitat na África, assim como outros, variantes de sua espécie, presentes na América Central e América do Sul, transmite, com sua picada, o verme *Onchocerca volvulus*, causador da lesão ocular conhecida como oncocercose, que tende a se traduzir patologicamente como cegueira.

Já nos países tecnologicamente desenvolvidos, encontram-se outros tipos de problemas, tal como o das incubadoras, que permitem salvar a vida de bebês prematuros, mas, ao mesmo tempo, os expõem a um excesso de oxigênio que tende a comprometer de forma irremediável o desenvolvimento de suas retinas, causando assim a cegueira. Esse problema, detectado em 1954, até o momento, é de difícil solução.

Para os videntes, ou seja, para pessoas que vêem, talvez a cegueira seja entendida de dois pólos excludentes: ver ou não ver. Culturalmente, pode-se pensar que os fatores que estabelecem a dicotomia ver/não ver, muitas vezes, são geradores de estigmas, criando um

sentimento de exclusão vivenciado pelos cegos. Essa polarização gera dificuldades, no tocante à inclusão; não é possível ocupar o lugar do outro, mas tão somente ir na direção do outro, valorizar o processo de aproximação.

No entanto, não é possível desconsiderar que o uso da língua tem a propriedade de atuar como intérprete para os outros sistemas, dando existência aos objetos, de certa forma, criando a possibilidade de aproximar esses dois mundos, dos videntes e dos cegos, num espaço de intersecção linguageiro que reduz a dificuldade de comunicação entre os dois mundos.

O trabalho de observação efetivado em sala de aula, com alunos cegos, aponta para a constatação de que esses alunos compartilham o mesmo padrão lingüístico, usam a mesma sintaxe e as mesmas palavras de maneira básica. Evidencia-se, no entanto, que os sentidos que dão aos significantes são diversos. O cego vai participar de uma experiência com a língua muito particular, porque as palavras que usa, para ele assumirão um sentido bem diferente. O cego também significa com a língua, mas o modo como o faz é diferente dos videntes.

Na perspectiva dos videntes, por exemplo, as designações das cores, das formas de elementos da natureza (plantas, animais, elementos geográficos, geológicos, etc.) estão balizadas em códigos estabelecidos por padrões marcadamente visuais, além da informação conceitual, o que determina uma diferença significativa com relação aos cegos, que não têm a referência visual. Entretanto, o cego vai fazer uso de suas representações não-visuais, constituídas por adaptação à sua compreensão de mundo, nomeando suas impressões, partindo dos outros sentidos. A linguagem, seguindo o padrão lingüístico compartilhado por cegos e por videntes, marca as diferenças de representações e, ao mesmo tempo, aproxima a tentativa de busca de sentido. Isso possibilita o acesso a outra forma de compreensão do conhecimento que é ensinado ao cego, embora aponte, também, para a distinção entre esta e a de sentidos do vidente, que é a dominante. Essa dupla significação, dupla condição de significar, parece característica da relação do sujeito cego com a língua.

3.2 A PULSÃO ESCÓPICA: UM OLHAR PSICANALÍTICO

No início deste capítulo (ponto 3.1), quando falamos da surpresa no encontro com a aluna no corredor da escola, tivemos uma primeira lição com relação ao estranhamento desse encontro, produzindo-se um desdobramento nessa diferente aprendizagem sobre ver o mundo com outros olhos.

Segunda lição

Voltando à menina cega de olhos brancos, como dizia anteriormente: ela via o que eu enxergava, ela me pressentia. De minha parte, eu não sabia muito, ou quase nada sobre ver o mundo, fora dos limites de ser vidente, ou mesmo dentro desses limites. Afinal, o que me fazia pensar que ela não teria condição de saber como transitar em seu mundo sem luz? Eu era uma presença percebida, mas tinha perdido meu *eu*, ao não ser enxergada no entre-vistas em sua passagem. Ela não tinha perdido nada em relação a mim e me oferecia seu saber sobre como olhar o mundo.

Pensando do ponto de vista psicanalítico, enxergar é diferente de ver, além do que, ver é diferente de olhar. É preciso estabelecer que, pensando no desenvolvimento do aparelho psíquico, os sentidos se desenvolvem também na medida em que o bebê é investido afetivamente, ou seja, quando passa a significar para alguém, podendo *ser* para os pais ou cuidadores. É através do olhar do Outro que o bebê passa a ser confundido num ideal imaginário de espelhamento com a mãe, o que lhe dá não só um lugar, mas um sentido em relação a esse Outro. Cabe dizer aqui que o conceito de Outro, conceito lacaniano escrito com maiúscula, está referido a um lugar de significação que articula o inconsciente e marca a significação simbólica; representa-se por A de *autre*, em francês.

Para compreensão da estruturação do psiquismo, partimos do referencial psicanalítico, que aponta o conceito de pulsão como fundante do aparelho psíquico. A pulsão, por não ter um objeto próprio de satisfação, um lugar topológico determinado, caracteriza-se por pura intensidade, que pode estar ligada ou desligada das representações. Antes de haver qualquer representação, e a partir da primeira experiência de satisfação da necessidade, está a pulsão.

Com o conceito de pulsão, que compreende a pulsão escópica, o olhar passa a ser constitutivo do psiquismo. O olhar não é compreendido mais como condição da consciência e do conhecimento, mas é uma marca pulsional, portanto, do inconsciente. Essa formulação teórica da psicanálise rompe com a tradição filosófica que não distingue entre visão e olhar. Sendo assim, o olhar deixa de ser uma qualidade do sujeito como propunha a filosofia, mas, segundo Lacan, passa a ser o objeto específico da pulsão escópica, faz parte do objeto e não do sujeito; ao contrário, o sujeito é afetado pelo olhar, é subvertido por ele enquanto objeto *a*, denominado por Lacan como objeto causa de desejo.

Para Freud, tal objeto tem a dimensão do objeto perdido, o qual está em jogo na repetição. Esse objeto torna-se aí ativo, e o sujeito, efeito. O objeto *a*, diz Lacan (1973), é “só uma letra”, e, ao mesmo tempo, parece ser alguma coisa que implica estilhaços da pulsão, enquanto pulsões parciais. Sendo objeto parcial, o objeto *a* não pode ser representado, só pode ser identificado sob a forma de fragmentos parciais do corpo, sob quatro aspectos: objeto de sucção (seio), objeto de excreção (fezes), a voz e o olhar. Além disso, também relativo ao primeiro objeto, do qual não se tem idéia e, portanto, não se pode nomear. Um terceiro aspecto se refere a um *resto*, ao mesmo tempo função e resíduo, implicado no centro do nó borromeano.

O nó borromeano é uma figura topológica, um tipo de círculo flexível, que em psicanálise é usado para explicar as relações de pura significância, conforme definição de Kaufmann (1993, p. 68):

O nó borromeano são três termos que se estabelecem pela presença do terceiro, uma relação entre os outros dois. Na prática analítica, o resto de um dito se torna o que resta a dizer, o inacessível, o que remete ao recalçamento primário, sem que possamos dizer.

Em seu “*Projeto para uma Psicologia Científica*”, Freud (1996f) postula a primeira experiência de satisfação como mítica, a qual o sujeito tentará em vão reconstituir. Essa tentativa de reconstituição é decorrente do desejo em relação à Coisa, o Isso em alemão “*das Es*”, que não pode ser nomeado. A Coisa é dada no campo escópico, é ela que confere a lei do desejo, ou seja, na visão da psicanálise, do desejo indestrutível, que se apresenta como esse abismo infinito do inalcançável, que opera por deslizamento em um plano de contigüidade, remetendo o sujeito sempre a uma falta.

Cabe aqui situar que a Coisa psicanalítica fica do lado do real, aquilo que não pode ser apreendido pelo simbólico, na medida em que não se liga aos objetos da sensibilidade. Também se distingue do imaginário, pois este está ligado ao *eidos* visual e imaginativo, ou seja, o mundo das formas, dos objetos da percepção. Dizendo de outra forma, a Coisa (das Ding) é o que do real não acessa ao significante, é barrada do significante da lei, vem no lugar do significante, mas não pode nomeá-lo. Esse significante que barra a Coisa é chamado de “nome-do-pai”, enquanto referido ao Édipo.

Do ponto de vista psíquico, a partir das primeiras experiências, na relação de espelhamento com a mãe, partimos da metáfora lacaniana do estágio do espelho, apontando dois momentos constitutivos desse aparelho. Como dizíamos anteriormente, nos primeiros meses do bebê, a própria incompletude do aparelho visual impõe-lhe uma total dependência perceptiva, pela impossibilidade do cérebro interpretar os estímulos visuais que recebe. Assim, o estágio do espelho funciona como o primeiro organizador da angústia do corpo fragmentado, fundindo a imagem ao objeto, mãe e bebê são uma só coisa. Essa fusão dá uma forma, uma contenção em que, pela fascinação do olhar, cria-se um jogo de júbilo, de gozo. Nessa completude, não há possibilidade de falta, mãe e bebê se completam mutuamente. Esse estado idílico, fusional, num segundo momento, já não basta, não satisfaz a mãe, que insatisfeita demanda outras coisas do bebê, rompendo a plenitude.

O que pede uma mãe? Sempre alguma coisa, nunca a mesma coisa: o olhar, o cocô, o sugar, sempre outra coisa (SANTOS, 1998). Quando a mãe mostra sua insatisfação, desviando sua atenção, seu olhar marca que a criança não é mais seu ideal. Esse aparelho em formação, por não ser mais o objeto de desejo da mãe, faz mudanças de lugares referenciais. Assim, a criança passa a fazer substituições na tentativa de voltar àquele primeiro momento ideal, fundido na mãe, na relação de espelhamento.

Como esse retorno é impossível, o bebê tenta agora ser o eu ideal, ou seja, o que imagina através do olhar da mãe (A), tenta ser o que supõe que a mãe deseja. O jogo de olhares, buscando no espelho um reflexo que lhe dê sentido, nos leva a pensar sobre a diferença entre ver e olhar.

O olhar está determinado pelo imaginário, pela fantasia, pois o que vemos são imagens, não a coisa em si. O que vemos está marcado pelo pulsional, apreendido pela fascinação do objeto. Dizendo de outra forma, o que vemos está marcado pela imagem

produzida pelo eu e não pelo olho enquanto órgão do sentido. Dizemos então que quem opera é o eu, ou seja, quem enxerga é o eu (*moi*) do imaginário que dá atribuições ao objeto. Ver é uma operação do eu imaginário em relação à coisa que está fora.

O processo da visão é o contrário do olhar, pois o olhar é despertado, sinalizado fora de nós, como uma intensa luz que se mostra e nos ofusca, apreende, captura, deslumbra. Não podemos fugir do olhar. Há um estado de fascinação que nos liga e provém do Outro; quando isso se dá, não estamos somente na dimensão do eu imaginário, mas no plano da pulsão escópica, que prende desde fora, de um quadro, de uma cena, de um som, de um Outro olhar. Neste sentido, é que Nasio nos diz (1995, p. 35):

[. . .] a fascinação é uma experiência limite, é uma experiência limite porque se produz no limite do imaginário. O eu já não é eu porque lhe faltam as imagens em que ele se reconhece, todo esse mundo imaginário desaparece, não há mais reconhecimento.

As marcas do investimento inicial do Outro no *infans*, no entanto, deixa indelével o pulsar de que aí, em algum momento, isso existiu, esse encontro profundo e indissolúvel, que a todos nós constituiu enquanto um significante para um outro significante.

Afirmamos anteriormente que, ao nascer, o bebê enxerga tanto quanto fala ou anda, ou seja, é um ser com limitações do próprio desenvolvimento perceptivo, muscular, neurológico, emocional. Mas desde o início continua evoluindo, melhorando a capacidade de interpretação do cérebro. Podemos dizer que o cérebro “vê”, havendo um treinamento de sua capacidade de entender o que vê, assim como de todos os outros sentidos.

Mas, até aí, estamos falando do desenvolvimento do órgão, do aparelho da visão. Entretanto, antes de qualquer possibilidade de enxergar e discriminar os estímulos visuais que lhe oferece o contato com o mundo, o bebê será estimulado e tirado de seu isolamento narcísico pelo apelo da mãe ou daquele que o cuida, que o investe afetivamente, que lhe dá sentido, ou seja, que o investe pulsionalmente.

Esse é um poder que a mãe ou quem cuida exerce sobre seu bebê. Esse Outro é quem pode ter um saber sobre ele, dizer coisas sobre ele, antecipar sentidos que ele, até então, desconhece. Isso está dado para além da capacidade de enxergar de cada um. O espelho é o

olhar da mãe, que diz: “tu és isso para mim, para meu desejo, eu te vejo e te quero assim”. Para Kehl (2003, p. 415):

A liberdade humana é limitada, ou pelo menos delimitada, por fatos que antecedem a própria existência individual. Nossa vida psíquica, o que é muito mais grave, depende do inconsciente das pessoas que cuidam de nós.

Dizendo de outra forma, somos aquilo que significamos para Outro. Nos constituímos nessa relação originária em que é preciso que a mãe se reconheça carente para dar lugar de reconhecimento do pai para a criança. Por sua vez, o pai também deve se apresentar como não detentor do falo, a fim de que a criança aceda à castração simbólica. É porque o pai não corresponde à fantasia fálica da criança que ela começa a perceber a castração como condição humana.

A castração é simbólica porque os signos são móveis, ou seja, nas representações simbólicas, nada é, mas significa, é sempre outra coisa, se desloca, se perde, devendo ser sempre re-encontrado para novamente se perder. Assim, a criança pode se libertar da necessidade de corresponder ao eu ideal, dominado pelo desejo materno, abrindo espaço para ir se aproximando do ideal de eu, insígnia da identidade do sujeito, que possibilitará suas conquistas em cada nova relação de afeto, a cada nova identificação.

Nesse jogo de troca de lugares entre imaginário e simbólico, está a fonte de toda incerteza relativa à vida, na qual o narcisismo, que se pensa sabedor e seguro do seu lugar, é lançado na evidência de que tudo o que é pode vir a não ser. Jogo presente no dominador e no dominado pela ilusão do amor. A troca de lugares se dá pelo estranhamento da língua. Parece haver um pedido, por parte da mãe, para que o bebê a compreenda em sua demanda, que fale sua língua, uma língua estrangeira, pois é inapreensível em sua totalidade, jogando o *infans*, cego ou vidente, na gangorra da inclusão/exclusão com relação à língua materna e sua sobredeterminação interdiscursiva.

4 INCLUSÃO E EXCLUSÃO

4.1 INCLUSÃO OU SOB(RE) OS DIREITOS E PRECONCEITOS

É próprio da constituição do sujeito, seguindo o que discutimos no capítulo anterior, o sentimento de perda de lugar, como se fora um desterro, o que se dá a partir do interjogo das demandas entre mãe e bebê, ou seja, a identidade é forjada na báscula da inclusão/exclusão, independente de a mãe ou a criança, ou ambos, serem ou não portadores de necessidades especiais. O processo de constituição do sujeito humano se dá pela diferença, que marca cada um como único, singular.

A singularidade, aquilo que nos diferencia, por outro lado, nos dá uma identidade. Quando tratamos de crianças que apresentam algum nível de dificuldade devido a processos de deficiência, seja mental, intelectual, física, perceptiva, afetiva, parece que nos falta o termo certo para identificar essa diferença, também constitutiva, como se a nomeação ligada diretamente à disfunção que se apresenta fosse discriminativa, pejorativa ou preconceituosa.

Essa dificuldade de nomeação, ao longo do tempo, vem sofrendo modificação. Nos anos 70, a partir dos movimentos de organizações mundiais, passou-se a adotar não só uma terminologia que desse visibilidade, mas também criando uma legislação que garantisse a integração e os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais. A mudança de entendimento sobre os direitos dessas pessoas, enquanto cidadãos, lhes deu outra denominação dentro da legislação. Assim, nomeia-se qualquer pessoa, criança, adolescente ou adulto com algum tipo de déficit, de “pessoa portadora de necessidades especiais” (NEE), e no caso de estar em idade escolar, é denominado “aluno com necessidade educacional especial”.

Termo esse que, no mais das vezes, no cotidiano da vida escolar, em nada modifica o sentido de facilitar a aceitação do trabalho de inclusão social dessas pessoas. Além do que, a questão da inclusão não é resolvida apenas com a nomeação, mas é determinada pela atitude ideológica e política quanto à educação, que tanto o Estado como a comunidade se propõe a oferecer.

Como afirma Beyer (2005, p. 13):

[. . .] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas.

Os antigos critérios de uniformidade dos grupos de alunos por turmas com idade, sexo, níveis de desempenho escolar, nível sócio-econômico e cultural, buscando um patamar de desempenho e excelência, fica distante da escola para todos. Como afirma Beyer acima, as escolas faziam uma seleção natural para o grupo especial que se propunha eleger como padrão de formação.

Ao abordar a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cabe aqui estabelecer as diferenças entre integração e inclusão. Nas últimas quatro décadas, a partir dos anos 70, se aprofundam as mudanças relativas às propostas de educação, evidenciando-se a impossibilidade de homogeneizar-se os alunos, desconsiderando suas singularidades.

Rompendo com a dicotomia entre crianças normais e aquelas com deficiência, que deveriam estar em escolas especiais, desenvolve-se, em princípio, nos países escandinavos e posteriormente em alguns países europeus, o trabalho com crianças com necessidades especiais em espaços coletivos junto a crianças que não apresentavam as mesmas dificuldades. Essa prática foi uma tentativa de acabar ou minorar a segregação, proporcionando a interação social de estudantes com necessidades especiais com aqueles considerados normais, fazendo um enfrentamento contra as barreiras do preconceito.

4.1.1 Integração e Inclusão no Espaço da Escola Regular

A integração de crianças com e sem deficiência de maneira conjunta parte da iniciativa de pais, na década de 70, sendo desenvolvida inicialmente na Escola Flämming, na Alemanha. A escola adotou o projeto que incluía pais e professores, equipe diretiva e científica da universidade que dava suporte à experiência, inicialmente abrangendo as quatro primeiras

séries do ensino fundamental, seguindo, na Escola Sophie-Scholl, as séries seguintes que corresponderiam de 5^a a 8^a. séries no Brasil.

Essa prática, segundo Beyer (2005), implementada por Jakob Muth, intelectual e pesquisador que acompanhará o processo de integração, terá o apoio do Conselho Alemão de Educação, que passa a considerar a segregação escolar das pessoas com deficiência, como uma questão que tem graves conseqüências na vida adulta, determinando o isolamento dessas pessoas.

O sucesso desta prática em Berlim e depois na cidade de Hamburgo, em 1979, produz avanços com a implementação de três projetos-piloto. Depois da convivência na pré-escola entre crianças com e sem deficiência, decidiu-se matricular os mesmos alunos na 1^a. série do ensino fundamental.

Após dez anos de trabalho, o número de classes de integração passa a ser de 75 classes em 20 escolas de ensino fundamental na cidade de Hamburgo, sendo que 16 escolas passaram a trabalhar com 79 classes de integração. Ao discutir e implementar a inclusão de alunos com necessidades especiais, busca-se romper a segregação das escolas especiais. A partir de 1990, em Jomtien na Tailândia, e de 1994 em Salamanca na Espanha, é deflagrado um movimento internacional a favor da integração desses alunos.

Ao mesmo tempo surgem questões de cunho prático pedagógico, quais sejam: como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, preservando a aprendizagem do conjunto dos alunos, sem desconsiderar as especificidades de cada um?

Como dizíamos no início deste capítulo, as crianças são diferentes entre si, quer sejam constatadas limitações, deficiências ou não. Logo, seu desempenho não terá uniformidade, exigindo dos educadores uma atenção sobre a individualização do ensino, dos alvos, da didática e da avaliação. Além disso, temos de pensar que muitas dificuldades na aprendizagem são reflexo de situações sociais adversas, ou seja, fatores psicossociais da vida escolar e familiar de cada aluno.

Todavia, sabe-se que a ação pedagógica especializada nas classes inclusivas ainda apresenta dificuldades no que tange a administrar um procedimento de orientação clínica, podendo essa conduta induzir a acentuar o fator da diferença. Essa dificuldade pode estar

determinada pelo fato de sua condução se dar no contexto institucional da escola, embora tenha uma prática individualizada, ainda marcada na prática clínico-terapêutica.

De nossa parte, quando nos propomos a estudar o tema da inclusão de alunos cegos como portadores de necessidades especiais em escolas regulares, pensamos que a inclusão implica todas as formas de re-apropriação do sentido de educação, e não uma normatização de afirmações dogmáticas e performativas de como interpretar o saber e as coisas do mundo, posto que as coisas não são em si, mas têm existência a partir de atribuições que lhes damos, que são faladas desde um discurso, portanto submetido à polissemia que a linguagem oferece. Lembrando Vygotsky (1997, p. 82):

A humanidade sempre sonhou com um milagre religioso: que os cegos enxergassem e que os surdos ouvissem [. . .] Porém as vencerá no plano social e pedagógico muito antes do que no plano biológico e medicinal. É possível que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de 'criança com defeito'. O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral em toda a sua plenitude, não sentirão na deficiência e não darão motivos para que outros a sintam [. . .] Provavelmente não serão compreendidos aqueles que disserem que um cego é deficiente. Assim as pessoas dirão que um cego é um cego, que um surdo é um surdo, e nada mais.

Com relação à linguagem e subjetividade dos alunos cegos, que são objeto de nossa pesquisa, nos vêm questões tais como:

- a) é possível marcar um discurso pedagógico como um saber instituído por regularidades, como se a percepção visual dos videntes não pudesse ser falseada pelas múltiplas interpretações que cada um pode fazer, a partir de suas experiências singulares?;
- b) da mesma forma, o ensino promovido por professores videntes com relação aos alunos cegos não mereceria atenção, no sentido de que a impossibilidade da visão cria outras formas de apropriação dos sentidos de percepção desses alunos?

Sabemos que a relação de poder do discurso pedagógico, em sala de aula, não se circunscreve à escola ou à educação, mas faz parte de uma rede de relações constituída socialmente, que compõe as microestruturas de poder, como a família, as relações de vizinhança, a comunidade religiosa, a mídia enfim, todo meio social no qual as crianças, com necessidades educacionais especiais ou não, se inscrevem.

Muito se tem criticado a Educação Especial Brasileira, pondo em dúvida sua real necessidade e manutenção, devido a que, na maioria das vezes, sua prática pedagógica tem sido de reabilitação, atribuindo-se pouco espaço para a escolaridade. Se a Escola Especial vê seus alunos como deficientes, a ação educativa passa a ser contaminada com uma conduta terapêutica, como se o interesse maior a ser avaliado e passível de intervenção se relacionasse apenas às reações de fenômenos orgânicos. A consequência disso passa a ser a manutenção de um trabalho de reabilitação, na tentativa de uma certa normalização, em detrimento da aprendizagem.

Dizendo de outra forma, a Educação Especial passa a se preocupar com a reabilitação ou eliminação dos aspectos que falham, os ditos patológicos emergenciais do aluno, subestimando o potencial e o acesso ao conhecimento. Privilegiando o orgânico, talvez pudéssemos dizer que a escolaridade do aluno com necessidades especiais enfatiza a relação de legitimação do fracasso escolar para esse sujeito.

Nessa discussão sobre o modo como são tratados os temas das necessidades especiais na educação, cabe assinalar, segundo Skliar (2001), que há uma insistência em seguir o modelo clínico, no qual se tende à construção de uma prática e uma teorização que caracteriza uma baixa expectativa pedagógica dentro das escolas especiais. Para esse autor, quando a escola parte do pressuposto de que os sujeitos estão naturalmente limitados, a orientação educativa realiza-se nessa direção e, logicamente, os resultados confirmarão essa percepção.

Quando se trata de educação de crianças com necessidades especiais, é preciso ter em conta que esse é um problema educativo como tantos outros, como o da educação de alunos das classes populares, da educação rural, da educação de crianças de rua, de presos, de indígenas, de analfabetos, respeitando as especificidades dos diferentes grupos que compõem o grupo dos designados como excluídos.

A temática da inclusão passa a ser objeto de estudos no meio acadêmico, assim como na sociedade, abrindo caminho para refletir sobre essa temática, transcendendo a sala de aula. Falar de inclusão é evidenciar a necessidade da sociedade e dos portadores de deficiência procurarem adaptar-se mutuamente, na tentativa de viabilizar uma sociedade mais igualitária para todos.

No Brasil, segundo Teixeira (2000), de 1996 a 2003, as matrículas de alunos portadores de necessidades especiais cresceram 150,6%. A positividade desses dados se deve ao aumento do número de cidades cujo sistema escolar que atende à demanda específica pulou de 2.375 para 3.952 de 1997 a 2003. A inclusão passa a basear-se em importantes eixos, quais sejam, os benefícios para a educação de todos os alunos, posto que oportuniza a que as crianças aprendam independentemente de suas habilidades ou dificuldades, baseando-se no princípio de que as escolas são construídas para promover, acima de tudo, cidadania e quebra de paradigmas pré-estabelecidos.

O direito à educação, a partir desse aumento de demanda de vagas, deve ser avaliado, analisado e planejado a partir do conceito de uma educação plena, significativa, participativa, sem a obsessão curativa da medicina, e demais sentidos pré-construídos⁵, ligados a generalizações estabelecidas com base na mítica de crianças normais. Para Skliar (2001, p. 16): “Incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-las fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da Educação Especial.”

É preciso que não se vejam os sujeitos portadores de necessidades especiais como pessoas educativamente incompletas, necessitados de uma prática educativa corretiva e voltada então para aspectos clínicos.

O educador, por vezes, parte da idéia de que seus alunos já possuem um limite natural no processo de conhecimento e, devido às dificuldades, planifica aquém dessas capacidades, como forma de atingir os resultados que concordam com essa percepção. Assim justifica o fracasso final pelo fato de a criança cega, ou com deficiência visual, não poder vencer o déficit, não podendo mudar ou superar as dificuldades próprias da sua natureza.

Parte da população de alunos especiais, que deveriam freqüentar escolas regulares, é encaminhada para escolas ou classes especiais, o que aponta ainda o caráter segregacionista da Educação Especial. Em nosso país, segundo Bueno (1999, p. 7-25):

⁵ Pré-construído: termo da Análise de Discurso, cunhado por Paul Henry, em referência ao enunciado proveniente de discursos outros, anteriores. Como se esse elemento já se encontrasse sempre-aí por efeito da interpelação ideológica (PÉCHEUX, 1975).

A Educação Especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente da escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação da segregação.

Bueno (1999) destaca ainda que, para a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), existem aproximadamente 2,9 milhões de brasileiros deficientes com idade entre zero e 17 anos, dados esses obtidos do Censo Demográfico do IBGE de 2000. No entanto, apenas 504.039 alunos portadores de necessidades especiais foram matriculados nas escolas de educação básica públicas e privadas do país, em 2003, conforme Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC).

Os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência e estão incluídos na educação regular são apenas 28,8%, sendo que os demais ainda encontram-se separados ou em escolas especiais.

Havia uma previsão do MEC de que, para 2006, a totalidade das 26.858 escolas de educação básica do país, com vagas, recebesse esse contingente da população historicamente discriminada. Até o presente momento não temos dados oficiais sobre os resultados dessa expectativa do MEC. No entanto, no Brasil, não se pode negar que o movimento em favor da diversidade e da inclusão social tenha ganho fôlego, tanto a partir da Constituinte de 1988, quanto a partir das experiências que nos servem de exemplo, na Itália e na Espanha.

Em 1994, quando da assinatura da Declaração de Salamanca, firmada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, fica evidenciada a necessidade da educação inclusiva. No mesmo ano, o Brasil determina, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que os educandos portadores de necessidades especiais deveriam ser matriculados, preferencialmente, no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (No. 9394/96), estabeleceu o princípio de *igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, adotando nova modalidade de educação para *educandos com necessidades especiais* (BRASIL, 1996).

Atualmente, o sistema público responde por 84% das matrículas; há um empenho em melhorar a qualidade desse atendimento; desde o ano 2003, a rede pública oferece livros didáticos em *Braille* até a 8ª série. No entanto, apesar dos avanços, alunos com necessidades especiais continuam enfrentando dificuldades de acesso a prédios sem condições

arquitetônicas adequadas, ou instalações sanitárias adaptadas às suas necessidades. Além do despreparo técnico, pode-se pensar que o preconceito para lidar com o que é diferente ou fora dos padrões considerados normais é mais uma barreira a ser transposta por esses alunos.

Outra questão que se coloca como barreira para a inclusão se refere à falta de capacitação técnica ou, mais amplamente, de formação dos professores do ensino regular para atender a alunos com necessidades específicas. Segundo a publicação do *Jornal Extra Classe* (2004), o Conselho Nacional de Educação apresentou uma proposição para que os cursos superiores de formadores de docentes incluam em seus currículos conteúdos relativos à diversidade do ensino de alunos com necessidades especiais. O texto da lei de Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), define que:

Art. 17 §1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 77)

Através de cursos de capacitação, o MEC implantou programas regulares para habilitar professores, envolvendo 106 prefeituras, beneficiadas com verbas federais, promovendo cursos dentro e fora de seus municípios. No decorrer de 2004, mais de 2000 prefeituras aderiram a esses programas. À parte todo esse esforço, os professores das classes regulares têm dificuldade para dar atenção ao aluno deficiente, pois a sala de aula é lotada com outros alunos que também necessitam de atenção e apresentam outros tipos de carências.

Há pesquisas, na área, voltadas ao estudo da aplicação efetiva desse dispositivo legal no contexto rio-grandense. Destaco a pesquisa de mestrado de Guasselli (2005) que analisou o discurso de professores em uma escola municipal de uma cidade no interior do Estado. A pesquisadora evidenciou os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores no contexto da inclusão escolar. Buscou verificar que sentidos os professores dão à educação inclusiva.

Apontamos aqui apenas dois aspectos levantados pela pesquisadora, dentre os vários efeitos de sentidos, que pelos dizeres dos professores, vão delineando dificuldades no cotidiano de suas práticas. Estas dificuldades se revelam, por vezes, na frustração dos professores frente ao baixo rendimento na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Os professores ressaltam um sentimento de culpa muitas vezes pelo despreparo em suas práticas docentes. Se evidencia ainda, pelos dados da pesquisa, a manutenção de práticas que privilegiam o tempo cronológico da escola para desenvolvimento de conteúdos ao invés do tempo do aluno, respeitando suas limitações.

Queremos apontar também a pesquisa de Gai (2007), sobre sujeitos com história de deficiência mental e sua inclusão em classes regulares nos anos finais do ensino fundamental, levantando questões relativas ao distanciamento entre a lei e a aplicabilidade dos princípios da LDBEN/96. Apesar do empenho de sua implementação ainda não houve tempo suficiente para que as escolas, quer nos municípios, ou mesmo nos estados, habilitem seus professores no enfrentamento deste árduo trabalho.

No entanto, a proposição do MEC, segundo a LDBEN/ 96, capítulo V, a educação deve ser oferecida preferencialmente no ensino comum, para sujeitos com necessidades educacionais especiais, independentemente das deficiências apresentadas. As escolas têm que ter uma infraestrutura que compreende pessoal preparado, desde a merendeira até o professor, porteiro, secretário, no entanto, essa implantação dos serviços ainda não foi possível efetivar (BRASIL, 1996). Essa infraestrutura, no entanto, tem que ser construída com vagar, de acordo com cada realidade social onde a escola se insere. Há necessidade de um trabalho de informação e formação que venha a dar sustentação aos profissionais da educação como um todo. Estes devem ser incluídos no processo, repensando sua prática, re-significando a função social da educação.

4.2 A EXCLUSÃO OU SOB(RE) A DIFICULDADE COM O PRÓXIMO

J. V. G. Oliveira (2002), em seu livro *Do Essencial Invisível: arte e beleza entre os cegos*, revela sua estranheza referente à presença de um cego nas ruínas de Machupichu. A estranha visita de um cego em um sítio arqueológico da magnitude e magia de Machupichu nos interpela sobre a visão que temos do homem, em sua generalidade, ou seja, o que é o homem em sua essência. A exclusão, pensada como não aceitação da diferença, está associada ao preconceito, presente desde os tempos historicamente mais longínquos, tomando os mais diversos sentidos, conta-nos este autor.

Faço aqui um pequeno recorte de alguns enunciados constitutivos do *corpus*, como já referi. A justificativa de apresentá-los aqui consiste em evidenciar a atualidade e vigência do binômio inclusão/exclusão no cotidiano, tal como foi referido por uma das nossas entrevistadas.

Segundo ela, ao incluir os cegos no processo social como um todo, quer no trabalho, em festas ou em programas de lazer, emerge, ao mesmo tempo, uma certa concessão de convivência e uma discriminação provocada pela afirmação da diferença, ou seja, o velamento da exclusão, mesmo que de forma totalmente inconsciente, e por vezes, nem tão inconsciente. Diz Ameli:

- (1) Ameli: O cego, ele pode ir num casamento sem maquiagem ou o salto rasteirinho. Agora as outras mulheres tem que ir de maquiagem e salto alto. Não tem nada de mais. Agora o cego é permitido que vá de sapato baixo ... ah sei lá ... sem maquiagem ... afinal ...
- (E)- Hum, hum!
- (2) Ameli: É, sabe? ... assim oh ...essa ...essa diferenciação, sabe? Então isso ainda ... ainda é assim.
- (E)- Hum, hum!

Pensando do ponto de vista da AD, a palavra “cego” como marca lingüística e, do ponto de vista da psicanálise, o “cego” como significante, parece sobrepujar a “mulher”, a identificação de sua feminilidade tal como esta é construída na cultura “vidente”.

Em certa medida, dizer que: “*agora o cego é permitido que vá de sapato baixo ...*” estaria denunciando as dificuldades também de aceitação de sua condição de mulher, referindo-se a si mesmo como “*o cego*”, como abrangendo uma categoria na qual se insere. Parece não haver nesta formulação, “*o cego*”, uma identidade singularizada, subjetivada, mas uma diluição dentro de um gênero identitário. Sugere o quanto, ao longo do tempo, submersa na predominante lógica vidente, Ameli, mesmo tendo uma posição crítica e intelectual sobre o tema da inclusão e exclusão, em sua condição de cega, pôde ter se subjetivado primordialmente apenas como “cego” e não como mulher, ou mesmo como sendo uma mulher cega.

Sua denúncia sobre a diferença sentida no social incorpora o lugar que lhe é dado pelo social. Nesse lugar, o próprio cego reforça o efeito de sentido de que não é “*uma companhia agradável*” para a maioria de videntes. Ela segue dizendo das dificuldades e restrições do convívio social:

- (3) Ameli: E tu pode ter certeza, que poucas são as pessoas que convidam um deficiente para uma atividade de lazer no fim de semana. Convidam pra ir num churrasco na casa deles, convidam pra um aniversário de família. Tudo certo.
- (4) Ameli: Mas pra ir ao cinema? Sair a passear no shopping? Pra passear num ... num ... sabe? Não, não ... porque nós não somos uma companhia ... ah, digamos de repente agradável ... Até chamam pra ir comer na casa deles e tal ... ainda existe uma restrição ... se é um ambiente privativo, se é bastante convidado ... se é pra passear num parque, pra passear ... num cinema nunca ... nunca. Ninguém me convida pra ir num cinema.
- (E)- Hum, hum!
- (5) Ameli: Tu é convidada ... mas raramente ... a minha prima, tem a minha prima do meu lado ... mas poucas pessoas me consideram companhia pra viajar. Uma amiga minha me convidou pra viajar. E aí ... ela comenta ... as pessoas vão dizer: ... a tu vai arrebrantar com a tua viagem, tu não vai aproveitar nada. Sabe?
- (6) Ameli: Então assim ... como é que tu vai convidar um deficiente pra viajar, daí tu não vai aproveitar se vai ter que cuidar do outro? Então ainda é difícil ah ... ah ... bem difícil. Bem difícil [silêncio].
- (E)- Hum, hum!

Esse silêncio, em (6), parece reflexivo após um desabafo. Por outro lado se pode pensar que a constatação de um fato como esse, isto é, que é difícil um cego ser convidado para desfrutar férias com amigos, faz com que esse silêncio a interrogasse: o que fazer, como

romper com essa barreira que marca não apenas seu corpo, mas uma diferença inquestionável sobre as possibilidades de ir e vir dos cegos?

Nesse pequeno recorte do *corpus*, podemos pensar que a estranheza de J. V. G. Oliveira (2002), ao contar da visita de um cego em um sítio arqueológico, nos interpela sobre a visão que temos do homem como um todo. Tomando as experiências de Ameli, vivenciadas em seu cotidiano, será que apontam para a mesma questão, ou seja: qual o lugar ocupado pelo portador de alguma deficiência no cotidiano da vida social?

As possibilidades de relação com o mundo, tanto dos cegos como com qualquer pessoa portadora de algum tipo de deficiência, evocam a diferença como o fator de impossibilidade de ter sua própria e singular percepção de mundo, como se aqueles que não portam nenhum tipo de deficiência ou necessidade especial balizassem um único padrão de visão do mundo.

Voltando ao ensaio sobre a experiência estética dos cegos e deficientes visuais, J. V. G. Oliveira (2002) lembra que, para Platão e Aristóteles, os deficientes comprometem o bem-estar social, ferindo os princípios de uma sociedade idealizada, onde não há lugar para doença ou deformidade; conta ainda que em Rousseau, no seu tratado sobre educação, podemos encontrar afirmações que concernem à exclusão de crianças doentes, ou com algum tipo de deficiência, afirmando: “não sei ensinar a viver a quem pensa apenas em não morrer”.

Pensar a questão da inclusão/exclusão de pessoas portadoras de deficiência, seja qual for esse déficit, implica ter que enfrentar o tema de que os portadores de necessidades especiais estão limitados em seu direito de ter um lugar na sociedade, no campo do saber, da estética. Por mais que se tenha avançado na compreensão do direito de igualdade perante a lei entre todas as pessoas, há uma barreira intransponível entre a lei e a aplicação da lei.

A dificuldade de definição conceitual com relação às pessoas portadoras de alguma deficiência ou disfunção, tanto quanto a aspectos físicos, perceptuais ou mentais, seguramente tem servido para a manutenção do preconceito e segregação dessas pessoas. Pode-se pensar que a nomeação de deficiente ou pessoa com necessidades especiais, abrange um grande número de situações, que pode estar referida a aspectos físicos, psíquicos, fisiológicos, e portanto de difícil caracterização.

Para Bolonhini Júnior (2004, p. 18): “ [. . .] Ser deficiente, muitas vezes, é ser aparentemente perfeito física e psiquicamente, embora apresente uma anomalia imperceptível, determinada, na maioria dos casos, por perícia médica.” O autor dá como exemplo a situação de uma pessoa que não tenha a funcionalidade de um dos rins, ou dos dois, e dependa de hemodiálise para viver, ou que espere por um transplante, e portanto, pode ser caracterizado como portador de necessidade especial, embora aparentemente não se revele sua deficiência funcional.

A abrangência da nomeação de portadores de necessidades especiais deixa em suspenso, pela imprecisão, um encobrimento, um velamento da não aceitação da diferença. Além disso, a desinformação por parte da sociedade, seja da população em geral como dos legisladores em particular, passa a contribuir como causa e efeito do estigma e da exclusão.

Interessante observar que, com relação à cegueira, costuma-se usar a distinção entre vidente e não-vidente, o que não elimina as ambigüidades próprias da língua, na medida em que videntes tanto significa pessoas que podem ter uma visão normal quanto aquelas que imaginam ver o que não existe ainda, como uma visão profética. A imprecisão dos termos, com relação às deficiências, não ajuda na inclusão dessas pessoas no conjunto da sociedade na qual se inserem.

4.2.1 A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências e sua Prática

A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, apresentada pela ONU⁶ em 1975 (p. 81, apud J. V. G. OLIVEIRA, 2002), define o deficiente como:

[. . .] o indivíduo que, devido a seus déficits físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal.

⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução n° 30/84, de 09 dez. 1975. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Genebra: ONU, 1975. Apud J. V. G. OLIVEIRA, 2002.

Essa definição, de certa forma, tem apenas uma relativa precisão, na medida em que opõe a deficiência à normalidade, ou seja, é normal aquele que não apresenta deficiência. Isso não impede, no entanto, de as pessoas ditas normais terem uma visão errônea quanto às capacidades potenciais de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O que se pode ter presente, porém, é que os direitos dos deficientes são direitos humanos, e portanto estão implicados em todos os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais consagrados na Carta Internacional dos Direitos Humanos. Isso coloca o deficiente como participante na formulação e implementação dos programas políticos que o afetam. Os problemas de acesso e inclusão escolar, todavia, se dão em grande parte dos países, mesmo os considerados desenvolvidos.

Em Portugal, quando se iniciou o processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, não houve qualquer preparo para esta integração, criando-se um mal-estar generalizado para as crianças, quer as que apresentavam necessidades especiais, quer as que não apresentavam, assim como para professores, pois as escolas, sem apoio técnico, não foram capazes de assegurar uma integração inclusiva adequada (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2003). Neste país, era freqüente que os estabelecimentos de ensino informassem aos pais que a escola procurada para matrícula de alunos portadores de necessidades especiais não tinha condição para receber os seus filhos.

De certa forma, a partir daí generalizou-se a idéia, entre a comunidade escolar, de que é impossível a integração de algumas crianças com deficiências mais graves na estrutura do ensino regular, o que levou o governo a reativar as instituições de ensino especial. Houve também uma tendência a aumentar os subsídios-dependentes por parte do governo às pessoas deficientes, até porque estas se encontram nas camadas mais pobres da população.

Com relação à acessibilidade aos prédios públicos, vias públicas, meios de transporte, regulamentados pela legislação, prevista sua execução até 2004, o que se constata é que estes temas continuam sem solução. As condições de acessibilidade no meio físico permanecem de forma inalterada, seja nos transportes, seja nas comunicações.

As organizações de pessoas deficientes e mesmo as de direitos humanos, em Portugal, não têm assento no chamado Conselho de Concertação Social, ou mesmo a pronunciar-se nos

processos de revisão Constitucional da Diretiva Comunitária ou nos Planos Nacionais de Emprego e de Ação para a Inclusão.

A Conferência Internacional sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, já referida, reafirma que:

Todas as pessoas nascem iguais e têm os mesmos direitos à vida e bem-estar, à educação e ao trabalho, à vida autônoma e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade. Qualquer discriminação direta ou outro tratamento discriminatório negativo de uma pessoa com deficiência constitui, por isso, uma violação aos seus direitos. (2003)

No entanto, esse próprio dispositivo é negado, na medida em que os relatórios elaborados pelos Estados membros não apontam para a implementação ou salvaguarda dos direitos das pessoas com deficiência.

A declaração de Madri, firmada no Congresso Europeu sobre deficiência em 2003, lembra naquela ocasião que os 50 milhões de europeus com deficiência precisam ter presente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, para que façam assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar integralmente dos seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais reconhecidos nas diversas Convenções Internacionais, no Tratado da União Européia (UE) e nas constituições nacionais.

A UE, como outras regiões do mundo, incorreu no equívoco de usar medidas visando à reabilitação do indivíduo no sentido de sua adaptação à sociedade, enquanto que é preciso compreender que as pessoas deficientes têm direito à igualdade de oportunidades e de acesso aos recursos da sociedade, ou seja: educação, saúde, serviços sociais, desporto, lazer, bens e serviços.

Os dados da declaração de Madri são estatísticos, apontando que as pessoas deficientes atingem precários níveis de escolaridade e emprego, como resultado de uma precária situação de pobreza, se comparados com os não deficientes. O descaso com que são tratados os deficientes os coloca em uma situação de invisibilidade, o que reforça as barreiras ambientais e de atitude da população em geral, impossibilitando as pessoas deficientes de tomar parte mais ativa na sociedade.

A posição dos delegados do congresso de Madri refere-se às mudanças na declaração da Carta Européia dos Direitos Fundamentais, alterando o texto em seu caráter protecionista e caridoso, nos seguintes termos:

- a) tratar as pessoas com deficiência como detentores de direitos;
- b) como cidadãos independentes e consumidores;
- c) capazes de tomar decisões e responsabilidade sobre matérias que lhes dizem respeito;
- d) eliminação de barreiras, revisão de normas sociais, políticas e culturais que lhes dêem acesso e sustentabilidade;
- e) disponibilização de medidas efetivas de apoio;
- f) integração das pessoas com deficiência nas estruturas regulares;
- g) inclusão da política da deficiência como uma responsabilidade coletiva de todo o governo e não de ministérios específicos.

O que essas medidas apresentam como modificação no texto consagrado até então evidencia que a inclusão não é um tema específico para pessoas deficientes. Amplia, entretanto, a conceitualização, beneficiando não só as pessoas com deficiência mas também a sociedade em seu conjunto, por meio do desenho de um mundo flexível para todos.

Os participantes do Congresso Europeu sobre a deficiência, reunidos em Madri, propuseram essas mudanças, com o objetivo do estabelecimento de uma legislação antidiscriminatória, para eliminar os entraves existentes, evitando a emergência de novas barreiras na educação, no acesso ao emprego, aos bens e serviços. O Congresso propôs também que se considerasse o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência em 2003, como início deflagrador do processo para tornar realidade essa visão, beneficiando 50 milhões de europeus com deficiência.

Não basta a existência de leis que normatizem as relações de igualdade, é necessário que se criem mecanismos operacionais que garantam sua aplicabilidade. Muitas pessoas com deficiência necessitam de um serviço de apoio no cotidiano. Estes serviços devem estar integrados na sociedade e não ser fonte de segregação, implicando a responsabilidade coletiva de uns sobre os outros, aponta a Declaração de Madri.

O emprego é um elemento importante para a promoção da integração das pessoas com deficiência na sociedade, mas não só, é também um meio destas apropriarem-se de suas próprias vidas, independente de suas limitações. A aliança entre os Governos e as organizações de pessoas com deficiência é a parceria fundamental para o progresso da proposta de participação social das pessoas com deficiência.

O Brasil vem avançando na atenção dada aos alunos com necessidades especiais, aprimorando leis específicas que garantam oportunidades a todo aquele que, em idade escolar, tenha acesso às redes de educação pública ou privada. O Instituto Benjamin Constant - IBC é uma instituição federal de Educação Básica que atende a 519 alunos cegos, atuando na formação de professores e produção de materiais em Braille. Como uma referência nacional, juntamente com o MEC, desenvolve ações de apoio especializado à educação de alunos cegos, visando a promover a inclusão escolar.

A SEESP - Secretaria de Educação Especial⁷ tem como objetivo garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual na escola regular, sendo constituído dos seguintes suportes de ações:

- a) Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs); e,
- b) Núcleos de Apoio e Produção Braille (NAPPB), instalados em parcerias com os Estados e Distrito Federal.

Estes suportes têm como proposta a geração de materiais didático-pedagógicos, como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros, para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular, bem como a organização de espaços educacionais que sirvam de apoio aos alunos com visão subnormal.

O Programa Nacional do Livro Didático- PNLD é uma ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que distribui livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Os alunos cegos recebem seu material em Braille, que no ano de 2005 estendeu sua distribuição a alunos da 5^a à 8^a série, sendo que anteriormente atendia somente até à 4^a série, com a introdução dos primeiros 70 títulos paradidáticos.

⁷ Os dados relativos à SEESP foram pesquisados no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2005). Baseado na Conferencia Internacional sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2003).

Foi criada uma Comissão Brasileira de Braille, além do código matemático unificado, visando à capacitação de professores para atendimento a alunos com deficiência visual. Outros cursos foram desenvolvidos com relação à orientação e mobilidade, ainda capacitando professores para atuarem na educação e reabilitação de alunos com cegueira e baixa visão; curso de adaptação e transcrição em Braille, capacitação de adaptadores e transcritores de Braille com vistas à produção de livros didáticos em Braille.

No Brasil, a inclusão, em termos legais, deixou de ser uma proposta utópica e passou a ser real, muito embora sempre seja necessário aprimorá-la em suas proposições, fato que vem acontecendo desde a “Declaração de Salamanca⁸” (1994, apud CARVALHO, 2004, p. 76). Pensar na educação para todos significa um compromisso e abrangência maior do que meramente levar crianças com necessidades especiais para dentro de escolas regulares, implicando a todos: professores, alunos, funcionários, comunidade dos pais de alunos, o dever e o direito de conhecer o novo, o diferente.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação (BRASIL, 2001, p. 25-6), encontra-se o apoio para tomada legal do processo de inclusão. A Educação Especial, conforme especificação da LDBEN, Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, está assim formulada:

Artigo 24, § 1º - “entende-se como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, garantindo serviços educacionais especiais, como forma de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação escolar no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”.

Os princípios que norteiam o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais estão fundamentados nos seguintes elementos:

- a preservação da dignidade humana;
- a busca da identidade;
- o exercício da cidadania.

⁸ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Aprovado em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, durante a Assembléia dos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais. **Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca: UNESCO, 1994. Apud CARVALHO, 2004, p. 76.

A preocupação da lei em assegurar ao portador de necessidade especial uma identidade própria traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), voltadas à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar, na busca do exercício de cidadania, na busca do estabelecimento de uma sociedade mais justa e solidária. A preocupação das leis em aplicar uma forma de educação em que cada aluno tenha acesso ao currículo distingue-se pela observação das singularidades. Assim, atende ao cego, por exemplo, por meio do sistema Braille; ao surdo, por meio da Libras, língua brasileira de sinais, e da língua portuguesa; ao paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas, sendo o convívio escolar um meio efetivo das relações de identidade e dignidade, respeitando de forma solidária as diferenças.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos implica a escola em suas responsabilidades no estabelecimento de criação de espaços inclusivos. O foco de discussão é centrado na função social da escola, para que suas ações educativas favoreçam a interação social, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. Assim: “em conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.”

As dificuldades que se apresentam nas políticas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, como discutíamos anteriormente, fica evidenciada em nível mundial, revelando-se nas questões legais e dos direitos humanos que estão implicados, de forma global e histórica, tendo que ser enfrentadas nos âmbitos legais, da solidariedade, da humanidade.

Trazemos a questão para a realidade de Porto Alegre, representada nesta pesquisa de tese. Realizamos duas entrevistas com professores de larga experiência em sala de aula e pudemos constatar o quanto essas dificuldades mencionadas em outros países também se reproduzem aqui, apesar de todo o esforço oficial do Ministério da Educação, embasado nas leis que garantem o ensino e acesso à escola regular de alunos com necessidades especiais.

Um dos recortes do *corpus*, a seguir, é o relato de um professor vidente, Lauro, que fala sobre sua primeira experiência com alunos cegos em uma escola privada. Ele narra como foi preparado para trabalhar com dois alunos cegos, cada um em turma diferente, constituída

de adolescentes; esses alunos cegos foram transferidos de outra escola e estavam ingressando na primeira série do segundo grau.

Podemos observar que a preparação promovida pela Administração de Escola para a acolhida dos alunos cegos nas turmas regulares foi percebida como superficial pelo professor. Nesse sentido, estão as palavras “algumas reuniões”, “uma palestra”, “uma palestra mesmo”. Lauro diz:

- (7) Lauro: Auxílio pedagógico, né? A escola particular na verdade, [ri] ela fez algumas reuniões conosco, trouxe professores para dar uma palestra de como se poderia trabalhar, né, com deficientes visuais, discutimos a questão da inclusão na escola, e praticamente isso, né? No decorrer do processo ... que a gente foi tentando descobrir de que forma trabalhar, né? [. . .] Mas tudo partiu, tudo se seguiu a partir de uma palestra mesmo.
- (8) Lauro: Nenhum professor tinha experiência na escola com isso. Eu, de certa forma, achei fácil porque trabalhava com textos. Não é, então eu solicitava que os textos fossem levados pro ... agora como é o nome ... para serem traduzidos para o Braille.[-E:Hum, hum!] Eu recebia então o material e entregava, né, pra eles fazerem os exercícios.
- (E) - A escola tinha esse trabalho?
- (9) Lauro: É... ela tinha o trabalho junto a essa instituição que fazia esse trabalho dos nossos materiais.
- (E) - O Instituto Braille mesmo?
- (10) Lauro: O Instituto Braille mesmo. Assim que se iniciou, né. Depois de um tempo, depois de um ano, que a escola então criou ... criou ... comprou um computador, e esse computador então, a gente fazia em disquete, né. Colocava ... gravava os exercícios em disquete e esse computador então lia, e ele então ouvia e organi ... e fazia os exercícios. Mas isso depois de um ano. No primeiro ano foi só em cima mesmo do Braille, do material, né.
- (11) Lauro: As dificuldades com isso era que muitas vezes eu chegava na sala de aula e o material não tava pronto, então ele ficava escutando a aula [ri] sem fazer o exercício, né, porque de repente o pessoal do Braille não tinha enviado pra escola o exercício, né.

O professor destaca, em (7), que foi “no decorrer do processo” que os professores que receberam cegos em suas classes tiveram que “tentar descobrir de que forma trabalhar”. Vai relatando as dificuldades do trabalho didático, de como não tinha, portanto, preparo técnico nem pessoal para a tarefa que lhe foi apresentada como uma novidade na escola, que tinha como motivação fazer uma experiência com a inclusão, não havendo nenhuma formação em serviço efetiva, com aprofundamento da discussão filosófica ou pedagógica sobre o tema.

Mas a seu modo o professor foi se acercando das práticas relacionadas ao trabalho com alunos cegos: “solicitava que os textos fossem levados para serem traduzidos para o Braille” e providenciava para eles fazerem os exercícios. (8) “Gravava os exercícios em disquete” para uso do computador no qual a escola investira, especialmente para que se explorasse a oralidade no ensino de cegos. No entanto, no primeiro ano (10) “foi só em cima do Braille”, acentua Lauro, ressaltando a morosidade e outras dificuldades que a dependência de terceiros implicava para as atividades pedagógicas.

Além disso, emerge por parte do professor a dificuldade e o preconceito com o diferente que lhe impõe uma prática inusitada. Tem que aprender a lidar com as diferenças do grupo de mais de trinta alunos, com um aluno cego em particular. E ainda, com suas próprias questões pessoais, que a partir dessa realidade enfrentada emergem como uma total novidade sobre si mesmo, provocando um estranhamento com relação as suas próprias palavras.

Ameli, a professora cega, desde sua experiência, faz comentários; fala sobre si como se mantivesse um diálogo interior intenso, de forma desinibida e fluente. Perguntava e respondia questões sem aguardar a intervenção da entrevistadora, mostrando o modo como estava processando a sua posição sobre a inclusão, o que surtia o efeito de sentido de que ela conhecia verdadeiramente a causa sobre a qual se pronunciava, defendendo “uma outra inclusão”(12) e (13). Ela também se refere, como Lauro, a dificuldades referentes aos materiais pedagógicos inadequados; (14) reforçando o sentido de que o ensino depende de recursos e método condizente com a realidade do cego, o qual chega aos conceitos de modo diferente dos videntes (15). Isso pode ser constatado nas formulações a seguir:

- (12) Ameli: Então assim oh ... se o professor ... tem que um professor ... se um professor que não conhece a estrutura do cego, ia fazer? Não vai fazer também ... então tem que ser um professor especializado. Olha, eu defendo a inclusão, mas uma outra inclusão [ri]. Sabe?
- (13) Ameli: Uma outra inclusão, é ... é uma inclusão que é pra cegos, tinha que ser um professor que tivesse toda a ... que pensasse a sua aula ah ... de outra forma. O professor pensa a sua aula, de um jeito normal, para quem enxerga, e depois quer adaptar aquela aula pra quem não enxerga.
- (14) Ameli: Não, ele tinha que ter a aula, no ... no conjunto dos dois, no conjunto dos dois. Aí, eles, eles não vêm ... às vezes eles passam lá alguma coisa pra eu adaptar que aquilo não faz sentido. Às vezes, em uma frase, eu escrevo, o que eu teria que fazer três cartazes para representar. Então ... ah ... sabe assim?

- (15) Ameli: Gráficos, essas coisas todas, que pra quem enxerga é um facilitador, pra quem não enxerga ... ele quer adaptar a visão do cego. Não, não, não é pra adaptar a visão do cego, sabe? Não tu tem que adaptar ou a forma de tu sentir o conceito, não ... ah ... se não tu já pega uma forma do que enxerga e quer fazer igual pro cego.

Recorrendo aos dados biográficos de Ameli, destaca-se que ela passa por várias experiências educacionais e escolares, desde suas primeiras vivências, enquanto aluna deficiente visual em uma cidade no interior. Ela vai gradativamente perdendo a visão. Muda suas referências culturais, sociais e emocionais, posto que muda de cidade, de escolas, de universidades, buscando sempre uma adequação das condições de vida às possibilidades de seguir estudando para concluir cada desafio a que se propõe.

Ela fala de um lugar de saber (13), por ter experimentado tantos lugares distintos, tais como: de aluna deficiente e depois cega, pelo lugar de escolha profissional, necessitando mudar de curso profissional para se adequar às suas condições físicas e econômicas. Além disso sabe, por sua experiência enquanto aluna e depois como professora de português e espanhol, da necessidade de que a inclusão tenha um caráter não apenas retórico, mas que seja uma práxis implicada filosófica e pedagogicamente conseqüentes.

O que se revela nos enunciados da entrevista, conforme aponta Ameli, é a dificuldade de os professores videntes perceberem como trabalhar com as diferenças e o quanto estes professores estão sempre, pedagogicamente, referenciados pela lógica vidente, tentando adaptar sua compreensão de ensino aos cegos (14) (15), o que revela uma dicotomia entre entender a proposta inclusiva e sua aplicabilidade.

Esta constatação não é apresentada como crítica aos colegas, mas como uma séria reflexão do quanto é difícil perceber e trabalhar com essas diferenças, por mais que se queira engajar um projeto pedagógico que envolva, ao mesmo tempo, grupos com necessidades diferentes, quer sejam esses grupos de alunos ou professores.

As dificuldades de convivência, aceitação, respeitando as diferenças, são inerentes ao convívio dos humanos, não envolve apenas pessoas com necessidades especiais ou não, haja vista a máxima milenar de “amar o teu próximo como a ti mesmo”. O próximo é diferente e pode, no mais das vezes, ser visto como um estranho, estrangeiro, como potencialmente uma ameaça.

4.3 O ESTRANHO, O ESTRANGEIRO, O EXCLUÍDO

Ao invocar a máxima “*amar o teu próximo como a ti mesmo*”, Freud (1996d) afirma, em *O Mal-Estar na Civilização*, que esta implica dupla interpretação: aponta a um preceito da vida civilizada, ao mesmo tempo em que é também o que mais contraria a razão que a civilização promove, ou seja, a razão do interesse próprio.

A origem desse funcionamento pode ser remontada ao crime primordial do pai da horda, trabalhado por Freud (1996i), em *Totem e Tabu*. O pai não pode ser apagado totalmente, pois a lembrança do ato do assassinato mantém viva sua lembrança. Assim, a cultura é construída sobre a culpa. A culpa é onde o amor e o ódio se intrincam indissociavelmente.

Isso se apresenta nas relações sociais em forma de deslocamentos, sendo o ódio metaforizado, possibilitando a convivência tensionada no jogo de forças entre Eros e Thanatos. Rey-Flaud (2002, p. 51) diz:

Em uma comunidade civilizada, cada um sobrevive em nome do ódio do pai (metaforizado inicialmente no irmão, e em seguida no estrangeiro, o excluído) e se salva em nome do amor pelo pai (metaforizado no líder político, no ídolo esportista, na estrela).

Estes deslocamentos, que não conseguem a resolução da culpa, marcam que o supereu se apresenta enquanto falha da metáfora primordial do recalçamento originário, *Urverdrängung*, criando a condição necessária para a instalação da linguagem, o que nos dá a condição humana. Atentemos que a criança, por si mesma, sozinha em seu mundo, não acessa o processo da linguagem, é preciso a intervenção do Outro (a mãe).

O outro da linguagem está presente desde sempre, posto que mesmo antes do nascimento, o *infans* está nomeado nos discursos feitos sobre ele. Com isso, podemos pensar que a civilização está representada pela função originária da mãe, que saca o *infans* de seu isolamento narcísico. A mãe, neste momento, substitui a figura primordial pela dos

semelhantes, que junto com ela formam os semelhantes da comunidade. Fora dessas possibilidades de inserção, que resta ao humano?

A psicanálise, segundo Rey-Flaud (2002, p. 57), postula que:

1) [. . .] a civilização é uma necessidade *psico-lógica*: não existe para o homem devir possível fora da civilização, exceto quando faz a escolha da sabedoria ou da psicose; 2) que a civilização não é um agente que produz efeitos, mas um lugar onde emergem os efeitos de metaforização da linguagem, o que significa que o mal-estar é o do homem e se efetua na civilização. Assim, a civilização não tem mal-estar: ela é mal-estar.

Voltando à máxima de *amar ao teu próximo como a ti mesmo*, parece que aí fica marcada a necessidade de uma generalização da proibição do incesto ao conjunto dos homens, a fim de preservar o próprio homem dos efeitos do retorno de seu ódio, privilegiando a pulsão de vida.

De certa forma, é como se, para amar alguém, este deva ser parecido comigo, de maneira que nele possa amar a mim mesmo, diluindo as diferenças, e se ele é mais perfeito do que eu, que possa amar nele o ideal de mim mesmo.

Transpondo essa leitura para a educação inclusiva, parece se evidenciar que a inclusão comporta uma ambivalência, na medida em que a criança com necessidades especiais está também auxiliando na construção de mudanças no contexto escolar, desconstruindo uma sociedade fechada e muitas vezes preconceituosa.

Bauman (2004, p. 97), discutindo a dificuldade de amar o próximo, afirma “[. . .] se alguém é estranho para mim e se não me pode atrair por qualquer valor próprio ou significação que possa ter adquirido para a minha vida emocional, será difícil amá-lo.”

O que assinala esse autor é que o que atrai, na comunidade de semelhantes, se deve à disposição para assegurar-se contra os riscos de uma polifonia, o que nada garante ao final, pois quanto mais as pessoas se agrupam em ambiente uniforme, na companhia de outros como eles, mais se tornam propensas a desaprender a arte de negociar um *modus convivendi* e significados compartilhados.

A questão da identificação não está dada *a priori*, como uma identidade pré-dada. A identidade está implicada na representação do sujeito, o que equivale a dizer que se constitui a partir da ordem diferenciadora da alteridade. A identidade se forja a partir da construção de uma imagem para um Outro, que para Lacan se organiza nos momentos primários, pelo desejo do olhar e nos limites da linguagem.

O sujeito só pode ser apreendido com sua dimensão de ausência ou invisibilidade, na medida em que o sujeito fala e é visto do lugar onde não está, do interjogo entre o que pensa ser para o Outro, a partir da demanda que supõe do Outro.

Pensando a questão da identidade, Bhabha (1998, p. 80) afirma: “[. . .] testemunhamos a alienação do olho através do som do significante no instante em que o desejo escópico (olhar/ser olhado) emerge e é rasurado na simulação da escrita.”

Essa afirmação nos propõe que a linguagem é um processo de substituições, de trocas e, ao mesmo tempo, inscreve um certo lugar normativo para o sujeito. Para a psicanálise, o conceito de metáfora paterna organiza um lugar referencial de estabelecimento da lei simbólica. O acesso a essa metáfora, ou seja, a identidade com a figura paterna, remete ao lugar da proibição, da repressão, do conflito com a autoridade. A marca do simbólico, determinante da entrada na cultura, é sempre uma questão de interpretação, de alteridade entre possibilidade e impossibilidade em um jogo contínuo de presença e ausência do Outro.

Pensemos que a problemática do ver/ser visto, a pulsão escópica, ou seja, a pulsão que representa o prazer de ver, que tem o olhar como objeto de desejo, está relacionada com o mito originário que envolve a fantasia imaginária que forja os processos identificatórios.

Com relação ao sujeito deficiente visual ou cego, haveria um impedimento correspondente a esse circuito do espelhamento identificatório. Ficando ameaçado pela falta da imagem visual, o que lhe resta como recurso constitutivo é a imagem invocante, a voz do Outro, atravessado pela linguagem. Há um interjogo entre as coisas e a linguagem; poderíamos dizer que a linguagem nos tem, ela nos fornece os elementos de nomeação e de significação dos objetos.

Para Merleau-Ponty (1971), a língua, como o olhar, relaciona-se consigo mesma; há uma reflexão, uma reversibilidade da fala e do que ela significa, assim como o visível capta o olhar, passando a fazer parte dele. Compreender uma frase, diz esse autor, implica acolhê-la

em seu ser sonoro. O entendido não está na frase, mas consiste na totalidade do que se diz, a integral de todas as diferenciações da cadeia verbal, como se a linguagem fosse a voz das coisas.

A visão, seguindo a idéia de reversibilidade entre o vidente e o visível, do tato e do tangível, se pode pensar, trata-se de uma possibilidade sempre iminente e nunca realizada de fato. Há uma diferença entre o que se pode ouvir de um Outro e aquilo que se pode ouvir de si próprio; à medida que a existência sonora da voz é um eco de sua existência sonora articular, produz efeitos e vibra mais através da cabeça do que aquilo que está fora.

Seguindo este princípio, a relação falar-compreender está numa relação em que o fim está sempre alhures, o fim é aquilo de que careço, que falha, como as palavras ligadas em seus sentidos e que sempre remetem a um outro além da possibilidade de sua finalidade.

Merleau-Ponty (1971, p. 182) afirma que:

Não percebo mais do que falo – a percepção me tem como a linguagem – e como é preciso que eu esteja aí, apesar de tudo, para falar, é preciso que eu esteja aí para perceber - Mas em que sentido? Como sujeito indeterminado (on). Quem é que do meu lado vem animar o mundo percebido e a linguagem?

Em conformidade com o autor, a interdependência que se apresenta entre percepção e linguagem indica um espaço constitutivo de um estranho-familiar, onde se inscrevem marcas no corpo, sempre em aberto para as possibilidades de deslizamento de sentido. Marcas pulsionais de constante re-significação, o que determina os intercâmbios nas experiências afetivas, emocionais e intelectuais. Isso põe por terra a crença de que, com relação à cegueira, há uma incapacidade para a experiência estética, como se os cegos fossem incapazes de desfrutar da beleza. Gostaríamos aqui de lembrar Evgen Bavcar, fotógrafo cego.

Bavcar não nasceu cego, pôde por algum tempo vislumbrar o mundo em que vivia na Eslovênia, guardando essas imagens de infância. Aos 11 anos viu pela última vez, e o que armazenou na memória é a matéria-prima de seu trabalho. Conta que não ficou bruscamente cego, que o foi ficando pouco a pouco, devido a um acidente; diz que foi despedindo-se da luz, tendo tempo para guardar na lembrança os objetos preciosos, seus livros, as cores, os fenômenos do céu.

Profissionalmente seus estudos compreendem filosofia e estética. Para Bavcar, uma imagem não é forçosamente visual, para ele, todo cego tem o direito de dizer “eu me imagino”. Imaginar-se é ter imagens. Com relação à fotografia, que é seu trabalho, nem ele, nem ninguém domina o resultado final, assim como na pintura.

Do ponto de vista dos que enxergam, talvez ele não veja de forma direta sua imagem, mas ninguém vê, nunca, sua imagem real, corretamente. Dizendo de outra forma, seguindo a psicanálise, todo mundo se vê pelo olhar do Outro, só que sobre outro prisma, o do imaginário. Nessa perspectiva, finalizo esse capítulo com uma afirmação de Bavcar (1998, p. 93, apud TESSLER; CARON, 1998): “[. . .] como não se pode nunca se ver com os próprios olhos, somos todos um pouco cegos. Nós nos olhamos sempre com o olhar do outro, mesmo que seja aquele do espelho”.

5 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

5.1 INTER-RELAÇÕES CONCEITUAIS

Para abordar o tema da subjetividade de alunos cegos e suas implicações na aquisição da linguagem, buscamos entender como, nas formações do inconsciente, as representações de palavras são compreendidas na teoria psicanalítica desde Freud e Lacan, procurando uma articulação possível com a perspectiva da teoria de análise de discurso fundada por Pêcheux, bem como como enfoques teóricos da enunciação.

Freud (1996b, 1996f) já desenvolvia seus primeiros estudos metapsicológicos sobre as formações do inconsciente e a representação dos conflitos marcados pulsionalmente, estabelecendo uma interdependência entre o exterior e o interior do aparelho psíquico, produzindo, pelo processo primário, as representações de coisas, e pelo processo secundário, a representação de palavras, fonte de imersão no mundo simbólico.

A partir da obra *Interpretação dos Sonhos* (1996b), o autor vai apontar para a importância do trabalho do sonho, com relação à compreensão de uma linguagem enigmática, que traz à tona os desejos produzidos nas tramas inconscientes, devendo os sonhos ser lidos como um texto. Outro trabalho freudiano, intitulado *O Chiste e sua Relação com o Inconsciente* (1996e), desenvolveu aspectos da linguagem; neste, os atos falhos revelam a emergência do recalcado, o que deveria ser silenciado, mas que se mostra por oposição ou contradição. Quanto aos lapsos, diz o autor, estes são a mordaca da fala, algo fica impedido de ser dito, é silenciado.

Observa-se que, com relação ao chiste, há uma solução de compromisso, que se estabelece entre o contador do chiste, seu ouvinte e com um terceiro, ou seja, um outro que advém na relação dialógica, produzindo o efeito de surpresa e deslocamento dos conteúdos inconscientes. Essas articulações freudianas revelam que o deslizamento de sentido que se produz na linguagem cotidiana é perpassado por conteúdos inconscientes, que emergem como uma erupção das barreiras do recalçamento, o que no chiste provoca a descarga do riso.

O dialogismo de que fala Freud, não é o mesmo conceito de dialogismo do ponto de vista de Bakhtin, formulado a partir da segunda metade da década de 1920, embora nos permita fazer aproximações com o pensamento freudiano, mesmo que Freud não trabalhe com o conceito de ideologia.

Segundo Bakhtin (1992) a comunicação verbal se dá em um processo dialógico, sendo fundamental o uso da língua pelos falantes. Parte da concepção de que o locutor produz um enunciado, ou seja, uma fala, pressupondo um outro, esperando dele uma resposta. O uso da língua, em forma de enunciados orais e escritos, revela seu sentido em um contexto cultural. Desde este ponto de vista teórico, o enunciado não está restrito a uma seqüência de palavras construídas/faladas pelo locutor, posto que reflete uma determinada unidade de comunicação verbal e abarca como ponto de partida a presença de um outro. O autor nos diz:

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como ruma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato; refutá-los, completa-os, baseia-se neles, supões-se conhecidos e, de um modo ou de outro conta com eles). (BAKHTIN, 1992, p. 316)

Mesmo com as diferenças teóricas, circunscritas ao inconsciente na determinação das relações sociais, Bakhtin não deixa de reconhecer a importância do método de Freud, de quem é leitor rigoroso. Ressaltando os textos mencionados, *A Interpretação dos Sonhos* (1996b), *O Chiste e sua Relação com o Inconsciente* (1996e) afirma: “O estudo de maior fundamento de Freud é o que trata dos sonhos. Os métodos aí aplicados para interpretar as imagens dos sonhos se tornaram clássico e modelares para toda a psicanálise” (BAKHTIN. 2001, p. 48).

O que impressiona Bakhtin com relação à doutrina freudiana diz respeito à constante luta e caos da dinâmica da vida intrapsíquica, ao contrário das outras teorias psicológicas da época, que Bakhtin classifica como de um psicologismo otimista e ingênuo. Para este autor, a questão que se coloca como ênfase diz respeito à consciência, por isso pergunta: “O que é a consciência de um homem isolado senão a ideologia do seu comportamento?” (BAKHTIN. 2002, p. 78).

O que Bakhtin acentua é que os enunciados verbalizados não pertencem a nenhum falante em si mesmo, mas ao contrário, são construídos como produto da interação entre

falantes, fruto de uma situação social, ideológica, onde se insere. Ao postular que os enunciados discursivos revelam o dito em sua singularidade e em outras vozes, o autor não nega a importância das determinações inconscientes que perpassam todo e qualquer discurso. O que quer esclarecer, entretanto, é que também não se pode privilegiar apenas as determinações inconscientes. O autor afirma: “O componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores objetivo-sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 86).

O Círculo de Bakhtin usou o termo ideologia designando um universo dos produtos humanos, afirmando que a autoconsciência está forjada na consciência de classe, sendo o sujeito reflexo do meio onde se circunscreve. O autor está seguindo, assim, a tradição do método objetivo-sociológico elaborado pelo marxismo.

As relações dialógicas, como aponta Faraco (2006, p. 64):

[. . .] são relações entre índices sociais de valor- que [. . .] constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido este não como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.

As relações dialógicas implicam enunciados completos, bem como qualquer significante de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, constitui-se envolvendo a voz de outro alguém. Esse fato, assim, entendemos como possibilidade de aproximação com outras vozes inconscientes, fazendo uma ligação com o pensamento freudiano.

A originalidade do método freudiano está em fazer, da materialidade do discurso concreto, matéria de realidade transindividual do sujeito, na qual sua posição de interlocução o coloca, por sua posição de locutor, constituído como intersubjetividade. Freud (1996a), no seu estudo chamado *A significação antitética das palavras primitivas* (p. 166) dirá: “E nós, psiquiatras, não podemos escapar à suspeita de que melhor entenderíamos e traduziríamos a língua dos sonhos se soubéssemos mais sobre o desenvolvimento da linguagem.”

Importante salientar que a subjetividade, no sentido da psicanálise, não se encontra subordinada à existência de um *eu*. A subjetividade está referenciada a um nós, intersubjetivo, no qual a presença do Outro faz sentido sobre a compreensão da objetividade do mundo. A

linguagem para Lacan, fundamentando-se no pensamento heideggeriano, coloca em jogo o destino do sujeito, articulando o ser em sua relação com a verdade e com o sentido, o que permite compreender como e por que a linguagem se manifesta no dizer, e que a fala deve ser considerada em separado e diferente da significação, do dito que resulta do discurso. Auroux (1998, p. 261) atribui a Lacan a seguinte afirmação: “A psicanálise deveria ser a ciência da linguagem habitada pelo sujeito. Na perspectiva freudiana, o homem é o sujeito tomado e torturado pela linguagem.”

A dimensão propriamente significativa sob a qual o sujeito está submetido na fala implica a subjetividade em uma relação fundadora com a linguagem. Assim, a linguagem, via cenário familiar, na relação com o Outro, seguindo a teoria lacaniana do estágio do espelho, é o meio no qual o indivíduo é mergulhado desde o nascimento. Para Lacan, a concepção do estágio do espelho vai esclarecer a função do [eu] na experiência psicanalítica, se opondo ao *cogito cartesiano*, onde a razão tem seu primado.

Segundo esse autor, a partir dos seis meses, o acesso à imagem especular somente pode ser sustentado por um outro em decorrência da impotência motora do *infans*; por sua incompletude, dependente da amamentação e das palavras do outro, produz-se no encontro da imagem especular um efeito de assunção jubilatória, onde se constitui a matriz simbólica em que o [eu]⁹ se precipita, antes de se objetivar. Aí se estabelece a balança dialética da identificação com o outro, antes mesmo que a linguagem o recoloca em sua função de sujeito. Para Lacan (1998a, p. 97): “Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [. . .].”

A importância desse encontro com a imagem especular reside no fato de que podemos situá-lo como constituinte do [eu] ideal, originando as identificações secundárias. Por que identificação secundária? Devido a essa imagem ereta do bebê frente ao espelho só ser possível, tendo um suporte humano para sustentar sua postura. Há portanto um fusionamento especular entre o *infans* e seu suporte, oferecendo um instantâneo de sua imagem, integrando o que até então só tinha de forma fragmentada.

⁹ [Eu] - Na tradução do francês para o português quando se trata do *je*, sujeito do inconsciente, será empregado [eu] sem artigo entre colchetes, mesmo que haja artigo no texto original. Eu entre colchetes, lembra que este sujeito pode muito bem deixar o lugar vago, que só se manifesta para tornar a desaparecer.

A precariedade do humano, devido a sua pré-maturidade para sobrevivência, projeta-o na ilusão especular, numa antecipação de seu eu, que apanhado no engodo da identificação espacial, onde reúne os fragmentos de uma imagem despedaçada do corpo em uma totalidade, fornecerá de forma ortopédica a couraça que marcará seu desenvolvimento mental. A identificação com a *imago* do semelhante, no desfecho do estágio do espelho ordena a dialética que liga o [eu] à situação social. Pelo movimento de báscula que se cria, mediada pelo suposto desejo do Outro, o sujeito constitui seus objetos imaginários.

A compreensão do estágio do espelho nos permite seguir a proposio de Lacan (1998a) que: *o inconsciente  estruturado como uma linguagem*, proferida no chamado relatório do Congresso de Roma, em 1953, e nos possibilita fazer alguma aproximao com a Análise de Discurso, que tem um modo de olhar em que a relao da criança com a linguagem não  definida como conhecimento constituído de categorias e estruturas, mas daquilo que produz estranhamento no processo da constituio desse olhar.

Esse estranhamento produzido no jogo do espelho entre olhar ser olhado, marcado pela báscula entre o eu e o não eu, cria a possibilidade de acesso  linguagem.  exatamente onde algo falha, rompendo a unidade inicial imaginária entre mãe e bebê que se encontra, pelo deslizamento de sentidos, o acesso ao simbólico. Isso nos permite fazer uma ligao com a Análise de Discurso: seria o intervalo que surge quando são acessados pelo sujeito os sentidos estabilizados na memória discursiva para significar a realidade histórica formulando o discurso.

Na Análise de Discurso, o processo de significao estaria vinculado a um duplo movimento de restrio e ampliao do que vai sendo construído sob a forma de unidades de ordem vária, como diz Lemos (1994). Nessa medida, a autora segue a Pêcheux (1997b), quando afirma que cada unidade abre pontos de deriva, produzindo efeitos de ressignificao em relao a outras unidades.

Os processos metafórico e metonímico produzem esse movimento e seus produtos, sendo que para Lacan (1998a), a relao metafórica implica o elemento substituído por aquele elemento que está em ausência, mostrando sua ligao indissociável com a metonímia. A metonímia como figura de linguagem  a representao da parte pelo todo e do todo pela parte, a partir do que se pode entender a relao entre um termo manifesto e um termo latente presentificado em uma cadeia discursiva.

Pensando a aquisição da linguagem, E. C. Oliveira (2004) entende que o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, pois seus significantes se apresentam como formas isoladas. Os processos metafórico e metonímico cristalizam-se em redes de relações, mas a partir de seus próprios enunciados, a criança passa a escutar e ressignificar, arriscando então interpretar a si mesmo e ao outro.

Voltando à questão relativa ao desenvolvimento do sistema simbólico de crianças cegas, fazendo uma relação ao desenvolvimento da linguagem e da subjetividade dessas crianças, podemos pensar nesse mergulho na linguagem, e na língua materna, desde seu nascimento, nesse meio em que o sujeito virá a subjetivar-se, estruturando sua própria história. A linguagem exerce uma função que possibilita e permite a identificação do sujeito no reconhecimento de seu lugar de ser, no qual o sujeito alienado ao Outro, imaginariamente, se define pelas leis do significante, determinando o sujeito como dividido por seu próprio discurso. As mudanças de sentidos, produzidas na equívocidade do sujeito dividido, são constitutivas da língua. Seguindo o pensamento de E. C. Oliveira (2004, p. 102):

Isso permite trabalhar com uma concepção de sujeito, discurso e língua dentro de uma teoria que não reduz o sentido à reprodução, mas contemple as discontinuidades, os deslocamentos, as falhas que se operam sobre o sentido.

Podemos pensar que a educação e a escola, com seus subsistemas, assim como o discurso pedagógico, em sua especificidade, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem, via linguagem, compõe o mosaico de elementos representacionais que contribuirão para o desenvolvimento do imaginário, do simbólico e da subjetividade das crianças, tanto cegas como deficientes visuais e, inclusive, das videntes.

5.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO

Introduzimos, neste ponto, alguns elementos de reflexão sobre o professor, enquanto sujeito, profissional, alteridade e peça fundamental do processo educativo, a partir de recortes das entrevistas realizadas com professores: um professor vidente e uma professora cega. Nas

narrativas destes docentes encontramos elementos de profunda reflexão com relação a sua importância na formação do sujeito aluno.

Historicamente, o professor está ligado à materialização do saber, é aquele que ministra conhecimento, em quem foi depositada a responsabilidade pela estruturação social. Em princípio, a partir do saber transmitido na escola pelo professor, se organizava a divisão de poder e da cultura, daí sua própria importância e do lugar que ocupava como autoridade diante do saber. Para Veiga (1998, p. 31):

[. . .] houve um tempo em que o professor era venerado como representante legítimo do conhecimento. [. . .] seu valor vinha dado pela confiança em seu poder na hora de transformar o mundo natural e social e levá-lo a metas de progresso previamente planejadas.

O papel do professor visava a atender a uma demanda da sociedade, instrumentando a aquisição do conhecimento com objetivos específicos do contexto em que estava inserido. Com isso, respondia às necessidades dos valores estabelecidos pela classe dominante, contemplando a hierarquização dos papéis sociais, o que poderia resultar em formação de alunos submissos, trabalhadores, segundo afirma Beltrão (2005), com a incumbência de criar habilidades para agregar à mão de obra, também podendo formar líderes, capacitando formas de sustentação do monopólio do poder.

Há, no entanto, uma mudança substancial do professor em nosso tempo, havendo uma resignificação de seu papel social em uma sociedade globalizada, com demandas sucessivas na qual o saber é compartilhado. E escola passou a ser um espaço de socialização de massa, a cujo acesso todos têm direito. Em princípio, o papel do professor sofreu uma desvalorização, perdendo seu lugar de referência do saber. No entanto, contextualmente, o professor não ficou circunscrito à sala de aula; suas atividades se re-direcionaram para outros âmbitos. Assim, suas horas de trabalho extrapolam a carga horária de docência propriamente dita, sendo-lhe exigida mais profissionalização e especialização.

O sujeito-professor tem suas atribuições ampliadas, na medida em que as mudanças sociais evoluíram em suas demandas e seu ritmo. Em virtude das próprias mudanças da dinâmica familiar, a escola fica com o encargo de ocupar um espaço maior na educação como um todo, devido à ausência dos pais no cotidiano das crianças. Os pais convivem menos com

seus filhos, cabendo à escola e ao professor ocupar o vácuo propiciado pela família, o que não acontecia quando as mães, em sua maioria, não trabalhavam fora de casa.

O professor passou a ser o companheiro na jornada do aluno e dos pais, tanto para ensinar como para passar valores, o que inclui estabelecer vínculos capazes de educar além da sala de aula, o que lhe dá, portanto, um novo papel na educação dos alunos. Poder-se-ia pensar que a relação professor-aluno passou a ter mais densidade. À medida que deixou de ser fragmentada e passou a ser mais complexa e abrangente, para além do estabelecido de regras de convivência, mas impondo um envolvimento mais profundo.

No entanto, todo esse processo não deixa de ser constituído por professores, sujeitos inscritos na sociedade com suas histórias pessoais, que influenciam a aprendizagem. Tanto professor como aluno, na escola, encontram esse espaço marcado por seus contextos pessoais. Tanto os alunos como os professores são sobredeterminados por sua origem, suas atitudes e ações, de forma direta ou indireta, em relação a si mesmo e ao outro.

No que tange à educação inclusiva, se pode pensar que, na especificidade do trabalho, é comum detectar sentimentos de insegurança, entre tantos outros, devido à intensidade de exigências no cotidiano que se agrega ao fazer destes professores.

Apresentamos aqui um fragmento dos *corpora* de entrevistas¹⁰ realizadas, no qual um professor vidente de uma escola privada diz de sua nova experiência com alunos cegos; buscamos enfatizar as ressonâncias dessa aprendizagem do professor, em si, a partir dessa nova exigência de trabalho com a qual se depara no exercício de seu papel na escola.

Em sua narrativa, o professor vai desvelando como a experiência docente com seu aluno cego o leva a uma reflexão, em que as práticas vão modificando as relações do sujeito-professor consigo mesmo. Tendo como referência Aquino (2000), o termo narrativa, em seu sentido etimológico, vem do latim *narrare*, que significa arrastar para frente; relaciona-se com o grego *istor*, de onde vem história e historiador. Daí que a dimensão narrativa evidencia como cada pessoa vai construir a sua experiência, o que equivale dizer que a narrativa ajuda a perceber o que somos e o que pensamos de nós.

¹⁰ Cabe ainda dizer que o termo entrevista não tem o sentido de um meio que dê acesso direto aos fatos, como também explicam Coracini e Eckert-Hoff (2003, p. 270), mas como um recurso que possibilite encontrar alguns fios de memória discursiva que são constitutivos, tramados no tecido do dizer e do fazer do sujeito-professor.

Tomemos alguns recortes da entrevista de Lauro. Ele narra o seguinte, retomando na memória como era a sua interação com o aluno cego, nos primeiros dias de aula:

- (16) Lauro: Ah ... Eu tive um pouco de constrangimento inicial não é ... porque eu não sabia como trabalhar com ele, não?... de certa forma me pareceu um pouco de preconceito ... como agir ... como falar com ele ... que linguagem utilizar. Porque muitas vezes a gente usa muito em sala de aula: vejam alunos, né [ri] ele tava na frente [rimos] ... depois de um tempo isso até se tornou uma forma agradável, até humor, porque ele levantava o braço e dizia: eu não vejo nada [rimos].

O professor vidente, em sua primeira experiência no trabalho docente com cegos, evidencia as dificuldades frente ao estranho que se apresenta como novo. É necessário enfrentar-se com seu próprio preconceito. Além disso outra novidade é descoberta, qual seja, a de ensinar em uma nova língua, posto que o próprio uso da linguagem cotidiana em sala de aula é imediatamente re-significada frente ao inusitado das palavras que ressoam na classe. Lauro percebe que aquilo que se diz está para além do dito.

Cabe aqui lembrar Larrosa (1994, p. 68):

A própria experiência de si não é senão resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado.

Lauro deixa clara a diferença que se estabelece entre sua postura e de seus colegas no que diz respeito ao trabalho que deve ser feito, com uma constante vigilância e atenção com relação a sua prática docente para que seu aluno cego possa acompanhar o grupo no qual está inserido.

- (17) Lauro: Ta ... essa discussão então nós tínhamos reuniões separadas, o grupo de professores que trabalhava com ele, ah, se reuniam pra poder discutir como é que, que tava se dando isso, né. E segundo o diretor, nós estávamos “se dando” muito bem sempre [rimos].
 (E)- Quantos eram? Um aluno cego e o resto da classe vidente?
- (18) Lauro: Exatamente. Um aluno e o resto vidente.
 (E)- Quantos videntes?

- (19) Lauro: Na primeira turma eram mais ou menos vinte e oito e um vidente. Depois uns trinta e cinco e um vidente, né? Depois de um tempo, quê que aconteceu em sala de aula? A gente percebeu que a gente tinha que dar conta daquilo, né. Aquilo que tava acontecendo [ri], que a gente não conseguia nominalizar [ri]. Acho que por isso eu disse daquilo mesmo.
- (E)- Hum, hum!

Quando diz: “segundo o diretor, nós estávamos ‘se dando muito bem sempre’, o professor sugere que o diretor não tem muita compreensão sobre o esforço e sobre-carga de trabalho, tudo aquilo os professores precisam fazer para que o aluno não só permaneça na escola, mas que possa acompanhar o processo de aprendizagem, com seus colegas.

Lauro ressalta que os próprios professores buscavam discutir, em “reuniões separadas”, como o trabalho estava ocorrendo. Sentiam-se sem apoio técnico para enfrentar uma situação muito difícil, “tinha que dar conta daquilo, né”.

O professor se vê com deficiências na sua formação pedagógica, tendo que criar uma metodologia que excede o período de sala de aula para poder suprir não só as dificuldades do aluno, mas ainda suprir suas próprias dificuldades no cotidiano do trabalho. Há uma preocupação com que o aluno aprenda. Há também uma expectativa da escola, no sentido de que a experiência dê resultados na aprendizagem do aluno, mesmo que a escola não ofereça as condições didáticas mais adequadas.

Para o diretor, referido por Lauro, o interesse pelo aluno com necessidades especiais, ao se inserir no mundo escolar, vem acompanhado de expectativas que lhe foram transmitidas pelo seu núcleo de relacionamento, passando a esperar do professor, como imagem central no espaço educativo, o poder de dirimir suas dificuldades, pois ele o iniciará no processo de relação com o aprender e com o saber.

As dificuldades do trabalho com as classes inclusivas, ressalta Beltrão (2005, p. 10), “[. . .] gera as estereotípias, os pré-conceitos, as rejeições, dentre tantos outros títulos que carregamos e incutimos nos outros”. Esta afirmação sinaliza para o fato de que, de alguma forma, todos têm um lugar marcado por normas esperadas de conduta, mesmo que de modo inconsciente. Isso equivale a dizer que, em sala de aula, muitas vezes estamos habituados com essas marcas que se revelam, no espaço físico, quer com lugares reservados para o aluno

indisciplinado, o inteligente, o desatento e, agora, ainda, com a inclusão, para aquele com necessidade especial.

É na relação que se estabelece entre o professor e o aluno que vai se revelar no discurso, enquanto objeto histórico-ideológico que se produz socialmente através da língua, o que está guardado em cada um da dupla e o que um passa a representar para o outro. Os alunos, considerados especiais, são um desafio para os professores na medida em que acionam as angústias frente ao trabalho com as fragilidades, tanto dos professores sobre aquilo que não sabem em relação ao saber das crianças e adolescentes, quanto à fragilidade desses alunos. Assim explica Lauro:

- (20) Lauro: Porque pra gente era uma situação inesperada, porque nós não tínhamos nenhum aparato, né. Digamos assim, pedagógico para esse tipo de atitude, né, pra esse tipo de situação no qual a gente tava envolvido.
- (E)- Nem emocional.
- (21) Lauro: Nem emocional. Exatamente, então eu me preocupava praticamente com a questão, a formação. Formação dele em termo assim de conhecimento, né? Era essa a minha preocupação. Eu tinha que chegar na aula, eu tinha que ter o material, ou eu tinha que fazer alguma coisa com ele [ri]. Ele não podia ficar parado. Era essa a minha preocupação né?

Por outro lado, a possibilidade de compreensão no fazer pedagógico pode ser construída na própria experiência vivida entre as duas partes, alunos e professores. Cada um, tendo seu saber circunscrito por sua trajetória, é um campo a explorar; esse campo a explorar possibilita uma via de mão dupla no processo de aprendizagem. Bauman (2004, p. 138) diz que: “A fusão exigida pela compreensão mútua só pode ser o resultado da experiência compartilhada, e esta é inconcebível sem que haja um espaço compartilhado.”

Entretanto, a rotina do trabalho pedagógico, na perspectiva tradicional, precisa ser cumprida pelo professor. Ele tem outros 28 alunos que esperam que o programa seja dado, a escola quer os períodos de aula ocupados. Esta cobrança incide no professor, é a sua “preocupação”; tem que dar conta dos conteúdos, da disciplina de sua classe, mesmo que agora esta seja mais complexa. Lauro narra como era a sua relação com o aluno cego:

- (22) Lauro: No caso do menino era muito legal assim, muito receptivo, ah, ele tinha muita leitura, ele realmente ele respondia às questões, até mais que os outros, algumas

vezes [ri]. Quando era questões assim históricas, eu por exemplo falava do mundo da Idade Média, ele fazia alguma intervenção sobre o que ele conhecia da Idade Média, e o grupo todo escutava, e ele dava informações realmente bem interessantes.

(E)- Hum,hum!

O professor destaca que o aluno cego participava oralmente de suas aulas, era escutado pelo grupo, centrava-se “até mais que os outros” na matéria. Além disso, Lauro não estava sozinho, tinha o apoio da família do aluno, que o ajudava no acompanhamento dos estudos:

(23) Lauro: Isso acontecia porque em relação a ele, a família apoiava muito. A família tinha esse instrumental em casa de ter disquete com as leituras, então ele escutava, ele lia muito, ele lia muito em casa. Então ele tinha muito conhecimento, ele tinha muito interesse.

No entanto, mesmo sendo estudioso e tendo o apoio dado pela família para sair-se bem nos estudos, o professor sentia necessidade de atender em separado o aluno cego:

(24) Lauro: Quando algum assunto era bastante complicado, eu dava aulas particulares sem receber inclusive, era a estratégia que nós professores utilizávamos, não só eu, né? Então professores de química, biologia, né? Nós marcávamos com ele encontros fora de sala de aula pra ver se ele estava dando conta do conhecimento. Isso acabou virando uma rotina sem que a escola nos pagasse pra isso. Eu não achava legal, né?

O trabalho extra não remunerado acabou se tornando um fato; o professor se ressentia da falta de pagamento, de reconhecimento de sua dedicação e não do novo desafio. A inclusão de um aluno com necessidades especiais impõe uma sobrecarga de trabalho dos professores, não havendo qualquer compensação financeira pelas horas extras de preparo do trabalho. No entanto, o professor e seus colegas parecem movidos pelo próprio desejo de que o aluno tenha as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento. E ressalta as estratégias pessoais que os professores criavam para conseguir efetuar o ensino:

(25) Lauro: Mas era o grupo preocupado com o conhecimento, tentou agir dessa forma. Isso não fui só eu, foi uma estratégia que a gente arrumou, né? Eu lembro por exemplo, de uma professora de matemática ah ... que trabalhar com as equações ela

utilizava até esmalte pra poder pintar as equações, pra ele poder enxergar, né. Como é que se fazia. A gente acabou criando materiais assim, digamos artesanais.

A disposição para ensinar por meio de novos recursos pedagógicos mostra que os próprios professores se mobilizaram para inventar novos modos de ensinar, começando a desenvolver práticas de acordo com a nova realidade a enfrentar.

Tomamos aqui mais um recorte do *corpus*, onde uma professora cega conta de sua experiência com alunos cegos, na classe de Ensino de Jovens Adultos (EJA), na escola pública porto-alegrense onde exerce o magistério. Essa professora, desde a infância, foi perdendo gradativamente a visão. Em sua trajetória escolar, devido a essas perdas, teve de superar muitas mudanças de escolas, de cidades, de trabalho. Em sua entrevista, ela nos mostra a sua compreensão das dificuldades do ofício de ensinar alunos cegos.

Valendo-se de sua própria trajetória enquanto aluna deficiente visual, que aos poucos foi ficando cega, cria suas próprias estratégias pedagógicas para colocar os alunos em condição de prontidão para a aprendizagem, além de estar constantemente avaliando seu próprio trabalho. Aqui tomamos alguns enunciados discursivos onde ela conta como conduziu seu ensino numa turma na qual havia dois alunos cegos. Ela diz:

- (26) Ameli: E este ano, eu substituí a professora de espanhol, um período aí. Tinha dois alunos cegos ... eu assim, trabalhei com eles dando um apoio extraclasse, né, mas aí eu trabalhei com eles dentro da classe com todos os alunos e a professora regular. Aí ... enquanto a professora tava com licença maternidade. Daí, eu observei inúmeras dificuldades.
- (27) Ameli: Um repetia uma palavra bem alto. Sabe? Pra chamar a atenção ... sabe? pra ... sabe? Umas ... uma brincadeira fora de hora, sabe? Mas eu sentia que tudo era para chamar a atenção.
- (28) Ameli: O outro, eu já tava ditando ... e ele ainda nem tinha aberto a mochila. Vem cá ... os teu colegas enxergam e estão copiando. Tu que és cego ... Ele: "espera professora."
- (29) Ameli: Como "espera professora"? Tu que és cego tem que ser o primeiro a chegar na aula, abrir a mochila, botar a reglete, estar em prontidão. Os que enxergam, eles tem outra oportunidade, de dar uma espiada no caderno do colega e copiar, ou copiar do quadro. Tu não. Tu tem ... quando eu colocar a data, tu tem que copiar a data, porque tu precisa ... tu é diferente nesse sentido.

- (30) Ameli: Não ... não pode achar que vais chegar no meio da aula e eu vou ter que ditar pra ti. Eu não vou ditar pra ti ... eu vou ditar a partir de onde tu estás. Ele: "Mas os outros vão copiar do quadro" ... Eu digo: "Mas os outros enxergam."
 (E)- Hum, hum!

A professora, talvez partindo dos próprios enfrentamentos que precisou fazer em seu processo de aprendizagem e, posteriormente, na conquista do espaço profissional, estabelece uma orientação mais disciplinar e dirigida. Faz com que os alunos se coloquem na tarefa, sem privilegiar a deficiência, mas ao contrário, cobrando deles, pois a deficiência não lhes permite que percam tempo, se acomodem ou sintam que podem fazer uso da limitação da visão para ter vantagens quanto à realização da tarefa.

Cobra-lhes, também, o fato de que não podem, devido à deficiência, atrasar o resto da turma. Nas formulações a seguir, ela continua reforçando esta posição, de não deixar que a deficiência impossibilite o trabalho em sala de aula; exige que o aluno cego se esmere, se esforce para acompanhar a turma, dinamizando os seus pronunciamentos com o relato da interlocução entre ela e o aluno cego, tal como ela a representa:

- (31) Ameli: Então tu tem que aprender o teu limite ... Aí eles chegam atrasados, copiam tudo ... tudo bem ... mas tu não vai copiar porque tu depende que eu dite ... ou tu queres que o teu colega se prejudique, se atrapalhe ... pra eu ditar pra ti?
- (32) Ameli: "Depois então a senhora faz pra mim lá fora de aula e me entrega". Eu digo: Eu não ... Eu sou professora de todos, quem se atrasou foi tu. Tu não veio na hora certa, tu não copiou. Agora eu vou trabalhar fora do horário porque tu foi relapso? Sabe?
- (33) Ameli: Então assim oh ... eles também ficam malandros eles também não entendem algumas coisas ... eles também provocam situações ... ou se não derrubam a punção toda a hora ... sabe? É ... é ... é assim oh ... dá pra fazer tal coisa? ... "Não, não dá".
- (34) Ameli: Como não dá? Vocês sempre tem que responder que dá. Como, eu não sei ...
 (E)- Hum, hum! [rimos] ... mas dá, sabe? [rimos] ... Ah não dá. Ou a professora de matemática ... Dá pra desenhar um quadrado e dividir em frações? "Não professora ... não dá". Mas eu digo: como não dá? Sabe? Então ... mudar o conceito... diz que dá ... e vamos ver como ...
 (E) - Hum, hum!

Ameli não se penaliza com os argumentos dos alunos cegos que usam a cegueira para justificar as falhas, os atrasos, a desatenção. Ela não é condescendente com a postura destes alunos, e conclui, colocando-se contra a naturalização da dificuldade, que considera muito

arraigada, desfavorecendo que o aluno cego tenha um desempenho escolar à altura dos videntes:

- (35) Ameli: Sabe? Parece que está introjetado o não dá.
 (E)- Hum, hum!
- (36) Ameli: Então eles escapam da tarefa ... daí eles botam o nome ... botam o nome no trabalho ... eles percebem que são alunos como qualquer um ... porque algumas coisas são trabalhosas? São, mas não importa, porque vão pôr o nome no grupo que enxergam, porque para os outros é mais fácil. Então existe a questão humana mesmo ... é mais fácil botar o nome lá ... a professora ... eles tapeiam a professora também ...
 (E)- Hum, hum!

Ameli está atenta a tudo que ocorre no trabalho. Sua posição crítica também está voltada para o próprio trabalho, avaliando constantemente como ensina e seus equívocos didáticos ou conceituais. Exige de seus alunos cegos que sejam como os outros no sentido de cumprir tarefas, estudar, respeitar limites. A professora sabe dos enfrentamentos que precisou fazer para conseguir chegar profissionalmente onde está e, por isso, não faz concessões aos alunos. Exige que sejam como os outros no sentido de cumprir tarefas, estudar, respeitar limites.

Não parece preocupada em negar a diferença entre cegos e videntes, mas em colocar a igualdade no papel de aluno, que como outro qualquer, deve ter prontidão para a aprendizagem, não querendo ter “vantagens” por sua limitação perceptiva. Ao contrário, não devem esquecer que a desvantagem da limitação visual deve orientar seu compromisso maior em seguir as orientações, superando-se.

Sua história baliza, e autoriza, sua prática profissional, buscando criar condições para a aprendizagem de seus alunos, independente da deficiência visual. Ameli conta como segue se surpreendendo em sua prática de ensino:

- (37) Ameli: Eu quero te contar uma outra coisa que ... eu fiquei muito surpresa, muito surpresa ... Uma aluna que ficou cega na infância, também no interior, e eu comecei a trabalhar com ela ... ela veio ser nossa aluna aqui com os conceito de casa ... não é? De casa, tá. Aí, evoluiu para o conceito de triângulo, retângulo, cada um fez das mais diferentes formas.

- (38) Ameli: Uma com muita dificuldade, e tal ... aí eu disse assim: não, vamos agora construir uma natureza, trouxe areia, tudo que encontrasse folhas de árvores, vamos construir uma natureza, um cartaz ... porque assim ... a dificuldade do plano ... muita dificuldade do plano.
- (E)- Hum, hum!
- (39) Ameli: Daí, uma aluna, olha, pegou as folhas, construiu uma árvore, sabe? Conseguiu, sabe? Tronco, tal, terrinha, e daí ela pegou um triângulo e um quadradinho, e botou a casinha do João de Barro! Claro, o pior é que eu ensinei. O modelo mínimo de casa que a gente ensina no colégio, e daí a casa do João de Barro, ela botou em cima da árvore o triângulo e o quadrado.
- (E)- Hum, hum!
- (40) Ameli: E aquilo me chocou. Aquilo me chamou a atenção por demais, porque na verdade eu não me dei conta [bate na mesa] eu ... sabe? ... Depois eu comecei a fazer modelos de igrejas, porque eu tenho uma porção ... para eles terem a noção ... daí independe se o aluno é analfabeto ou se é pós-graduado ... noção de tipos de igrejas, castelos, assim ... noção de tudo que é plano, espaços ... é, eles não têm. Então é bem complexo.

Os enunciados aqui expostos marcam o quanto Ameli e também Lauro, sendo professores, buscam em elementos de sua própria formação condições de construir uma nova forma de trabalho que toque e envolva o aluno cego, considerando a diversidade das experiências com os alunos e, ainda, o meio sócio-cultural das escolas onde atuam.

Como podemos notar, o jogo discursivo aponta à identidade social de cada sujeito, revelando sua história pessoal. O espaço de construção intersubjetiva entre professor e aluno possibilita compreender os processos de subjetivação de cada um desses protagonistas cujas características, ao longo do trabalho, vão se evidenciando. O professor diz: “[. . .] então eu me preocupava praticamente com a questão, a formação. Formação dele em termo assim de conhecimento, né? Era essa a minha preocupação.”

Lauro, trabalhando com textos, estimulava os alunos a lerem, interpretarem, expressarem a compreensão de suas leituras. Os alunos respondem à proposta do professor, a ponto de definirem, a partir desta experiência, suas escolhas de curso superior. Seguem estudando em cursos que exigem leitura e interpretação, como veremos mais adiante, via curso de Direito, escolha de Gabriel, e no curso de Letras, opção de Valéria.

Ameli, em sua prática com os alunos cegos, parece sempre sintônica com a emergência das dificuldades a serem superadas. Orienta os alunos para que superem seus

limites: “[. . .] Como não dá? Vocês sempre têm que responder que dá. Como, eu não sei, [. . .] mas dá, sabe?”

A professora, por sua vivência como aluna cega sabe não só das dificuldades, mas também das tramas que devem ser tecidas no processo de enfrentamento e superação de limites em uma comunidade de maioria hegemônica de videntes, em uma escola de videntes.

A educação inclusiva, pela especificidade e dificuldade inerente à sua prática, contribui para o desvelamento desses papéis sociais, que vão tecendo a rede dos discursos que influem no processo de subjetivação dos alunos cegos e dos professores, na escola.

Através da interação professor/aluno, podemos elucidar, nos recortes apresentados, novas práticas de relacionamentos que promovem a transformação social, oportunizando diferentes ações educacionais que repercutirão no envolvimento entre os professores e os alunos com necessidades especiais.

Espera-se que as trocas possam abrir, ampliar o percurso, não só de conhecimento intelectual desses alunos, mas, ainda, promover sua integração social enquanto cidadãos, rompendo, através do encontro nesse espaço comum de sala de aula, seus papéis pré-estabelecidos socialmente, passando a agregar saberes de uns sobre os de outros. Os estudos de Beltrão (2005, p. 16), analisando o papel formador do professor, apontam que: “[. . .] independente de como seja esse professor, ele será sempre alguém para ser lembrado, um referencial que deixará marcas na vida de seus alunos independente do que sua profissão estabeleça, não é por ela que será lembrado.”

A preocupação dos professores entrevistados com o trabalho pedagógico evidencia a veracidade desta afirmação. O compromisso em fazer com que os alunos aprendam não só os conteúdos, mas que desenvolvam uma postura crítica e reflexiva sobre seu próprio compromisso, enquanto estudantes, com o saber, oportuniza que os alunos possam progredir, fazer escolhas, posicionar-se sobre o que estudam. Isso pode se dar pelo compromisso ético dos professores, forjado em suas próprias histórias.

Usamos o termo ética aqui, no sentido da busca permanente da verdade desse encontro entre o professor e o aluno, onde cada um possa reconhecer e suportar o próprio limite, num contínuo processo de aprimoramento, mudanças, cooperação mútua, tendo presente que em educação não há um ponto único, definitivo a chegar ou a alcançar, mas que o caminho deve

ser feito com o crescimento de ambos, alunos e professores, portadores ou não de necessidades especiais. Com relação a este ponto Baptista (2006, p. 91) vai dizer:

A presença dos alunos reconhecidamente ‘diferentes’ no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral. As mudanças necessárias transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender.

Tanto Lauro como Ameli, partindo de suas histórias singulares, não deixam de se surpreender com a força com que emergem, em seus próprios discursos, outras vozes, que reverberam como elementos interdiscursivos e que não conseguem evitar ou controlar. Essas vozes, advindas do discurso-outro, do interdiscurso ou, usando um referencial psicanalítico, discurso do Outro, forjado inconscientemente.

Lauro se surpreende constrangido, não sabendo inicialmente como falar com o aluno cego. Qual o problema em falar? O aluno não era surdo, era cego. Será que por não ser enxergado pelo aluno Lauro perdia as palavras? Não se trata de “falar”, mas de se relacionar, se aproximar do aluno cego, como diz Lauro, “como agir” nessa situação.

(16) Lauro: Ah ... Eu tive um pouco de constrangimento inicial não é ... porque eu não sabia como trabalhar com ele, não ?... de certa forma me pareceu um pouco de preconceito ... como agir ... como falar com ele ... que linguagem utilizar [. . .]

A situação inesperada, sua invisibilidade frente ao aluno cego, impunha ao professor a consciência de suas limitações. Mesmo sendo o professor, ainda não sabia tudo. Ele afirma: (20) “ [. . .] era uma situação inesperada, porque nós não tínhamos nenhum aparato, né. Digamos assim, pedagógico para esse tipo de atitude, né, pra esse tipo de situação no qual a gente tava envolvido.”

Ao situar o seu problema no âmbito do pedagógico, Lauro parece apontar que a questão é mais profunda, é como ser humano que lê mesmo sofre pela cegueira do outro, junto com o sofrimento de não saber o que deve fazer como professor.

A surpresa de Ameli se dá também pela via do não saber. Descobre que tem “introjetado”, usando uma palavra da professora, formas de ensinar a representação de alguns conceitos, como o de casa, por exemplo, que não faz muito sentido, nem para videntes, nem para cegos. Ela diz: (40) “E aquilo me chocou. Aquilo me chamou a atenção por demais, porque na verdade eu não me dei conta [bate na mesa] eu ... sabe?” Ameli parece desolada por se descobrir padronizando formas e fórmulas conceituais, sem se dar conta que a percepção não pode apreender a realidade.

Repetia fórmulas, padrões de ensino que ela mesma criticava. Neste sentido, que afirmamos anteriormente, que outras vozes reverberam como elementos interdiscursivos e que os professores não conseguem evitar ou controlar. Tanto Lauro como Ameli, apesar do compromisso com o seu trabalho, descobrem que não conseguem controlar outros discursos que estão arraigados na sua formação, pois se surpreendem, ou não se conformam em falhar.

Segundo o lugar de poder e saber do professor, marcado interdiscursivamente, apreendido no contexto dominante do discurso de outrem, eles falham porque não sabem tudo, não se dão conta: (20) “[. . .] era uma situação inesperada, porque nós não tínhamos nenhum aparato, né; (40) “E aquilo me chocou. Aquilo me chamou a atenção por demais, porque na verdade eu não me dei conta [bate na mesa] eu... sabe?”

Ao mesmo tempo há por parte dos professores uma postura crítica e investigativa com relação ao processo educativo. A preocupação e questionamento constante destes professores, no que diz respeito a seu compromisso na formação, e as condições pedagógicas oferecidas pelas escolas, refletem as contradições dos projetos e políticas educacionais, deixando o professor frente a um certo desamparo quanto aos desafios propostos pela educação inclusiva. Isso nos faz lembrar a afirmação de Nóvoa (2001b):

Creio que houve, obviamente, avanços enormes na formação dos professores nos últimos anos, mas houve também grandes contradições. E a contradição principal que eu sinto é que se avançou muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco nas práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. E essa *decalagem*, entre o discurso teórico e a prática concreta da formação de professores, é preciso ultrapassá-la e ultrapassá-la rapidamente. (p. 142)

Para este autor, as dificuldades relativas à formação dos professores e suas vicissitudes em suas novas práticas se reproduzem atualmente em todos os encontros sobre educação; são os mesmos debates em todo o mundo. Por sua experiência tanto na Europa como na América do Norte, como ele diz, as questões que lhe são postas são as mesmas: o que fazer? Nóvoa (2001a, 2001b), doutor em Ciências da Educação, diz que não há uma grande especificidade dos fatos travados no Brasil em relação a outros países do mundo. A educação é sempre um desafio para os países desenvolvidos e para aqueles ditos em desenvolvimento.

5.3 DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Introduzimos no sub-item anterior recortes de algumas enunciações discursivas sobre o trabalho dos professores em sala de aula, em suas dificuldades de abordagem. Apresentamos parte de uma primeira experiência profissional de um professor vidente, construída sem orientação pedagógica e sem convivência anterior com a problemática de ensino que implica esse trabalho. Por outro lado, apresentamos a experiência de uma professora cega que se legitima em sua prática docente devido à própria história.

A teorização sobre discurso e produção de sentidos é retomada aqui, considerando que se do campo conceitual que possibilita ir construindo nosso processo analítico. Pêcheux prioriza a problemática da Análise de Discurso (AD) em torno do trabalho de interrogação-negação-desconstrução de sentido, ressaltando que a própria produção de sentido vem a ser um lugar de formação de um novo sentido, e não somente de afirmação ou captura de sentido. A concepção desse lugar de formação de sentido fundamenta-se nos entremeios interdisciplinares da lingüística, da história e da psicanálise, para explicar os fenômenos discursivos.

O conceito de discurso é constituído por Pêcheux (1997b) como o objeto teórico da AD, no sentido de objeto-histórico, que se produz socialmente, por sua materialidade específica, ou seja, a língua. É na regularidade da prática social que a língua pode ser apreendida, a partir da análise dos processos de sua produção, e não dos seus produtos. Essa produção social nos remete ao conceito de interdiscurso, que, segundo o autor, está diretamente relacionado ao de *pré-construído*.

À pesquisa se impõe então construir uma forma de interrogação dos dados capazes de explicitar os equívocos como fato estrutural da ordem simbólica; esse argumento é defendido por Pêcheux e Gadet em *A Língua Inatingível* (2004). O objeto próprio da língua é atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços, ou seja, o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas, e aqueles de transformações de sentido, escapando à norma estabelecida *a priori*.

A linguagem se assenta em uma relação dissimétrica entre dois elementos do pensamento, como se esses elementos já se encontrassem aí. Todo conteúdo de pensamento existe na linguagem, sob a forma do discursivo. A característica principal do pré-construído é a separação entre o pensamento e o objeto de pensamento, com a pré-existência desse último. Isso equivale a dizer que toda descrição está exposta ao equívoco da língua, havendo uma impossibilidade de encontro com o real.

Pêcheux (2002) define o real como um tipo de saber que não se reduz à ordem das coisas-a-saber; há uma independência do objeto em relação a qualquer discurso que se possa fazer a seu respeito. Em *Estrutura ou Acontecimento* (2002, p. 29), o autor defende que:

[. . .] no interior do que se apresenta como o universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processo [. . .] “há *real*”, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser “assim”. (O *real* é o impossível [. . .] que seja de outro modo).

Assim, o real da língua é tomado como um sistema de valores e diferenças, pelo registro do reconhecimento sistemático do equívoco, onde sempre há um resto, algo que não se pode dizer, marcando alíngua [*lalangue*]:

O não-idêntico que aí [na língua] se manifesta pressupõe *lalangue* como lugar onde se estabelece o retorno do idêntico sob outras formas; a repetição do significante em *lalangue* não coincide com o espaço do repetível próprio à língua, mas a constitui [. . .] (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 51).

O não-idêntico supõe que o real pode ser entendido em vários sentidos, posto que, constitutivamente, é estranho à univocidade lógica. Pêcheux (2002) vai afirmar que o real é da ordem do que não se pode transmitir, aprender, ensinar, mas que, no entanto, existe produzindo efeitos.

Nessa mesma direção, para Lacan (1973), o real é a impossibilidade de formalização pela linguagem, o impossível, o que escapa ao escrito, ao mesmo tempo em que, no entanto, se pode tocá-lo pelo escrito, delimitar seu lugar vazio.

Ao significar, no uso da língua, a descrição de objetos de que se fala ou de acontecimentos está exposta ao equívoco da língua, o que equivale a dizer que:

[. . .] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [. . .] Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2002, p. 53)

A psicanálise freudo-lacanianana, assim como a teoria do discurso, vai trabalhar com a concepção de sujeito do inconsciente; sujeito clivado que se constitui em relação a um Outro. Pêcheux (2002) remarca que a leitura de Freud vai nos ajudar a suspeitar do que escutar, do que falar ou calar, havendo um fundo duplo que “*quer dizer*” do discurso do inconsciente.

Pêcheux (1997b, p. 295) articula a questão do sujeito e do sentido a partir do paralelo entre a evidência do sentido e a evidência do sujeito, de onde conceitua a forma-sujeito: “A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma de evidência primeira.”

As propriedades discursivas da forma-sujeito, do “*ego-imaginário*”, como diria Pêcheux (1997b), como sujeito do discurso, aponta que o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. O esquecimento, ligado ao sistema inconsciente, é duplo. Melhor dizendo, deve se considerar os dois esquecimentos desde as zonas em que operam: o pré-consciente para o esquecimento número dois, o inconsciente para o esquecimento número um.

Será chamado de *esquecimento número um* aquele em que o sujeito-falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina, interpelado ideologicamente, o que lhe dá a ilusão de ser dono de seu próprio dizer. Dizendo de outra forma, no *esquecimento número um* o sujeito “*esquece*” que é determinado ideologicamente. Por estar ligado ao

sistema inconsciente, o esquecimento número um, para Pêcheux, se aproxima daquilo que é análogo ao recalcado.

Chama-se de *esquecimento número dois*, segundo Pêcheux, o fato de que o sujeito-falante seleciona formas, seqüências ou enunciados estabelecidos já em uma trama de sistemas enunciados como paráfrase, esquecendo que não é a fonte de seu dizer:

[. . .] o esquecimento número dois cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apóia sua 'liberdade' de sujeito falante. (PÊCHEUX, 1997b, p. 175).

Tanto o esquecimento número um quanto o esquecimento número dois se fazem presentes na produção de sentido. Podemos dizer, ainda, que a produção de sentido se dá na tensão constante em que coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação, descrição de objetos, de acontecimentos, ou do que se produz de forma discursivo-textual. Não existe um esquecimento independente do outro, na medida em que o inconsciente só se constitui a partir do outro, do simbólico instaurado pela cultura e pelo ideológico.

Portanto, diante de qualquer objeto simbólico, somos obrigados a interpretar, atribuir-lhe sentido. A interpretação é a leitura que fazemos dos fatos, sendo através da linguagem que se produz significação. A interpretação, por efeito ideológico, sofre um apagamento, dando-nos a ilusão de que é transparente, pela ilusão de transparência do sentido que o modo de funcionamento da língua, equívoca, produz.

Não há controle sobre a interpretação pois os sentidos, produzidos a partir da memória, proliferam. Lembramos uma afirmação de Furlanetto (2002, p. 54) :

[. . .] na memória discursiva o manancial já se encontra ideologicamente marcado. [. . .] se as palavras não significam segundo uma vontade pessoal imediata, é que primeiramente se tem um manancial marcado ideologicamente, com sentidos potenciais (memória): depois é que se recebe interpretação através da relação interlocutiva (pelo outro).

Todo enunciado, por suas condições de produção, sempre pode ser derivado para um outro enunciado, sem ponto final. Isso se dá porque a deriva de todo enunciado em outro diferente depende do contexto onde se dá o movimento interpretativo, ou gesto de

interpretação, “atos que surgem como tomadas de posições, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2002, p. 57).

Deste modo, para o autor, a produção de sentidos está ligada à interpretação. Conforme diz:

É neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse *outro* próprio ao languageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2002, p. 54)

O *outro*, próprio do languageiro discursivo, aponta para “as coisas-a-saber” questionadas por Pêcheux, e devem ser tomadas em redes de memórias por filiações identificatórias e não como aprendizagens por interação. Nessa medida, as práticas de análise de discurso precisam determinar o lugar e o momento da interpretação, discriminando a descrição e a interpretação de forma discernível. A descrição de um enunciado ou seqüências enunciativas põe em jogo o discurso-outro, posto que desvela lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, de discurso relatado, entre tantos outros elementos.

Marcado na presença virtual da materialidade descritível, o discurso-outro revela a insistência do *outro* como lei do espaço social e da memória histórica, que para Pêcheux (2002, p. 55), é o “próprio princípio do real sócio-histórico.” É a isso que o autor nomeia de disciplina de interpretação, a propósito das disciplinas que trabalham neste registro.

Os espaços de transferências identificatórias, que produzem uma pluralidade de filiações históricas, pelas palavras, imagens, narrativas, discursos, textos, etc.; as “coisas-a-saber” revelam que não se pode saber com segurança do que se fala. Os objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem particular, quer no âmbito privado ou no nível público das instituições.

Buscando aprofundar as intersecções possíveis entre AD e a psicanálise, trabalhamos ainda com as noções teóricas de heterogeneidade propostas por Authier-Revuz (2001). Essa autora problematiza o conceito de heterogeneidade, não deixando de reconhecer a língua como sistema de diferenças e como espaço de equívoco. No fio do discurso, um locutor

produz formas lingüisticamente detectáveis, no nível da frase ou do discurso onde se presentifica um *outro*.

O *outro* do discurso relatado, para Authier-Revuz (1982) se mostra nas formas de discurso indireto e do discurso direto, na frase, num outro ato de enunciação. No discurso indireto, o falante se mostra como um tradutor; faz uso das próprias palavras, mas remetendo a um *outro* como fonte do sentido do que ele próprio relata. Com relação ao discurso direto, as próprias palavras do outro parecem ocupar o tempo ou o espaço, o falante se apresenta como simples “porta voz”. Tanto numa como noutra modalidade, ou seja, no discurso indireto ou direto, o falante dá lugar ao discurso de um outro em seu próprio discurso.

O campo da enunciação é, na sua concepção, marcado por uma heterogeneidade teórica, na qual se destaca a parceria com a psicanálise, relativamente ao sujeito do inconsciente e à sua relação com a linguagem. Entendendo que toda língua é perpassada pela heterogeneidade, pelas não-coincidências, Authier-Revuz (1990) vai deslocar a análise para a seqüência atravessada pelo discurso do *outro*, lugar heterogêneo. A autora busca um ponto de ancoragem exterior à lingüística, apoiando-se no dialogismo bakhtiniano e na psicanálise, vista sob um viés lacaniano de Freud. É preciso ressaltar que o conceito de *outro*, fundamental na formulação do conceito de heterogeneidade de Authier-Revuz, em Bakhtin e Lacan não tem o mesmo sentido.

Para Bakhtin, o conceito de *outro* se liga aos diversos matizes que constituirão seu conceito de linguagem calcado na dimensão dialógica. A enunciação é um produto da interação social, podendo ser um ato de fala determinado pela situação ou pelo contexto mais amplo, que envolva uma determinada comunidade lingüística.

Com relação ao dialogismo, Authier-Revuz enfoca o lugar que Bakhtin confere ao *outro* no discurso, ao passo que, na psicanálise, seu enfoque se dá em relação ao sujeito produzido pela linguagem, destacando-se, como dissemos anteriormente, o conceito de sujeito clivado pelo inconsciente.

Bakhtin dedica seu trabalho ao campo da semiótica e da literatura, assim, a linguagem, a língua, o discurso, o sujeito falante constitui o objeto da análise. O autor enfatiza que, entre a enunciação de qualquer falante e a situação de enunciação, há em comum um condicionamento ao diálogo em diferentes níveis: entre o falante e o interlocutor, entre o

falante e o sistema lingüístico onde se fundamenta e de onde constrói seu discurso particular; entre o falante e o contexto imediato e mediato, ou seja, composto pela multiplicidade de linguagens ou discursos diferentemente acentuados e ideologicamente saturados.

Com Lacan, o *outro* é o termo utilizado para designar um lugar simbólico - o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente – que determina o sujeito por vezes de maneira externa a ele, por outras de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. A grafia do Outro com maiúscula, determina seu lugar no simbólico, opondo-se ao *outro* grafado em minúsculo, definido como imaginário ou lugar da alteridade especular.

O *outro*, na perspectiva dialógica, não é o lugar do duplo (o duplê), tampouco o lugar do diferente em relação a um qualquer. O *outro* de Bakhtin é do campo do discurso, dos sentidos construídos a partir de palavras “carregadas de história”, de “outros discursos”. O *outro* de Bakhtin é condição do discurso, marca de alteridade.

Brait (2001, p. 17), com relação ao conceito de alteridade, nos esclarece que:

[. . .] a alteridade lacaniana tem suas raízes no inconsciente e, por essa razão, não pode ser confundida com a alteridade como foi concebida e tratada por Bakhtin. Isso não significa, entretanto, que não se possa, sem confundir as duas concepções, trabalhar o *outro* bakhtinianamente enquanto ideologia e lacanianamente como inconsciente, assegurando na linguagem os possíveis pontos de diálogo. (BRAIT, 2001, p. 17)

A diferença entre estas duas concepções de *outro*, marcadas no diálogo entre Bakhtin e Lacan, são fundamentais para a construção do conceito de heterogeneidade constitutiva em Authier-Revuz, que lança mão da ideologia e do inconsciente, duas dimensões às quais o homem está submetido. A autora se apóia nestas duas teorias, conferindo aos estudos enunciativos o estatuto de lugar da verificação das confluências e interferências existentes entre sentido, sujeito e discurso.

O conceito de heterogêneo está ligado a um Outro radical que afeta a enunciação, onde as formas de representação que os enunciadores têm de seu próprio dizer não podem ser tomadas como uma totalidade autônoma, ou seja, todo discurso está atravessado por outros discursos. Authier-Revuz (2001) trabalha no enfoque da enunciação com quatro campos de “não-coincidência” ou de “heterogeneidade” nos quais o dizer se representa e será confrontado, produzindo desdobramentos, quais sejam:

a) *A não-coincidência interlocutiva* entre dois co-enunciadores; esse conceito apóia-se na concepção pós-freudiana do sujeito descentrado, não coincidente consigo mesmo, mas que remete ao artifício da “comunicação” como produção do “um” entre os enunciadores. No *corpus*, a não-coincidência interlocutiva pode ser situada quando Ameli fala das dificuldades de ser convidada para viajar, mas atribui a um outro, *tu*, suas próprias considerações. O discurso formulado parece ser do outro e não dela própria, ao mesmo tempo que se coloca como sabendo o que o outro pensa:

(6) Ameli Então assim ... como é que *tu* vai convidar um deficiente pra viajar, daí *tu* não vai aproveitar se vai ter que cuidar do outro? Então ainda é difícil ah ... ah ... bem difícil. Bem difícil.

b) *A não-coincidência do discurso consigo mesmo*, colocada como constitutiva, fundamentada no dialogismo bakhtiniano, considerando que toda palavra é habitada pelo discurso outro, pelo já dito dos outros discursos, em outras enunciações. Para Pêcheux (2002), analogamente, algo fala em outro lugar, antes e independentemente, revelando outras palavras, assinalando uma “interdiscursividade representada”. Isso aponta para oposições que delimitam tipos de fronteiras entre si e o outro como:

- balizagem ou incerteza do traçado:

(12) Ameli: [. . .] Olha, eu defendo a inclusão, mas uma outra inclusão. [ri] Sabe?

Ameli afirma a defesa da inclusão, aparentemente partindo de um conceito construído em outro lugar e assimilado intradiscursivamente. Ao mesmo tempo em que deixa uma questão, posto que propõe um outro tipo de inclusão, não deixando claro a qual conceito se filia, a qual se contrapõe e, finalmente, qual conceito propõe.

- exterior apropriado ao objeto do dizer, ou seja, palavras de um outro lugar, outra época, outra teoria, outra pessoa, que se impõem como apropriadas a esse objeto:

(13) Ameli: Uma outra inclusão, é ... é uma inclusão que é pra cegos [. . .] O professor pensa a sua aula, de um jeito normal, para quem enxerga, e depois quer adaptar aquela aula pra quem não enxerga.

A professora toma o conceito da inclusão associado ao discurso sobre a inclusão, onde se revela tanto o apoio como o conflito e, ainda, associação de idéias relativamente ao conjunto do campo de força do interdiscurso, como diz Authier-Revuz (2001, p. 23).

- outra forma de dizer tomada como roupagem diferente ao mesmo conteúdo; no exemplo abaixo, a professora cega evidencia no seu enunciado que o professor cego tem melhor condição de se aproximar do aluno cego:

(12) Ameli: Então assim oh ... se o professor ... tem que um professor ... se um professor que não conhece a estrutura do cego, ia fazer? Não vai fazer também ... então tem que ser um professor especializado. Olha, eu defendo a inclusão, mas uma outra inclusão.

- exterioridade de uma palavra ou do sentido de uma palavra:

(15) Ameli: Gráficos, essas coisas todas, que pra quem enxerga é um facilitador, pra quem não enxerga [. . .].

- tipo de outro: outra língua, época, região, discurso teórico, posição política; a professora defende a educação inclusiva, mas é preciso que esse professor seja especializado, conheça a realidade do cego; ela afirma:

(12) Não vai fazer também ... então tem que ser um professor especializado. Olha, eu defendo a inclusão, mas uma outra inclusão [ri]. Sabe?

- o exterior repetido como estereotípia. Ameli vai apontando *as não-coincidências do discurso consigo mesmo* de várias formas, na mediada em que as fronteiras, as incertezas, os vários sentidos, as repetições relativas ao conceito de inclusão são utilizados indiscriminadamente para qualquer tipo de deficiência, sem observância das diferenças dentro das especificidades das necessidades especiais.

Retomando os recortes anteriores, como exemplo deste ponto, observamos que ao mesmo tempo em que a professora cega defende a educação inclusiva, propõe de certa forma que os professores cegos têm mais condições de trabalhar com os cegos. O discurso da inclusão parece sugerir uma exclusão, onde cegos trabalhem com cegos. Isso também vem a comprometer seu discurso de inclusão, com relação as outras necessidades especiais, posto que, seguindo seu raciocínio, cada deficiência deva ser incluída pelo deficiente.

(13) Ameli: Uma outra inclusão, é ... é uma inclusão que é pra cegos [. . .] O professor pensa a sua aula, de um jeito normal, para quem enxerga, e depois quer adaptar aquela aula pra quem não enxerga.

c) *A não-coincidência entre as palavras e as coisas*: é considerada como constitutiva da oposição de sistemas acabados de unidades discretas, e o contínuo, ou seja, as infinitas singularidades do real a nomear de um lado, pelo jogo inevitável na nomeação, e, do ponto de vista lacaniano, o real como radicalmente heterogêneo à ordem simbólica. Quando Ameli, em (12), fala em “uma outro inclusão, se mostra uma dificuldade em precisar o que entende por inclusão, falta a palavra justa que possa ser nomeada. Quem sabe por isso conclua com uma indecisão em forma de questão “sabe?”, dirigida a um outro, a entrevistadora, como se buscasse aproximar ou fazer coincidir seu discurso com a concepção de sua interlocutora.

d) *A não-coincidência das palavras consigo mesmas*, apontando para o equívoco jogado nas próprias palavras, sendo estes equívocos de quatro tipos:
- respostas de fixação de um sentido:

(21) Lauro: [. . .] eu me preocupava praticamente com a questão, a formação. Formação dele em termo assim de conhecimento, né? Era essa a minha preocupação.

- figuras do dizer falseando o dizer pelo encontro com o não-um, como desculpas, reservas, ligadas ao jogo de um “sentido a mais”; no exemplo que se segue, parece que o professor quer dizer algo mais que não consegue formular. A surpresa frente a um trabalho para o qual não tinha preparo, e de certa forma estava “envolvido” ou quem sabe submetido:

(20) Lauro: Porque pra gente era uma situação inesperada, porque nós não tínhamos nenhum aparato, né. Digamos assim, pedagógico para esse tipo de atitude, né, pra esse tipo de situação ao qual a gente tava envolvido.

- o sentido estendido ao não-um, aqui o professor fala de si e dos outros, de si e dos colegas, das dificuldades e angústias de todos, embora tente falar de si:

(20) Lauro: Porque pra gente era uma situação inesperada, porque nós não tínhamos nenhum aparato, né. Digamos assim ...

- e, finalmente, o dizer reafirmando o não-um, buscando a palavra mais certa, tentando romper ambigüidades.

(20) Lauro: [. . .] nós não tínhamos nenhum aparato, né. Digamos assim, pedagógico para esse tipo de atitude, né, pra esse tipo de situação ao qual a gente tava envolvido.

Seguindo a teoria enunciativa de Authier-Revuz (2001), que trabalha com os quatro campos de “não-coincidências”, juntamente com a teoria do discurso de Pêcheux (2002), buscamos sinalizar um lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade de um sujeito produzido pela linguagem. Tanto para a AD como para a psicanálise, o sujeito tem, imaginariamente, a ilusão de que é senhor de seu discurso, e não apenas um efeito, um produto deste. Essa semelhança de concepção entre psicanálise e AD, no entanto, não as torna semelhantes, porque cada saber tem sua especificidade relativa a seus objetos.

Pensando sobre a perspectiva da psicanálise, ela vai se interessar pelos pontos de tropeço da fala cotidiana, dos equívocos, dos esquecimentos, dos atos falhos do paciente endereçados ao analista. Isso que manca, ou seja, o lugar do tropeço da linguagem, este é o objeto de interesse da psicanálise. Essa discussão, proposta por Lacan, é fundamentada nos textos de Freud, principalmente na *Interpretação dos Sonhos* (1996b) e *Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1996h), onde Freud formula sua teorização sobre o funcionamento do inconsciente.

Pêcheux, partindo da crítica ao estado das ciências humanas e sociais nos anos sessenta, propõe o discurso como objeto de uma disciplina de entremeio, tendo como objeto maior uma reflexão sobre sujeito e sobre o funcionamento lingüístico-histórico. Para o autor, inconsciente e ideologia encontram-se materialmente ligados na ordem significante da língua. No entanto, para Pêcheux, “[. . .] a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não

significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (PÊCHEUX, 1975, p. 289).

Assim, discurso não se reduz a um dizer explícito; o dizer não corresponde ao enunciado de quem fala, ou seja, o Outro fala através do falante, e o dizer não corresponde ao enunciado de quem fala. Com relação à psicanálise lacaniana, ela vai oferecer um questionamento sobre a unicidade do sujeito, ao propor o inconsciente estruturado como uma linguagem, e ao mesmo tempo atravessado pela linguagem. Pode-se dizer desse sujeito que é o sujeito possível da lei, ou sujeito da ideologia, lugar do *Moi*, ou seja, da ilusão do sujeito, de sua configuração imaginária de uma unidade egóica.

Trabalhamos assim com a noção de efeito-sujeito, ou a ilusão subjetiva. Com relação à subjetividade, esse plano do sujeito possível da lei, ou *Moi*, situa a relação especular com o semelhante, na busca de identificação ao outro, que implica a noção de sentido enquanto relação Imaginária e Simbólica, ou seja, busca ser para o Outro.

Falar de sujeito possível da lei se refere à marca irremediável da inexistência do objeto, o que vai resultar da estrutura da linguagem, sujeito-efeito da linguagem, ou seja, o sujeito do desejo inconsciente, e que se escreve ($\$ \diamond a$). Essa é a escritura do fantasma, seguindo uma leitura lacaniana, onde o $\$$ marca a castração, a falta do ser falante, ou falta-a-ser, correspondente ao conceito freudiano de fantasia.

O que falta, apontado nessa fórmula, é a referência ao ponto real da estrutura, onde o sujeito do desejo está na dependência com o significante, posto que lhe falta identidade; então, o sujeito possível da lei responde de forma ilusória a uma unidade à imagem do outro, buscando um encontro com um Ideal de Eu.

Outro ponto a ser considerado é o que se perde na ordem simbólica, ou seja, o sujeito forcluído, correlato ao real, correspondendo ao lugar do impossível, em que fica, pela imposição da linguagem, num eterno retorno de falta, “não cessará de não se escrever” como diz Lacan. Esses três planos estão diretamente relacionados à questão do lugar da história e do acontecimento ao lugar do contingencial, onde se introduz a Lei no plano do significado, naquilo em que se marca como lei da diferença, ou lei do Pai, instaurando a ordem do desejo, correlativo à castração imposta a qualquer sujeito falante.

6 TRAMAS DISCURSIVAS: SUJEITO CEGO E INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

6.1 A SALA DE AULA E OUTROS CONTEXTOS

A primeira fase da pesquisa foi desenvolvida a partir de observações feitas na escola, em sala de aula, com base em recortes de interlocuções que estabelecemos para análise. Considera-se que a análise feita a partir da sala de aula tem desdobramentos nas entrevistas realizadas posteriormente, onde podemos cotejar diferentes práticas docentes, narradas pelos professores e alunos entrevistados. O *corpus* desta pesquisa de tese, portanto, resultou de dois momentos e modalidades de constituição diversas que acreditamos condizentes com a problemática da tese

Tanto na primeira quanto na segunda fase da pesquisa, tendo em vista os *corpora* obtidos, lidamos com um conjunto extenso de formulações, dentre as quais extraímos recortes para análise. Tivemos que fazer escolhas, posto que além do volume de anotações das observações e gravações realizadas na primeira fase, o conjunto das entrevistas, na segunda fase, perfazia um total de setenta e sete laudas. Neste capítulo, nos detemos na sala de aula que observamos.

A sala de aula é lugar de pesquisa, servindo para a reflexão sobre o modo de promover o ensino-aprendizagem quer em um grupo de crianças portadoras de deficiência visual e cegas, quer na inter-relação entre alunos cegos e videntes, quer na relação de professores videntes ou cegos com seus alunos.

As observações foram realizadas durante dois anos letivos, com frequência de uma hora semanal, em uma escola privada que atendia, originariamente, a crianças portadoras de cegueira e deficiência visual.

O grupo que acompanhamos no primeiro ano de observação caracterizava-se como pré-alfabetização; era formado por sete crianças de idade entre 6 e 12 anos, sendo que as crianças maiores continuavam nesse grupo devido a múltiplas dificuldades, apresentando problemas cognitivos que impediam o avanço do seu desempenho na compreensão dos

exercícios propostos para esse nível, assim como na execução de atividades da motricidade fina.

Apenas três alunos continuaram na escola no segundo ano de observação, quando passaram à alfabetização em Braille. Atribui-se essa diminuição do número de alunos à evasão da escola devido a problemas familiares de manutenção econômica. Por outro lado, alguns pais tinham dificuldade de aceitar a deficiência visual do seu filho buscando em outro lugar, como, por exemplo, na religião, a solução para a cegueira, retirando assim o filho ou filha da escola.

O grupo de alunos observados apresentava deficiências visuais diversas. Alguns eram cegos de nascença, outros distinguiam alguma luz, sendo que um deles ficou cego a partir dos dois anos de idade. Dentre eles, ainda havia aqueles em que a deficiência visual estava associada a problemas psíquicos ou a algum tipo de retardo mental.

A observação em sala de aula foi feita com o consentimento da direção da escola, do serviço de psicologia, da professora e dos alunos, assim como a gravação em fita de áudio. Posteriormente à gravação, os alunos ouviam o que havia sido gravado em sala de aula. Foi comunicado e esclarecido que esse trabalho seria usado posteriormente em uma pesquisa de doutorado, preservando-se, em sigilo, o nome da escola, dos alunos e dos professores envolvidos nas atividades de observação.

Cabe aqui caracterizar a escola; como já afirmamos anteriormente, esta escola pertence a uma ordem religiosa. Originariamente atuava em regime de um internato, recebendo crianças vindas do interior do Estado; atualmente, atende a uma população que, em sua maioria, é proveniente de Porto Alegre e do próprio bairro onde se situa a escola; o regime de internato está restrito a cegos ou com deficiência visual em número muito reduzido. A maioria dos alunos com deficiência visual ou cegos, com exceção daquelas vindas do interior, moram com suas famílias, tendo acesso à escola por meio de transporte escolar ou com familiares.

O prédio da escola é uma construção muito antiga, com pé direito alto, tendo salas amplas e arejadas, com longos corredores, que, por suas extensões e altura, têm pouca iluminação. A sala que abrigava o primeiro nível da pré-alfabetização e, posteriormente, a primeira série situava-se no andar térreo, onde se tinha acesso fácil ao pátio, jardins e também

a alguns sanitários, separados para meninos e meninas, sem nenhuma indicação de identificação especial mais adequada às diferenças, para os alunos cegos.

Importante ressaltar que, com relação às identificações específicas de cada sala especial, no ambiente escolar como, por exemplo: sala de informática, salão de festas, sala de música, quadra de esportes, sala de religião, artes, assim com o acesso ao refeitório, à biblioteca, às escadas e aos dormitórios, não apresentavam qualquer indicação específica para sinalizar as portas, corredores ou piso, qualquer marca em Braille ou textura que apontasse para a localização.

Na escola observada diretamente os alunos iam se habituando ao espaço¹¹, inicialmente andando em fila indiana, e a professora que os acompanhava dava indicações verbais, descrevendo os lugares por onde passavam. Deveriam pôr uma mão no ombro do colega da frente e a outra mão na parede. Isso quando não havia muito trânsito de outros alunos no mesmo horário pelos corredores; tanto os intervalos de recreio quanto a ida ao refeitório aconteciam em horários diferentes dos alunos videntes. Nas classes mais avançadas, como o número de cegos fosse muito pequeno em relação ao dos videntes, eles seguiam uma rotina comum.

Na primeira sala de aula em que observamos os alunos no nível de pré-alfabetização, por se encontrar um pouco isolada das outras salas, havia uma caixa de som, de onde chegavam avisos da portaria, chamando alguém, membro da direção ou professor, que estivesse sendo procurado. O aviso intrusivo da recepcionista frequentemente interrompia o tema que estava sendo trabalhado, servindo, muitas vezes, de brincadeiras e imitação por parte da turma.

A sala tinha muitos brinquedos, caixas de roupas velhas que serviam de fantasias para os alunos dramatizarem histórias, colchões para fazer exercícios ou descansarem e, por vezes, brincarem. Um cabide coletivo estava instalado, com altura acessível, onde colocavam suas mochilas, com uma identificação que eles deveriam conhecer por ser colocada sempre no

¹¹ Na escola onde os dois alunos cegos entrevistados estudaram no segundo grau, também não havia nenhuma demarcação de salas para atividades específicas, corredores, escadas, sanitários, quadra de esporte, biblioteca, administração. Esses alunos aprenderam a circular pela escola através da orientação inicial dos colegas até conhecerem todo espaço físico por referências indicadas pelos mesmos, que também não receberam orientação pedagógica para isso. O que havia era uma solidariedade de alguns colegas que se dispunham a fazer esse acompanhamento.

mesmo lugar. Estava escrito o nome do aluno em cada gancho, mesmo que eles não pudessem ler. A professora deste grupo era vidente.

No segundo ano de observação, na primeira série, a sala era despojada de material lúdico. Havia dois armários para guardar material didático, as classes eram individuais, embora muitas vezes fossem juntadas de duas em duas. As crianças passavam grande parte do tempo sentadas e em silêncio, treinando o manuseio da reglete, da punção e também do sorobã. A professora era cega e tinha estudado sempre nesta escola; no momento de minha observação, ela fazia o curso de pedagogia em uma faculdade particular. Nesta turma havia uma professora auxiliar vidente, que ajudava no acompanhamento da posição das folhas para escrita com reglete e uso da punção, assim como também escrevia à máquina em Braille, os exercícios e frases, para as crianças poderem ler. Auxiliava, ainda, controlando quem estava com dificuldades com relação ao material usado e postura, além de acompanhar individualmente os alunos em suas dificuldades.

A observação era feita sistematicamente, no mesmo dia da semana e no mesmo período e duração de aula, tanto no primeiro grupo de pré-alfabetização como no segundo grupo de primeira série. No primeiro grupo, em geral, foi possível observar o início da aula, quando os alunos contavam suas experiências do dia até chegar à escola, o que haviam comido, como tinha sido a viagem de casa à escola. Por vezes, a professora perguntava o que tinham feito no final de semana ou o que fariam no próximo, ou pedia que contassem para mim algum passeio que haviam feito com a família ou mesmo com a professora; sendo que nesse último caso, a própria professora me contava, ressaltando os avanços e aventuras que ela propunha à classe.

Após uma rodada de participação dos alunos, em que cada um falava de suas experiências, iniciava-se algum tipo de atividade psicomotora fina, trabalhando com materiais diversos e suas aplicações, como, por exemplo, enfiar contas, colagem, rasgaduras; por vezes, propunha-se a contar histórias, dramatizar, cantar músicas infantis ou músicas de cantores populares, da preferência dos alunos.

Nesta classe, pedimos para gravar o que os alunos conversavam, sobre os temas propostos pela professora, com o objetivo de, a partir de seus discursos, podermos analisar os sentidos que aí se produziam, como formulavam seus questionamentos. Em seguida a esse procedimento, mostramos a gravação para os alunos, o que provocou grande surpresa ao se

identificarem nas vozes ouvidas. A partir daí, a professora pedia sempre que cantassem para mostrarem o que tinham aprendido, e os alunos queriam saber se tinha sido gravado, querendo “ver” depois. Faziam muitos comentários sobre o que ouviam, enquanto escutavam suas vozes gravadas. Passaram então a perguntar, sempre que chegávamos, se tínhamos trazido o gravador.

A interferência da professora era constante no trabalho de observação, no sentido de querer mostrar-nos, enquanto observadora, o que seus alunos estavam aprendendo. Para isso, propunha-lhes que cantassem ou contassem alguma coisa, o que, em certa medida, atestava sua eficiência e esforço no ensino daquele grupo.

Essa intromissão criava dificuldades em poder observar de forma distanciada, sem intervenção sobre o campo, posto que a professora nos incluía, nos presentificava, insistindo para que os alunos fizessem uma exibição de sua aprendizagem.

Em algumas atividades, a professora solicitava que auxiliássemos, como, por exemplo: acompanhar com ela a turma até a sala de informática, ou a aula de natação, sendo que nesta última situação havia ainda uma professora de Educação Física que acompanhava o grupo, pois a piscina era em outro local, em uma escola de natação distante umas seis quadras do prédio da escola de origem.

A professora de Educação Física fazia exercícios específicos com cada aluno, alternadamente, trabalhando a respiração dentro e fora da água, batimento de pernas e braços, trabalhando o relaxamento com auxílio de bóias, colchões de ar, “espaguetes”¹².

Acompanhar essas atividades, apesar de estar incluída, como comentávamos anteriormente, nesse caso, nos oportunizava ter elementos a mais de observação, posto que as situações eram distintas das de sala de aula. Os alunos estavam em situação de mais liberdade para falar e interagir umas com as outras, pois caminhavam de mãos dadas, dois a dois, em fila, tendo uma professora no início e outra no final da fila.

Com relação à primeira série, seguimos a mesma rotina de observar o início da aula, no mesmo dia da semana e com a mesma duração de tempo. Apenas três alunos passaram para esse grupo, embora tenha-se juntado a eles um menino maior que já estava no segundo

¹² “Espaguete”: cilindro de isopor próprio para exercícios dentro d’água.

ano, repetindo de alfabetização. Entretanto, dos alunos que havíamos observado anteriormente, apenas dois se alfabetizaram em Braille.

Diferentemente do ano anterior, a professora falava pouco, a classe era muito silenciosa e com pouca atividade física. Logo que chegavam à sala os alunos já se dirigiam para seus lugares, sempre fixos, fazendo algum comentário sobre o que iriam desenvolver naquele momento, de como usar o material para escrita e leitura. Mantinham-se muito tempo sentados, concentrados na mesma atividade, que era a tentativa de aprender a usar a reglete e a punção, iniciando o processo de alfabetização em Braille. Em muitos momentos, como o acompanhamento da atividade era muito individualizado, aqueles que não estavam recebendo atenção ou apresentavam dificuldades pareciam entediados, bocejando, como se tivessem com o pensamento distante, absortos, desligando-se do exercício proposto.

Nesta classe, estava muito delimitada e clara a orientação pedagógica, pois a professora seguia objetivamente seu propósito de ensinar a ler e escrever através do método em Braille. As crianças costumavam perguntar à professora: “Professora, vê se eu fiz certo”. Ao que ela respondia: “olha bem, passa a mãozinha. Quando a gente não enxerga as mãos é que vêem”.

As palavras olha, enxerga, vê, freqüentemente usadas pelas crianças e pelas professoras, já apontam para o deslizamento de sentido desses verbos, que revelam na classe de cegos outro sentido, o do tato, sentir os contornos, as formas, os espaços dos pontos que compõem o alfabeto em Braille. É assim que se vê, sentindo na ponta dos dedos.

A professora auxiliar acompanhava a tarefa, avisando a professora sobre os erros, dificuldades e, por vezes, ela mesma corrigia, auxiliando nas dificuldades. Mas havia uma definição muito clara de quem era a professora da turma, e era a professora cega. Era a ela que os alunos sempre se dirigiam. Diferentemente da classe anterior, essas professoras não nos incluíam nas atividades nem faziam qualquer comentário com relação às atividades que estavam desenvolvendo.

6.1.1 Uma Análise da Interlocução em Sala De Aula

A análise que desenvolvemos, considerando as escolhas teóricas preliminarmente feitas, define-se por manifestar a nossa interpretação, o que nos impõe um duplo desafio, como analista de discurso, qual seja: não incorrer no erro de apenas produzir comentários que dupliquem o conteúdo do texto, ou construir uma interpretação, descontextualizada.

O recorte apresentado concernente à primeira etapa desta pesquisa é constituído a partir das observações em situação de aprendizagem, sendo os diálogos gravados em áudio e posteriormente transcritos. Esses diálogos, estabelecidos em sala de aula entre os alunos e a professora, do primeiro grupo de pré-alfabetização, constituem o *corpus* que compõe nossa unidade de análise, além da utilização de observações feitas em várias situações apontadas no diário de campo.

Com isso, buscamos estabelecer critérios de seleção do material a ser analisado no e pelo discurso, de modo a não deixar-nos escapar a dimensão heterogênea constitutiva de todo discurso.

Buscamos também fazer uma leitura da escola com seu entorno mais amplo, em que outros elementos foram considerados, tais como os dispositivos físico e pessoal de funcionamento, isto é: recepção, funcionários, outros professores, a direção, as salas especializadas de atividades diversas, os espaços de circulação coletiva, como corredores, escadas, pátios de recreação, jardins, quadras de esportes.

Esses elementos foram citados anteriormente, não sendo propriamente objeto de análise, mas situando como se conforma o contexto do ambiente escolar, tanto na primeira fase da investigação como na segunda, quando realizamos as entrevistas com professores e com alunos, representantes de outras instituições escolares. Todos os aspectos são tomados como compondo o contexto da escola, instituição social onde a educação tem lugar privilegiado, e, além disso, onde os conflitos se explicitam, desconstruindo homogeneidades.

Situando historicamente a instituição, torna-se relevante destacar que esta primeira escola, que serve de base para nosso estudo, recebe e alfabetiza crianças cegas, muito antes dos programas que a partir dos anos 1990 foram instituídos pelo MEC, relativos à inclusão

social de alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, não há marcas físicas na arquitetura do prédio que facilite a identificação de nenhum espaço para crianças cegas, que os oriente em seu deslocamento nesses espaços, muito embora já houvesse, há muito tempo, uma preocupação com a sua escolarização.

Assim, mesmo antes do contato com as palavras dos alunos cegos, já foi possível uma visão sobre o espaço arquitetônico do prédio, enquanto materialidades não verbais, e que apontam o modo como fazem sentido, o que oportuniza essa leitura da configuração físico-espacial dessa escola.

As indicações e sinalizações dos espaços físicos estavam escritas para orientar os videntes, excluindo ou, quem sabe, não considerando a necessidade de demarcar os espaços pelas diferenças. Esse dado material poderia indicar que se incluía ou excluía que tipo de aluno?

Estas observações de elementos físicos produzem efeitos, o que justifica poder fazer uma leitura sobre as inscrições e/ou falta de inscrições como um elemento de análise sobre as questões de inclusão, no sentido de situar os alunos cegos ou com deficiência visual no espaço escolar.

Através dos jogos enunciativos da cadeia discursiva que é possível investigar desde a Análise de Discurso, se pode pensar a importância, não só do espaço físico escolar como um todo, mas da sala de aula, em particular, como lugar de pesquisa de onde a relação professor/aluno pode ser percebida como uma oportunidade para a reflexão/produção de saberes.

O *corpus* discursivo que tomamos para análise neste momento, permite a discussão dos deslizamentos de sentido que vão se constituindo nas interlocuções efetivadas em sala de aula. Um dos sentidos que emerge da análise é relativo aos enunciados formulados no discurso da professora, desde um lugar pedagógico, revelando um certo poder sobre os alunos. A discussão que se estabelece gira em torno do saber da professora sobre a possibilidade ou impossibilidade de um cego ser motorista.

Esse poder, esse saber, no entanto, cumpre uma função simbólica, independente de ela querer exercê-lo, pois está instituído pelo laço social, ou seja, a professora tem um saber, e

este saber, de alguma forma, vai interferir na constituição da subjetividade desses alunos, portanto na sua forma de subjetivação.

A intervenção do saber dos professores sobre o saber dos alunos pode fazê-los avançar no processo de aprendizagem em alguns momentos, mas não sempre, posto que professores e alunos estão submetidos muitas vezes a um dizer que não é óbvio com relação a seu próprio saber sobre si mesmo e seus discursos.

A partir da multiplicidade potencial de deslizamento de sentidos, tomemos como ponto de partida da análise alguns recortes discursivos, nos quais os enunciados da professora estão apresentados em negrito, enquanto os enunciados das crianças são antecedidos por um nome fictício, preservando suas identidades. Trabalhamos, pois, neste momento, especificamente, com observações realizadas com os alunos da classe de pré-alfabetização:

(41) Leo : Professora, cego pode ser motorista?

(42) Professora: Não sei, o que tu achas?

(43) Leo: Pode, eu sei. Quando crescer vou ter uma Kombi.

(44) Flora: Eu não sou cega.

(45) Professora: Não és, Flora? Tu enxergas?

(46) Flora: Eu enxergo.

(47) Professora: O que tu enxergas?

(48) Flora: Eu enxergo luz.

Tomando essas formulações, pensemos que o dizer, tanto dos alunos como da professora, apresenta uma não-coincidência que, constitutivamente, o afeta. Dizendo de outra forma, a relação interlocutiva, a relação das palavras com as coisas, que para Authier-Revuz, revela o atravessamento do discurso outro, das palavras implicadas, jogadas em outras palavras, evidenciando duas ordens heterogêneas que a nomeação superpõe.

Pela observação de estratégias lingüístico-enunciativas, buscamos apontar para a heterogeneidade do sujeito e do sentido. Iniciamos o processo de análise com um pequeno recorte entre Leo e a professora, onde os elementos que chamam atenção estão postos de

imediatamente, ou seja: apontando a alguma não-coincidência do dizer. Assim, formas como *cego*, *motorista*, *Kombi* nos mostravam a emergência de uma cadeia de sentidos na outra, o que produzia heterogeneidade. Além disso, a comunicação como produção do “*um*” não se sustentava, posto que o imaginário de uma co-enunciação, pelo mal-entendido, apontava para uma impossibilidade de coincidência no dizer entre a professora e o aluno:

(41) Leo: Professora, cego pode ser motorista?

(42) Professora: Não sei, o que tu achas?

(43) Leo: Pode, eu sei. Quando crescer vou ter uma Kombi.

Que relações estariam sendo construídas por Leo quando pensa em cego e motorista, ou motorista e Kombi? A não coincidência interlocutiva se dá em função da não-simetria entre os sujeitos na sua possibilidade de comunicação e a impossibilidade de se produzir o *um* entre os enunciadorees.

O que significa para Leo ser cego, o que lhe falta? Ser motorista implica enxergar? Parece que as questões formuladas por Leo têm um saber implícito de sua capacidade, ou incapacidade, de realização, embora negue essa evidência. Dizendo de outra forma, em seu próprio dizer, Leo se depara com as não-coincidências que constitutivamente afetam esse dizer. Aqui falta algo a dizer, a palavra justa.

Uma questão a ser considerada no dito de Leo é que falar ao outro implica um dizer não apenas enunciativo de fatos e atos, mas um não dito que está nas entrelinhas, no não dito, mas que produz imaginariamente outra derivação, ou seja, quem sabe com o passar da idade (agora não pode, mas quando crescer...), terá aptidões (ter capacidade de dirigir). Cego e enxergar, pensando do ponto de vista da psicanálise, são dois significantes que insistem na cadeia enunciativa, parecendo buscar um sentido.

A palavra cego não tem seu sentido definido sem que se recorra a uma comparação com o que ela não é. O par cego/enxerga surge buscando um sentido tanto de um como de outro termo. Podemos pensar ainda que as questões de Leo dirigidas à professora, como lugar de saber que lhe permita ou autorize a continuar desejando dirigir sua Kombi, o ajudem a reunir dados e fatos, a ressignificar elementos que lhe façam encontrar um novo sentido para

si e para os outros colegas, com relação ao significante ser cego, e o que possa ou não fazer, sendo cego.

Seguindo Authier-Revuz (2001, p. 55): “[. . .] o que se abre na nomeação, o desdobramento metaenunciativo não é apenas o que falta no dizer, mas também o que retorna do dizer, que se volta sobre si mesmo”.

Esse movimento entre o que Leo pergunta e sua própria resposta, marcando um espaçamento temporal, marcando uma diferença e uma alteração no seu próprio dito, aponta para a heterogeneidade constitutiva.

Aqui cabe reafirmar o que foi dito anteriormente, ou seja, na busca de coerência, de unidade, de não-contradição, Leo não está buscando ter o controle ou autonomia sobre a linguagem, mas luta no sentido do movimento inverso do assujeitamento à própria linguagem, ou seja, ao que as palavras em suas possibilidades simbólicas e históricas carregam. A explicação de Leo: “(43) Pode, eu sei. Quando crescer, vou ter uma Kombi”, revela a não-coincidência do dizer, pois, quanto mais ele tenta firmar e conter o sentido daquilo que diz com sua explicação, mais o sentido lhe escapa.

Enxergar, não enxergar, ser cega, não ser cega, temas que reverberam na discussão buscando resposta, esclarecimento, compreensão, sem encontrar saída. Os alunos insistem em suas questões:

(44) Flora: Eu não sou cega.

(45) Professora: Não és, Flora? Tu enxergas?

(46) Flora: Eu enxergo.

(47) Professora: O que tu enxergas?

(48) Flora: Eu enxergo luz.

(49) Professora: Ah, e a luz aqui da sala está acesa ou apagada?

(50) Flora: [pensa] Apagada [está acesa].

(51) Professora : Ah! E tu me enxergas?

(52) Flora: Enxergo, Professora, sei como estás vestida.

(53) Professora: E como é?

(54) Flora: De calça amarela e blusa azul [a professora está toda de vermelho].

Cabe remarcar que a noção de assujeitamento se opõe à idéia de controle do sentido, posto que o controle é uma ilusão. Seguindo esse entendimento, é o assujeitamento que produz a resistência, a subversão, o deslocamento, a ruptura e a subjetivação. Afirmar que tem um saber, que quando crescer, vai ter uma Kombi (43), enunciado por Léo.

Além disso, a discussão avança para outra posição-sujeito, que até então estava circunscrita ao poder dirigir e *ter* uma Kombi. Flora introduz outro tema que se refere a questão do *ser* em sua enunciação (44) (46) (48) (50) (52). Flora quer mostrar que tem um saber sobre si. Ao afirmar que não é cega, imaginariamente fala como se vê. Parece carregar em si o paradoxo da liberdade, da vontade e da determinação, como vai nos dizer Haroche (1992, p. 178): “[. . .] apesar de determinado, o indivíduo deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete”.

Por outro lado, os enunciados produzidos pela professora apontam para alguns efeitos de sentido que emergem desse discurso, fazendo uso da língua como um instrumento de comunicação, ou ainda, um instrumento puramente utilitário. As intervenções formuladas pela professora nesse momento, marcadas por interrogações sobre a fala dos alunos, não promovem facilitações no sentido de os alunos refletirem sobre seu próprio dizer.

Se pensarmos desde uma leitura da psicanálise, temos que nos situar a partir do ponto que há em comum entre as crianças e a professora. Trata-se da relação inter-humana, ou seja, de duas dimensões diferentes, mesmo que se enlacem, de um lado, a dimensão do imaginário, e de outro, a do simbólico. É preciso saber em que dimensão nos situamos em relação ao sujeito do inconsciente.

Sem restringir o estudo da heterogeneidade às palavras antinômicas, é preciso reconhecer o que está presente no enunciado e também o que não está ali. Essas diferenças ficam evidenciadas pelas interrogações postas pela professora, soando como palavras ou expressões de dúvida que podem revelar uma posição avaliativa. Essas palavras apontam para um Outro (um já-dito antes, em outro lugar), ausente do discurso, mas constitutivo do sentido. Importante demarcar que, no exercício de análise, a palavra Outro grafada com a inicial

maiúscula se refere ao sempre-já-aí, ausente do discurso, mas constitutivo do sentido; “o Outro é essa rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir” (TEIXEIRA, 2000, p. 158).

Portanto, as questões/respostas da professora revelam um dizer de si mesma e do Outro, ou seja, desvela, na superfície do que é dito, um outro discurso, ausente, mas onde se manifesta outro discurso. Frente à interpelação das crianças, as questões da professora se apresentam da forma seguinte:

- (42) Não sei, o que tu achas?**
- (45) Não és, Flora? Tu enxerga?**
- (47) O que tu enxergas?**
- (49) Ah, e a luz aqui da sala está acesa ou apagada?**
- (51) Ah! E tu me enxergas?**
- (53) E como é?**
- (56) Então vamos falar sobre isso. Acho que não, porque como vai saber quem está na frente, dos lados?**
- (58) O que precisa para dirigir um carro?**

Discursivamente, as interrogações que se apresentam, por parte da professora, apontam para dúvida, que pode ser tomada como descrédito às afirmações das crianças ou, muitas vezes, como negativa da afirmação. Talvez, diferentemente, colocar dúvidas possa estar representando uma forma de fornecer elementos para que as crianças consigam desenvolver uma argumentação própria sobre os temas que elas mesmas propõem.

A posição assumida pela professora aponta para um modo de produção social. Mantém uma posição de domínio e controle, reproduzindo o lugar de um saber que lhe é outorgado pela função que ocupa. As marcas que emergem das interrogações podem apontar para o sentido de um lugar instituído socialmente como uma força do interdiscurso, da ideologia, no sentido de conservação.

É a ideologia, podemos pensar, que faz com que a professora assuma para si, enquanto sujeito, as idéias, os saberes e atitudes de outros, mas que lhes são impostas de forma tão sutil

que ela as defenda como suas. Poderíamos em nossa análise relacionar a posição da professora à produção de um sujeito assujeitado, mas que age como se fosse dona de suas ações, senhora absoluta de todos os seus dizeres e atos. Evidencia-se, assim, o “esquecimento número um” formulado por Pêcheux (1997b).

A professora, enquanto professora e vidente, está no lugar, aparentemente natural, de um saber: ela sabe aquilo que os cegos podem ou não podem saber ou fazer. No entanto, esse imaginário social que estabelece o comportamento do sujeito-professor de acordo com a formação social da qual faz parte não é uma decisão deliberada, tomada individualmente por ela.

Essa posição de comando e de saber assumidos é uma representação da sua condição real de existência, reproduzida pelo lugar de um suposto saber, um lugar simbólico, se pensarmos do ponto de vista psicanalítico. Esse lugar que lhe é outorgado como educadora parece ser assumido em sua “forma-sujeito” do discurso (PÊCHEUX, 1997b). A forma-sujeito assumida pela professora é tomada pela ilusão de unidade do sujeito, de ser dona do seu dizer.

Os alunos, por sua vez, também estão submetidos à mesma lógica, não só por terem deficiência visual ou cegueira, mas por estarem presos na lógica do seu imaginário, em busca do encontro com o objeto idealizado, ou seja, ter o saber da professora que tudo sabe e pode; ter as perguntas certas e as respostas. Mas sendo assim, os alunos já se encontrariam em um lugar de exclusão de saber; ou talvez, no lugar de inclusão daquele que não sabe?

Nos arriscamos a pensar o quanto a problematização da aprendizagem de crianças cegas, ou com perdas significativas da visão, assim como também das crianças surdas, entre tantas outras crianças com necessidades educativas especiais, não poderia ser similar à aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que as possibilidades de representação são diferentes daquelas crianças que não têm os mesmos tipos de necessidades.

Assim, a aprendizagem, mesmo que voltada para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no convívio do cotidiano escolar, se daria como se fosse em uma outra língua, onde essas crianças teriam que tornar-se outras, adequando-se aos códigos de linguagem normativos da escola inclusiva, composta por professores e crianças, em sua maioria formada por videntes e ouvintes. A básculo da inclusão-exclusão implica,

então, alunos e professores, onde estaria em circulação um saber-que-não-se-sabe, de uns sobre os outros.

Voltando ao *corpus*, a professora, imersa na força de seu saber de vidente, ao interrogar o aluno sobre a questão colocada por ele mesmo, ou seja, quando é interrogada se cego pode ou não dirigir, parece responder sem refletir que o aluno pudesse ter sua própria hipótese sobre o fato de cegos dirigirem. Assim, ele responde: “(43) Pode, eu sei. Quando crescer, vou ter uma Kombi”.

A resposta de Leo pode revelar que sua questão serve apenas para que possa falar de sua fantasia de poder dirigir, ter uma Kombi. Parece, ao mesmo tempo, que sabe dessa impossibilidade, posto que, ao colocar a pergunta, já revela aí uma dúvida em relação à sua condição de cego, por isso posterga a solução para quando crescer. Aqui, a denegação da cegueira aponta para a heterogeneidade entre o que é dito e o que é revelado.

Lembramos Teixeira, (2000, p. 268) quando diz que podemos pensar que a análise apresenta elementos segundo os quais: “[. . .] o sentido do discurso constrói-se como efeito no encontro entre o sujeito (desejante), o dito (presente no aqui e agora da enunciação) e o já-dito (uma ausência, vinda de antes e de outro lugar, que atravessa o dito)”.

O sentido que se constrói aqui, como efeito, está marcado entre o encontro do sujeito desejante, seu dito e um saber de outro lugar. Leo se sabe cego e isso lhe impõe limitações ou interdições, que o colocam em posição de submissão frente a uma formação social, sem compreender que tal reprodução “vem de fora”, está fora dele, do mundo dos videntes e por sua condição de cego. Algo que lhe aconteceu, mas seu eu imaginário lhe dá um olhar que aponta para uma realidade interna, uma imagem de si que está fora da condição do que os outros entendem como cego. É, pois, no fio do discurso, que se revelam o sujeito do discurso e o Outro como presença.

Aqui gostaria de voltar à questão da não-coincidência do discurso consigo mesmo, haja vista que outras palavras habitam a fala de Leo, revelando outros sentidos, interdiscursivos, onde o “eu falo” traz o conhecimento da fala de outro lugar, ou seja, cego não pode dirigir.

No entanto, Leo não se “vê” apenas como cego. Antes de ser cego, Leo é uma pessoa como outra qualquer, que sonha, deseja, fantasia, espera conseguir, conquistar coisas no

futuro, entre elas, dirigir sua Kombi. Em suas palavras insiste na interdiscursividade, uma fronteira interior/exterior. Sabe, desde um discurso outro, o que lhe é interdito, ser motorista; no entanto, afirma seu desejo, desde uma imagem de si mesmo, como ser desejante, que sim, terá sua Kombi, denegando sua limitação. Muitos outros sentidos poderiam ser apontados, indefinidamente, além dos elencados, posto que, como diz Lacan (1998b, p. 286):

Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado.

A questão posta por Leo à professora impõe a ela também a condição de não saber o que responder, de ficar à espreita, ou à deriva, como esperando que Leo formule, desde seu lugar de aluno, de cego, de ser desejante, qual a saída que ele tem para seu próprio saber esquecido, isto é, que cegos não podem dirigir carros, entre tantas outras impossibilidades, verdade que está no esquecimento do dizer, mas que se revela como interdiscurso.

A pergunta de Leo insiste, pois algo ficou por dizer, encoberto pela opacidade dos silêncios dos colegas em relação à sua questão, ou quem sabe, em relação à condição de ser cego de cada um dos colegas. Há um ponto cego no discurso pedagógico, algo que não pode ser dito diretamente pela professora. Assim, ele volta à questão: (55) “Professora, eu quero falar. Cego pode dirigir?”

Frente à insistência de Leo, ou do retorno do reprimido, para usar um termo que está ligado ao inconsciente, haja vista que o tema dá voltas como fazendo ressonância, buscando saída, isto é, do que não pode ser dito de forma definitiva, sempre deixando um resto, a professora se rende.

Aqui fica clara a influência que um exerce sobre o outro, na dialética professora/aluno. Há uma mudança de posição, pois a interpelação de Leo mostra que ao ter uma resposta definitiva: (43) “Pode, eu sei. Quando crescer, vou ter uma Kombi”; Leo põe em cheque a posição de autoridade e saber da professora. Então ela, retomando o lugar de poder que lhe é conferido socialmente, fala como se a decisão de levar adiante o tema fosse dela, e se posiciona: (56) “ Professora: Então vamos falar sobre isso. Acho que não, porque como vai saber quem está na frente, dos lados?”

Pode-se dizer que sua afirmativa é duvidosa, ou seja: **Acho que não**. Ela aponta para o interdito, o ambíguo, o polissêmico, até porque o nexos causal é falso: **porque como vai saber quem está na frente, dos lados?**

A ambigüidade da resposta dá margem para que Leo continue defendendo seu direito de se apropriar de sua própria sorte: (57) “Leo: Eu sei, vou bem devagarzinho”.

Assim como Leo se locomove entre os colegas em sala de aula, nos espaços compartilhados nas dependências da escola, isso lhe garante que pode, como uma extensão de seu próprio corpo, dirigir sua Kombi.

A mudança de posição da professora não sustenta, no fio do discurso, uma condição de saber que lhe garanta o argumento. Por submissão à condição de poder da professora, alguns dizem que cegos não podem dirigir, reproduzindo a posição que ela representa. Outros aderem ao discurso de Leo e acreditam que sim, cegos podem dirigir, outros colegas se calam num silêncio expectante do ponto final da polêmica, e então quem sabe possam saber de seus limites, incluídos na condição de cegos. A professora propõe uma nova questão, que pode delimitar as dificuldades da empreitada: (58) **“O que precisa para dirigir um carro?”**

Ao que os alunos respondem a partir das falas, dos discursos outros, familiares, de tantas outras vozes que perpassam sua relação com dirigir ou não poder dirigir carro; as crianças parecem apostar que esse saber que sabem lhes dá uma saída do impasse. Da forma como a discussão se encaminha, parece que dirigir um carro não é problema de cegueira, mas de outras tantas questões, que afinal, são dos videntes.

(59) Flora: Chave

(60) Janine: Carteira

(61) Adolfo: Botar as crianças no carro.

Aqui manifesta-se a não-coincidência entre as palavras e as coisas, que segundo Authier-Revuz (2001, p. 23):

[. . .] está claramente colocada como constitutiva, na dupla perspectiva onde o contínuo, as infinitas singularidade do real a nomear, que inscreve um jogo inevitável na nomeação, e de outro lado, em termos lacanianos, do real como *radicalmente heterogêneo à ordem simbólica, isto é, da falta* (constitutiva do sujeito como falho) de captura do objeto pela falta da letra que habita essa separação.

De qualquer forma, essas respostas não orientam a professora nas dificuldades que ela apresenta em trabalhar os temas que as crianças estão propondo. A professora trabalha um pouco esta idéia: de que a chave é diferente da chave da porta. Uma chave do carro passa por eles. A professora fala do crachá que é diferente da carteira de motorista. Fala sobre a direção do carro que é redonda, que o carro tem pedais.

Todas essas novas informações, que são introduzidas sem fundamento empírico, parece fazerem sentido à professora, como se falando de carteira, chaves, pedais e direção ficasse explicado um repertório de todas as dificuldades que envolvem dirigir um carro. Ou quem sabe, pretenderia que esses novos elementos discursivos oportunizassem às crianças criar uma representação do carro (ou seria da Kombi?), e tudo seria entendido, ou seja, ficariam evidentes, aí, as dificuldades de um cego dirigir um carro.

Voltando ao que havíamos mencionado anteriormente, não podemos esquecer que, do ponto de vista da psicanálise, a introdução do sujeito numa realidade qualquer não pode ser entendida a partir da experiência direta com qualquer objeto. Talvez possamos pensar que no fio do discurso da professora, nesse momento, revela-se uma total impossibilidade de perceber as diferenças entre seu discurso de vidente e o discurso dos alunos.

Assim como, ao elencar todos esses novos objetos, talvez na tentativa de dar elementos para que as crianças entendessem a dificuldade que implicava dirigir carro, descuidasse do fato de que é impossível o encontro das partes com o todo da questão. Desse modo, é impossível o encontro com o real do carro, do dirigir o carro, considerando que essas crianças terão uma representação de carro que seguramente não é a de um vidente.

Seguindo Pêcheux (1975), no nível intradiscursivo, aquilo que se diz agora, com relação ao que se disse antes e ao que se dirá depois, o conjunto dos fenômenos de co-referência, vão garantir aquilo que se chama o fio do discurso, enquanto discurso de um sujeito. Por outro lado, no que se refere ao interdiscurso, que diz respeito à dimensão vertical,

é preciso pensar a noção de pré-construído e de discurso transverso, seguindo a perspectiva discursiva não-linear do dizer em relação à rede de formações discursivas.

Mas é preciso também levar em consideração as condições de produção dos discursos, evidenciando que alunos e professora partem de diferentes referenciais perceptivos e das possibilidades de representação de cada um. Considerando a professora como o lugar de um suposto saber, evidenciam-se os equívocos em seus enunciados, elencando elementos materiais constitutivos de um carro (ou Kombi), desconectados do sentido proposto na formulação de Leo, sobre a possibilidade de poder ou não dirigir.

Com relação ao controle e domínio de um saber, isso não é exclusividade da sala de aula, mas está marcado nas relações de todo tipo e, principalmente, entre pais e filhos. Remarcar aqui essa relação de dominação em sala de aula é relevante, porque esse trabalho se propõe a contribuir à reflexão sobre o papel da escola enquanto organismo social e suas implicações políticas na formação não só da aprendizagem, mas também no sentido de formadora de cidadãos, de seres políticos.

Consideramos que a reflexão desenvolvida a partir do *corpus* não pode se restringir a ele, posto que o que sustenta o lugar de saber da professora não se fundamenta evidentemente apenas nesse momento de sala de aula. Tanto as questões postas por Leo, quanto a tentativa de respostas da professora, partem de saberes pré-construídos. Estão circunscritos às articulações de discursos transversos, ou seja, de discursos outros, remetendo a um saber “*sempre já aí*”, segundo Pêcheux (1975); um saber histórico-social, onde o sujeito se constitui em relação às formações discursivas que representa.

Os sentidos pré-construídos, de acordo com Regina Mutti (2001), podem sofrer desestabilização a partir de enunciações novas, sob a interferência dos sujeitos, na escola. As palavras que se vinculam às experiências do professor apontam para outros sentidos, e a memória do dizer vai se modificando, re-criando. O processo de ensinar e aprender os conhecimentos do currículo das disciplinas, nos diz Mutti, os quais atuam como pré-construídos, suscitam mudanças nas redes desses saberes estabelecidos. Ao professor, cabe o lugar de mediador da interpretação do aluno, um facilitador para que a língua de acesso aos conteúdos adquira sentido para o sujeito no uso histórico, sem mera reprodução de sentidos prontos.

Observamos que a professora, no jogo de força que se estabelece na argumentação com Leo, aparentemente parece perdida com relação ao saber próprio da posição que representa, não conseguindo ouvir de outro lugar, a não ser o do vidente, o que não garantiria que sua argumentação com crianças videntes teria maior êxito. Ao mesmo tempo, algo se passa nesse interjogo, evidenciado no processo enunciativo, que Leo não se intimida, por isso insiste, argumenta, duvida.

A professora não impede que a palavra e o pensamento circulem. Ela também é afetada pelo dito dos alunos que produzem mudanças nas redes dos saberes estabelecidos. À professora não impede a interpretação dos alunos, pois ela não lhes oferece uma resposta definitiva, os desafia. Os alunos contrapõem o dito da professora, não abrindo mão de suas próprias argumentações e razões.

Poderíamos pensar que algo, além do dito, sustenta o lugar da professora como referência de saber. Que outras experiências estimuladas e propostas pela professora, tais como as que se processam nos deslocamentos da sala de aula para outros espaços, principalmente nos espaços mais amplos, como o passeio até a escola de natação ou no sítio de lazer da escola, proporcionem descobertas vitais para sua compreensão de mundo circundante, apropriando-se dos sentidos que vão construindo sobre si mesmos e sobre este mundo.

As experiências propostas pela professora, fora da sala de aula, provocavam que os alunos enunciassem suas sensações, falassem de seus sentidos e sentimentos em relação ao vivido; suas estranhezas com relação a uma infinidade de estímulos que lhes chegavam, para além do saber instituído formalmente. Acompanhar essas atividades, como comentávamos anteriormente, oportunizava a leitura de outro tecido linguageiro, onde os elementos a mais de observação, distintos dos de sala de aula, colocavam a professora como referencial daquela que lança os alunos num campo de visibilidade do próprio corpo e do espaço, em outros limites, ou sem limites conhecidos, onde ela apostava na capacidade de observação e compreensão que eles poderiam construir em relação ao seu mundo, a partir daí.

Nesta travessia, os alunos estavam em situação de mais liberdade para falar e interagir entre si. Comentavam suas estranhezas em relação às percepções que lhes chegavam no contato com os ruídos do espaço por onde transitavam. Ao ouvirem os sons das buzinas, freadas de carros, o canto dos pássaros, os latidos de cachorros, ou quando pessoas passavam

por ali conversando, perguntavam quase em uníssono, num misto de surpresa, curiosidade, susto e prazer: “que isso? que isso? que isso?” Ao que as professoras, pois agora havia uma auxiliar, respondiam: “O que vocês acham que é isso?”

Eles, ainda, quase em uníssono, respondiam, riam, repetiam uns a fala dos outros. Era como se contassem uma história, ou dissessem um texto, onde se valiam das próprias impressões mas, também, de um saber já-dado, em outro lugar. O que ouviam não eram ruídos desconhecidos. O estranho era encontrá-los atravessando sua passagem pela rua. Assim, a intervenção do aluno consistia na manifestação da forma-sujeito, gerada nas próprias respostas, produzindo um efeito de visibilidade que os responsabilizava por aquilo que diziam. Mas também consistia na manifestação de seus próprios sentidos, a partir do que vivenciavam, legitimando-se seu dizer na medida em que este era formulado lingüisticamente.

Esse lugar de interpretação os colocava na posição de autores de seu dizer, de certa forma fortalecendo a relação com os saberes sociais já estabelecidos e com os interlocutores (efetivos ou virtuais) ou seja, com as professoras e os saberes vindos de suas experiências evocadas. O mesmo medo/prazer se podia ler em suas exclamações em contato com a água da piscina:

(62) “Ai que coisa boa! Essa é a vida que eu pedi a Deus!”

(63) “Professora, onde tu estás, eu tô com medo! Eu perdi meu espaguete!”

(64) “Olha, eu sei nadar! Quer ver? Olha, eu sei mergulhar!”

Exclamações dirigidas às professoras e, também, uns aos outros, exibindo suas performances. Olhar, ver; palavras que proferidas pelos alunos cegos deixam claro a construção de uma memória do dizer, perpassada pela língua. Essas palavras não são ditas ao acaso, mas têm sentido, posto que são dirigidas a quem tem sobre eles uma outra forma de visão do que está lhes acontecendo. Essas palavras têm um sentido para alguém. Isso evidencia na formulação dos ditos, a condição de produção do dizer, ou seja, que é produzida pelas formações imaginárias, pois há outras formas de olhar e ver, que eles supõem que os videntes tenham.

Também comentavam as mudanças de temperatura desde o calor provocado pela caminhada ao sol, ao alívio da troca de roupa e o refrescar do contato com a água.

- (65) “Credo, que calor! O sol é muito forte!”
- (66) “Eu tô loca pra entrar na piscina, tá muito longe?”
- (67) “Que cheiro é esse?” [estranheza com o cheiro do cloro].

Cada ruído de coisas, animais ou vozes humanas; cada sensação térmica, ou de meio físico diferente, ou seja, caminhar ao sol, à sombra, trocar de roupa, entrar na água fresca ou a preparação para o retorno à escola, sair da água, secar-se, voltar a colocar roupa e caminhar ainda com a sensação refrescante do exercício na piscina provoca comentários, risos, associações e muita excitação que se refletia em uma tagarelice, quase gorjeios. Todos queriam ao mesmo tempo contar, às professoras e a mim, o que pensavam da experiência, o que sentiam.

A coisa certa a dizer é o que haviam sentido na experiência. Mais um texto, tecido na experiência. O dizível (interdiscurso), e as condições de produção do dizer, produzindo ao mesmo tempo, ilusoriamente, a responsabilidade de uma unidade, contando uma história e, ao mesmo tempo, desvelando a descontinuidade e dispersão do sujeito. Aqui, volto a Pêcheux (1975), quando aponta para o estatuto do interdiscurso e suas relações com o fluxo do dizer, com a formulação do dito, ou seja, com o intradiscurso.

Fazer uma leitura dessa experiência recolocava a necessidade de pensar que as dificuldades entre a professora e os alunos, em sala de aula, no sentido de conduzir uma discussão referente à questão das possibilidades e dificuldades operacionais dos alunos cegos, com relação à realização de alguma atividade ou compreensão conceitual, tomassem um outro significado. A professora aprendia um saber novo sobre a visão dos cegos em relação ao trabalho proposto por ela. Os cegos ofereciam sua visão do mundo, com outro olhar.

Ela propunha uma atividade para desenvolver aspectos da motricidade, da orientação espacial, do conhecimento do corpo, do desenvolvimento físico. Eles aprendiam e ensinavam que, para além desses objetivos, descobriam e viam o mundo, por todos os estímulos que lhes chegava pela pele, pelos ouvidos, pelo olfato, pela respiração, pelas sensações, e precisavam transformar isso em palavras, “*representações palavra*”, segundo Freud (1996f) , para lhes dar sentido.

O processo de historicidade que funda a relação entre o dizível e o dito parece atuar de dois modos, nessa experiência. Ouvindo os alunos, podemos pensar que o interdiscurso, embora não possa ser diretamente acessado, a não ser via formulações lingüísticas, opera com os sentidos dados no processo histórico; os sentidos outros que reúnem tanto os sentidos veiculados pela professora, como pela história pessoal dos próprios alunos, pelos saberes familiares, ou do meio escolar como um todo. Os saberes que se constituem vão se evidenciar, materialmente, no intradiscurso. Essas formulações, atravessadas pelas condições que as determinam, juntamente com o interdiscurso, engendram uma outra historicidade.

Pensando o processo de educação e inclusão, essa experiência põe em questão como abordar o tema da cegueira com alunos cegos dentro do formalismo metodológico onde um programa curricular propõe as “coisas a saber”. Afinal, incluir não quer dizer que não se deva reconhecer as dificuldades ou deficiências específicas dos alunos, portanto, há conteúdos no ensino formal que precisam ser desenvolvidos; como desenvolvê-los com alunos cegos é um desafio, um trabalho diferente precisa ser tentado, o que requer sensibilidade dos videntes e dos cegos.

Gostaríamos de salientar, no entanto, que nas observações feitas com esses alunos cegos, parece que se estabelece uma dicotomia entre o que se pode ouvir dos alunos numa situação de aprendizagem fora de sala de aula e dentro da sala de aula. Fora de sala de aula, aos cegos parece estar permitido ter sua própria visão de mundo; em sala de aula, parece que existe um jeito vidente de enxergar, que os alunos devem reconhecer.

Retomando os recortes do *corpus*, podemos evidenciar o que todavia não parece óbvio, as dificuldades de enfrentamento, relativamente a trabalhar com o significante cego, quando Flora tenta provar à professora que não é cega. Avancemos um pouco mais sobre os deslizamentos de sentido que vão se delineando na conversação entre Flora e a professora:

(44) Flora: Eu não sou cega.

(45) Professora: Não és, Flora? Tu enxergas?

(46) Flora: Eu enxergo.

(47) Professora: O que tu enxergas?

(48) Flora: Eu enxergo luz.

(49) Professora: Ah, e a luz aqui da sala está acesa ou apagada?

(50) Flora: [pensa] Apagada [está acesa].

(51) Professora: Ah! E tu me enxergas?

(52) Flora: Enxergo, Professora, sei como estás vestida.

(53) Professora: E como é?

(54) Flora: De calça amarela e blusa azul [professora está toda de vermelho].

Mais uma vez, a questão da cegueira está denegada; Flora diz que enxerga, vê luz. Em seu imaginário pode ver cores, o amarelo, o azul. Como será que as cores foram ensinadas a essas crianças e com que sentido? Quem ensinou: a professora, a família? O que são cores para os cegos? Como representar as cores?

Aqui fazemos uma pequena digressão, pela necessidade de situar teoricamente onde buscamos fundamentar o conceito de representação. Classicamente, o termo representação foi tomado da Filosofia, tendo nesse campo de conhecimento o sentido de conteúdo concreto de um ato de pensamento. Em Freud (1996f), esse sentido foi modificado, em função da hipótese do inconsciente, onde a representação se inscreve aí sob a forma de traço mnésico, ou mais exatamente, um investimento do traço mnésico. Cabe aqui apontar a distinção feita por Freud entre representação de palavra (*Wortvorstellung*) e representação de coisa (*Sachvorstellung* ou *Dingvorstellung*).

Essa diferença se deve ao fato de que as representações de coisas caracterizam o inconsciente, pois não se pode nomear. Se pode depreender que para Freud, no inconsciente, as representações são essencialmente imagens visuais, auditivas, olfativas, ligadas enfim, às percepções, ao somático; enquanto que no verbal está ligada à tomada de consciência.

As representações subsistem nos diferentes sistemas, sob a forma de traços mnêmicos, como um sistema de escrita que deve ser pensado no consciente metaforicamente, o conteúdo do inconsciente. Assim, Freud trabalha a palavra composta *Vorstellungsrepräsentanz* (representante representativo, ou que ocupa o lugar de representação, ou representante-representação), indicando que a representação psíquica constitui o representante da pulsão, no sentido somático, os sentidos marcam impressões no corpo.

É possível associar essa idéia da *Vorstellungsrepräsentanz* ao que apontamos anteriormente na pesquisa de Melzer e Ebner, quando os autores sugerem a possibilidade de existir um tipo de imagem mental que não depende do mundo físico, já que os cegos congênitos fazem associações não visuais com algumas palavras e as áreas cerebrais envolvidas no processo das palavras, sendo possível estabelecer uma ligação entre linguagem e imagem não-visual.

Isso leva a pensar de qualquer forma que, quando Flora afirma que sabe, que enxerga, usa a representação-palavra apreendida a partir de um referencial que supõe ser o esperado, ou seja, saber cores; as coisas do mundo dos videntes são coloridas. Os sentidos que depreende do interdiscurso dos videntes levam-na a ter que dar conta disso, demonstrando que faz parte do mundo vidente, para fazer parte desse mundo. Ela enxerga pois sabe as cores, é assim que deve ser.

Flora marca ainda essa submissão na cadeia discursiva através da denegação: “eu não sou cega, eu enxergo”, podendo estar encobrendo um sentimento de rejeição, amenizando essa possibilidade, o que demonstra de alguma forma que esse sentimento sub-jaz nas questões postas pela professora, mesmo que esta o faça sem se dar conta. Essa afirmação pela negativa: “*eu não sou cega, eu enxergo*”, deve ser entendida como uma afirmação que emerge desde o inconsciente de Flora. Aqui me reporto a Nasio (1995, p. 166), quando diz que: “[. . .] o eu-imaginário, que enuncia seqüências intradiscursivas, se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente”.

Parece que Flora, colocando-se enquanto eu-imaginário, no intradiscurso, revela sua submissão ao discurso-outro, ao discurso do Outro, supondo uma unidade que no entanto está atrelada aos saberes discursivos dos videntes. O papel do Outro, na constituição da fala da aluna, apresenta as dificuldades inerentes às imbricações de uma interdependência e constituição mútua, onde os enunciados se interpretam.

Os enunciados da professora e de Flora (44) (46) (48), apontam para uma dialética, onde o constituído e o constituinte põem em jogo o movimento da língua, e ao mesmo tempo revela na fala da aluna sua alienação ao Outro.

Esses seguimentos discursivos nos fazem pensar que Flora, ao afirmar que não é cega, porque enxerga luz, parta do princípio de que a luz é o suficiente para corresponder a não sei que representação de enxergar, ou de não ser cega.

Ao mesmo tempo surge a interrogação: o que significa luz? Que representação de coisa, seguindo à teoria freudiana, corresponde a representação da palavra luz? Todas essas considerações apontam para o fato de que o desejo de enxergar está submetido ao desejo de aderir à ordem discursiva, na qual o sujeito busca um lugar onde vê satisfeita a sua ânsia de poder fazer parte de um mundo no qual possa corresponder ao desejo do Outro, do mundo vidente.

Embora não se saiba o que a aluna entende por luz, isso que ela nomeia, ou seja, a luz, é interpretado pela professora como lâmpada, já que testa a veracidade da afirmação de Flora quando pergunta: (49) “Ah, e a luz aqui da sala está acesa ou apagada?”

Flora, num primeiro momento, parece submetida ao discurso da professora, que de certa forma, determinando que luz quer significar apagada ou acesa, responde subjugada ao discurso pedagógico: (50) “apagada”, apagada. Responde após parar para pensar e erra, pois a luz está acesa.

Esta adesão, no entanto, também pode ser, paradoxalmente, resistencial à idéia de não enxergar. Flora tenta provar que enxerga cores. Recorro a Pêcheux (1975), quando pensa que, ideologicamente, cada indivíduo ocupa lugares determinados, ou posições, nas formações sociais, o que estabelece relações de alianças, ou de antagonismo e de dominação dessas posições políticas e ideológicas.

Assim, aquilo que é dito muda de sentido ou adquire outro sentido de acordo com as instâncias de materialidade ideológica, posições inscritas, dependendo das formações ideológicas, do vidente ou do cego. Uma outra leitura possível, neste caso, é que Flora quer falar do lugar do vidente, também, e não do lugar do cego em relação às cores; ela imagina o sentido de cores, de acordo com as condições diferentes de produção de seu discurso. Essa palavra da língua é trabalhada simbolicamente por ela, que lhe dá um sentido seu.

Voltando ao *corpus*, na seqüência do discurso de poder instituído pelo saber da professora, Flora afirma que a professora está com calça amarela e blusa azul. O que faz com que Flora tenha que dar cor para a roupa que supõe enxergar? Por que tem de apontar cores?

Usa, sem saber, um discurso apropriado de outros dizeres, outras vozes instituídas pelo discurso pedagógico, pensando ser dona do seu dizer. Quem sabe, tenta uma identificação, marcadamente idealizada pela busca de aceitação do Outro.

As formações discursivas produzem o efeito de transparência do sujeito e do sentido. Dizendo de outra forma: pelo lado da professora, assim como pelo lado da aluna, o que emerge é a ilusão (necessária) no sujeito-falante de ser o sujeito de seu discurso, esquecendo que todo enunciado, para ter sentido, está inscrito em uma formação discursiva, por processo de identificação. No entanto, os entrelaçamentos das formações discursivas, seus deslocamentos, rupturas, estão sujeitos às relações entre as palavras e os efeitos de sentido produzidos. Não se pode pensar que os sentidos sejam fechados e estabilizados, pois as formações discursivas estão em contínuo processo de reconfiguração: “fronteiras que se deslocam” pela ação da “memória discursiva”, como propôs Courtine (2006) citado por Gregolin (2005).

Pensando sobre o ensino do conhecimento de cores, como este se justifica no ensino de crianças cegas, que jamais enxergaram? A cor é uma designação? É uma qualidade?

É uma forma de ensinar a reconhecer diferenças entre os objetos ou elementos? Como, no discurso pedagógico, pode-se atingir um desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, percepções, que respeitem as diferenças entre crianças videntes e aquelas com necessidades especiais, sejam quais forem as especificidades dessas dificuldades?

O ensino das cores para os cegos, assim como o ensino da música para os surdos, como o ensino da dança para cegos, surdos e paraplégicos, se dá da mesma forma que para alunos que não tenham esses tipos de limitações? A introdução do ensino destas modalidades de habilidades específicas, ligadas às percepções e aos movimentos do corpo, deve ser trabalhada com todos os alunos, indiscriminadamente, considerando que esta é uma forma inclusiva da educação?

Parece, no entanto, que o referencial de abordagem, na esteira da inclusão, desconsidera que a privação de alguns sentidos ou dos movimentos do corpo exige que se aprenda, com esses alunos, suas formas próprias de representação, para levá-los a essas experiências de compreensão e integração com o mundo.

A não diferenciação destes aspectos pode levar Flora a pensar que é assim que as coisas são no mundo dos videntes, ou seja, para provar que enxerga tem que ver cores, roupas, repetindo referências descritivas de uma realidade posta como verdade do mundo, que ela só tem acesso pela palavra ensinada, pelo saber da professora. Assim ela dá seu testemunho de verdade:

(52) Flora: Enxergo, Professora, sei como estás vestida.

(54) Flora: De calça amarela e blusa azul [A professora está toda de vermelho].

A posição da professora, colocando em dúvida a afirmação de que Flora enxerga, leva a aluna a buscar, imaginariamente, argumentos que convençam a professora, mostrando que tem um saber, ou que aprendeu bem o que lhe foi ensinado. Flora reitera seu saber suposto, descrevendo o tipo de roupa e suas cores, tentando talvez convencer a professora e a si mesma, negando o lugar daquela que está em falta, frente ao que a professora espera ou aceita ouvir, sem notar a diferença entre o que imagina e a realidade.

Tenta manter, numa relação de espelhamento com a professora, o mesmo tipo de representação da realidade que supõe ser o da professora. É como se houvesse um apagamento do lugar da aluna, existindo apenas o lugar da professora, de um saber sem falhas, posto que a compreensão da professora é a visão da realidade dos videntes, ou quem sabe se possa dizer que não há, nesse jogo de enunciação entre as duas, um espaço de interlocução.

Fica aqui clara a não-coincidência entre as palavras e as coisas, onde é “impossível a captura do objeto pela letra”, como diz Authier-Revuz (2001, p. 23). Não há obviedade entre as palavras e as coisas, as palavras são incertas, porosas, carregadas de discursos que trazem outras ressonâncias, multifacetados, imprevisíveis. As palavras não falam por si, mas pelo Outro, introdutor da exterioridade interdiscursiva interna, intersubjetiva, apontando para o sujeito dividido da enunciação.

6.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE CEGOS E ALUNOS CEGOS: PRIMEIROS CONTATOS

A segunda etapa do trabalho de pesquisa, em que realizamos entrevistas, teve um caráter individual com os entrevistados. Realizamos duas entrevistas com professores, a saber: uma professora cega e um professor vidente, os quais atuam em escolas inclusivas, tendo alunos cegos nas suas turmas; um aluno e uma aluna cegos, egressos da escolarização média e freqüentando atualmente o ensino superior.

As entrevistas foram marcadas por telefone e nos colocamos à disposição dos entrevistados quanto ao local e horário; nos dispusemos a ir ao encontro dos mesmos, se fosse de seu interesse. Com relação às entrevistas com dois professores e dois alunos, também lhes foi apresentado o termo de consentimento informado, esclarecendo o objetivo de estarem dirigidas a um estudo de Tese, sendo que as entrevistas seriam usadas em parte ou na totalidade para análise e publicação posterior; o documento foi assinado pelos dois professores e pela aluna. O consentimento do aluno foi assinado por seu pai, considerando que o entrevistado ainda não sabia assinar de punho seu nome, a não ser em Braille.

Os entrevistados serão identificados com nome fictício. Optamos por nomeá-los ao invés de colocar-lhes um código ou sigla, respeitando o caráter de singularidade de seus depoimentos.

A entrevista com a professora cega, que chamei de Ameli, foi realizada em uma escola pública de Porto Alegre, seu local de trabalho. O prédio situa-se no cento da cidade. Originariamente destinava-se a acolher alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente abriga ainda alunos com necessidades especiais, portadores de deficiência visual e cegos e uma classe de alunos com deficiência mental associada à deficiência visual.

Por ocasião da efetivação do encontro com a professora, pude observar o espaço escolar onde ela exerce a profissão. As salas têm divisões precárias, havendo muito ruído de vozes, quer de uma sala para outra, assim como ruídos do trânsito vindos da rua. O prédio situa-se na proximidade de um ponto de lotação e de carga e descarga de mercadorias de lojas no entorno da escola. Foi necessário trocarmos duas vezes de sala para poder realizar a entrevista, pois havia uma preocupação de que o gravador não captasse o depoimento da

professora devido ao excesso de ruídos que chegavam pelas janelas, corredores e salas laterais.

Por duas vezes a entrevista foi interrompida por um profissional da escola para solicitar que a professora interviesse na classe de alunos com deficiência mental e visual, porque falavam excessivamente alto, atrapalhando as outras salas que estavam em aula.

O prédio, no período em que foi realizada a entrevista, contava com um único elevador. Fui informada de que este não funcionava, os banheiros nem sempre tinham papel higiênico, não tinham chave, sendo preciso que alguém do lado de fora cuidasse da porta para que pudesse ser usado.

Segundo a professora, sua sala para preparar material didático é compartilhada com outras pessoas, tendo à sua disposição apenas uma pequena mesa com cadeira, não tendo um local para pertences pessoais. O prédio comprado pela Secretaria de Educação, para acolher o EJA, parece estar em litígio com os antigos proprietários, o que dá insegurança quanto ao destino das instalações.

A entrevista com o professor vidente, que aqui chamei de Lauro, foi realizada em condições bem diversas, pois, por escolha do entrevistado, foi em minha casa. Havia silêncio e transcorreu sem interrupções, não havendo muita intervenção da entrevistadora, após serem colocados os objetivos da entrevista. Este professor trabalhou com dois alunos, em classe regular de Ensino Médio, em uma escola privada de classe média. Conforme já registramos em capítulo anterior, esta era a primeira experiência com alunos cegos deste professor, da turma e também da escola como um todo.

Os dois alunos entrevistados, um aluno e uma aluna, são cegos. Cada cego estava em uma turma diferente, na mesma escola. O primeiro contato para marcar entrevista com Gabriel foi feito por telefone, através do pai. Apresentei-me dizendo do interesse de entrevistar Gabriel, que me havia sido indicado por um de seus professores. O pai se mostrou receptivo e passou o telefone para o filho. Apresentei-me novamente e falei do objetivo da entrevista. Ele concordou, fiquei de ligar novamente para marcar o dia e a hora, pois no momento ele me disse que precisava se organizar. Fiz a nova ligação no outro dia e horário marcado; novamente o pai atendeu e disse: *“ele já gritou lá que era para ele a chamada”*,

rindo. Gabriel vem ao telefone e combinamos o encontro em sua casa; ele me dá indicações de como chegar lá, situando pontos de referência .

No dia marcado, chego um pouco antes e aguardo dentro do carro em frente à casa. O pai surge no jardim e diz que vai buscar a chave do portão. Volta com Gabriel, que se aproxima sorrindo e receptivo. É alto, magro, está de bermuda, camiseta e chinelo de dedos. Parece muito menino. Eles estão de mudança de casa, só não a fizeram naquele dia por causa da chuva. A casa é muito grande, está tudo encaixotado e o pai se desculpa pela desordem, só o quarto de Gabriel está montado. Fazemos lá a entrevista.

A mãe de Gabriel aparece na cozinha, por onde entramos, cumprimenta e sai. O quarto de Gabriel é uma pequena saleta com sofá-cama e mais um sofá. Tem uma grande bancada com um computador de última geração e todos os equipamentos de som, livros. Os pais pedem licença pois precisam sair e devem voltar dentro de uma hora. Gabriel mostra-se um pouco inibido no início da entrevista. Sua voz é suave, tartamudeia como se procurasse as palavras. Repete muitas vezes as frases como para assegurar-se do que está dizendo no eco da repetição.

Fazemos a entrevista e, exatamente depois de uma hora, os pais retornam. Encerro a entrevista, desligo o gravador e aí Gabriel já está mais à vontade, parece querer seguir conversando, mostrar no computador as mensagens que recebe de alguns comentaristas de revistas com quem mantém correspondência sobre questões da guerra no Oriente. Continua falando ainda algum tempo.

O pai me acompanha até o portão e me fala que também vendeu a casa ao lado para assegurar os estudos do Gabriel na faculdade até o pós-graduação. Conta um pouco dos esforços em recuperar a visão quando ele era bebê e que passaram muito tempo nos Estados Unidos, onde mora a tia do menino, por isso a fascinação dele pelo povo americano. Parece feliz porque vão se mudar para uma cobertura muito grande e Gabriel terá uma suíte.

Com Valéria, a quarta entrevistada, também marcamos por telefone. Contatei primeiro com a mãe. Apresentei-me, falei da pesquisa e da indicação de um ex-professor como possibilidade para concessão de uma entrevista. Ela disse que falaria com a filha sobre isso e que eu poderia ligar outro dia porque Valéria estava, à tarde, na universidade onde estuda. Eu deveria ligar perto do meio dia, *“porque a criaturinha dorme até tarde.”*

Ligo no dia e horário combinado. Valéria atende, falo sobre o interesse em entrevistá-la para a pesquisa. Ela concorda e combinamos realizá-la no sábado pela manhã, naquela mesma semana. Quando chego, a mãe vem abrir o portão do prédio. Ela me recebe bem, mas sem muita conversa. Moram no terceiro andar, sem elevador, subimos em silêncio. Ao entrar, um homem, que suponho seja o pai, sai para a sacada e fecha a porta, parece que começa a lixar alguma coisa lá fora.

Valéria está sentada em umas almofadas no chão com um rapaz que me apresenta como sendo seu irmão. Ele se retira em seguida. Ela se levanta e vem para perto de uma mesa de jantar onde nos acomodamos para a entrevista. A entrada do apartamento e sala são despojados, parece um apartamento de estudante com muitas almofadas pelo chão, coisas indianas penduradas, cortina de contas nas portas. Valéria é magra, parece uma menina, mas tem gestos e postura que parece de um menino. Possui uma voz grave e metálica, quando ri, seu riso é nervoso e muito alto, como uma descarga de tensão.

A mãe não permanece junto, mas vigilante, pois ao fazermos alguns comentários sobre os pássaros que estão em gaiolas penduradas na sala, ela aparece e intervém, retirando-os. Assim também, quando damos por encerrada a entrevista, ela surge imediatamente na sala com uma caneta para que Valéria assine o termo de consentimento. Acompanha-me até a saída do prédio sem dizer palavras, apenas se despede.

É possível depreender alguns efeitos de sentido que se delineiam antes mesmo da realização das entrevistas, com relação ao local de trabalho dos dois professores. É evidente a diferença quanto ao espaço físico e as condições de trabalho, nas instituições pública e privada representadas neste estudo. Na primeira escola, que se destina a uma população marcada pela exclusão, posto que atende prioritariamente a alunos da EJA, e que, agora, recebe ainda idosos e jovens que apresentam necessidades especiais, alunos que já passaram por outras experiências de escolarização, percebem-se as dificuldades estruturais para o trabalho pedagógico, que fica demarcado à primeira vista pelas próprias condições físicas do prédio.

As condições pedagógicas, o acesso a materiais adequados para o ensino e aprendizagem evidenciam o quanto os professores precisam ter capacidade de improvisação e criatividade para atingir os objetivos de seu trabalho. O local da escola, que deveria ser de fácil acesso para seus usuários, oferece uma extrema dificuldade para alunos idosos, com

deficiências físicas e visuais, haja vista a impossibilidade do uso de elevador; além disso, chegar até o prédio impõe uma jornada entre ruas e calçadas estreitas, ocupadas com comércio de ambulantes e camelôs, trânsito de veículos e pedestres.

A escola de Ensino Médio, privada, conforme explicou o professor, conta com uma estrutura de ensino que oferece o que há de mais moderno em computação, com laboratório de informática, ciências, biblioteca, ginásio de esportes, restaurante e cantina. O acesso à escola, tanto por parte dos alunos como professores, não apresenta dificuldades. Os professores dispõem de serviço de orientação pedagógica para dar assessoramento, quer em nível de recursos técnicos ou psicológicos, aos alunos regulares. No entanto, os professores não encontraram nenhum plano específico de orientação pedagógica para o trabalho com alunos deficientes em sala de aula.

Os professores foram construindo sua própria forma de trabalho, como já referimos em capítulo anterior, tendo em alguns momentos que dar um atendimento individualizado, fora do período de aula, aos alunos cegos. A escola comprou o programa de computação que possibilitava aos alunos com deficiência ou cegos digitarem em Braille, ouvir e escrever seus trabalhos; ao mesmo tempo, os professores não tinham, no início do trabalho com alunos cegos, conhecimentos ou qualquer informação sobre como funcionava a reglete e a punção, desconhecendo mesmo o nome desses instrumentos de escrita em Braille.

À parte dessa breve descrição com relação aos professores e os espaços escolares, públicos e privados, nos parece relevante observar alguns efeitos de sentido que se revelam no contato telefônico com os pais dos entrevistados. Detenho-me um pouco nestas primeiras interações. Com relação ao pai de Gabriel, prontamente concorda com a entrevista e depois passa o telefone para o filho. Na segunda vez que telefono para marcar o encontro, novamente o pai atende e diz: “ ele já gritou lá que era para ele a chamada,” e ri.

A mãe de Valéria não responde pela filha, diz que falará com ela sobre a proposta da entrevista, e que eu deveria voltar a ligar para falar diretamente com ela. Eu deveria ligar perto do meio dia, justificando: “porque a criaturinha dorme até tarde.”

O que chama a atenção é a forma como os pais se referem aos filhos, cegos, bem como o fato de eles efetivarem a intermediação dos contatos com os filhos. O pai de Gabriel concorda imediatamente com a solicitação da entrevista, embora diga que passará o telefone

para o filho responder. Quando retorno a ligação para combinarmos o dia de realização da mesma, novamente o pai atende e comenta, rindo sobre a reação do filho ao toque do telefone, como se contasse uma proeza ou gracinha de um filho pequeno. Quando fico à sós com Gabriel e me apresento pessoalmente dizendo que sou psicanalista, imediatamente o pai ressurgiu na porta do quarto e diz sorrindo: “ah, ele está precisando mesmo de tratamento”, ambos riem. O pai volta a desaparecer e Gabriel parece ficar um pouco constrangido.

Depois da entrevista com Gabriel, o pai me acompanha até o portão e segue falando sobre seus planos e cuidados com o futuro do filho. Parece tentar se justificar pelo discurso a favor da guerra anti-terrorismo, que Gabriel defende com entusiasmo. Ao mesmo tempo, quer marcar sua preocupação em não deixá-lo sozinho, que sempre alguém o acompanhe.

Gabriel está com vinte anos e ainda não sai sozinho nem no entorno da própria casa, sendo acompanhado até nas aulas de academia. Ainda não fez o treino de deslocamento, nem usa bengala. Em pequeno, só foi para a escola, entrando em contato com outras crianças, aos sete anos. Antes disso só ficava em casa, não brincava com outras crianças, não teve amigos; inicia a aprendizagem por meio de aulas particulares, porque tinha muito medo do convívio fora de casa, e os pais o mantinham ali protegido. Nos primeiros meses de escola primária, chorava muito, teve dificuldade em ficar sozinho, sem os pais. Todo esse cuidado parece revelar um tratamento infantilizado, talvez por isso Gabriel conserve a aparência física de menino; mostrou na entrevista certa ingenuidade, apesar de seus vinte anos. Devo ressaltar, no entanto, que ambos os jovens se dispuseram a conceder as entrevistas, imediatamente.

Com Valéria o contato inicial também passa pela mãe, que não responde pela filha, mas refere-se a ela chamando-a de “criaturinha que dorme até o meio dia”. Qual o sentido dessa palavra, “*criaturinha*”? Pode ser entendido como algo que ainda não se constituiu como ser? Será que esse tratamento é uma expressão de carinho ou releva algo mais? *Criaturinha* é um significante, pensando do ponto de vista da psicanálise.

Valéria sempre teve pouca visão, mas freqüentou escolas desde muito pequena, freqüentou a Escola Infantil, foi alfabetizada quando ainda enxergava um pouco, com letra ampliada, e a partir dos sete anos começa a acentuar-se sua perda visual até perder totalmente a visão. Reage à cegueira com desadaptação, é transferida para uma escola que trabalha com crianças cegas e é alfabetizada novamente em Braille. Disse que não gostou das escolas onde estudou, mas sim dos professores.

Ao terminar o primeiro grau, troca novamente de escola. Durante o segundo grau falta muito às aulas, não faz amigos, é calada e não aceita ajuda facilmente. A mãe estuda com ela, auxilia nos temas. O pai jamais apareceu na escola.

A questão da inclusão, na alternância do jogo de semelhança e diferença que atravessa as relações amorosas de filiação, e os efeitos de sentido de cuidados intensos do qual o filho e a filha cega são alvo, observados no rápido contato com os pais dos entrevistados, podem ser entendidos como perpassados pelo conflito de aceitação da diferença. Ao mesmo tempo em que o tratamento dado aos hábitos (*a criaturinha dorme até tarde*) ou os posicionamentos políticos (*defesa dos interesses da guerra americana*), os filhos parecem ser tratados como curiosidades, ou excessivo zelo, ou dando grande destaque as suas diferenças. Seus hábitos e modo de pensar, comentados dessa forma pelos pais, lembram comportamentos incomuns, como se os jovens fossem muito diferentes dos jovens videntes.

Com relação às dificuldades relatadas pelos professores entrevistados, um vidente e outro cego, no que diz respeito à experiência pedagógica com seus alunos com necessidades especiais e às dificuldades de entender e integrar os princípios e a prática da proposta inclusiva, evidenciam-se as contradições de compartilhar o que parece inconciliável, ou seja: há uma distância a ser vencida entre a aplicação de uma prática pedagógica inclusiva, que respeita as diferenças entre os alunos, mas também esta se manifesta entre a experiência dos próprios professores.

Além disso, há dificuldades na aplicabilidade da lei com relação à educação inclusiva enquanto projeto pedagógico, considerando as limitações da própria formação dos professores, sem experiência ou sem orientação pedagógica, além de apoio para o enfrentamento do trabalho. As dificuldades dos professores no trabalho de educação inclusiva nos lembra o que Bauman (2004, p. 138) afirma: “A ‘fusão’ exigida pela compreensão mútua só pode ser o resultado da experiência compartilhada, e esta é inconcebível sem que haja um espaço compartilhado.”

As dificuldades específicas relativas ao trabalho com alunos cegos não se subscrevem apenas à falta ou redução da capacidade visual. Impõe-se uma reapropriação por parte não só dos alunos, mas também dos professores e de toda a comunidade envolvida com a educação. Essas dificuldades se retratam na própria linguagem em sua multiplicidade de derivas de

sentido. Pensando desta forma, a inclusão implica a todos, e a cada um, em suas dificuldades com relação ao olhar e escuta do discurso pedagógico.

7. O QUE DIZEM ALUNOS E PROFESSORES: O *CORPUS* DE ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas com professores e alunos, conforme referimos no capítulo anterior (6.2) compõem a segunda etapa desta pesquisa, representando outro *corpus*, do qual extraímos recortes para a análise. As quatro entrevistas transcritas resultaram em extenso material, compondo um apartado de setenta e sete laudas, no total.

Sentimos necessidade de fazer estas entrevistas, além das observações das classes iniciais, para registrar também o depoimento de pessoas cegas que já haviam passado pelas diferentes etapas de escolarização. Os relatos de experiências de sujeitos, na posição de alunos e professores, poderiam trazer novos elementos do processo de escolarização relacionado ao sujeito cego. Constam, então, deste *corpus*, as entrevistas realizadas com:

- a) professora atualmente cega, 38anos, que foi alfabetizada com letra ampliada em escola rural pública em uma cidade no interior; foi após transferida para uma escola pública regular, também no interior deste Estado. Ao se acentuar a perda visual, ficou sem estudar durante um ano, até ser transferida para Porto Alegre, quando ingressa como aluna interna em uma escola com tradição de atendimento a alunos cegos. Concluí o ensino fundamental e novamente é transferida para outra escola de Ensino Médio, também em Porto Alegre. Faz o curso superior na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), formou-se professora na área de Letras, atua em classes de inclusão;
- b) professor vidente, 39 anos, com bastante experiência de magistério, que, diante da recente legislação, atua em classes nas quais foram incluídos alunos cegos;
- c) aluno universitário cego, 20 anos, egresso de escola inclusiva de Ensino Médio e de escola de Ensino Fundamental cuja tradição é o atendimento de cegos; a transferência para a escola de Ensino Médio deveu-se à recente legislação referente à inclusão, em classes regulares, de alunos com necessidades especiais;
- d) aluna universitária atualmente cega, 20 anos, que foi alfabetizada em escola pública e, ao ficar cega, foi transferida para a mesma escola de Ensino Fundamental com tradição de atendimento de cegos, passando posteriormente

para a escola de Ensino Médio que, diante da recente legislação, recebe em classes regulares alunos com necessidades especiais.

Relativo às entrevistas, optamos por apresentar recortes por vezes extensos, com o objetivo de melhor situar o contexto das seqüências da interlocução. Ao longo das análises, fazemos também novos recortes sobre um mesmo *corpus* já trabalhado, com outros enfoques, por vezes, em capítulos anteriores.

Como já mencionamos, os enunciados trabalhados na análise são numerados cronologicamente, à medida que servem às análises, ao longo desta tese. Os entrevistados receberam nomes fictícios.

No eixo dos objetivos iniciais da tese, marcados pelas questões norteadoras, buscamos estabelecer a análise, apresentando os efeitos de sentido, por vezes cruzando as entrevistas dos professores e as entrevistas dos alunos. A isso nos propomos com a análise que se segue.

7.1 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DOS SUJEITOS-PROFESSORES DE CEGOS

Buscamos, nesta etapa, analisar sentidos no discurso pedagógico, considerando que os nossos entrevistados estão produzindo suas narrativas sobre as suas experiências pedagógicas. Temos assim o enfoque da educação inclusiva dos alunos cegos nas práticas escolares e educacionais relatadas pelos mesmos. Com base nesses relatos, analisamos suas implicações na constituição dos sujeitos no processo de escolarização.

Na etapa desta pesquisa que se caracterizou pela nossa presença na escola acompanhando as atividades pedagógicas, destacamos algumas situações em sala de aula formal, assim como a experiência de traslado da escola para um ginásio de esporte onde as crianças falavam de suas experiências. Na primeira situação em sala de aula se evidencia, por parte dos alunos cegos, a necessidade de corresponder à suposta demanda de um saber da professora, quando afirmavam conhecer cores, enxergar, realizar tarefas como qualquer vidente.

No segundo momento focado por nós, percorrendo algumas quadras entre a escola de origem e o ginásio de esporte, os alunos deparavam-se com ruídos conhecidos, mas reapropriados na situação diferente, em que se apresentavam num meio social fora de uma situação familiar. Esses ruídos causavam uma re-significação, que a princípio produziam um efeito surpresa pelo encontro inusitado, em trânsito, na rua. Esta situação era dirigida por professoras videntes, que iam com as crianças criando situações novas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que aprendiam como as crianças iam, elas próprias, se descobrindo na experiência.

Nota-se uma mudança da escuta das professoras, quem sabe por que aqui não há um programa a ser cumprido, conteúdos formais a serem aprendidos, o que faz com que as professoras participem das descobertas das crianças sem confrontar seu saber. Os alunos se expressam livremente, curiosos e alegres, falam de suas descobertas sem se preocuparem se está certo ou errado. Simplesmente comunicam, falam sobre a experiência de ouvir, sentir, se emocionar.

Para análise das entrevistas, é preciso considerar que estamos diante de narrativas dos sujeitos. Usamos aqui narrativa, no sentido da própria experiência de si. Para Larrosa (1994, p. 43): “[. . .] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo.”

As entrevistas com os professores e alunos têm que ser pensadas em suas especificidades, ou seja, deve-se considerar as singularidades de ser professor cego. Nesta pesquisa, tivemos a participação de duas professoras cegas. Estas, por sua própria vivência de aprendizagem, apropriam-se diferentemente do processo de ensino do que os professores videntes. Cada professor tem a sua história, o que determinará a maneira singular de exercer a profissão, não obstante, também deve-se levar em consideração o fato de que cego ser professor ainda seja uma condição bastante peculiar, principalmente em classes mistas de alunos videntes e cegos.

A professora cega, da classe de alfabetização em Braille, estabeleceu uma dinâmica em que as crianças permaneciam grande parte do tempo em silêncio, treinando o uso da punção, da reglete e escrita do alfabeto em Braille até iniciar a possibilidade de escrever e ler. Para essa professora, era importante o silêncio e a concentração das crianças na tarefa,

estando sempre à disposição para acompanhar cada uma individualmente, sempre que solicitada, ou que a professora auxiliar, vidente, apontava alguma dificuldade de um aluno.

A professora cega Ameli, entrevistada por nós, é regente de classe inclusiva. É professora com larga experiência em alfabetização de jovens e adultos, cegos e videntes, embora tenha se dedicado mais à educação de alunos cegos. Sua própria condição de cega, como já analisamos, estabelece uma prática em que o discurso sobre a cegueira parece se legitimar. Fala de um lugar de saber não só pedagógico, mas de alguém que vivenciou o processo de enfrentamento com as dificuldades que se impõem àqueles que são minoria em grupos de pessoas diferentes de si.

Ameli, no seu depoimento, nos disse que teve que mudar de escolas, de cidade, de realidade social, ao longo da vida. Essas mudanças impunham que ela se adequasse, se adaptasse, posto que ela se adentrava em um mundo diferente. Mas nesse mundo, ela era a diferente.

Constatamos, na análise já apresentada, que o trabalho com jovens e adultos que ela efetiva na escola onde leciona revela a construção de uma metodologia própria, na qual se vale do que viveu em sua própria história, usando uma pedagogia por vezes disciplinar, mas que visa criar condições a que os alunos avancem na aprendizagem. Essa condição parece facilitar a Ameli o exercício da docência, até porque, em EJA, a educação pauta-se por princípios de acolher as experiências diversas dos alunos; esta especificidade da EJA parece favorável a práticas pedagógicas diferenciadas das tradicionais.

Reapresentamos aqui alguns enunciados já trabalhados no capítulo cinco, junto com outros novos, tendo em vista aprofundar o entendimento sobre o jogo de poder que se estabelece na relação da professora e seus alunos. Ameli, enquanto professora, procura estabelecer limites aos alunos, na tentativa, talvez, de evitar que os mesmos passem pelas dificuldades que ela teve de enfrentar.

- (31) Ameli: Então tu tem que aprender o teu limite ... Aí eles chegam atrasados, copiam tudo ... tudo bem ... mas tu não vai copiar porque tu depende que eu dite ... ou tu queres que o teu colega se prejudique, se atrapalhe ... pra eu ditar pra ti?
- (32) Ameli: Depois então a senhora faz pra mim lá fora de aula e me entrega. Eu digo: Eu não ... Eu sou professora de todos, quem se atrasou foi tu. Tu não veio na hora

certa, tu não copiou. Agora eu vou trabalhar fora do horário porque tu foi relapso? Sabe?

Por vezes seu discurso superegóico, ou seja, disciplinador, ordenador, com relação aos alunos cegos, fala de sua própria vivência enquanto aluna, de como se impunha estar sempre de prontidão, temendo perder algum conteúdo ou se perder na seqüência da experiência pedagógica. Ameli, enquanto sujeito-aluna e professora de um processo de educação inclusiva, refletirá, em sua práxis, sua vivência particular de aprendizagem.

Quando Ameli relata sua trajetória na Universidade, lembra que não conseguia se organizar, porque trabalhava e estudava. Seu tempo de estudo dependia, muitas vezes, da disponibilidade dos colegas para estudar com ela e dirimir dúvidas. Abriu mão de cursar fisioterapia, que teria sido sua primeira escolha, porque na época havia pouco material em Braille disponível. Por isso, diz ter feito o curso de Letras porque era o curso possível. Enquanto professora, Ameli cobra dos alunos uma atitude mais ativa, de prontidão para a aprendizagem.

Inconscientemente, talvez, essas lembranças das dificuldades de sua trajetória possam estar interferindo em sua postura mais disciplinadora. Nesse sentido, entendemos esse processo como partícipe (das falas) do interdiscurso, ou seja, da história, das experiências vivenciadas por Ameli, re-evocadas da memória. Embora nem sempre explicitado na situação, isto torna-se um elemento ativo da produção de sentidos. Alguns efeitos de sentidos que vão se produzindo nos enunciados, revelam que a enunciação vai mudando de acordo com as condições de produção, entre o sujeito-aluno e sujeito-professor. A professora diz: (31) “Então tu tem que aprender o teu limite ...” Ela fala para o aluno, também fala de si, de como teve que aprender seu próprio limite e buscar superá-lo. Ao mesmo tempo o enunciado é dirigido à entrevistadora como uma narrativa onde não se implica.

É pelos enunciados que podemos identificar as diferentes posições assumidas pelo sujeito do discurso. Ameli observa as dificuldades dos alunos cegos em acompanhar a turma, em controlar o próprio material de escrita, em poder cumprir horários, pedindo para que ela, fora de sala de aula, lhes desse atenção.

Exigem dela, enquanto professora um trabalho extra, especial. De alguma forma essa solicitação a remete a sua própria história e como enfrentou seus limites. Neste sentido é que

afirmamos que a enunciação vai mudando de acordo com as condições de produção, discursivamente alternando a posição de Ameli enquanto sujeito-aluna e sujeito-professora.

O que aparece como autoridade ou dominação, por exemplo: (29) “ Como ‘espera professora’? Tu que és cego tem que ser o primeiro a chegar na aula, abrir a mochila [. . .] Tu tem ... quando eu colocar a data, tu tem que copiar a data, porque tu precisa... tu é diferente nesse sentido”, revela um discurso construído ao longo do processo das experiências da própria professora, representadas como “forma-sujeito” que acentua que o cego tem que batalhar mais para se equiparar ao padrão dos videntes, em relação à aprendizagem escolar.

A forma-sujeito, conceito desenvolvido por Pêcheux em *Semântica e Discurso* (1975), pode ser definida como responsável pela ilusão de unidade do sujeito. É a forma como o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva, no sentido dialógico em que um discurso só se produz na interação com outros discursos. Neste caso, Ameli obedece a um pré-construído que, de certa forma, atribui ao cego uma série de obrigações e postura enquanto portador de necessidade especial, diferente do conjunto dos outros colegas com os quais compartilha o espaço de aprendizagem.

Ameli, por sua história enquanto aluna especial, em uma realidade escolar onde teve que construir seu lugar, conquistar seu próprio espaço para ter direito a estudar, profissionalizar-se, forja sua identidade baseada nos elementos de uma memória estabilizada, ou seja, a cegueira impõe limitações que podem dificultar seu desempenho escolar, portanto, precisa de maior empenho e dedicação. Ela diz: (29) “Tu que és cego tem que ser o primeiro a chegar na aula, abrir a mochila, botar a reglete, estar em prontidão. Os que enxergam, eles têm outra oportunidade, de dar uma espiada no caderno do colega e copiar, ou copiar do quadro. Tu não ...”

Esse discurso tomado como seu, passa a determiná-la. Projeta sua história no que encontra na relação com os alunos cegos, em suas dificuldades de aprendizagem, em suas necessidades de ajuda extraclasse. Procura fazê-los entender que suas limitações impõem, por si, a necessidade de terem uma postura mais ativa frente a sua diferença, por serem cegos, com o conjunto dos outros alunos videntes.

De certa forma, Ameli espera que seus alunos reajam como ela às dificuldades de aprendizagem. Com intuito de criar um modelo pedagógico que os estimule, não percebe que

seus alunos, por terem outras histórias de vida, outro tipo de investimento familiar e social, reajam diferente do que espera. Cada cego é um cego. A cegueira não os unifica, o que rompe a ilusão de unidade imaginária do sujeito.

O conceito lacaniano de imaginário embasa, em Pêcheux (1975), o conceito de formação imaginária, que se manifesta no processo discursivo, através da antecipação das relações de forma e de sentido. A psicanálise vai afirmar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem; o inconsciente alberga uma opacidade que se revela pela linguagem, como sujeição no discurso tanto de Ameli, como veremos em seguida no discurso de Lauro, professor vidente.

Tramando os conceitos da psicanálise e da AD, fica claro que o sujeito é uma posição entre outras, subjetivando-se na medida em que se projeta de seu lugar no mundo, de sua situação em posição discursiva. Ameli conta sua experiência com os alunos. Segundo ela, estes alunos procuram chamar atenção falando alto, se atrasando em copiar as tarefas propostas, pedindo um acompanhamento especial: Ameli diz: (27) “Um repetia uma palavra bem alto. Sabe? Pra chamar a atenção [. . .]”; (28) “[. . .] Vem cá ... os teus colegas enxergam e estão copiando. Tu que és cego ... Ele: espera professora.”; (29) “Como ‘espera professora’? Tu que és cego tem que ser o primeiro a chegar na aula, abrir a mochila, botar a reglete, estar em prontidão [. . .]; (30) “[. . .] Eu não vou ditar pra ti... eu vou ditar a partir de onde tu estás. Ele: ‘Mas os outros vão copiar do quadro’ ... Mas os outros enxergam.”

Ameli parece querer estabelecer, com essa forma disciplinar, uma estratégia discursiva tentando fazê-los comprometer-se com o lugar de alunos. Do lugar de professora cega, que já foi aluna cega, ou seja, o lugar de onde fala enquanto sujeito determina as relações de força no discurso. É como se Ameli tivesse um saber sobre o outro. Ela aponta que os outros alunos podem se atrasar porque não terão dificuldade em copiar dos outros, ou mesmo do quadro. O cego não tem as mesmas oportunidades. Ela enfatiza que é certo fazer para o aluno não se prejudicar e não atrapalhar os colegas, quando diz: (31) “ Então tu tem que aprender o teu limite ... Aí eles chegam atrasados, copiam tudo ... tudo bem ... mas tu não vai copiar porque tu depende que eu dite... ou tu queres que o teu colega se prejudique , se atrapalhe ... para eu ditar pra ti ?”

No entanto, as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outro. Pensemos o outro em sua dimensão dialógica, como produto da

interação social, podendo envolver desde um ato de fala determinado, à situação imediata ou pelo contexto.

Ameli repete um discurso que já está aí, em um discurso outro, que foi depreendido de sua própria reflexão sobre a cegueira, de um discurso vindo, do social, que ela passa a reproduzir com os alunos sem se aperceber que se trata do discurso ambíguo de inclusão/exclusão que sofreu, muito embora sua proposta seja de dar ao aluno cego um tratamento de consciência e objetividade. Ela diz: (29) “[. . .] Tu que és cego tem que ser o primeiro a chegar na aula, abrir a mochila, botar a reglete, estar em prontidão [. . .]”; (30) “Não ... não pode achar que vais chegar no meio da aula e eu vou ter que ditar pra ti. Eu não vou ditar pra ti ... eu vou ditar a partir de onde tu estás . Ele: ‘Mas os outros vão copiar do quadro’ ... Mas os outros enxergam.”

Ser cego não é motivo suficiente para se atrasar, não acompanhar a turma, não copiar a tarefa. Ameli não aceita a proposta do aluno de receber um tratamento diferente dos outros colegas. Segue sua narrativa: (32) “ Depois então a senhora faz pra mim lá fora de aula e me entrega. Eu digo: Eu não ... Eu sou professora de todos, quem se atrasou foi tu. Tu não veio na hora certa, tu não copiou. Agora eu vou trabalhar fora do horário porque tu foi relapso? Sabe?”

A questão que se apresenta é: como ser igual aos outros se se é diferente? De onde fala Ameli, enquanto sujeito, está marcado pelo jogo de imagens dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social dos discursos, nos já-ditos, às imagens resultantes de suas projeções. Nesse sentido, a professora repete um discurso ambíguo entre a necessidade de ser igual ao diferente, ou seja, o cego, por ser diferente tem que ser e comportar-se diferente dos outros alunos videntes para acompanhá-los, paradoxalmente, para ser igual ou aprender como os videntes. Há uma denegação da diferença e, ao mesmo tempo, uma afirmação da diferença.

A professora vidente, na primeira parte da pesquisa, questionava se os alunos cegos poderiam dirigir carro ou se enxergavam, pondo em dúvida quando eles asseguravam que viam cores, luz. Portanto tinham diferença aos videntes, mesmo que aos cegos também fossem ensinadas as cores. Aqui, Ameli tenta ensinar que seus alunos têm que ter a mesma disposição para o enfrentamento com as dificuldades de aprendizagem que os videntes: (34) “[. . .] Vocês sempre têm que responder que dá. Como, ‘eu não sei matemática’ ... Dá pra

desenhar um quadrado e dividir em frações? ‘Não, professora’ ... não dá. Mas eu digo: como ‘não dá’? Sabe? Então ... mudar o conceito .. diz que dá ... e vamos ver como [. . .]; (35) “Sabe? Parece que está introjetado o não dá”.

No discurso das professoras, mesmo estando em posições opostas quanto à possibilidade de visão, há em comum uma lógica com relação à questão da aprendizagem. Há coisas que se deve aprender porque todos têm que aprender, independente de sua condição intelectual ou necessidade especial.

Ameli questiona a postura de seus alunos cegos, é exigente, disciplinadora. O efeito de sentido que se produz em seu discurso reforça que o cego é capaz de se desenvolver, quebrar supostas barreiras: (34) “ mudar o conceito ... diz que dá ... e vamos ver como.” Mudar a postura é uma ferramenta para vencer os desafios dos estudos.

Segundo a posição discursiva endossada por Ameli, os alunos cegos devem estudar no mesmo ritmo dos videntes, para vencer os conteúdos previstos. Não podem se distrair ou conversar em aula como os videntes, para não se perderem na aprendizagem. Devem saber conceitos como cores, formas, só para citar alguns, entre tantos conhecimentos que devem dominar; mas a forma didática como isso é ensinado no contexto de sala de aula, com dois alunos cegos e vinte videntes, é igual. Sabemos, no entanto, que a capacidade de abstração, de representação, o tempo necessário para a aprendizagem entre os dois grupos é diferente. Mas nas formulações, ressalta-se que ela “esquece” que está falando com a entrevistadora e encena a situação de fala com seu aluno, valendo-se da modalidade do “discurso direto”:

- (68) Ameli: Sabe? Agora eu não poupo ... Eu pego o aluno e digo assim oh: o quê que tu quer? Tu quer estudar? Tu quer levar quanto tempo? O que tu podes fazer? O que tu não podes? Tu podes estudar uma hora por dia? Tu podes estudar quatro? Quantas tu vais poder estudar?
- (69) Ameli: Eu vejo tudo com eles. Dentro daquilo ... agora eu digo: olha aqui oh, eu vou ler a tua entrevista. Tu disse que tu tem tempo de estudar quatro horas, porém tu não consegue estudar mais de duas. Como é que tu não estudou nenhuma?

Em alguns momentos, Ameli reconhece a necessidade de um trabalho diferente, intenso, que dê aos alunos cegos condições de vencer as dificuldades da aprendizagem e que a orientação específica, disciplinada, lhes dá os marcos referenciais para a realização da tarefa.

Seu discurso parece autoritário, de dominação. No entanto, é estratégico para que se assegure que tanto os alunos como ela podem enfrentar e vencer as limitações.

Ameli diz que “não poupa” os alunos cegos, mesmo com sua experiência, com sua vivência quando em posição de aluna, sabendo das dificuldades que um cego, sendo minoria, enfrenta para acompanhar uma turma. Mesmo fazendo crítica à forma como se dá a educação inclusiva, seu discurso evidencia a dificuldade de encontrar um ponto de mediação entre a inclusão e a exclusão para a efetivação de seu ensino.

Por trabalharmos com AD e em suas tramas possíveis com a psicanálise, podemos fazer algumas articulações relativas aos processos de ensino e aprendizagem com os conceitos de memória discursiva ou interdiscurso. A memória discursiva evoca as idéias de inconsciente e de ideologia. Para Pêcheux (2002), os sentidos, ideologicamente, se constituem por filiação a redes de memória; e a memória, enquanto interdiscurso, é irrepresentável. No entanto, segue produzindo efeitos. No caso de Ameli, ela repete um conjunto de dizeres já ditos e esquecidos, sem que se dê conta que repete: (34) “vocês sempre têm que responder que dá.[. . .]” e ainda: (68) “[. . .] o que tu quer estudar? [. . .]; (69) “[. . .] como é que tu não estudou nenhuma?”, fazendo uso de imposição.

Parece que Ameli reatualiza suas angústias, num jogo de espelhamento identificatório com seus alunos, em relação à aprendizagem. Revive um tempo em que tentava descobrir como vencer suas dificuldades com relação a todas as mudanças que precisou enfrentar para estudar. Mudança de cidade, conseguir sua vaga na Escola em Porto Alegre, depois na Universidade. Como se adequar aos colegas para poder estudar e poder compartilhar suas dúvidas e as dificuldades em ter o material didático necessário para dar conta das tarefas escolares e da aprendizagem. Isso emerge quando afirma: (69) “Eu vejo tudo com eles. Dentro daquilo ... agora eu digo: olha aqui oh, eu vou ler a tua entrevista [. . .].”

O que será que Ameli vê com eles? Para além da questão das estratégias para viabilizar o estudo dos alunos cegos, quem sabe possamos pensar que o *tudo que vê* seja de outra ordem, seja uma re-visão histórica das dificuldades em estudar, em não desanimar frente às dificuldades naturais de sua condição de cegos e dos entraves que advêm do próprio meio onde se inserem, onde a maioria vidente não consegue entender a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos cegos.

Assim como ao dizer: “*olha aqui oh, eu vou ler a tua entrevista*”, podemos pensar, demarca que os próprios alunos haviam se comprometido com um projeto de estudo; que essa determinação feita por eles está registrada e eles precisam se dar conta do que firmaram como projeto de estudo.

As marcas inconscientes de seu sofrimento evocam em Ameli outros discursos, outras vozes, de um tempo em que a idéia de não estudar implicava ter um destino limitado, como afirmava sua mãe:

(70) Ameli: Até nove anos morava na zona rural e a mãe dizia assim: “se vocês não estudarem vão casar com os filhos dos peões.” E daí eu tinha medo de casar com o filho do peão, e aí quando eu vi eu não tava estudando, o trauma todo, toda a ameaça da minha mãe que se nós não estudássemos [rimos muito as duas] recaiu sobre mim assim [rimos].

A professora cega e o professor vidente, ambos, apontam à necessidade de um trabalho individualizado em alguns momentos, posto que é impossível impor uma mesma dinâmica de ensino aos seus alunos cegos e videntes.

Com as professoras cegas, isso se apresenta como estratégia do processo pedagógico. As professoras trabalham com auxiliares videntes tanto na classe de alfabetização em Braille, no Ensino Fundamental, como a professora da EJA, Ameli ao substituir a professora de espanhol, sendo que muitas vezes precisam ainda dedicar um atendimento mais individualizado, particular, como dizem.

O professor vidente, Lauro, adota a mesma prática, dedicando uma atenção mais individualizada, particular ao aluno cego, além de, como os demais professores videntes, busca apoio em seu próprio grupo de trabalho, pensando estratégias para auxiliar o aluno cego na aprendizagem. (17) “[. . .] então nós tínhamos reuniões separadas, o grupo de professores que trabalhava com ele, ah, se reuniam pra poder discutir como é que, que tava se dando *isso*, né. E segundo o diretor, nós estávamos ‘se dando’ muito bem sempre.”

Isso excede a carga horária de trabalho, é incomum porque não é uma prática que estabeleçam com os alunos videntes. É certo que os professores videntes põem em dúvida suas condições de desenvolver o ensino e se realmente estão conseguindo contribuir para a formação dos alunos.

Ao mesmo tempo há um certo incômodo, porque esse excedente de trabalho não é remunerado pela escola, de acordo com Lauro, sendo sentido como um esforço não considerado ou reconhecido. (17) “[. . .] o grupo de professores que trabalhava com ele, ah, se reuniam pra poder discutir como é que, que tava se dando *isso*, né.”

Lauro acrescenta: (17) “[. . .]. E segundo o diretor, nós estávamos ‘se dando’ muito bem sempre.” Como se qualquer coisa que fizessem estivesse bem. Surgia a dúvida se seu trabalho realmente tinha algum fundamento para os alunos ou para a escola, já que havia pouco espaço para compartilhar as dificuldades do trabalho com um serviço de orientação.

De certa forma, Ameli também se vê exigida pelos alunos cegos que solicitam atenção especial, como se ela tivesse que compensar suas deficiências, trabalhando com eles fora do horário estipulado para a classe regular com todos os alunos videntes. Eles esperam que ela dedique mais tempo a eles por não acompanharem os colegas, ao que ela se recusa.

A questão não é apenas da cegueira, mas da postura descomprometido dos alunos que chegam atrasados, segundo a professora, valendo-se da cegueira para conseguir atenção especial. (32) “Depois então a senhora faz pra mim lá fora de aula e me entrega. Eu digo: Eu não ... Eu sou professora de todos, quem se atrasou foi tu. Tu não veio na hora certa, tu não copiou. Agora eu vou trabalhar fora do horário por que tu foi relapso?”

São muitas as dificuldades a serem transpostas, os esforços realizados pelos professores abrangendo a questão da formação dos alunos. A dificuldade pedagógica está explicitada no trabalho do professor Lauro, quando relata: (20) Porque pra gente era uma situação inesperada, porque nós não tínhamos nenhum aparato, né. Digamos assim, pedagógico para esse tipo de atitude, né, pra esse tipo de situação ao qual a gente tava envolvido.

Lauro aponta as dificuldades da própria escola em orientar os professores, não parecendo haver um plano pedagógico específico de inclusão de alunos com necessidades especiais, que desse suporte aos professores para o trabalho. Sua primeira experiência com um aluno deficiente revela, segundo ele próprio, seus medos e preconceitos. Não sabe (16) “como falar”... “como agir”...“que linguagem utilizar”, o que denomina “um pouco de constrangimento inicial”. Essa dificuldade, no entanto, não impediu a relação professor e aluno, pois como ele relata, a expressão pedagógica: “vejam alunos”, que não se aplicava

literalmente ao aluno cego, tomou um caráter de chiste, por parte do aluno, como Lauro relata: (16) “depois de um tempo isso até se tornou uma forma agradável, até humor, porque ele levantava o braço e dizia: ‘eu não vejo nada’ [rimos]. Esse fato mostra a boa vontade de ambas as partes - professor e aluno cego – em estabelecer um clima mais propício à aprendizagem. Ambos recorriam ao humor para melhorar uma situação peculiar.

Lauro, ao apontar suas dificuldades no trabalho pedagógico com os alunos cegos, trata o tema como *isso* ou *aquilo*, que se revelam, em sua insistência, como marcas lingüísticas; inconscientemente, *isso* e *aquilo*, enquanto significantes, estão no lugar do que não pode ser nomeado. Retomemos:

(17) Lauro: Ta ... essa discussão ... então nós tínhamos reuniões separada, o grupo de professores que trabalhava com ele, ah, se reuniam pra poder discutir como é que, que tava se dando isso, né. E segundo o diretor, nós estávamos “se dando” muito bem sempre [rimos].

(E)- Quantos eram? Um aluno cego e o resto da classe vidente?

(18) Lauro: Exatamente. Um aluno e o resto vidente.

(E)- Quantos videntes?

(19) Lauro: Na primeira turma eram mais ou menos vinte oito e um vidente. Depois uns trinta e cinco e um vidente, né? Depois de um tempo, quê que aconteceu em sala de aula? A gente percebeu que a gente tinha que dar conta daquilo, né. *Aquilo* que tava acontecendo [ri], que agente não conseguia nominalizar [ri]. Acho que por isso eu disse daquilo mesmo.

(E)- Hum, hum.

Isso e *aquilo* podem estar ainda apontando para a dificuldade de entender o trabalho que lhe foi dado, ter em sua sala de aula, de repente, um aluno cego. Por ser uma experiência sem precedentes, nada garante que o professor encare sua prática como o pedagogicamente correto, ele se sente inseguro.

Interessante observar o ato falho de Lauro que inverte o número de alunos cegos e videntes, ao dizer: (19) “Na primeira turma eram mais ou menos vinte oito e um vidente. Depois uns trinta e cinco e um vidente, né?” Quem sabe, possamos pensar, o espaço que esse aluno cego ocupava imaginariamente, em sala de aula, era proporcional às preocupações do professor com relação ao seu trabalho pedagógico com ele. É como se a sala estivesse cheia de alunos cegos e apenas um vidente.

Entendemos que o fato de apontar as dificuldades revela a liberdade de sujeito falante. Conta suas dificuldades, constrangimentos, seu enunciado fala para além do que pensa, quem sabe, sem pensar o que diz, produzindo efeitos discursivos via inconsciente, revelando sentidos outros, ou seja, fala de si e ainda das dificuldades no próprio projeto pedagógico da escola, da falta de apoio aos professores, das dúvidas que ele e os colegas sentem sobre os resultados de suas práticas pedagógicas.

Todos os professores videntes, como Lauro, buscavam formas de compensar as dificuldades em sala de aula, dando um acompanhamento de apoio fora de sala. Sem receber qualquer orientação, tinham dificuldade até em nomear sua prática pedagógica, por não ter certeza se era assim que deveriam trabalhar. Ao usar nominalmente *a gente*, na formulação (19) não fica claro se está se referindo a si mesmo como um eu indefinido, ou ao conjunto dos colegas professores com quem compartilhava a experiência. Ele afirma:

- (19) Lauro: ... Depois de um tempo, quê que aconteceu em sala de aula? A gente percebeu que a gente tinha que dar conta *daquilo*, né. *Aquilo* que tava acontecendo [ri], que a gente não conseguia nominalizar [ri]. Acho que por *isso* eu disse *daquilo* mesmo.

Ameli e Lauro têm preocupação com a formação dos alunos, com a apreensão dos conteúdos. Procuram estabelecer estratégias pedagógicas para a aprendizagem, só que Lauro parece se sentir em um lugar sem legitimidade para ser professor de aluno cego, enquanto Ameli mostrava convicção no seu fazer. Ele, além da falta de experiência com alunos com necessidades especiais, não conhece, inicialmente, nem mesmo o nome dos instrumentos de escrita do Braille.

O professor, os alunos, a escola como um todo, têm um desconhecimento com relação ao mundo dos cegos; do que eles necessitam para a aprendizagem, como elaborar materiais, agilizar seu acesso aos conteúdos. Não somente para Lauro, mas para os colegas videntes a experiência era cheia de surpresas. A natureza da disciplina ensinada- Literatura - era favorável porque dependia de textos, que podiam ser acessibilizados, mas mesmo assim “a discussão com ele [era] um pouco mais lenta, “até que ele lesse”... Lauro nos conta:

- (71) Lauro: Pra nós era muito mais tranquilo porque nós trabalhávamos o texto e qualquer texto pode ser passado pro Braille e com isso tu podes fazer a discussão com o aluno sem problema nenhum. Talvez a discussão com ele um pouco mais lento, porque até que ele lesse ... teve um momento legal ... agora lembrei. Na aula, na primeira vez que surgiu um texto em Braille. Eu entreguei para o menino. O grupo inteiro queria ver o quê que era [ri].
- (E)- Estavam cegos.

Há uma surpresa, um estranhamento dos colegas e também do professor, frente a uma folha em branco, marcada apenas com o relevo de pontos. Como alguém poderia ler algo ali? Como se escrevia *isso*? Como se os videntes aí estivessem cegos, frente a um texto que não enxergavam.

Apesar do tempo passado, Lauro segue com dificuldades relativas a nomear os materiais específicos de escrita do aluno. Neste momento da entrevista interfiro impulsivamente, nomeando a reglete, ao que ele chama de “regüinha”. De minha parte, senti surpresa enquanto entrevistadora, ao perceber que a estranheza de Lauro continuava existindo depois da experiência com o aluno. Por isso eu introduzi como informação um conhecimento específico dos cegos que o professor continuava sem ter. Vejamos:

- (72) Lauro: Estavam cegos [ri]. Aí ele ... foi o momento que ele explicou daí pra turma. Ah ... como é que funcionava *isso*. E aí eu não dei aula nesse dia porque ele teve que escrever né, uma mensagem pra todos os colegas em Braille [rimos] aí depois os colegas acabaram recebendo ... ele tinha, né ... a regüinha.
- (E) - A reglete.
- (73) Lauro: Isso ... o nome?
- (E) - Reglete.
- (74) Lauro: Reglete, e aí então ... Reglete?
- (E) - Reglete e a punção, ele escrevia com a reglete e a punção.
- (75) Lauro: Isso, mais aí ah ... algumas vezes em aula ... reglete?
- (E) - Reglete.
- (76) Lauro: A reglete fazia um barulho na classe em dias de prova. Isso era um problema pro grupo. O grupo reclamava que o barulhinho *daquilo* batendo na classe porque não podiam se concentrar [risadas].

Rompendo talvez inadequadamente com a abstinência de entrevistadora, interfeiri. Por perceber o quanto os professores não tiveram acesso às informações mais elementares sobre como trabalhar com este aluno, penso, depois, que minha intervenção tentava tardiamente

esclarecer, informar. Eu me perguntava: será que aos professores não lhes ocorreu buscar o Serviço de Orientação da escola para obter esclarecimentos sobre essa forma de escrita? Será que o Serviço de Orientação da escola se preocupou em passar estas informações aos professores tais como: como é a escrita em Braille, como se coloca o papel na reglete, qual a posição da escrita e da leitura, como puncionar os signos nas celas da reglete?

Lauro repetiu várias vezes o nome *reglete*. Perguntou novamente, havia mais um estranhamento e uma indiferenciação nos ruídos produzidos ao puncionar os espaços da cela da reglete. Em seu estranhamento frente a esses elementos diferentes de escrita, fala como se a punção tivesse autonomia, vida própria. Ele diz: (76) “[. . .] A reglete fazia um barulho na classe em dias de prova [. . .] o barulhinho daquilo batendo na classe [. . .].”

O que atrapalhava pode ser também de outra ordem, aqui nos remetemos uma vez mais às questões emergentes do inconsciente. Talvez pudéssemos pensar que se produzisse uma angústia dos colegas, em relação a não enxergar suas próprias dificuldades relativas ao desafio da prova. A presença física de um cego, sua estranha escrita, seu saber ruidoso, evocava no silêncio da sala o que muitos não sabiam, ou não conseguiam ver em sua própria prova. Quem sabe, o colega cego materializava alguma falha em todos.

Esse momento de evidência das diferenças, em que o cego se presentificava também pela distinta forma de escrita, parece deixar emergir as várias subjetividades afetadas na relação entre todos. O aluno cego marcando presença como igual aos videntes, tendo que dar conta de uma prova de conhecimentos, puncionando os espaços da reglete, tencionando o ambiente ao mesmo tempo em que estava tensionado pela situação de dar provas do que aprendera.

Os videntes parecem afetados pelo ritmo nervoso e compassado da punção marcando intervalos de tempo para provar um saber, tensionados no ambiente onde cada um, por mais que enxergue, também tem esquecimentos, dúvidas, brancos, pontos cegos. Por outro lado, o professor tenta resolver um problema a mais, em sua forma de tratar essa questão de igualar as condições de ensino e trabalho entre os dois grupos, ou seja, os alunos videntes e o grupo unitário do aluno cego, que apesar de único, se presentifica no todo, como elemento de receio dos outros. Pensando psicanaliticamente, os videntes se confrontam, nesta situação, com o fantasma do não saber, o fantasma da castração, tanto quanto o cego.

O recorte desses enunciados do *corpus* nos ajudam a retomar as dificuldades sempre presentes nos processos de ensino e aprendizagem, quando nos deparamos com situações de classe. Tais problemas podem se potencializar quando alguém está marcado no real do corpo como diferente do todo, podendo passar a ser, via linguagem, o representante das dificuldades do grande grupo.

Recorro aqui a Orlandi (2001) que nos auxilia a pensar sobre as questões de subjetivação que se descortinam nos enunciados discursivos de Lauro a respeito da cena do dia de prova em sala de aula. Ela diz:

A subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado. O assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. (ORLANDI, 2001, p. 100)

Essa afirmação da autora nos leva a entender como os professores, cegos e/ou videntes, assim como os alunos, cegos e/ou videntes, em interação no processo de escolarização e aprendizagem, vão marcando uns aos outros, deixando como tatuagens simbólicas, traços indissociáveis de suas histórias, a partir daí, fazendo intervir a ideologia, enquanto processo histórico na relação com a linguagem.

Retomando os enunciados dos professores em sua prática com os alunos cegos, podemos dizer que tanto Ameli: (69)“Eu vejo tudo com eles[. . .] agora eu digo: olha aqui oh eu vou ler a tua entrevista”; ou mesmo Lauro (16)“[. . .] Eu tive um pouco de constrangimento inicial [. . .] eu não sabia como trabalhar com ele”; que os seus discursos evidenciam também a ideologia, quando narrando suas experiências dizem: *eu vejo, eu penso, eu tive, eu não sabia, eu me preocupava*, como se observassem de outra cena, de onde se pode captar desde fora. Ou seja, se fala *ao* sujeito, se fala *do* sujeito, *antes de que o sujeito* possa dizer: *eu falo*.

A identidade, aparentemente evidenciada, não deixa ver que esta é resultado de uma identificação-interpelação do sujeito, essa divisão que, em AD, trata o próprio do sujeito e, na filiação lacaniana, como um processo significante, como processo de representação interior ao

não sujeito, constituído pela rede de significantes, isto é, estamos presos pelo jogo da língua na história, ao produzirmos os sentidos.

7.1.1 Pontos de Subjetivação: incompletude, falta, excesso

Ao nos reportarmos ao discurso dos entrevistados, é interessante apontar que por meio da transcrição dos intradiscursos, constituímos o material para análise. O espaço de sentido e a pontuação, ou seja, o modo de marcar a entonação, a prosódia, assim como as pausas, as repetições, os risos ou interrupção da frase, por vezes cortada por uma nova idéia, pontuamos com reticências; depois de silêncios mais prolongados como um espaço reflexivo, colocamos um ponto final. Consideramos ainda os enunciados exclamativos e interrogativos muito presentes na fala dos entrevistados.

Exatamente neste item (7.1.1) pontos de subjetivação, emerge uma questão sobre a implicação da pesquisadora relativo aos próprios registros dos *corpora*. Ao passar pelo filtro da escuta da entrevistadora, pela insistência das repetições da escuta que permite a transcrição das entrevistas, entende-se que o texto que vai sendo construído traz as marcas de subjetivação da pesquisadora, uma vez que a entrevista não é objetiva, ou seja, não existem perguntas dirigidas ao entrevistado, não há roteiro de questões a responder. Assim, o *corpus* transcrito não dá ao leitor do mesmo a intensidade, a tensão, a entonação dos enunciados proferidos presencialmente pelos entrevistados.

Articulando a tomada do *corpus* como texto¹³ oral das entrevistas, recorro aqui a Hartmann (2007), que teoriza sobre a voz e suas implicações na conversação por escrito feita em ambiente virtual. Hartmann (2007, p. 13) questiona: “Como fazer a transcrição da palavra falada para a palavra escrita? Como decidir a pontuação, as homofonias, os mal-entendidos, os parênteses? Como restabelecer a voz [. . .]?”

Já nas situação de transcrição da fala dos entrevistados, a decisão da pontuação, nesse sentido, está marcada pelo atravessamento da pesquisadora, que transcreve os enunciados

¹³ *Texto* é usado aqui no sentido de: 1. As próprias palavras de um autor ou livro. 2. Palavras citadas para demonstrar alguma coisa, conforme Ferreira (2006, p. 775).

desde sua subjetivação, desde sua interpretação no ato da transcrição. Isso fica claro na medida em que, posteriormente, vai se surpreendendo com os novos sentidos que vão emergindo pela análise.

Encontramos ainda algumas pistas, que ajudam a pensar sobre estas questões, no trabalho de Lunardi (2005, p. 86), quando afirma: “As entoações correspondem ao que se chama linha melódica”. As interrogações, exclamações e declarações ao serem enunciadas delimitam, pela linha melódica, diversas possibilidades de interpretação. A linha melódica revela uma marca de subjetividade. Segundo Lunardi (2005, p. 87): “Uma simples mudança de tom pode reforçar, atenuar ou mesmo, inverter o sentido do que dizemos, expressando nossos pensamentos e sentimento. E a entoação é capaz de insuflar à frase um sentido.”

Como referimos anteriormente, Authier-Revuz (2001) trabalha no enfoque da enunciação com quatro campos de *não-coincidência* ou de heterogeneidade nos quais o dizer se representa e será confrontado produzindo desdobramentos. O trabalho simbólico de tentar colocar palavras àquilo que se pensa, como uma unidade imaginária que tenha começo meio e fim, converte o discurso em texto, conferindo-se materialidade, na oralidade ou na escrita. Sabemos que a pontuação é determinada pela entonação, que funciona como um organizador do texto oral, assim como em sua forma enquanto texto escrito. Quem transcreve produz uma nova enunciação, não conseguindo jamais evitar a condição das não-coincidências.

A entonação revela uma abertura sobre a interpretação, marca traços empíricos tanto da memória como do esquecimento. Podemos agregar a esta idéia que estes traços de memória, como de esquecimento, emergem quando falamos a outrem, quando falamos internamente, ou melhor dizendo, imaginariamente com um Outro, como quando escrevemos para um leitor imaginário. A pontuação aponta à textualização do discurso, à materialidade que liga o real e o imaginário. Entre o discurso e o texto se revelam interditos, pensamentos difusos, indecisões, imprecisões, abrindo espaço para novos sentidos; aberturas para o simbólico onde se evidenciam os pontos de subjetivação do indivíduo interpelado em sujeito.

O que se lê sofre um apagamento do próprio texto que não pode ser lido sem a subjetivação do leitor, também atravessado pelo interdiscurso, pela heterogeneidade nas não-coincidências do dizer. Queremos aqui remarcar a total impossibilidade de uma leitura, de qualquer tipo de texto, de escrita, de enunciação, de locução sem atravessamento do interdiscurso, do ideológico, do inconsciente, quer do escritor, do autor, do leitor, do falante.

Retomando os recortes discursivos anteriores, fica evidente o quanto Ameli e Lauro estão atravessados por dizeres interdiscursivos, *outras vozes*, usando um termo de Bakhtin (1992), vozes que interpelam o sujeito desde a ideologia.

Ameli marca suas formulações com muitos enunciados interrogativos (68) dirigidos à entrevistadora mas não só. Quanto pergunta: “*Sabe?*” interroga sobre o sentido ou o entendimento de seu discurso, como se quisesse saber se faz sentido o que diz ou se está se fazendo entender. Também se pode pensar que pede uma sinalização de que alguém que ela não vê, a entrevistadora, está acompanhando seu raciocínio. Com a interrogação “*Sabe?*” espera que se lhe devolva alguma resposta sobre o que diz, marcando que fala para alguém que a está ouvindo, além de sua escuta sobre sua própria voz, o que demarca a não-coincidência interlocutiva.

Assim, termina sua interrogação, em gral, com uma elevação de voz. As palavras de Ameli apontam para o real do *não-um*, delimitando que suas palavras não são as mesmas da interlocutora, daí a necessidade de interrogar: “*Sabe?*”, recolocando que aí há algum sentido a ser entendido pelo outro. Em outro seguimento, interroga os alunos quando estes dão respostas negativas como se estivessem impossibilitados da realização de tarefas. Ela diz:

(27) Ameli: Um repetia uma palavra, sabe, bem alto. Sabe? Pra chamar a atenção ... sabe? Pra ... sabe? Umas ... uma brincadeira fora de hora ... sabe? Mas eu sentia que tudo era pra chamar a atenção.

Ameli cobra do aluno que lhe obedeça, valendo-se de palavras negativas (nem, não): (28) “[. . .] e ele ainda nem tinha aberto a mochila. Vem cá...os teus colegas enxergam e estão copiando”; ou então: (30) “Não ... não pode achar que vais chegar no meio da aula e eu vou ter que ditar pra ti.” Ameli faz uma denegação de certa forma das dificuldades dos alunos quando estes usam a cegueira como justificativa de desempenho das tarefas, apontando: (34) “[. . .] Como não dá? Vocês sempre têm que responder que dá. Como, eu não sei ... mas dá ... mudar o conceito ... diz que dá ... e vamos ver como [. . .].”

Para a professora a cegueira não é motivo suficiente para não seguir adiante. O enunciado interrogativo por vezes tem a força de uma afirmação, outras vezes marca uma ordem, um saber e não uma dúvida. Suas questões impõem uma outra postura frente às palavras, as quais naturalizam uma perspectiva sobre o aprender que ela refuta. Nos interessa

salientar que as perguntas feitas pela professora evidenciam mais o enunciável que o enunciado, ou seja, é necessário que os alunos mudem a postura frente a cegueira e seus impedimentos para uma postura de disposição para a aprendizagem.

A interrogação de Ameli traz embutida uma afirmação que ela reitera na seqüência: (34) “[. . .] Como não dá? Vocês sempre têm que responder que dá.” A professora parte de suas experiências anteriores, para afirmar “Vocês sempre têm que responder que dá”. Parece que aí reside uma fórmula de sucesso, para conseguir vencer o processo de aprendizagem. A palavra que se produz no *já-dito* dos outros discursos, é habitada pelo *discurso outro*, pelo interdiscurso da Análise do Discurso, que remete ao “*eu falo*” aqui e agora, apontando para a fala de outro lugar, *já-dito* em outro tempo.

No discurso de Lauro, a enunciação interrogativa vem marcada por uma negação afirmativa: (16) “Eu tive um pouco de constrangimento inicial né ... porque eu não sabia como trabalhar com ele, não?”, onde o “*né?*” parece complementar algo que definitivamente deixa uma constante incerteza, um resto, porque também é acompanhado por interrupções do pensamento, hesitações, silêncios, dúvidas.

A incompletude, a falta ou excesso no nível da formulação discursiva denunciam o atravessamento Outro, o assujeitamento que advém do *discurso outro*, mas ainda do assujeitamento inconsciente, do recalcado, pensando do ponto de vista da psicanálise; e além disso, que o sujeito está submetido ao esquecimento *número um*¹⁴, ou seja, submetido ao inconsciente, se pensarmos na perspectiva da AD. Dizendo de outra forma, no *esquecimento número um* o sujeito “esquece” que é determinado ideologicamente. Por estar ligado ao sistema inconsciente, o esquecimento número um, para Pêcheux, se aproxima daquilo que é análogo ao recalcado.

De qualquer sorte, os enunciados discursivos desses professores deixam indissociável a articulação desses dois campos de conhecimento, a psicanálise e a AD, que marcam o quanto nos constituímos enquanto sujeito, na e pela linguagem, quer sejamos cegos ou videntes.

¹⁴ Sobre esquecimento número um ver p. 84.

7.1.2 Pontos de Subjetivação: risos, silêncios na entonação

Outro dado de análise que pode ser sinalizado aqui, que emerge como efeito de sentido, além da entonação como um organizador do enunciado, são os risos. Em alguns momentos das entrevistas, o riso brota dos enunciados como elemento de ligação entre algum sentido inconsciente, que como no chiste inocente, no dizer de Freud (1996e), num deslizamento de sentido, produz efeitos na entrevistadora também, posto que aí se produz discursivamente um efeito surpresa, sentidos não explicitados mas que ecoam, como algo inconsciente, afetando também a entrevistadora. Vejamos:

(70) Ameli: [. . .] o trauma todo, toda a ameaça da minha mãe que se nós não estudássemos [rimos muito as duas] recaiu sobre mim assim [rimos].

Em outros momentos, o riso emerge no enunciado dos entrevistados como algo que escapou à censura ganhando voz, surpreendendo os próprios enunciadore, por revelar mais do que pensavam, surpreendidos em seu próprio dizer. A referência ao chiste se deve aqui à ligação que podemos fazer com a ruptura de obstáculos internos e externos ao inconsciente, produzindo a sensação prazerosa a partir da descarga do riso. Conforme afirma (FREUD, 1996e, p. 117): “Devemos atentar para o fato de que a economia na despesa relativa à inibição ou à supressão parece ser o segredo do efeito de prazer dos chistes tendenciosos e se transmite ao mecanismo dos chistes inocentes.”

Ameli, ao se referir ao: (70) “[. . .] o trauma todo, toda a ameaça da minha mãe que se nós não estudássemos”; fala de seus medos de não estudar, que a profecia da mãe se realizaria, ou seja, casaria com o filho de um peão. Esse medo apenas deslocava a angústia de ter perdido a possibilidade de seguir estudando por ficar cega.

A cegueira estava denegada, não podia falar dela, os pais também não, posto que Ameli ficou um ano sem estudar porque eles não se organizaram para providenciar que ela pudesse entrar em uma escola que a aceitasse com sua deficiência. Assim, o problema passava a ser ou casar com o filho do peão ou não estudar, e não a cegueira. O riso denuncia o que não pode ser dito explicitamente, mas que escapa, provocando a descarga do riso, tomando distância da dor psíquica. Cabe aqui lembrar Bakhtin (1992), quando afirma que tudo aquilo

que é autenticamente grande precisa oportunizar um elemento de riso, como possibilidade de amenizar aquilo que, do contrário, parece ameaçador, aterrorizante, grandiloquente e limitado. O riso abre caminho pra enfrentar as barreiras, dando espaço para as palavras.

Colocar palavras, é o trabalho simbólico, dando voz àquilo que se pensa, como uma unidade imaginária, é uma tentativa que sempre deixa restos, permitindo uma leitura outra de cada dito. Vejamos a formulação a seguir:

- (16) Lauro: Ah ... Eu tive um pouco de constrangimento inicial não é ... porque eu não sabia como trabalhar com ele, não é ? ... de certa forma me pareceu um pouco de preconceito ... como agir ... como falar com ele ... que linguagem utilizar. Porque muitas vezes a gente usa muito em sala de aula: vejam alunos, né [ri], ele tava na frente [rimos] ... depois de um tempo isso até se tornou uma forma agradável, até humor, porque ele levantava o braço e dizia: eu não vejo nada [rimos].

O professor fala de seu constrangimento, de seu preconceito. Re-soa um estranhamento em sua forma de comunicação com os alunos. Antes da presença de um aluno cego, pode ser que suas formulações se homogeneizassem, ele não se questionando sobre o sentido que seus enunciados produziam. Agora, frente à novidade da situação, as palavras parece que lhe escapam, sinalizando desde fora que algo a mais está dizendo, como no caso de: “vejam alunos”.

Será que se pode ver as palavras faladas? E experiência do eco das palavras do próprio professor ao re-soar, revela a relação que naturalmente fazemos entre ver e falar quando se quer chamar atenção sobre algum tema, dizendo: “veja o que diz”. Em outros momentos, por querermos que nos escutem com atenção, fazemos outra relação entre ver e escutar, então alertamos: “olhe aqui!”. Parece que as palavras podem garantir a visibilidade do professor, do saber que tenta ensinar. E a grande surpresa é: um novo sentido se cria para o próprio professor, no seu próprio dizer, na re-significação de sua forma de ensinar, como se a inclusão de um aluno cego o incluísse, enquanto professor, em um novo circuito de saber sobre si mesmo.

Lauro, durante a entrevista, ri muitas vezes ao se flagrar dizendo coisas que não sabia de seu próprio dizer, nomeando ou não conseguindo nomear situações de tensão a que ele chama de “nominalizar”. Assim como não se apercebe de seu ato falho ao confundir o número de alunos videntes com os cegos, isso parece se vislumbrar com o estranhamento seguinte,

quando fala da situação nova, com um aluno e um trabalho que não lhe dava certezas sobre seu fazer enquanto professor e, por isso, mal consegue nomear.

- (19) Lauro: Na primeira turma eram mais ou menos vinte oito e um vidente. Depois uns trinta e cinco e um vidente, né? Depois de um tempo, que que aconteceu em sala de aula? A gente percebeu que a gente tinha que dar conta *daquilo*, né. *Aquilo* que tava acontecendo [ri], que a gente não conseguia nominalizar [ri]. Acho que por *isso* eu disse *daquilo* mesmo.

Outro efeito de sentido a respeito do riso, além de uma descarga ou encobrimento de angústia, pode ser o silenciamento desta mesma situação de angústia. Não cabe tomar cada enunciado onde o riso se apresenta, já que nossa proposta investigativa não trata especificamente do riso, mas tomá-la aqui em um novo gesto de interpretação, onde o riso é mais um efeito de sentido que se produz discursivamente. Além do efeito de alívio de tensão, pelo prazer de transformação que opera no discurso, o riso muitas vezes toma o lugar do silêncio.

O silêncio, que para Orlandi (2002, p. 89), “ faz parte da constituição do sujeito e do sentido”, ao que podemos agregar que o silêncio também compõe o interdiscurso. Assim, o interdiscurso se apresenta camuflado, em uma enunciação nova, tomada como própria do sujeito.

Aquilo que não pode ser dito de forma direta, se apresenta no silêncio como algo que já está posto, o já-dito de alguma forma, ou não precisa ser explicitado, e pelo riso, se mostra como se houvesse um sentido único, subentendido. Nos enunciados de Lauro (11) “As dificuldades com isso era que muitas vezes eu chegava na sala de aula e o material não estava pronto, então ele ficava, escutando a aula [ri] sem fazer o exercício, né...” ; nota-se o quanto deste riso, silenciando o que havia falhado no seu projeto de trabalho, protege seu desconforto ao desvelar as dificuldades no trabalho, na relação com os alunos, nas incertezas de seu fazer.

Tomemos agora alguns recortes enunciativos de Gabriel e Valéria, nos quais o riso se apresenta no lugar simbólico do dito, quando faltam as palavras por dizer. O quanto aquilo que foi silenciado permite uma multiplicidade de sentidos ao próprio sujeito, possibilitando a elaboração da palavra ou idéia interditada inconscientemente.

Vejamos a seguinte formulação, produzida por Gabriel, relatando a ajuda que recebeu de uma colega numa situação de dificuldade; o fio do discurso sofre algumas interrupções, parece carregado de tensão, sendo concluído com o riso.

(77) Gabriel: É ... é ... e daí eu não sabia ... daí eu tentei, não estava conseguindo sair né, daí uma guria me ajudou. Daí ela falou: Daí arrumou outra alça? [rimos].

Gabriel faz um relato entrecortado, a cada dito parece reviver a antiga experiência. As palavras da professora se precipitam ameaçadoras em seu enunciado: (77) [. . .] “Daí ela falou: Daí arrumou outra alça?”. Gabriel se refere à professora como *ela*, como a um terceiro singular, um Outro, que tudo vê e sabe sobre suas manobras para sair da escola ajudado pelos colegas. Ele está *daí*, deste lugar, sob a mirada desta professora.

Pensemos que essa insistência no uso da contração da preposição *de* com o advérbio de lugar *aí*, marca muitos lugares de referências e perda de referências. O que não pode ser explicitado em palavras, forma como um novelo para onde convergem muitos fios de sentimentos a um só tempo e momento, explodindo em uma risada tímida.

Aí, onde está, ele se depara numa situação limite de desamparo onde não sabe como nem por onde se dirigir, quase aprisionado em seu próprio corpo, pois não acha uma saída da escola. As pessoas de quem fala, a colega que o ampara e ajuda, o reencontro com a fala crítica da professora de educação física: [“Daí, arrumou outra alça?”], revela ao mesmo tempo em que encobre, pela repetição na linguagem, o turbilhão em que se sente capturado.

A um só momento Gabriel se encontra desorientado espacialmente, abandonado pelo amigo que foi ameaçado pela professora, acolhido pela colega que se propõe a ajudá-lo agora, a surpresa do reencontro com a voz da professora que tudo vê, onde ele não se sabe estar. Tudo isso compõe a cena de um certo sofrimento, que ao se re-atualizar via memória, pelo riso, silencia a dor por que passou.

Selecionamos ainda um recorte enunciativo de Valéria, que pode nos revelar a importância do riso como tentativa de silenciar coisas por dizer ou que por vezes tenta encobrir, mesmo que não saiba que o faz, pois emergem inconscientemente. Ela diz:

- (78) Valéria: Acho que até por isso eu to em Letras [rimos]. [. . .] Mas assim, colegas sempre foi um coisa difícil. Muitos tem medo... outros já não gostam.
 (E)- Medo?
- (79) Valéria: É medo.
 (E)- Do quê?
- (80) Valéria: Não sei [ri] pergunta pra eles, não pra mim . Eles não se aproximam , sabe? Eles sentem medo, não sabem como agir ... não sabem como lidar, não sabem ... Nem minha mãe sabia ... eu gosto muito de dizer, eu, não tem um manualzinho que ensina né.

Essa formulação surge como resposta à questão que coloca a entrevistadora: [*E: Medo de quê?*]. Valéria produz uma resposta imediata de irritação ou raiva, que é camuflada, silenciada pelo riso. A risada que deveria silenciar tantos sentimentos contraditórios e dolorosos, agora é convocada a ser substituída por palavras, é preciso nomear o que foi subtraído pelo riso. Valéria terá que falar sobre a questão censurada da cegueira, de sua dificuldade em lidar consigo mesma, com sua nova imagem e forma de ser e estar no mundo, ao ficar cega.

A questão posta sobre que tipo de medo as pessoas teriam em relação aos cegos, parece sacar Valéria da ilusão de unidade imaginária de seu pensamento com a entrevistadora, de um discurso onde era dado como subentendido o que ela não queria nomear, ou seja, que as pessoas videntes têm dificuldade de se aproximar dos cegos, por não saber como agir, e ainda, que os cegos também têm que aprender como lidar com os medos dos videntes.

Por isso, ao mesmo tempo em que nega saber de que medo se trata, pois isso é um problema dos videntes, imediatamente passa a nomeá-los: Diz Valéria (80) “[. . .] pergunta pra eles, não pra mim. Eles não se aproximam, sabe? Eles sentem medo, não sabem como agir ... não sabem como lidar, não sabem [. . .].”

Arriscamos inferir um mais além inconsciente onde essa dificuldade em saber lidar com um cego a reenvia aos primórdios de sua cegueira quando Valéria diz: (80) “[. . .] Nem minha mãe sabia ...”

Foi difícil para Valéria, como o é para qualquer vidente, perder a visão. Precisa falar das dificuldades da mãe, e seguramente de todos os familiares, em se deparar com essa situação que provoca em cada um sentimentos de impotência, posto que põe em cheque a

crença de que o mundo existe porque o enxergamos, e por isso podemos controlá-lo. Citando Merleau-Ponty (1985, p. 16):

Tudo o que vejo por princípio está ao meu alcance, pelo menos ao alcance de meu olhar, assinalado no mapa do “eu posso”. Cada um dos dois mapas é completo. O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser.

A cegueira chega para Valéria rompendo com a ilusão de que tem o controle de seu próprio corpo, posto que o mover-se, deslocar-se, lhe dá a ilusão de que o corpo, que em princípio seria vidente e visível, domina pelo olhar todas as coisas. Agora tem que aprender uma nova forma de “ver” e “ver-se” no mundo. Não há “manualzinho”, ninguém sabe como fazer essa transposição de um mundo de imagens, cores, formas, luz e sombras, para um mundo onde o corpo se projeta no vazio do olhar, do nada que se possa ver. Nem a mãe sabe como lidar com isso.

O silêncio não pacifica a dor do existir, nem do professor vidente nem dos cegos. O silêncio é uma das formas do dizer do qual a linguagem faz uso imaginário, tentativa usual do inconsciente, de dar conta do encontro impossível com o real entre as palavras e as coisas.

7.2 AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER DO ALUNO CEGO

Retomamos a conceitualização de Authier-Revuz (2001), pelo viés da entonação como indicativo para a interpretação. A pontuação, marca de língua escrita, evidenciando a entonação, nos serviu, nesta análise, para retomada de características da oralidade, pois lidamos com um *corpus* oral transcrito. A entonação marca traços empíricos tanto da memória como do esquecimento. Avançando um pouco na apresentação do *corpus*, são introduzidas aqui seqüências discursivas de Gabriel, e posteriormente de Valéria, os dois alunos cegos entrevistados, onde poderemos salientar, no discurso, algumas não-coincidências do dizer, a partir da entonação.

Os enunciados discursivos de Gabriel são marcados por interrupções, hesitações, repetições em suas formulações discursivas, que apontam a dificuldade de relacionamento

com uma professora. Em princípio, na entrevista, ficamos em dúvida sobre do que exatamente falava Gabriel, pois negava ao mesmo tempo em que afirmava ter algum tipo de problema. Afirma que teve poucos amigos. Que relação havia entre as amizades e o problema com professores?

A imprecisão de suas formulações, afirmando e negando as dificuldades para andar na escola, nos remeteram teoricamente, como já vimos anteriormente, a identificar algumas *não-coincidências do dizer*. Voltamos a Authier-Revuz (2001), que como referimos, trabalha no enfoque da enunciação com quatro campos de “não-coincidência” ou de heterogeneidade, nos quais o dizer se representa e será confrontado produzindo desdobramentos. Vejamos como Gabriel diz:

- (81) Gabriel: É, amizades eu tive algumas, não foi muita né ... eu tive assim, no CSL¹⁵. Foi poucas ... amizades. Foi poucas. Eu tive alguns problemas com professores.
- (82) Gabriel: Tive ... não ... Não tive dificuldades ... assim para andar assim para andar lá. Eu ... eu comecei a saber a andar mesmo foi no último ano, foi na oitava série. Eu comecei a andar no CSL ... que eu comecei a saber andar sozinho. Tinha ... tinha dificuldade pra ... pra andar.

Gabriel evidencia em seus enunciados algumas oposições que delimitam tipos de fronteiras entre si e o outro. Diz e desdiz, hesita em afirmar que teve dificuldades. Talvez recuse ter que confirmar isso, pois no presente ele já sabe “andar sozinho”. A dificuldade foi quando ele “começou a saber andar sozinho”, ele “teve” e “tinha” problemas, não os tem mais: (81) [. . .] Eu tive alguns problemas com professores; (82) Gabriel: Tive ... não ... Não tive dificuldades. [. . .] assim para andar assim para andar lá. Eu ... eu comecei a saber andar mesmo foi no último ano, foi na oitava série. Eu comecei a andar no CSL ... que eu comecei a saber andar sozinho. Tinha ... tinha dificuldade pra ... pra andar.

Evidenciam-se as *não-coincidências das palavras consigo mesmas*. Há um equívoco jogado nas próprias palavras, onde podemos identificar a não fixação de um sentido, havendo um falseamento do dizer pelo encontro do *não-um*, ao mesmo tempo em que busca a palavra mais certa, tentando romper ambigüidades: (82) “Tive ... não ... Não tive dificuldades [. . .] assim para andar assim para andar lá [. . .] Tinha ... tinha dificuldade pra ... pra andar.

¹⁵ CSL é a sigla do nome da escola Ensino Fundamenta de Gabriel.

Authier-Revuz (2001, p. 31) nos elucida: “Assim, a operação de *fixação* da mobilidade potencial do sentido de uma unidade do dizer é também solidariamente uma *atestação* da realidade *enunciativa* do não-um do sentido, ao qual essa operação opõe o trabalho ativo de especificação de um sentido [. . .].”

Seguindo a narrativa de Gabriel ele afirma:

- (83) Gabriel: Tive problema com uma professora de educação física. Que eu pedia pra ... pra um colega meu, um guri que estudava comigo na minha aula, me levar por ... pros lugares, pra sala né ... Ma ajudar ele botava o braço e me lavar né. Como fazem na PUC. Na PUC ainda não aprendi ... é grande né, tem bastante gente né. Eu sei que eu tenho que aprender um dia, mas...

Gabriel tenta desdobrar o sentido de seu dizer, reflexivamente, buscando comparar o modo como aprendeu a saber andar na escola, dizendo que é da mesma forma como faz agora na Universidade. Parece que busca uma univocidade de sentido em seu dizer, o que de qualquer forma, expõe uma ruptura das evidências do UM das palavras e de seu sentido no dizer.

O aluno segue sua narrativa, parece tentar algum elo de ligação falando ao mesmo tempo sobre o tempo em que estudava no CSL e agora na PUC, como se o intervalo entre uma experiência e outra se (con)fundissem. A esse tipo de discurso, Authier-Revuz (2001, p. 23) se refere como “o exterior apropriado ao objeto do dizer”, ou seja, palavras de um outro lugar, outra época, ou ainda como outra forma de dizer, tomadas como roupagem diferente ao mesmo conteúdo.

Aos pouco vai contanto como inicialmente se movimentava pela escola, buscando a ajuda de um colega. Essa ajuda foi interrompida, devido à intervenção de uma professora. Este fato terá um efeito suspensivo e interpretativo da professora, sobre a relação de dependência de Gabriel, produzindo a partir daí uma mudança gradativa nas possibilidades do aluno no enfrentamento de suas dificuldades de autonomia e locomoção, muito embora ele tome isso como uma mudança auto-deliberativa.

Marcados por interrupções no seu dizer, observa-se que nos enunciados de Gabriel algo se atravessa, se introduz em seu pensamento, irrompendo enunciações interrogativas negativas (*nê*). As idéias não conseguem ser concluídas de forma linear. Repetições e

insistências aparecem carregadas de tensão, emergentes das recordações evocadas, quando relata essas dificuldade com uma professora, buscam uma unicidade de sentido.

A Educação Física, como componente curricular, tem uma grande contribuição a dar no que diz respeito ao treino de orientação espacial e locomoção dentro do espaço físico escolar. Parece, no entanto, pela narrativa de Gabriel, que a intervenção da professora o intimida e pressiona a buscar uma autonomia que ele não se sente em condições de exercer. A integração das ações inclusivas pedagógicas entre os professores, questão que desenvolveremos mais adiante, parece aqui descontextualizada, haja vista que Gabriel, já na sexta série, ainda não está apto a encontrar sozinho o caminho entre a sala de aula e a saída da escola, afirmando que na oitava já conseguia esse feito:

- (84) Gabriel: Na sétima serie ... não, não ... na sexta, na sexta série. Na sexta série ... daí aquilo ... incomodava. Aquilo ... aquilo eu não gostei ... não ... mais coisas também foram me desagradando ... que eu não gostei lá, assim.
- (85) Gabriel: É... é... não gostei. Xingo ele, eu não gostei né comecei a aprender porque no final ... eu ... como eu vou dizer ... quando a pessoa tem vontade ... eu tive vontade no final, né na oitava série, aí sim né eu sabia ir do banheiro até a sala, da sala pro banheiro sozinho, da sala até o portão ... daí sim, na oitava série.

Gabriel, até à sexta série, encontra sua forma de locomoção assegurada na relação de amizade que fez com um colega de aula que o acompanhava. A intervenção da professora sobre a saída que Gabriel encontrou para resolver seu problema de circulação na escola parece não considerar a iniciativa do aluno e, principalmente, que entre os alunos tinha se criado um laço de amizade e cooperação. Gabriel segue:

- (86) Gabriel: Ela ... teve uma entrega de medalha ... eu me lembro que um dia na aula de história, lá no CSL, que teve uma olimpíada não é ... as olimpíadas né. Daí depois terminou eu pedi para esse guri da minha sala que estudava comigo me levar lá embaixo, daí ela chegou e disse pro guri ... aí quando ela viu que ele tava me levando ... ele ... ela viu que ele tava me levando ... ela ... tu não ajuda o Gabriel ... se ... se tu continuar a ajudar o Gabriel eu vou chamar o teu pai e a tua mãe.
- (87) Gabriel: Ela disse ... xingou o guri né... disse que se ele continuasse me ajudando ... me levasse nos lugares ela ia ... ela ia chamar a mãe dele e o pai dele. Daí na hora da saída ... naquele dia ... na hora de ir embora ele ficou com medo, aí ele não me ajudou né. Não me ajudou, ele ficou com medo.
- (E)- Hum, hum.

Essa rememoração traz à tona uma cena forte. As interrupções no fio do discurso, em que se misturam o *ela ... ele*, em alternância ao falar da professora e do colega, lembrando do medo do colega em relação à intervenção e ameaça da professora, diz também de seus medos. Medo de saber-se sozinho de agora em diante; medo de prejudicar o amigo que o ajudava; medo da reação dos pais do amigo. Medo.

Entendemos, do ponto de vista da AD, que essas formulações discursivas trazem as marcas do esquecimento *numero um*, lembrando Pêcheux, onde a força das lembranças busca romper as barreiras do inconsciente. Gabriel fala: (86) “[. . .] daí ela chegou e disse pro guri”; “[. . .] se tu continuar a ajudar o Gabriel eu vou chamar o teu pai e a tua mãe”; (87) “[. . .] xingou o guri né”; “ele ficou com medo”.

É o esquecimento em que o sujeito-falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva de submissão a figura de autoridade que o domina, interpelado ideologicamente, o que lhe dá a ilusão de ser dono de seu próprio dizer. Por estar ligado ao sistema inconsciente, o esquecimento número um, para Pêcheux, se aproxima daquilo que é análogo ao recalcado Gabriel fala dos medos do colega frente as ameaças da professora. Não reconhece seus próprios medos, o medo é do colega. Ao dizer que a professora xingou o colega, ele não se reconhece, conscientemente, interpelado ou xingado pela professora.

Se evidencia o sofrimento por que passou Gabriel, tendo que se haver sozinho com a busca da saída da escola, perdido, à deriva dentro de si mesmo, desorientado em um espaço desconhecido, pois não tinha aprendido a andar sozinho, nem tinha sido orientado, mas apenas guiado. Até então, o colega funcionava como uma extensão de seu corpo.

Gabriel andava e via pelos olhos do outro. Confundia-se nele. Nesta medida, tanto o esquecimento número um quanto o esquecimento número dois se fazem presentes na produção de sentido na tensão constante em que coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação, descrição de objetos, de acontecimentos, ou de tudo que se produz discursivamente.

Além disso, também podemos agregar que seu discurso auto-referente, tomando para si a decisão de andar sozinho: (85) “... porque no final ... eu ... como eu vou dizer ... quando a pessoa tem vontade ... eu tive vontade no final, né na oitava série ...”, aponta para o

esquecimento *número dois*, onde o enunciador toma como verdade seu dizer, com um único sentido, ignorando as marcas que propiciaram a formulação de seu dizer.

Essas marcas são denunciadas quando Gabriel nas formulações (81), (83), (86), (87), afirma ter tido problema com os professores. No entanto, nos conta um episódio com uma única professora, o qual talvez possamos avaliar, teve um efeito super-dimensionado, devido a sua intensidade traumática do rompimento narcísico, deflagrado pela proibição da professora

Gabriel afirma ao mesmo tempo em que nega suas dificuldades para andar (85). Denega suas dificuldades posto que, em oito anos de escola, somente na oitava série consegue locomover-se sozinho, sem ajuda dos colegas. Vai falando das dificuldades sem dar-se conta de repetir novamente agora, na instituição universitária (PUC), o mesmo comportamento. O pensamento vai e volta entre a experiência passada evocada para a situação presente na Universidade. Parece que tem aí algum estranhamento entre estes dois tempos, lembrando Freud (1996c), um estranho familiar (*das Unheimlich*), delineando claramente uma não-coincidência do dizer. Mas de que ordem?

Voltemos a Authier-Revuz (2001) como base de sustentação para pensar o que acontece aqui neste recorte enunciativo formulado por Gabriel, onde se revela uma auto-representação do dizer, num desdobramento da enunciação por seu próprio dizer reflexivo. Nessa medida observamos uma linha de fratura que passa entre o sujeito-origem e o sujeito-efeito, àquele assujeitado ao inconsciente da psicanálise, ou da teoria do discurso, em que o sujeito está determinado historicamente por um sentido não individual.

Gabriel está destituído, enquanto sujeito, do domínio de seu dizer. Sua aparente decisão de andar sem auxílio de colegas (86), (87), está determinada pelo interdiscurso, ligando-se à formação discursiva dos videntes no meio escolar onde se insere. Talvez os videntes acreditem, por ignorar as dificuldades desta prática, que o cego tem que aprender a deslocar-se sozinho apesar da falta de visão. Parece que Gabriel também acredita que possa fazê-lo só, pois ainda agora, não buscou o treinamento de locomoção que o habilite a deslocar-se com independência de pessoas que o guiem.

Para que um cego possa circular, deslocando-se a pé ou com transporte coletivo, por distâncias entre seu domicílio e locais de estudo, trabalho, lazer (parques, clubes, comércio, etc.) é preciso um treinamento técnico, com instrutor habilitado. Precisa saber manusear a

bengala, que afinal é o instrumento específico que orienta o cego frente aos obstáculos que encontrará em seu caminhar. Este dado de realidade parece negado por Gabriel.

De volta a Pêcheux, com a teoria do discurso, constituído pelo interdiscurso e o intradiscurso, como Lacan, em sua teoria do sujeito estruturalmente clivado pelo inconsciente, nos deixam claro que o dizer não pode ser transparente ao enunciador. Algo escapa quer pelo inconsciente quer pelo interdiscurso, sendo o espaço de representação pela fala operado via linguagem. Pelo viés lacaniano, podemos pensar que o sujeito joga, ilusoriamente, assegurando-se que enquanto “eu”[*moi*] domina a situação, se ocupando em anular no imaginário a divisão que afeta o “eu”[*je*].

Gabriel (84) diz não gostar da atitude da professora, e toma uma posição frente a isso, a resolução de enfrentamento com relação a andar sozinho(85), aprender a se locomover. Desconsidera que a professora representa uma posição de vidente, quando rudemente o manda andar sozinho, insiste que ande sem “alça”, ou seja, sem dependência de outro colega. Gabriel nega a fronteira entre si e o outro, entre o que é próprio de sua condição e o dizer da professora que lhe impõe: (86) “[. . .] tu não ajuda o Gabriel [. . .]” . As palavras ditas do outro lugar, de outra pessoa da qual se fala se impõe, expropriada por Gabriel, como sua: (85) “[. . .] comecei a aprende porque no final ... eu... como eu vou dizer... quando a pessoa tem vontade... eu tive vontade no final, né na oitava série [. . .].”

Ao dizer que só aprendeu a andar sozinho na 8^a. série- tardiamente- significa a negação de sua condição de cego, cujo reconhecimento o levaria a aprender a usar a bengala, instrumento dos cegos para andar, coisa que Gabriel segue, ainda no momento da realização da entrevista, sem saber fazê-lo. Quando diz que teve “vontade”, situou-se na posição de cego: vontade de andar sozinho, mesmo sento cego. Aceitou a condição de cego para poder andar, mas só na 8^a. série.

É como se no interior do que se apresenta, ou seja, o acontecimento fica projetado no universo físico-humano. Renovamos a afirmação que já fizemos anteriormente de que há um “real” como ponto de impossível, como pensa Pêcheux (2002), que não se reduz à ordem das coisas-a-saber. O real da língua é tomado como um sistema de valores e diferenças, do reconhecimento sistemático do equívoco, onde sempre há um resto, algo que não se pode dizer, marcando alíngua [*lalangue*]. Como afirmam Gadet e Pêcheux: “[. . .] não coincide com o espaço do repetível próprio à língua, mas a constitui [. . .]”(2004, p. 51).

Seguimos nesta linha de teorização, onde se evidenciam as não coincidências do dizer, tomando agora enunciados de Valéria, marcadas também pela denegação, sempre presente no jogo inconsciente de negar a negação, afirmando ao final o que tenta negar.

- (78) Valéria: Acho que até por isso eu to em letras [rimos] acho que se eu tivesse problema com muitos professores eu não ia pra letras, né? Mas assim, colegas sempre foi uma coisa difícil. Muitos tem medo... outros já não gostam.
 (E)- Medo?
- (79) Valéria: É medo.
 (E)- Do que?
- (80) Valéria: Não sei [ri] pergunta pra eles, não pra mim. Eles não se aproximam, sabe? Eles sentem medo, não sabem como agir ... não sabem como lidar, não sabem ... Nem minha mãe sabia ... eu gosto muito de dizer que não tem um manualzinho que ensina né.
 (E)- Não, tu aprende é convivendo.

Diferentemente de Gabriel, Valéria enxergou nos primeiros anos de sua vida, mesmo que com limitações, foi alfabetizada quando ainda enxergava. A perda total da visão aos sete anos lhe dá a dimensão do que é enxergar e não enxergar. Sabe o que perdeu.

Parece que tenta superar esse trauma, negando que isso seja muito diferente ou que lhe cause dor psíquica, ainda que em princípio diga:

- (92) Valéria: É, exatamente. Tu aprende é lidando, não adianta, até porque não ... não muda tanto. As pessoas acham que muda ... assim que dá um giro de 180° né ... mas na realidade não. Na realidade a mudança é mínima.
 (E)- Hum, hum.

Ao mesmo tempo fala do medo das pessoas em se aproximar de um cego, ou que sua própria mãe não sabia como fazê-lo. Desde sua denegação da diferença, compreende tudo, até como lidar com as diferenças, ela *não vê* problemas, os outros é que têm dificuldades com a cegueira. Valéria afirma:

- (93) Valéria: Mas as pessoas sempre acham que não, que é diferente ... então muitas se afastam por causa disso, e muitos já não gostam. Isso tem ... Isso agente convive e vai conviver a vida inteira, isso não vai mudar.
 E: Mas isso com qualquer pessoa também né Valéria?

- (94) Valéria: Não... é ... é diferente uma pessoa que ... que ... que ... tem os cinco sentidos. É diferente ... é diferente sim. Tem claro ... tem pessoas que são excluídas, mas aí por outros motivos. Eu tive um colega meu [CPD] que gostava muito de ler, então os meninos não falavam com ele.
- (95) Valéria: É ... a ... é babica, gosta de ler. Quer dizer... é ... é por outros motivos mas ... é diferente é uma exclusão diferente. É, é diferente
- (E)- Hum, hum.

Analisando o discurso de Valéria, tomando recortes de cada enunciado, observamos a atualidade da proposição pècheutiana no que diz respeito ao “real” como ponto de impossível, que está para além das coisas-a-saber. Valéria diz e desdiz das diferenças entre cegos e videntes. Há uma *não-coincidência da palavras consigo mesmas*, ao mesmo tempo em que afirma que não é tão diferente enxergar ou não, se contradiz afirmando em seguida que é bem diferente uma condição da outra: “ (94) [. . .] Não ... é ... é diferente uma pessoa que ... que ... que... tem os cinco sentidos. É diferente... é diferente sim.”

Valéria parece tentar dar conta de ter um controle sobre as angústias frente a sua condição de cega, mas podemos apontar as reticências, as contradições, o tartamudeio como indicadores das dificuldades que enfrenta, pois não deixa de perceber que há diferença em excluir alguém porque se salienta nos estudos e outra pessoa que tem, no real do corpo, uma marca que a diferencia dos demais.

A constante contradição dos enunciados aponta à marca de múltiplas não coincidências do dizer, posto que o discurso não-coincide consigo mesmo. Suas palavras, seguindo a postulação bakhtiniana, são habitadas por não-sei que de negação, tanto da diferença como da exclusiva: (92) “[. . .] As pessoas acham que muda ... assim que dá um giro de 180° né ... mas na realidade não. Na realidade a mudança é mínima”, são:

- (95) “[. . .] é diferente é uma exclusão diferente. É, é diferente.”

Valéria repete um sentido discursivo que, por estar sempre em oposição, a própria afirmação parece determinada por vozes do inconsciente, numa luta em manter-se dona de seu

dizer, de suas convicções frente à realidade de sua cegueira e à luta contra esses sentimentos contraditórios. Assim formula:

- (96) Valéria: É ... é. É ... amigos assim, não muitos então. Não, não ... não muitos, não muitos. É ... no CSL eu tive ... tem uma amiga que até hoje a gente se fala, ela também é deficiente visual ... e mas do CSL¹⁶ é só ela. E do CPD¹⁷ é que me vem mais alguns assim ... mas também a ligação acaba ficando difícil depois que tu sai do CPD é uma coisa difícil.
- (E)- Hum,hum.

Por essas revelações se poderia agregar outra não-coincidência, qual seja, entre as palavras e as coisas. O real que se desvela, revela que o real é radicalmente heterogêneo à ordem simbólica; ou seja, há diferenças entre alguém que enfrenta a exclusão por se destacar em conhecimento (94) e a exclusão de alguém por apresentar uma deficiência de outra ordem(95), (96). De qualquer forma, pelos mais diferentes motivos, faltam amigos. A diferença marca a exclusão.

Assim, o real da língua, como diz Pêcheux (1975), é tomado como um sistema de valores e diferenças, do reconhecimento sistemático do equívoco, onde sempre há um resto, algo que não se pode dizer, marcando a língua [*lalangue*], ou seja, desde a psicanálise se pode retomar a afirmação do capítulo anterior, de que toda palavra tem um mais além.

Neste sentido, particularmente em relação ao emprego da palavra “amigos” se pode reconhecer, ainda no mesmo recorte enunciativo de Valéria, a não-coincidência das palavras consigo mesmas, onde ela procura insistentemente reafirmar o *um*, buscando a palavra mais certa, identificando tipos diferentes de exclusão, tentando romper as ambigüidades, ao mesmo tempo em que se confunde, afirmando e negando seus saberes e certezas sobre seu lugar no jogo de inclusão/exclusão.

Gabriel e Valéria estudaram nas mesmas escolas, tanto no fundamental como mais tarde no ensino médio, assim como os dois alunos entraram na mesma Universidade, embora em cursos diferentes. Em suas entrevistas, no entanto, não fazem referência a um encontro entre eles enquanto colegas na mesma escola.

¹⁶ CSL é a sigla da escola-ensino fundamental.

¹⁷ CPD é a sigla da escola-ensino médio.

No entanto suas experiências fizeram marcas diferentes. Para Gabriel, a entrada na escola foi difícil porque tinha estado muito tempo, praticamente os sete primeiros anos convivendo somente com a família, sendo alfabetizado em casa. Gabriel teve muito medo de ficar na escola, chorava, teve uma difícil adaptação. Diz que não gostava desta escola, teve problema com uma professora. Suas dificuldades eram de relacionamento social, aferrava-se a um colega que o conduzia, conseguindo apenas na oitava série saber locomover-se sozinho. As dificuldades de relacionamento, no entanto, não se refletiam em seu rendimento escolar, não tinha problemas de aprendizagem, avançando sempre nos estudos.

Valéria ingressou na escola depois de perder totalmente a visão. Quando ainda enxergava frequentou uma escola infantil, onde iniciou sua alfabetização. Quando ficou cega, por motivos que não explicitou, mudou de escola. Foi re-alfabetizada em Braille. Inicialmente sentiu dificuldades de adaptação com os colegas, embora afirme que não teve problema com os professores. Conta que aprendeu logo a se locomover na escola. Talvez se possa atribuir esse fato às possibilidades de desenvolvimento motor e espacial que já havia desenvolvido antes da cegueira. Segundo ela havia na escola uma pessoa, um funcionário, que a orientou inicialmente na escola, localizando-a.

Gabriel e Valéria, apesar das dificuldades de ingresso na escola, conseguiram um bom resultado nos estudos, concluindo o primeiro grau sem repetência. Não fica claro, contudo, como a escola, que tem tradição de receber alunos cegos, preparava seu corpo docente no âmbito da educação inclusiva, enquanto proposta pedagógica específica.

No segundo grau, conforme já foi referido, a nova escola recebeu estes alunos, sem que a comunidade escolar como um todo, ou seja, alunos, professores, funcionários, tivessem qualquer experiência anterior no trato com alunos cegos. Não havia uma estrutura pedagógica preparada para acolher os alunos, exigindo um trabalho extra e de experimentação por parte dos professores e de adaptação do ponto de vista do ensino-aprendizagem, assim como das relações de convivência entre os alunos e os professores.

Gabriel diz que estes três anos passaram muito rápido. Gostava da escola (CPD), dos colegas, dos professores. Sentia-se acolhido e reconhecido, e este fato resultou em sua participação ativa em sala de aula, sendo mesmo visto como um líder da turma. Valéria teve mais dificuldade no desempenho da aprendizagem, dificuldades de relacionamento, faltava muito às aulas, tinha um comportamento de isolamento da turma. No entanto diz que teve

excelentes professores, tanto que escolheu fazer o curso de Letras, devendo-se essa escolha ao professor de literatura que a estimulou a ler muito.

É interessante observar que, apesar das diferentes trajetórias destes dois alunos, Gabriel e Valéria, e das dificuldades dos professores no acompanhamento dos mesmos, nota-se que algo deste empenho dos professores produziu um efeito na aprendizagem e também na decisão de seguirem estudando, buscando uma profissão. O aluno busca o curso de Direito, quer saber das leis que garantem os direitos das pessoas. A aluna busca as Letras, e declara que está apaixonada pela lingüística, agora é ela quem diz que não vê o tempo passar quando está em aula.

7.3 DAS UNHEIMICH, HETEROGENEIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Queremos aqui fazer um retorno à Freud (1996c), no fundamento teórico do “Estranho”- “*das Unheimlich*,” termo que encantou Pêcheux e que, de certa forma, traduz seu sentimento de *Unheimlich* em relação a Lacan. Relação de familiaridade e cumplicidade com o pensamento lacaniano, sendo ao mesmo tempo uma referência e um estranhamento, uma inquiet(ude)ação.

Por que introduzir neste ponto da tese a questão do estranho, diferente do que já foi trabalhado no capítulo sobre a Inclusão-Exclusão (ponto 4.3), onde mencionamos a ambivalência do aforismo: “*amar o teu próximo como a ti mesmo*”, discutido também por Freud (1996d), Rey-Flaud (2002) e Bauman (2004)?

Justificaremos em seguida esta questão. Cabe aqui pontuar que para esse retorno ao tema, buscamos, especificamente, o texto *O Estranho*, de Freud (1996c), como contribuição para nossa análise. Encontramos em Freud (1996c) uma busca rigorosa do sentido desta palavra, que em verdade procura expressar algo além do que um valor estético.

O estranho (*das Unheimlich*), vamos tomá-lo aqui como algo que está tensionado pulsionalmente por marcas inconscientes. O autor faz um recorrido semântico da palavra em várias línguas e dicionários. Podemos pensar que buscava encontrar um espectro de sentidos

que pudessem contribuir para a compreensão dos efeitos de sentidos que vão se produzindo ao longo dos imprecisos sentimentos de estranheza em relação ao novo, ao inusitado, ao surpreendente que nos toma de assalto por vezes frente a uma pessoa, situação ou acontecimento.

Freud vai esclarecer que a palavra alemã *'unheimlich'* é o oposto de *'heimlich'* ['doméstica'], assim como *'heimisch'* ['nativo'] é oposto ao familiar. O autor pondera, todavia, que nem tudo o que não é familiar é assustador, mas que o novo pode por vezes tornar-se assustador e estranho.

O que queremos aqui discutir, com relação à questão específica de inserção na educação inclusiva, como estranho, pode encontrar-se neste entre, neste quase, neste interdito, sem encontrar a palavra definitiva que possa representar a inclusão. O que está em desencontro naquilo que estranhamos nos processos da educação inclusiva não se restringe apenas à questão da educação, mas a todos os processos de inclusão em todo e qualquer âmbito social.

A própria ambigüidade da palavra em alemão nos oferece uma amplitude de sentidos, onde os opostos coabitam. Freud, neste texto, vai decantando os vários significados que o significante (*Unheimlich*) recebe.

O (*Heimlich*), diz o autor, é um adjetivo que pode significar íntimo, amigavelmente confortável; ou ainda, referindo-se a animais, dá idéia de domesticado, amistoso, pertencente a casa, ao mesmo tempo que escondido, oculto da vista, sonegado aos outros. No texto Freud (1996c, p. 243) diz: “*'Unheimlich'* é uma subespécie do *'heimlich'*, e segundo a afirmação freudiana, Schelling esclarece: *'Unheimliche'* é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto mas veio à luz.”

Freud vai valer-se dos elementos de um conto de Hoffmann (1986), *'O Homem de Areia'*, para fazer articulações referentes à repetição, à castração, ao duplo. O conto passa uma idéia de dúvida, do limite entre o real e o imaginário, e nos prende neste jogo delirante que leva o jovem Nataniel, personagem protagonista, a nunca ter certeza se o homem de areia, que arranca os olhos das crianças, é o mesmo advogado Copélio; este é o mesmo oculista itinerante Coppola que vende “ótimos olhos”, ou telescópio, instrumento através do qual Nataniel descobre Olímpia, por quem se apaixona.

Olímpia é criação. Uma boneca de madeira criada por Spalanzani, um professor; já os olhos da boneca foram colocados por Coppola, o homem de areia. Nataniel apaixonou-se e idealiza sua amada, Olímpia. Nunca está seguro quanto a ser ou não verdadeira a existência de Olímpia, se ela o vê ou não.

Que relação podemos estabelecer entre este texto freudiano e a heterogeneidade produzida na educação inclusiva? Relembremos o conceito de heterogeneidade que demarca a alteridade entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva, conceitos formulados por Authier-Revuz (2001).

A heterogeneidade mostrada, para essa autora, se refere a um duplo, a um *discurso outro* mostrado no fio do discurso, no momento que ele é enunciado, formulado. Isso equivale a dizer que a heterogeneidade mostrada está sempre relacionada à heterogeneidade constitutiva, numa relação de denegação.

Por sua vez, a heterogeneidade constitutiva apóia-se no dialogismo bakhtiniano, em que a interação com o discurso que vem do outro constitui qualquer discurso enunciado. A heterogeneidade constitutiva baseia-se ainda na teoria do sujeito efeito da linguagem da psicanálise lacaniana, que propõe a concepção de sujeito do inconsciente, sujeito dividido, não havendo lugar para o sujeito pleno, sendo impossível a relação direta entre o real e o imaginário.

Ao buscar o texto freudiano sobre o estranho (*das Unheimlich*), o que queremos é estabelecer uma aproximação entre o significado metafórico do “homem de areia”, utilizado por Freud (1996c) para trabalhar o duplo que emerge do estranhamento entre o imaginário e o real. Entre a fantasia de perda da visão, ou dos riscos de castração, simbolizado no conto freudiano, pela perda dos olhos, ou a perda da realidade objetiva decorrente do enamoramento, onde nunca se está seguro do que se vê no Outro.

As fantasias assolam cegos e videntes, que marcados no corpo pela diferença entre aquele que enxerga e aquele que não enxerga, estão igualados pelo desejo escópico de ter o prazer de olhar e ser olhado por um Outro. A dúvida, a incerteza, o estranhamento frente ao desejo do Outro está presente nos recortes dos enunciados discursivos dos entrevistados.

O estranho (*das Unheimlich*), enquanto elemento duplo da dialética do desejo, atravessa cegos e videntes, revelado na incerteza de ser objeto de desejo em relação a um

Outro. Isso se mostra de formas distintas, podendo estar ligado ao âmbito afetivo ou por outro lado, na esfera profissional, ser capaz de ensinar, ou ser capaz de aprender.

Pela linguagem inconsciente ou do inconsciente, em seus vacilos, revela-se que o afeto é da ordem do pulsional; Freud (1996c) vai dizer que pertence a um impulso emocional, e se transforma frente a situação ou acontecimento assustador em ansiedade quando reprimido, retornando de outra forma. Em suas palavras:

Essa categoria de coisas assustadoras construiria então o estranho; e deve ser indiferente a questão se saber se o que é estranho era, em si, originalmente assustador ou se trazia algum outro afeto. Em segundo lugar, se é essa, na verdade, a natureza secreta do estranho, pode-se compreender por que o uso lingüístico estendeu *das Heimlich* para o seu oposto, *das Unheimlich*; pois esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão. (FREUD, 1996c, p. 258)

Pensemos o quanto as questões de inclusão social, no que toca ao trabalho com as diferenças, com as diversidades de qualquer ordem, sejam elas raciais, religiosas, culturais, físicas, mentais, perceptivas, sexuais, possam estar atravessadas por esse estranhamento que se impõe a todos, em todos. Quem sabe possamos pensar que o que emerge do estranhamento traz o medo da castração, da falha constitutiva de todos nós.

É da condição humana estranhar a diferença, não importando se esta diferença possibilita ou impossibilita incluir o outro, o diferente, o estranho, em seu mundo. A diferença delimita o não-um, o não-eu, o que pode ser percebido como ameaça do ideal de completude.

A linguagem vai desvelar esses afetos que podem ser detectados nas não coincidências do dizer: entre as palavras e as coisas, entre as palavras e elas mesmas em seus dizeres e ocultações. Quando isso se evidencia, no tropeço do dizer, no que manca do discurso, estamos frente às possibilidades de desvelamentos inconscientes, de algo recalcado. Vale a afirmação de Schelling: “do estranho como algo que deveria ter permanecido oculto mas, pela linguagem, veio à luz” (FREUD, 1996c, p. 243).

O que vem à luz, em nossas análises, é podermos constatar marcas inscritas nas tramas entre o real, o simbólico e o imaginário, nos deslizamentos dos enunciados discursivos dos entrevistados. Algo que circula entre as três instâncias aponta para o discurso outro que, via

inconsciente deixa rastros, restos, para além da materialidade do *corpus*. Isso justifica a afirmação de Plon (2005, p. 35): “ Por causa de Michel Pêcheux, o discurso não se confunde com sua evidência empírica; ele representa uma forma de resistência intelectual à tentação pragmática.”

O inconsciente freudiano se inscreve no espaço entre a causa e aquilo que ela falta, ao que Lacan vai dizer que é o ponto em que o inconsciente faz jogar a oposição razão/causa, onde há um furo, o não realizado, onde “isso falha”, o lugar segundo Lacan (1973) do “*não nascido*” que pode ser pensado, por outro lado, como um lugar diferente do recalque. Esta afirmação se fundamenta do texto de Lacan: *Só há Causa Daquilo que Falha*, publicado no Seminário XI, embora Pêcheux não o mencione.

Façamos aqui um cruzamento de recortes enunciativos já apresentados pelos alunos e professores entrevistados. Encontramos explicitados, nos enunciados, como se mostra a alteridade entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva, marcado também, desde o ponto de vista da psicanálise, por um certo estranhamento entre as palavras e as coisas, um discurso outro.

Retomemos alguns recortes enunciativos onde isto se evidencia. Ameli (3), (4), (5), (6), constata que são poucas as pessoas que convidam um cego para viajar, passear, ir ao cinema. Os convites ficam circunscritos ao ambiente familiar, um almoço por exemplo, onde o cego não ocupe muito espaço, ou atenção.

Gabriel revela ter feito na escola poucas amizades. Refere ter sido convidado por duas vezes a festas em casa de amigos; em uma destas festas até dançou. Gostou muito de ter participado deste encontro com os colegas. Mas em toda a sua vida escolar estas foram suas únicas experiências sociais, fora do âmbito familiar, compartilhadas com colegas até agora.

Valéria, por sua vez, afirma que não fez muitos amigos, porque muitos se afastam.

- (96) Valéria: É ... é. É ... amigos assim, não muitos então. Não, não ... não muitos, não muitos. É ... no CSL eu tive ... tem uma amiga que até hoje agente se fala, ela também é deficiente visual ... e mas do CSL é só ela. E do CPD é que me vem mais alguns assim ... mas também a ligação acaba ficando difícil depois que tu sai do CPD é uma coisa difícil.

Dos amigos que preserva do tempo da escola, mantém contatos por correio eletrônico, mas nada presencial ou passeios conjuntos. Não conta nenhuma experiência de convívio mais social com os colegas de escola. Valéria também não foi a sua formatura de segundo grau. Tanto Gabriel como Valéria não relatam qualquer experiência com namoro.

Essa diferença e dificuldade de convívio social não é explicitada verbalmente pelos colegas e amigos videntes em relação aos cegos na escola, mas os convites não são feitos. Por outro lado, a constatação feita pelos entrevistados com relação à interação social, onde atribuem aos videntes as dificuldades de aceitação, nos deixa outro interrogante, qual seja: o que dificulta a amizade destas pessoas cegas entrevistadas, em relação a ter convivência com amigos cegos também?

Lauro (8), Valéria (91), Gabriel (81), Ameli (4), falam de constrangimentos, dificuldades, evitação no convívio; medo de não satisfazer à expectativa do outro, determinado pela diferença marcada no corpo pela cegueira. O discurso da inclusão, como se explicita no espaço escolar? Reproduzimos a seguir alguns recortes enunciativos de Lauro para pensarmos a dificuldade deste processo. Ele diz:

- (97) Lauro: Então o material, praticamente o mesmo. Era a tentativa de incluí-lo, não é? Que a escola tinha isso como ponto de partida, a questão da inclusão.
- (98) Lauro: Ah ... e o que nos foi passado é que nós não tínhamos que tratar de forma diferenciada, né? E isso pra mim [ri] é estranho porque a gente o tratava de forma diferente. Não tinha como, certo? Era inerente ao processo [ri]. Havia um cego e havia tantos outros videntes, então na sala de aula, né? Eu tinha que falar de uma forma mais pausada.
- (99) Lauro: O conteúdo, de certa forma ele não progredia tanto que nem nas outras turmas que eu trabalhava. Havia preocupação dos pais inclusive com isso. Será que ter um aluno cego não estaria prejudicando o andamento da turma, em relação ao conteúdo? Então esses questionamento todos foram, né, foram colocados.
- (E): Dos outros pais dos videntes?
- (100) Lauro: Dos outros pais dos videntes, né. Mas aí a coordenação pedagógica disse que era importante a questão da inclusão, né, e etc e etc. [ri] e a questão da socialização.

A denegação da diferença denuncia a indiferenciação. A inclusão é proposta como negação da diferença, como homogeneização daquele que é diferente. Isso seria incluí-lo como

igual aos não portadores de deficiência visual, obrigando-os a que tivessem o mesmo potencial de elaboração, abstração, representação, simbolização. Sabemos no entanto que mesmo entre os alunos que não são portadores de necessidades especiais isso é impossível.

Seria negar a singularidade e a possibilidade de subjetivação de cada aluno.

Esperar que os professores possam dar conta de um trabalho homogêneo, quer no âmbito de projeto de trabalho, quer na expectativa de resultado da aprendizagem, também é esperar que o ensino, para cada professor em relação a cada aluno seja totalmente despersonalizado, e apenas privilegie a apreensão do conteúdo programático.

Isso fazia com que Lauro sentisse uma estranheza. Como esperar que este aluno tivesse a mesma condição de produzir e chegasse no mesmo ritmo e nível de conhecimento que os alunos videntes? Isso equivaleria a negar a existência do aluno cego. Por isso Lauro diz: (98) “[. . .] E isso pra mim [ri] é estranho porque a gente o tratava de forma diferente. Não tinha como, certo? Era inerente ao processo [ri]. Havia um cego e havia tantos outros videntes, então na sala de aula, né? Eu tinha que falar de uma forma mais pausada.”

É preciso não esquecer Freire (1997), o qual postulou que o conhecimento não é libertador por si mesmo, mas é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Seguindo seu pensamento, é preciso entender que o conhecimento não é algo pronto a ser apenas apropriado ou socializado, como é entendido do ponto de vista da pedagogia dos conteúdos, instrucionista, que insiste na memorização de conteúdos.

O papel da escola, em Freire (1997), consistia em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica. Ao incorporar conhecimento, o aluno incorpora outras significações, tais como: como se conhece, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento, o saber cotidiano do grupo social.

Lauro parece compartilhar da teoria freiriana, pois estranha a forma como é feita a proposta de inclusão de um aluno cego na escola, negando sua diferença, sendo orientado a tratá-lo como aos outros alunos videntes.

Para Lauro (98), (99), (100), evidencia-se como estranho o objetivo da escola em relação ao objetivo da educação, enquanto uma política de inclusão. O estranhamento aparece em forma de riso; talvez possamos pensar no riso como uma crítica silenciada, frente à

proposta dissonante de igualar todos os alunos como forma de inclusão. A proposta pedagógica revela a negação da diferença, a postura dos familiares dos alunos videntes é de temor de que seus filhos se prejudiquem. Então de que inclusão se tratava?

Esta situação específica, revelada por Lauro, desvela o quanto tantos interesses divergentes podem produzir dificuldades no foco do espaço de inclusão em uma escola regular, onde a grande maioria dos alunos, assim como o corpo docente, técnicos e funcionários, bem como toda a estrutura na comunidade escolar, pertencem ao mundo dos que não apresentam necessidades especiais aparentes, ou seja, marcas visíveis no corpo, e não estão preparados nem tecnicamente nem psicologicamente para o enfrentamento da magnitude de um trabalho pedagógico de inclusão social na comunidade escolar.

Uma questão que se pode colocar: quem teria – e quando – certeza e segurança sobre como fazer e como lidar com esta situação? A falha é constitutiva dos sujeitos, cada nova abordagem de conteúdo curricular, cada nova situação escolar promove sempre novas condições de produzir sentidos, pelos sujeitos.

7.4 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA, ESCOLHAS PROFISSIONAIS: ESTRUTURA OU ACONTECIMENTO?

Com base em Pêcheux (2002), no título de sua obra: *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, tomamos aqui a liberdade de criar uma metáfora, quando pensamos que escrever uma tese é como a arte da tecelagem, ou seja: além da(o) tecelã(o), é importante não perder de vista os elementos envolvidos, estruturais como a própria construção do tear; e os materiais, a qualidade da matéria prima, lã ou seda, o tingimento dos fios, a seleção das cores e matizes. O motivo do desenho a ser construído, a escolha do ponto e dos nós, a técnica a ser usada para a confecção da peça. Enfim, até chegarmos à conclusão do tapete e a que se destina, onde irá ser exposto e para quem, há uma trama infinita envolvida, constituída de pessoas, elementos, processos, histórias, cultura em movimento. Um ponto perdido, qualquer descuido na conceituação ou composição do trabalho, põe em risco o conjunto da peça.

A experiência pedagógica por que passam nossos entrevistados, quem sabe, vai sendo tecida, como em uma tapeçaria, desde muitos pontos, que passam pela subjetivação dos professores que são partícipes fundamentais no cotidiano da escola, assim como toda a comunidade envolvida no projeto de educação. Seguramente a escolha profissional de nossos entrevistados recebe o somatório de todos os discursos que a compõem, de forma caleidoscópica, formado pelas ideologias, momento sócio-histórico de cada comunidade onde os alunos se inserem, e de onde provêm, forjando o sujeito-aluno e/ou sujeito-professor, onde o discurso se revela como estrutura e acontecimento.

Por isso retomamos, ao nos aproximarmos do final da escrita desta tese, neste ponto do capítulo sete (7.4), mais um dos objetivos de nossa investigação, qual seja: “Evidenciar efeitos de sentidos sobre a escolaridade do sujeito cego, no desenvolvimento da escola regular, tendo em vista suas escolhas de vida pessoal e profissional, a partir de pronunciamento de egressos (cegos), por nós entrevistados” (p. 174). Este objetivo se orienta pela seguinte questão: Como o sujeito cego que cumpriu a escola média e superior significa, em seus pronunciamentos, o percurso de sua escolaridade para as suas definições pessoais e profissionais?

Abordar o tema sobre linguagem e subjetividade de alunos cegos na escola implica uma complexidade conceitual e ainda de relações sociais e psíquicas onde o sujeito-aluno está inserido. O cego, enquanto sujeito-aluno, como qualquer outro aluno, está sempre em transformação.

A linguagem tece sentidos que vão constituir e transformar o sujeito, tanto enquanto sujeito do inconsciente, como na manifestação deste no sujeito-aluno e sujeito-professor, com os quais trabalhamos. O sujeito do inconsciente, via linguagem, nos enunciados dos entrevistados, vai se revelar nos espaços intervalares de suas próprias palavras, de sua história, em suas possibilidades de representação e significação.

Os cegos, como os videntes, são habitados pelo discurso inconsciente, que se constrói por um eu em alteridade constante e ilimitado por um outro. Esse percurso se forja na trajetória de várias posições enunciativas, onde se processa o próprio dizer e ouvir de outros discursos além do seu próprio, tecendo redes significantes entre o eu e um outro, e ainda, onde o eu é um outro.

Falamos sempre para um outro, e ainda para um Outro, posto que a fala pré-supõe um interlocutor imaginário, onde se espera encontrar um *'sujeito-suposto-saber'*. Aqui estamos sustentados pelo conceito de inconsciente da psicanálise lacaniana, já fundamentado teoricamente em capítulo anterior (3.2). Sabemos que a fala se manifesta também por uma linguagem não verbal, no inter-dito, no interdito, no implícito silenciado, que é delimitada pela materialidade que compõe nossos hábitos e costumes, marcas históricas, ideológicas.

Os enunciados de nossos entrevistados cegos vão aos poucos compondo ligações, reveladas pelas condições de produção discursivas. Na relação com os professores, que através do discurso pedagógico, vão estimulando o estudo, a leitura, oportunizando que os alunos participassem ativamente das aulas, pode-se observar a inserção dos entrevistados, em classes regulares, dentro de um projeto de educação inclusiva, o que lhes oportunizou fazer escolhas profissionais, construídas ao longo de suas várias experiências de escolarização em interação.

Muito embora possamos depreender, nos recortes do *corpus*, as dificuldades de ensino e aprendizagem do processo de educação inclusiva, nas classes regulares de uma escola pública e de escolas privadas, onde realizamos nossa pesquisa, tanto a professora como os alunos cegos tiveram, nesse espaço da escola, as condições de ir construindo trilhas e referências de modelos profissionais que direcionaram suas escolhas.

As escolas, mesmo com suas dificuldades didáticas e técnicas, ofereceram aos alunos parâmetros de possibilidades no enfrentamento de suas limitações, oportunizando a esses alunos construir formas de subjetivação que balizaram suas definições profissionais. O espaço de reflexão, sobre a problemática da linguagem e subjetividade em interação com seus alunos, no exercício constante dos professores, em suas práticas, também fortaleceu a construção identitária destes alunos.

Dizendo de outra forma, a identidade dos alunos, como modos de subjetivação, foi se constituindo relativamente ao modo como respondiam às propostas de trabalho dos professores, assim eles foram desenhando suas definições profissionais. Estas definições, tomadas como próprias, mesmo que não se dessem conta, comportava uma organização entre a memória discursiva e a história destes alunos. Na trama discursiva contínua entre professores e alunos, se evidenciou em cada um dos sujeitos o autor de sua própria vida e de

suas escolhas. Os alunos escolhendo uma profissão e os professores repensando e aprimorando suas práticas.

O processo de interação entre professores e alunos vai construindo formas de aprendizagem e mudança, tanto no sujeito-professor cego ou vidente, como no sujeito-aluno cego ou vidente. Na afirmação de Coracini (1997):

-falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais; -postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. (p. 40)

Ao longo de nossa análise, o que vai se descortinando marca o conflito no sujeito-professor com seu papel tradicional, formado ao longo da história, tendendo para homogeneizar, padronizar o conhecimento, transformar o diferente em igual. Marcado pela idéia de ensinar, transmitir conhecimento, orientar atitudes. Surpreendemos o sujeito-professor, num projeto de educação inclusiva, surpreendido com a orientação da escola que ainda procurava transformar em algo controlável o que não pode ser controlado.

(98) Lauro: Ah ... e o que nos foi passado é que nós não tínhamos que tratar de forma diferenciada, né? E isso pra mim [ri] é estranho porque a gente o tratava de forma diferente. Não tinha como, certo? Era inerente ao processo [ri]. Havia um cego e havia tantos outros videntes, então na sala de aula, né? Eu tinha que falar de uma forma mais pausada.

O resultado desta insistência cria o contraditório. A experiência pedagógica se revela no estranhamento com o diferente como uma possibilidade de aprendizagem para professores e alunos. Em consonância com o que postula a Análise de Discurso, em interface entre o lingüístico, o ideológico e o inconsciente, vão-se marcando novos trilhamentos à constituição do sujeito e de seu discurso, afetando professores e alunos em um processo de contínuo vir a ser. Retomamos aqui o conceito de discurso, de acordo com Pêcheux (1997b):

O discurso é produzido num espaço de redes de filiações sócio-históricas de sentido. Nesse espaço, o discurso irrompe como efeito dessas redes, provocando o seu deslocamento. Assim, o discurso marca a possibilidade de

uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiação sócio-históricas de identificação. (p. 56)

Nosso gesto de interpretação aqui toma o recorte do *corpus*, verificando que os enunciados de Valéria vão apontando às suas escolhas no trânsito de sua filiação identificatória. O encontro com o conhecimento teórico que passa do ensino médio para a escolha do curso superior é evidenciado no fio do discurso.

Ela se refere à filiação à área de Letras iniciada com os professores que teve na escola, como suporte para a escolha da área do conhecimento que elegeu para aprofundar seus estudos em nível universitário. Ela começou com a leitura de Érico Veríssimo- uma recomendação do currículo do ensino médio, voltado à preparação do vestibular, e “acabei gostando cada vez mais”, como ela diz. Aí definiu sua “primeira opção no vestibular.” Assim narra Valéria:

(101) Valéria: Ah, letras não. Ela abre mais o campo de criação. (E: Hum,hum.) Então tem muito mais a ver comigo e eu fui ... acabei deixando o jornalismo de lado e acabei lendo outras coisas. Depois de ler Érico Veríssimo, acabei lendo outras coisas, acabei gostando cada vez mais, cada vez mais. Eu vou fazer letras mesmo. Tanto que eu botei minha primeira opção no vestibular, nem botei segunda opção porque já preferia mesmo.

(E)- Hum,hum. (E)- Tu gostas de escrever?

(102) Valéria: Gosto de escrever, mas dentro do curso de letras eu to descobrindo outras coisas ... também além disso, além da literatura ... porque eu entrei na letras com o propósito de ... pô, eu vou lê ... eu amo literatura e tal né, mas adoro mesmo literatura, sério que eu vá dar aula de literatura ... se bem que ultimamente o meu coraçãozinho ta bem dividido [ri].

(E)- É’?

(103) Valéria: Porque ... bah ... eu me apaixonei por lingüística ... (E:Hum,hum.) É uma ... era uma coisa que eu nem imaginava ... o primeiro impacto foi ruim ... Eu bha, o que é que eu vou fazer com lingüística, né? ... mas depois o ouvido foi acostumando, o cérebro também ... aí eu fui gostando, gostando, gostando, gostando, eu bah ... eu não sei o que é que eu quero fazer [rimos].

A escolha profissional de Valéria, pois, parece estar marcada por sua trajetória nas aulas de literatura do ensino médio. Ali começa a se delinear o que supõe sejam suas possibilidades de trabalho futuro, tanto que só coloca uma opção de curso no vestibular. Valéria fala de sua história de leituras, a escola ajudou nesta filiação às letras.

A entrada na Universidade a surpreende com muitos outros saberes e parece arrebatada pelo gosto da leitura, da escrita, com a estranheza da lingüística que nem sabia do que se tratava, e que agora abre outras tantas possibilidades de compreensão da linguagem; está tomada por tantas descobertas a fazer, caminhos a seguir, enredilhada no prazer da descoberta do conhecimento.

Apesar das dificuldades encontradas no ensino e condições de aprendizagem no início de sua vida escolar, Valéria diz explicitamente que é no ensino médio, onde tem um encontro com a literatura, nas aulas de um professor que estimula a leitura, a escrita e o pensamento crítico, que construiu a sua definição profissional. Ela diz:

(42) Valéria: Eu acho que todos os professores do CPD, seja português ou literatura têm bastante ... vou colocar assim entre aspas ... tem bastante responsabilidade porque ... eles realmente são né ... desde o primeiro, não que eu gosto de literatura ... acontece que era aquela coisa ... como eu te falei ... fui empurrando ... não vamos ver, vamos ver ... mas desde o primeiro que eu comecei a ter contato ... porque a gente começa realmente a ter contato com a literatura nos três anos de ensino médio.

(E)- Hum, hum.

Aqui se revela a alteridade onde a “responsabilidade” dos professores, ou ‘*do primeiro*’ professor, aponta para determinar seu gosto pela literatura, depois pela lingüística. As mudanças que vão ocorrendo na medida em que é atravessada pelos outros discursos, onde se marca claramente a alteridade na interação dela com os professores. Valéria atribui importância aos professores: (42) “[. . .] desde o primeiro que eu comecei a ter contato.” O interesse pela literatura, fica bem demonstrado, atribuído ao estudar com estes professores, o que antes postergava uma definição: (42) “... fui empurrando ... não vamos ver, vamos ver [. . .].”

Valéria fala de si, como dona de suas escolhas, mesmo reconhecendo os professores não atribui a eles a escolha que faz, pois está tocada tanto pela marcas pulsionais inconscientes como pela determinação histórica e ideológica no encontro com seus professores, sem saber que o faz.

Além disso, a nova experiência a toma em uma intensidade tal que parece se perder no tempo e no espaço, perde-se de si mesma, como se ao terminarem as aulas se surpreendesse em outra dimensão espacial, como saindo de um sonho. Ela diz:

(50) Valéria: É assim. A aula passa muito rápido. Bah, tu não tem noção do que a aula passa rápido. Tem dias que eu entro às 5:30 e saio às 9, tem dias que entro às 7:30 e saio às 10:45. Mas eu nem vejo o tempo passar.

(E)- É puxado, né?

(51) Valéria: É puxado. Eu nem vejo o tempo passar. Quando eu vejo assim ... tá na hora de ir embora. Eu ... já, meu Deus! [rimos] Nem vejo o tempo passar.

Ao afirmar: “Eu nem vejo o tempo passar”, nos revela a imersão de Valéria em um mundo de estímulos quer teóricos, quer de novas compreensões da realidade, que não pertencem aos videntes ou aos cegos mas ao conhecimento, e Valéria parece tomada pela pulsão epistemofílica, usando um conceito freudiano, como quando as crianças começam a perguntar os porquês de todas as coisas existentes, tudo tem uma origem e uma causa além e aquém do que se sabe.

Nesta embriaguês do novo, conclui: “Quando eu vejo assim ... ta na hora de ir embora. Eu... já, meu Deus!” Parece que tanto mistério se revela neste novo saber que precisa convocar a Deus para dar conta desse encontro com *esse* algo novo que a completa, posto que se diz apaixonada, ao ponto de revelar que seu “coraçõzinho está dividido” (50), (102).

A entrada na Universidade para Valéria e Gabriel parece provocar um sentimento de pertencimento a um mundo de conhecimento que traz a novidade do sem limite, onde tudo é novo. Estão acessando ao mundo dos adultos, se arriscam mais a falar, discutir, pesquisar. Valéria inicia sua participação em um grupo de pesquisa, Gabriel está sempre adiantado com os temas a serem estudados, pesquisa na “internet”. As escolhas que fizeram do curso superior até agora, parece satisfazerem plenamente seus interesses, o que para Gabriel terá desdobramentos em seu rendimento e o gosto por falar em aula, em público, se podemos dizer, por mostrar seu conhecimento. Ele conta:

(104) Gabriel: Eu gosto de ler né ... eu gosto ... Eu não sabia assim antes o que eu ia fazer né ... (E: Hum, hum) Eu sempre gostei de história, sempre gostei de política, né. História, nos últimos anos do CPD eu só tirava AP. AP é o maior conceito que tem. Eu

sempre tirei AP no segundo e terceiro ano ... que é a nota máxima. O conceito máximo.

- (105) Gabriel: Antes da professora dar a matéria eu já dizia o que ... que ... a professora ia dar porque eu já sabia toda a matéria, né. A turma ficava assim né ... ficava meia impressionada. Mas o que eu dizia estava certo. Era o que a professora ia dar mesmo. Era a matéria mesmo que a professora ia dar. Ela explicou. No começo do terceiro ano eu já sabia a matéria de História do Brasil , História Geral que a turma ia estudar que eu já tinha lido na internet, já tinha escutado na televisão , fá tinha ouvido falar. Eu já sabia.

Gabriel se apropria do saber, conta suas vantagens, do quanto se adianta às leituras dos colegas, de como mostra para o professor que já sabe do que ele vai falar, pois a partir do conhecimento antecipado do programa já avançou nos estudos dos conteúdos. A proposta dos professores, estimulando a leitura, a produção de textos, de certa forma não é vista pelos alunos como algo que não lhes pertença, isto é, manifesta a “ilusão do *um*” necessária ao sujeito. No entusiasmo do reconhecimento por parte dos colegas e professores, tanto Gabriel como Valéria falam de si, de seu saber, como se isso fosse determinado por si mesmo. Observemos nas formulações a seguir, o efeito de sentido de convicção de seu sucesso nos estudos, no curso que escolheu:

- (106) Gabriel: Não cheguei a pensar noutra ... eu ... eu gosto de história, gosto de política, eu pensei em direito porque eu gosto também de ... dessa ... dessa parte de leis né ... agora estou gostando de ler a constituição. To gostando de ler ... leis ... acho é importante também, né ...
- (107) Gabriel: E já estudei Direito romano, já estudei né em história do direito ... e to indo bem ... eu ... eu não peguei G2 ou... Eu to no terceiro semestre e não pequei G2. Passei por média em todos ... é ... no ultimo semestre, lá a média é 7, o segundo semestre só tirei 7,6 em Direito Constitucional. Nas outras quatro cadeiras tirei tudo acima da média. Introdução 7,9. Direito Penal 8. Direito Internacional 8 e Direito Civil 10. Que eu tirei 10 nas duas provas de Direito Civil e fiquei com média 10.

Poderíamos dizer que a experiência no ensino médio deu sustentação ao caminho que buscaram no ensino superior. Em nenhum momento referem qualquer tipo de pressão ou sugestão das famílias que interferisse em suas escolhas. Sem dúvida, o suporte familiar foi fundamental, acompanhando os estudos, criando facilitações para que tivessem acesso ao estudo de textos, livros, computador, escola de qualidade, acompanhamento dos estudos, dos trabalhos. Por outro lado, o que se pode depreender é que a vivência no ensino médio criou

condições para que os alunos, via linguagem, desenvolvessem o gosto pela escrita e leitura, facilitando seu rendimento atual.

A trajetória de Ameli é diferente, posto que enfrenta a mudança de cidade, de meio social, sem a família acompanhando-a no cotidiano. Teve que criar condições para ser aceita na escola do ensino médio, enfrentar a situação de deslocamentos e habitação de forma mais solitária, tendo que trabalhar para se sustentar economicamente, o que dificultava sua possibilidade de convivência com as próprias colegas.

Suas escolhas foram sendo feitas considerando o que seria possível, considerando as dificuldades com os materiais, livros, textos, acesso à Universidade, deslocamentos físicos que lhe possibilitassem mais rapidamente condições de trabalho, sustentação e independência econômica. Ela diz:

(108) Ameli: Entrei. Não consegui me organizar porque, primeiro porque eu trabalhava, massagem, minha clientela era de tarde. Eu tinha, eu de manhã e depois das sete horas que eu voltava, não tinha como trabalhar, eu não conseguia me sustentar, e ao mesmo tempo também, as colegas marcavam: “ah vamos fazer um grupinho lá em casa, vamos tomar chimarrão, jantar”, eu não podia ir. Não que elas não me convidassem. Eu não conseguia estar com elas nesses momentos que elas combinavam porque eu tinha que trabalhar.

As dificuldades que Ameli passa a enfrentar, no período de estudos na universidade, parece não serem mais da ordem de relacionamento com as colegas. É convidada a acompanhar o grupo, compartilhar da convivência, mas necessita sustentar seus estudos, buscar meios materiais também para ter os livros, os textos necessários para estudar, por isso não consegue acompanhar suas colegas nos encontros fora de aula. Assim ela se refere às carências materiais às quais estava submetida:

(109) Ameli: E não tinha livros também, nem de anatomia, nem de nada já em Braille ou gravado. Tudo o que eu precisava eu teria que comprar ou tirar da biblioteca, ou xerocar e mandar gravar. Então isso me daria um custo, e não tinha tempo hábil.

Encontra dificuldade em obter livros que lhe possibilitassem seguir o curso de fisioterapia. Nesta época também não conseguia estudar com colegas videntes, para que fizessem as leituras com ela, que a ajudassem a estudar. Com relação a isso, tanto Gabriel

quanto Valéria tiveram condições melhores pois, desde o ensino médio, os pais oportunizaram acesso a livros em Braille, acompanhando suas leituras, assim como os colegas tinham mais disponibilidade para os auxiliarem nos estudos. Já Ameli, lembra:

- (110) Ameli: Então assim, o que eu, o que eu mais sentia, porque eu estava no internato anteriormente, e eu estudava sempre com as colegas a qualquer hora, sábado, domingo, de noite, de madrugada. E depois eu fui pra faculdade, as colegas me convidavam e eu não podia participar dos grupos de estudos porque eu tinha que trabalhar.
- (111) Ameli: Então eu ... a deficiência não foi o pior, foi a necessidade do trabalho. E depois assim oh, não tinha os materiais já preparados. Então eu resolvi fazer Letras. Eu fiz Letras porque a PUC era perto ...
- (E)- Tu trocaste de curso?

Ela precisa redimensionar sua escolha. Ameli estuda para se profissionalizar, mas principalmente para poder trabalhar, tomar conta da própria vida; não consegue mais estudar com as colegas a qualquer hora, como quando estava no internato, durante o ensino médio. Aí todas estavam juntas, estudavam e moravam no mesmo lugar, o que facilitava o convívio de estudos. Ameli não trabalhava nesta época. Mas para cursar a universidade tinha que poder contribuir com as despesas referentes aos estudos, então tinha que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Assim nos diz da solução encontrada:

- (112) Ameli: Troquei.
- (E)- Lá em Santa Maria?
- (113) Ameli: Não, não, eu passei no [Centro Universitário Metodista IPA] IPA. Terapia Ocupacional, eu passei no IPA. Eu só fiz o vestibular lá em [Santa Maria] SM. Aí eu fiz o vestibular aqui na PUC. Porque a PUC era perto, porque na [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] UFRGS eu tinha que estudar lá no campus. O tempo que eu levaria pro campos não me valeria, sabe?

Novamente enfrentando dificuldades, ela redireciona sua escolha. Busca um curso cujo acesso aos recursos seja mais disponível, com os horários mais determinados, sistematizados de tal forma que possa compatibilizar seu trabalho e os estudos. Continua ela:

- (114) Ameli: Então eu fiz na PUC, o semestre era fechadinho, das oito ao meio dia e tal, os livros já tinha gravado ou em Braille, ou literatura, tinha em português que eu já

conhecia, coisas que eu podia gravar em sala de aula, sabe? Que eu conseguia gravar e copiar em sala de aula quase tudo.

A gravação para poder ouvir depois, noutro tempo e espaço, é importante para a escolarização do cego. Além disso, Ameli tinha ainda que escrever suas aulas em Braille durante as aulas para ter a matéria à sua disposição quando estudava em outros momentos.

(115) Ameli: E... então foi um curso possível de ser feito. Então eu ia pra aula de manhã e eu trabalhava da uma da tarde ... almoçava no [restaurante universitário] RU ... e trabalhava à domicílio da uma da tarde às dez da noite e fim de semana, eu morava no pensionato e eu tinha uma colega da sala de aula do curso, que morava no mesmo pensionato que eu.

Ela necessitava de ajuda de alguém para cumprir um curso, é importante o vínculo com os colegas. Conseguiu estabelecer uma relação de amizade com uma colega vidente que morava no mesmo pensionato, podendo desta forma, pela proximidade, ter auxílio nos estudos.

Ameli tem uma história marcada por um mandado materno. Tem que estudar. A família cria condições para encontrar uma escola que tenha possibilidade de fazer com que ela avance, aprenda, se profissionalize, mesmo sob os limites da condição sócio-econômica. Ameli parece sentir-se só no enfrentamento com tantas mudanças que precisa fazer, adaptar-se às circunstâncias, às colegas, à disponibilidade dos outros para estudar quando ela tem dificuldades. Não tem acesso aos recursos que os outros entrevistados cegos revelam.

Todos estes desafios fazem com que enfrente cada dificuldade como se sua vida dependesse disso. Ameli parece eleger o magistério como modo não só de sobreviver profissionalmente, mas como meio de construir uma forma de resistência para outros como ela, que não têm acesso fácil ao estudo e conhecimento. Trabalha na Educação com Jovens e Adultos e, além disso, com alunos portadores de necessidades especiais.

Sua experiência está determinada a partir de uma posição ideológica e sócio-histórica que lhe dá conhecimento e método para enfrentamento dos desafios do ensino e da aprendizagem de alunos que transitam pela escola pública, marcados pelo insucesso, posto que já passaram por reprovações e repetências.

Sua construção profissional é forjada no que ela é enquanto sujeito. A cegueira é considerada como apenas um elemento da sua vida, não um entrave. Ameli é pragmática. Ela diz: “[. . .] então foi um curso possível de ser feito [. . .]”, porque compatível com a condição de precisar trabalhar durante a faculdade.

Sua forma de encarar a educação inclusiva está construída em sua própria experiência, vivenciando os entraves, os preconceitos, enfrentando a discriminação até mesmo entre os iguais. Ameli não admite que os alunos cegos se coloquem como diferentes no sentido de não poderem estudar ou acompanhar o ritmo dos videntes. Para ela, a limitação física deve ser compensada pelo esforço e determinação.

Tomando os enunciados dos três entrevistados, Ameli, Gabriel e Valéria, nossa análise descortina, põe à mostra a multiplicidade de relações entre o que é dito ali, no momento da entrevista, o intradiscorso, e toda carga de ditos interdiscursivos, provenientes de outros tantos lugares, de tantas experiências, quer familiares, quer do ambiente escolar em que circulam e circularam outros saberes. Usando uma linguagem freudiana, todo dado é já uma interpretação sobre possíveis representações (*Vorstellungen*), não privilegiando a descrição do dado (*Darstellung*). Freud, é bom que se tenha presente, suspeitava do que escutar, do que falar, posto que nunca se sabe o que se fala. A fala tem um fundo duplo determinado pelo inconsciente.

7.4.1 Algumas Palavras Ainda sobre a Experiência Pedagógica

As análises que desenvolvemos a partir *dos corpora*, apresentados neste trabalho de tese, não são definitivas. Nosso tema, como os campos conceituais dos quais nos valem para análise, ou seja, a psicanálise, a AD e a educação inclusiva, nos permitem um infundável exercício de achados, interrogações, significações e re-significações. A ênfase nas teorias da heterogeneidade do discurso e da enunciação, atravessados pelo inconsciente e pela ideologia, ampliaram as condições de entendimento da problemática pesquisada, configurando-se, este modo complexo de olhar o sujeito e seu discurso, como um, complexificando a análise, pode

ser um instrumento importante de trabalho no campo da educação inclusiva. Destacamos que, na educação, sua práxis sempre está por re-fazer-se, em um vir a ser inesgotável.

As experiências pedagógicas que trazemos, via observação das classes iniciais de alunos cegos em interação com seus professores, tanto na primeira etapa da pesquisa quanto via narrativas dos professores e dos alunos cegos, na segunda fase de estabelecimento dos *corpora* da pesquisa, apontam para a importância de não se perder de vista que, em qualquer modalidade da educação, inclusiva ou formal, todos estamos submetidos ao discurso outro. Entretanto, a partir dessa condição, sempre “um novo gesto de interpretação” pode ser realizado pelo sujeito, conforme postula a Análise de Discurso.

Para Mutti (2005), o fato de a Análise de Discurso (AD) suportar reconfigurações teóricas faz com que continue tendo importância na pesquisa ainda hoje. Segundo a autora:

[. . .] o sujeito que formula teorias, inscrevendo-se no discurso científico-acadêmico, está autorizado a produzir novos sentidos, de acordo com a sua historicidade, inclusive re-significando conceitos. Deve-se a essa atuação dinâmica do sujeito o fato de que os campos de conhecimentos não são fixos. (MUTTI, 2005, p. 283)

Podemos pensar, inspirados nessa afirmação, que o campo da educação está, como o de qualquer ciência, sempre em aberto, produzindo efeitos de sentido, construindo e desconstruindo saberes e acontecimentos. É preciso seguir campos instituídos de conhecimentos, ao mesmo tempo em que o próprio processo pré-construído já se oferece como campo de re-significação, ressoando no próprio e num outro referencial teórico em entrelaçamentos, produzindo novas filiações de saberes, pois nada nunca se conclui ou se basta, quer na linguagem, no discurso, no ideológico, no inconsciente.

A experiência pedagógica que se revela nos enunciados, enquanto inscrição de um material linguageiro, tanto dos professores cegos e videntes, como dos alunos cegos, apresenta-se em suas implicações determinada historicamente. As marcas de memórias de outras vozes, através das palavras, das narrativas, dos discursos, nos oferecem lugar à interpretação. Para a teoria pêcheuxiana, a memória, como lei do espaço social, “aponta o próprio princípio do real sócio-histórico” (PÊCHEUX, 2002, p. 55).

São as contradições da existência que se nos deparam. De todas as vivências significadas, nem todas ganham registro. É nesta trama tecida nas malhas da memória que encontramos a possibilidade de desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos, em uma errância onde o eu se direciona a um outro objeto de identificação que nunca é acessível em definitivo, estando em contínua re-construção.

8 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: É PRECISO COLOCAR UM PONTO FINAL OU NÃO?

Ao finalizar esta tese, é inevitável mencionar os atravessamentos por que passei enquanto pesquisadora. Isso se reflete na própria escrita em alguns momentos, porque não me foi possível escrevê-la sem evidenciar meu eu, enquanto meu espaço de subjetivação, que durante os quatro anos de pesquisa, foi tocado intensamente pelo mistério do encontro com o mundo dos cegos. Em outros momentos, a escrita seguia seu formato acadêmico conceitual, assegurando seu curso investigativo, sem perder o foco da investigação.

A tese revela os atravessamentos do *discurso outro*, dos entrevistados cegos e videntes, que me interpelavam enquanto sujeito pesquisador, e por outro lado, os *discursos outros* dos autores, com os quais, imaginariamente, busquei uma interlocução, discutindo e fundamentando as análises.

A ligação teórica ao campo da psicanálise, via leitura de Freud e Lacan, faz tomar os textos clássicos destes autores como uma escritura, e como tal, construída a partir de muitas metáforas, derivando sentidos diversos. Dependendo do leitor, de suas condições pessoais de compreensão dos escritos, da situação de leitura a que se destina, a leitura desta tese pode ser conduzido sem qualquer ordem ou ponto de início ou final para tal exercício.

O campo teórico sistemático da psicanálise, seu estatuto científico com suas leis próprias, seus princípios, sua aplicabilidade na compreensão dos fenômenos inconscientes, ao mesmo tempo em que vai balizando os achados, também vai delimitando que sempre haverá um impossível de ser falado ou encontrado, ou desvelado, ou compreendido, pois nenhum campo do conhecimento se basta enquanto fonte de saber.

Quando pensei em pesquisar a linguagem e subjetividade do cego na escolarização inclusiva, busquei um campo de investigação que me ajudasse a avançar no entendimento do conceito de pulsão escópica, a partir de uma marca definitiva no real do corpo, onde falha a função do órgão e é preciso que se pense a perda do campo visual, não como uma metáfora ou um recurso analítico, como quando trabalhamos com divã, rompendo a possibilidade do encontro pela visão com o olhar do espelhamento narcísico.

O estranho que aí se produziu, foi a descoberta de que, buscando um novo olhar sobre a compreensão de um conceito, encontrei-me frente a uma inversão de lugares, ou seja, fui surpreendida não sendo vista, enxergada. O eu que antecipa imaginariamente a imagem que supomos, que o outro possa construir sobre nós, me parecia tornado invisível.

Fiquei sem lugar, imersa na escuridão, de acordo com minha compreensão vidente neste momento, à mercê de representações de palavras. Este sentimento de invisibilidade no entanto, fruto de uma perda narcísica da imagem visual que ali não se poderia produzir, me possibilitou, aos poucos, vivenciar, na própria experiência, a delicada relação entre o mundo vidente e o mundo dos cegos.

Eles me viam a seu modo. Eu tinha uma presença física, identificada pelo som da voz, pela hora do encontro marcado, por minha escuta sobre suas histórias. O que, ou quem, era invisível? Que mistério ali se revelava sobre os encontros possíveis entre cegos e videntes?

Esse encontro com o outro, as pessoas cegas com as quais trabalhei, não só podia se efetivar pela linguagem, mas principalmente, pelo que o outro ia formular a partir de sua percepção da minha presença sem forma delimitada, sem contornos. Eu tinha as palavras e a voz como bordas, e na linguagem e pela linguagem os caminhos possíveis de acesso aos entrevistados. Por esses trilhamentos eles me permitiam acessá-los.

Os encontros, as entrevistas me ensinaram a redimensionar as diferentes formas de produção discursiva, me inserindo em uma linguagem onde as representações foram resignificadas. Os cegos foram construindo sua visão de mundo, na convivência com os videntes. Por vezes, suas observações relativas ao relacionamento pessoal, as possibilidades de participação na vida social, quer no grupo de colegas nas escolas, no trabalho, etc., apontavam na direção dessas marcas discursivas.

Os cegos formulavam um discurso sobre os cegos, como se tivessem uma visão fora desta condição. Outras vezes apresentavam um discurso sobre os videntes, mostrando uma posição diferenciada, onde apontavam as dificuldades dos videntes em relação a compreender os cegos. Era preciso, de minha parte, uma outra leitura sobre sua linguagem, tentando apreender como formulavam seus discursos, produziam suas enunciações, a que formações discursivas se filiavam.

Por sua vez, o estudo dos textos fundadores da AD, como disciplina de interpretação, construída por Michel Pêcheux, complementados aos estudos enunciativos de Authier-Revuz, especialmente diante da contingência de efetivar as análises *dos corpora* nos catapultaram da linguagem em suas derivas. Foi possível ver as implicações não só do campo da lingüística, como *locus* de onde advém a AD em suas complexas ligações com o campo sócio-histórico e ideológico, além das condições de formação do inconsciente que atravessa a teorização do discurso. De acordo com Courtine (2006, p. 21): “ Construir um *corpus* discursivo é fazer entrar a multiplicação infinita e a dispersão fragmentada dos discursos no campo do olhar por um conjunto de procedimentos escópicos.”

A proposta de pesquisa se inseria, a par dessa condição teórica, no campo da educação inclusiva. Desse modo, o encontro com os textos dos teóricos da educação marcavam o rumo a seguir na pesquisa, firmando em mim mais uma filiação.

Foi de fundamental importância para a compreensão das questões sobre educação e inclusão os estudos de Beyer (2005), que evidencia o equívoco de tratar crianças em situação de diversidade de forma homogênea, como todas as crianças, dispensando-lhes o mesmo procedimento didático, ressaltando que aí pode estar o *nó da questão*.

Não se pode negar que alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, corram o risco de serem colocados num processo de indiferenciação no processo de ensino, em que se preserva a aprendizagem comum, desconsiderando as especificidades pedagógicas que a eles devam ser dispensadas.

Para este autor, a proposta de educação inclusiva:

[. . .] antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização de idade, sexo, desempenho, nível intelectual, etc., dos alunos. (BEYER, 2006, p. 81)

O trabalho com a educação inclusiva, independente do aluno apresentar ou não algum tipo de necessidade especial, é sempre um desafio porque implica uma re-apropriação, uma releitura dos pressupostos sobre as questões tanto da educação como da aprendizagem

também do educador, considerando que o que prevalece é a heterogeneidade dos alunos com condições diferentes de desempenho.

Busquei neste reduzido campo de observação a que tive acesso, elementos que pudessem oferecer condições de reflexão sobre alguns aspectos de interação entre professores e alunos em contextos diversos do processo educativo. Apesar da pequena amostra, encontrei uma multiplicidade de questões que extrapolaram o âmbito da legislação que regulamenta o ensino da educação de alunos portadores de necessidades especiais.

Ter uma legislação específica, que garanta os mesmos direitos de acesso a todas as formas de desenvolvimento para uma vida ativa, com saúde, educação, bens de consumo, lazer, como qualquer outro cidadão não portador de necessidade especial, é em si um avanço. Não é propriamente a legislação, no entanto, que propicia ou dificulta a inclusão de alunos com necessidades especiais no convívio da educação formal.

As múltiplas questões que se apresentam como desafio para a educação inclusiva precisam ser pensadas no sentido que toda educação tenha a função de inclusão. As escolas como um todo, com seus funcionários, corpo docente e discente, estão implicadas no enfrentamentos e superação na convivência com suas diferenças.

A observação das classes iniciais de escola infantil e alfabetização, com os professores e os alunos, e posteriormente nas entrevistas com professores e alunos de ensino médio, revelaram as dificuldades que afetam cegos e videntes na convivência com seus iguais e com os diferentes, marcando suas questões singulares.

Professores e alunos, em suas entrevistas, se mostram com seus equívocos, dúvidas, sonhos, fantasias, frustrações, limitações, onde todos se igualam em sua humanidade, ou seja, todos apresentam falhas, quem sabe possamos dizer que tenham todos pontos obscuros, ou seja, pontos a serem descobertos, revelados, despertados.

Cada um, a seu modo, no entanto, faz dessa experiência de ensino e aprendizagem, quer enquanto aluno cego ou enquanto professor, cego ou vidente, uma experiência onde a diversidade ensina a ambos uma nova visão sobre o aprender. A aprendizagem a cada dificuldade, a cada entrave no processo, desvela a necessidade de se pensar como ensinar e como aprender.

Socorro-me das leituras dos textos de Carvalho (2004, p. 115), que propõe como funções das escolas inclusivas:

[. . .] acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; .operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; .respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; .valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade; .desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

Nada está pronto ou pode estar definido no campo da educação, quer seja inclusiva ou não. Mas afinal, toda educação não é inclusiva? Há como construir um sistema de educação, de pensamento, um ensino, uma escola onde haja homogeneidades? Pode-se pensar que um saber, qualquer que ele seja, tem um ponto final?

A Declaração de Salamanca, ao ser firmada em 1994 por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, evidencia a necessidade de se repensar a questão da educação inclusiva quer nos países mais desenvolvidos ou em desenvolvimento.

O Brasil, como signatário da Declaração, determina via Lei de Diretrizes e Bases da Educação que os educandos portadores de necessidades especiais deveriam ser matriculados, preferencialmente, no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases –LDB MEC, lei No. 9394/96, estabeleceu o princípio de *igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, adotando nova modalidade de educação para *educandos com necessidades especiais* (BRASIL, 1996).

No entanto, as questões que evidenciamos, a partir das análises realizadas nesta tese podem apontar para o fato de que a educação, como um processo de inclusão, ainda tem um longo caminho para ser consolidado. A tolerância em conviver com as diferenças, assim como o exercício contínuo em superar as limitações de cada um, tanto dos professores como dos alunos, no trato com a diversidade, não só revela, mas amplia as possibilidades de todos e cada um em seus limites de saber de si e do outro.

As declarações internacionais e as leis de regulamentação e proteção do direito das pessoas portadoras de necessidades especiais podem assegurar legalmente os direitos, mas não podem legislar sobre as condições intersubjetivas no enfrentamento da aplicabilidade dessas leis. No que se refere à convivência e aceitação das diferenças, o caminho é de outra ordem, posto que impõe gestos contínuos de superação de preconceitos de ambas as partes, ou seja, daqueles que são considerados portadores de necessidades especiais e dos que não são assim denominados. Os estudos de Beyer (2006) corroboram esta afirmação quando nos diz:

Não penso que a elaboração dos princípios pedagógicos inclusivos possa vingar ou ganhar autenticidade em um gabinete educacional. Ao contrário, é no espaço escolar como tal, na cotidianidade da escola, da sala de aula, nas reflexões que os educadores façam, nas discussões acaloradas da rotina escolar; que tais princípios podem ser experimentados, refletidos e elaborados. (BEYER, 2006, p. 80)

No caso de nossa pesquisa, referente aos alunos cegos, à parte todas as dificuldades de seus diferentes percursos, em suas trajetórias no processo de escolarização do ensino fundamental até à universidade, parece se evidenciar que muitas vezes, apesar do despreparo técnico pedagógico dos professores, da falta de estrutura material das escolas, a convivência com alunos cegos provocou no âmbito do convívio com outros colegas, com a comunidade escolar como um todo, um espaço de reflexão, gerando um outro olhar sobre a questão da cegueira por parte dos videntes, fossem eles professores ou alunos.

As escolas têm um longo caminho a percorrer na aprendizagem do trabalho pedagógico, não só com os cegos, mas com outras necessidades especiais, pois nenhuma proposta pedagógica garante que o processo será um modelo aplicável a toda e qualquer comunidade escolar. Importa que cada experiência seja um campo de investigação constante para o avanço da educação, dos professores e dos alunos como um todo, quer sejam eles cegos ou videntes ou portadores de qualquer tipo de diferença. A educação deve ser sempre inclusiva. Cada ponto de conclusão em uma teoria ou método, é sempre uma abertura para nova formulação, investigação, interrogação. O saber acumulado sobre os processos educativos, sobre educação inclusiva ou formal, evidencia que é preciso avançar no que não sabemos. Não há um ponto final.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M. de A. Práticas de Leitura: uma narrativa deslizando sobre fios da memória. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 19, n. 36, p. 62-73, dez. 2000.

ASSIS, M. **A Inclusão Escolar do Portador de Deficiência Visual em Classes de Jovens e Adultos**: gerando instrumentos alternativos de linguagem. 2002. Trabalho de conclusão de Especialista em EJA, Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle, Canoas, 2002.

AUROUX, S. **A Filosofia da Linguagem**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. Tradução: Alda Scher, Elsa Maria Nitsche-Ortiz. **DRLAV- Documentation et Recherche en Linguistique Allemande**, Paris, v. 3, p. 1-72, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativas(s). Tradução: Celene M. Cruz, João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 19, p. 24-25, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução: Claudia R. Castellanos Pfeiffer, Gileade Pereira de Godoi, Luiz Francisco Dias, Maria Onice Payer, Mônica Zoppi-Fontana, Pedro de Souza, Rosângela Morello, Suzy Lagazzi-Rodrigues. Campinas: UNICAMP, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. Língua, Fala e Enunciação. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10. ed. Tradução: Michel Lahud, Yara Franteschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **O Freudismo**. Tradução: Juliana Cardoso. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAPTISTA, C. R. A Inclusão e seus Sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 83-93.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido-Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BELTRÃO, A. Memória Educativa dos Professores de Escolas Inclusivas. **Revista Pedagogo Brasil: O Futuro do Planeta em suas Mãos**, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://WWW.pedagobrasil.com.br/formasp.asp>>. Acesso em: 16 maio 2005.

BEYER, H. O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glúcia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOLONHINI JÚNIOR, R. **Portadores de Necessidades Especiais: as principais prerrogativas e a legislação brasileira**. São Paulo: Arx, 2004.

BRAIT, B. (Org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes: Fapesp, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **SEESP – Secretaria de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: 16 fev. 2005.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Necessidade e Benefícios**. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 23 set. 2003. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/convenção.direitos.html>>. Acesso em: 16 fevereiro 2005.

CORACINI, M. J. A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 14, p. 39-63, 1997.

CORACINI, M. J; ECKERT-HOFF, B. Processos de Identificação do Sujeito-professor de Língua Materna: a costura e a sutura dos fios. In: **Identidade e Discurso**. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 269-283.

COURTINE, J-J. **Metamorfoses do Discurso Político**: as derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

FARACO, C. **A Linguagem e Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, S. A Significação Antitética das Palavras Primitivas. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a, v. 11.

FREUD, S. Interpretação dos Sonhos. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, v. 6.

FREUD, S. O Estranho. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, v. 17.

FREUD, S. O Mal-Estar na Civilização. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996d, v. 21.

FREUD, S. Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996e, v. 8.

FREUD, S. Projeto para uma Psicologia Científica. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996f, v. 1.

FREUD, S. Psicologia de Grupo e a Análise do Eu. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996g, v. 20.

FREUD, S. **Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana**. São Paulo: Imago, 1996h.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996i, v. 13.

FURLANETTO, M. M. Onde está o Analista de Discurso? **PUBLICATIO UEPG - Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 41-72, 2002.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível**. Tradução: Bethânia Mariani, Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GAI, D. N. **Processos Inclusivos**: vozes de sujeitos com história de deficiência mental. 2007. 67 f. Projeto de Pesquisa de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GREGOLIN, M. F. R. J. **Formação Discursiva, Redes de Memória e Trajetos Sociais de Sentido**: midi e produção de identidades. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead/>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

GUASSELLI, M. F. R. **Dizeres, Saberes e Fazeres do Professor, no Contexto da Inclusão Escolar**. 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HAROCHE, C. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. São Paulo: Hucitex, 1992.

HARTMANN, F. **A Voz na Escrita**. 2007. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HOFFMANN, E. T. A. **O Homem de Areia**. Tradução: Ary de Quintella. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. (Coleção Novelas Imortais)

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT. **Curso de professores na área de deficiência da visão**. Eixo temático: abordagem médico-oftalmológica. Rio de Janeiro: IBC/MEC, 1995.

JORNAL EXTRA CLASSE. Porto Alegre: SIMPRO, ano 10, n. 86, out. 2004.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

KEHL, M. R. Masculino/Feminino: o olhar da sedução. In: NOVAIS, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 411-423.

LACAN, J. Função e Campo da Fala e da Linguagem. In: **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 260-282.

LACAN, J. O Estágio do Espelho como Formador da Função do Eu tal como Nos é Revelada na Experiência Psicanalítica. In: **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 96-103.

LACAN, J. **O Seminário-Livro XI os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise**. 3. ed. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomás T. (Org.). **O Sujeito da Educação; Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEITE, N. **Psicanálise e Análise do Discurso**: o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LEMOS, C. Língua e Discurso nos Estudos sobre Aquisição de Linguagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 3., 1994, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 1994.

LUNARDI, F. **Educação e Televisão**: a produção de sentidos num programa de auditório. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. Tradução: Paulo Neves, Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. 4. ed. Tradução: José Artur Gianotti , Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MUTTI, R. M. V. O Primado do *Outro* sobre o *Mesmo*. In. INDURSKY,F.; FERREIRA, M. C. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 281-286.

MUTTI, R. M. V. O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico. In. CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **Discurso e Sociedade**: práticas em análise de discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 157-186.

NASIO, J.-D. **O Olhar em Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

NÓVOA, A. **O Professor e Pesquisador Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. [S.l.: TVEBrasil], 2001a. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 13 set. 2001.

NÓVOA, A. E **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2001b.

OLIVEIRA, E. C. **Autoria a Criança e a Escrita de Histórias Inventadas**. Londrina: Eduel, 2004.

OLIVEIRA, J. V. G. **Do Essencial Invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

ORLANDI, E. **As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Tradução: Bethânia S. Mariani, Eni Pulcinelli Orlandi, Jonas de A. Romualdo, Lourenço Chacon J. Filho, Manoel Gonçalves, Maria Augusta B. de Matos, Péricles Cunha, Silvana M. Serrani, Suzy Lagazzi. Campinas: UNICAMP, 1997a, p. 311-318.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997b.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A Língua Inatingível o Discurso na História da Lingüística**. Tradução: Bethânia Mariani, Maira Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

PLON, M. Análise do Discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do Inconsciente. In: INSURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. Tradução: Maria do Rosário Gregolin. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 33-50.

REY-FLAUD, H. Os Fundamentos Metapsicológicos de *O Mal-Estar da Cultura*. In: RIDER, J.; PLON, M.; RAULET, G.; REY-FLAUD, H. In: **Em Torno de O Mal-Estar na Cultura, de Freud**. Tradução: Carmen Lucia Montechi Valladares de Oliveira, Caterina Koltai. São Paulo: Escuta, 2002, p. 5-68.

SANTOS, S. S. O Olhar Estrábico do Desejo. **Revista do CEP de PA**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, set. de 1998.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TESSLER, E.; CARON, M. Uma Câmera Escura atrás de Outra Câmera Escura. **Porto Arte Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 91-99, nov. 1998.

VEIGA, I. P. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papiros, 1998.

VISÃO Subnormal. In: **Dicionário Ilustrado**. Barcelona: Voz_Spes, 1997.

VYGOTSKY, S. **Obras Escogidas**. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997, v. 5.

ANEXO A - Termo de Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Para entrevista em profundidade

Eu _____ fui informado de que o objetivo desta pesquisa é estudar a *Educação Inclusiva: linguagem e subjetividade de alunos cegos na escola*, sendo instrumento de análise para tese de doutorado do Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Recebi informações específicas sobre a utilização deste material, que constará de entrevistas sobre minha história de inclusão na escola e as questões concernentes as relações com a aprendizagem, a integração no ambiente da escola, com professores, colegas e demais pessoas do ambiente escolar.

Estou ciente de que as entrevistas serão gravadas em fitas de áudio e posteriormente transcritas.

O conteúdo da entrevista poderá ser utilizado e publicado, em parte ou na totalidade, preservando a identidade do entrevistado.

Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, em qualquer momento, se assim o desejar.

Porto Alegre, ___ de _____
