

**REJANE CRISTINA DE CARVALHO BRITO**

**REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA  
NO ENSINO INCLUSIVO DOS ALUNOS SURDOS**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2010

**REJANE CRISTINA DE CARVALHO BRITO**

**REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA  
NO ENSINO INCLUSIVO DOS ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: 3A - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2010

Dissertação intitulada, Representações do Professor de Língua Inglesa no Ensino Inclusivo dos Alunos Surdos, defendida por Rejane Cristina de Carvalho Brito em 28/05/2010 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras relacionadas a seguir:

---

Maralice de Souza Neves – UFMG  
Orientadora

---

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino – UFMG

---

Márcia Aparecida Amador Mascia - USF

*Aos meus pais e ao meu irmão, pelo amor incondicional, pelo apoio e dedicação.*

*Aos professores, e aos alunos surdos que compartilharam comigo os discursos que me inquietaram e hoje também fazem parte de mim.*

*“O real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da  
travessia...”*

*(João Guimarães Rosa, 1956).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai de Misericórdia e Amor, que sempre me cobre de bênçãos e de carinho e que me concedeu a graça de mais uma conquista. Ao Senhor, meu Deus, que me enche da graça de seu Santo Espírito e que me ilumina a cada dia. À minha Amada Mãe, Nossa Senhora de Lourdes, que me dá colo e amor, intercedendo por mim e guiando meus passos todos os dias. A essa bondosa mãe, que é exemplo de vida e de ternura, a quem consagrei todos os meus dias. Junto de Maria, agradeço também meus companheiros de caminhada: São Rafael, São Miguel, São Gabriel e Santa Teresinha do Menino Jesus.

Aos meus pais, José Luiz e Maria da Conceição. Serei eternamente grata por todo amor que me dedicam, por todo esforço para me garantirem educação e me verem feliz. Vocês são exemplos de vida, de dedicação, de luta, de fé e de amor familiar. Ao meu amado irmão, pelo amor e cuidado que me dedica. Por ser exemplo de vida e coragem. Por sempre me incentivar e por ter acreditado em mim e ajudado em meus estudos.

Agradeço também à Neiva, minha cunhada amorosa e dedicada, por suas palavras e apoio. Agradeço aos meus amados sobrinhos, João Fernando e Luís Eduardo. Agradeço cada abraço e beijo desses dois anjos e por cada declaração de amor.

Às minhas avós, Teresa e Hilda, serei sempre grata. Vocês são dois pilares em minha vida. Obrigada pelo amor e orações que me dedicam. A toda a minha família. De forma especial, agradeço à Tia Maria e à Tia Miramar. Vocês duas sempre me disseram palavras de incentivo e zelaram pela saúde de meus pais quando não pude estar presente. Muito obrigada!

À minha querida orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves, sou grata pela dedicação maternal, pela paciência, pela amizade e por tornar esta pesquisa possível. Obrigada, Mara. Deus lhe abençoe muito.

A todos os meus amigos, meu reconhecimento. Não cometerei a injustiça de nomear um ou outro. Todos significam muito para mim.

Aos anjos que Deus colocou em minha vida nesses dois anos de estadia em BH: Katinha, Fernanda Lanza, Maria Teresa, Záira, Francis, Cida Zolnier e todos os outros anjos que entraram em minha vida, tornando a travessia mais agradável. De forma especial, agradeço à Fernanda Serakides e à Valdeni. Sem vocês duas, eu não chegaria aqui!

Agradeço também à Sandra Krueel e à Sônia Cury, duas psicanalistas que me ensinaram o valor da análise. Ao meu médico e amigo Alexander, que cuidou de mim com a acupuntura e orações. Agradeço à minha fisioterapeuta Ludmila, que me ajudou a equilibrar corpo e mente na loucura de tantas viagens.

Minha gratidão aos informantes desta pesquisa. Aos meus alunos surdos e ouvintes. Agradeço aos meus colegas de serviço (em especial, ao meu amigo Antônio Carlos).

Ao meu pároco e amigo Padre Zeca e à comunidade Santa Clara, pela intercessão e pelo carinho. Agradeço também à Comunidade Palavra Viva que sempre me acompanhou!

Meu reconhecimento aos professores que passaram em minha vida e que deixaram em mim seus discursos e seus exemplos.

Agradeço à FAPEMIG, por tornar possíveis os dois anos de dedicação e a conclusão desta pesquisa. Agradeço à UNIMONTES, pelo empenho em me ver Mestre. Agradeço também pela estadia em BH.

Agradeço também ao POSLIN e a todos da UFMG, pela acolhida. Agradeço de forma especial à professora Reinildes Dias, que sempre me dedicou palavras de apoio e carinho. Obrigada por acreditar na minha pesquisa.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

O presente estudo investiga as representações do professor de língua inglesa (LI) de escolas públicas do estado de Minas Gerais acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular. O objeto de pesquisa é o discurso do sujeito-professor, pois o sujeito se constitui na/pela linguagem. O sujeito é tomado como sócio-historicamente constituído, um sujeito do inconsciente e desejante. Como objetivo principal, buscam-se investigar as representações do professor acerca da sua prática pedagógica, da língua referente (LI), bem como as representações acerca dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, da Libras e do intérprete da Libras. São as representações que levam à compreensão do que o professor faz na sua prática e como ele lida com o outro. A presente pesquisa em Linguística Aplicada apoia-se na análise do discurso francesa com contribuições de conceitos da Psicanálise. Trata-se de uma pesquisa de interpretação discursiva, considerando os gestos de interpretação, entendidos como os processos de identificação, e as filiações de sentido identificadas no discurso do sujeito. Para a formação do *corpus* da pesquisa, foram entrevistados oralmente os professores de LI e observadas algumas aulas para anotações de campo. Após a transcrição das entrevistas, uma análise linguístico-discursiva do *corpus* foi realizada, considerando a heterogeneidade que constitui cada sujeito, os equívocos no dizer, as contradições, as ressonâncias discursivas e as imagens que o sujeito apresenta e com as quais se identifica. Busca-se, nos gestos de interpretação, flagrar possíveis deslocamentos, bem como os processos de subjetivação do professor. A partir dessa análise, foi possível tecer uma rede de representações que revelaram as orientações práticas do docente. Partiu-se de uma problematização dos significantes *inclusão* e *exclusão*, traçando um breve percurso histórico da Educação Inclusiva (EI) e da educação dos surdos, uma vez que considerou-se a materialidade histórica do dizer do professor. Nas representações flagradas, percebeu-se a EI como uma impossibilidade no imaginário do professor, que se apresenta como alguém distante da imagem idealizada do docente descrita no discurso político-pedagógico. O aluno surdo e o aluno ouvinte são marcados pela imagem de sujeitos prejudicados pela EI. Notou-se, finalmente, que o professor oscila entre as posições enunciativas da inibição e da criação diante da inclusão de alunos surdos. Tal fato discursivo leva a apontar duas formações discursivas: *inibi(a)ção* e *cria(a)ção*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua inglesa. Análise do discurso. Psicanálise. Educação Inclusiva. Educação de surdos. Representações.

## ABSTRACT

This study investigates the representations that the English teachers from Minas Gerais state public schools have about deaf students' educational inclusion into regular schools. The research objective is the teacher-subject's discourse, considering that such a subject is constituted in/by language. The subject is always incomplete, and socially and historically built; it is a subject of the unconscious. The present study focuses on teachers' representations about their teaching practice, about the English language, about deaf and hearing students, about the Brazilian sign language and its interpreters. On considering such representations, the way the teachers deal with their practice and with the other people involved in the teaching-learning process can be understood. This research in Applied Linguistic is based on concepts of French Discourse Analysis and Psychoanalysis. According to a discursive perspective and through interpretation, it focuses on the identification process and the effects of this process on the discourse of the teacher. The *corpus* was built through audio-recorded interviews and class observation. After transcribing the interviews, it was analyzed linguistically and discursively, considering the identity's heterogeneity, contradictions on discourse, discourse regularities as well as the images presented by the teachers about their practice. Through interpretation gestures, a chain of representations have been achieved, to perceive how teachers develop their teaching deaf and hearing students in the classroom. The signifiers *inclusion* and *exclusion* in Inclusive Education (IE) and Deaf Education (DE) historical discourses were problematized. Based on the interviewed teachers' discourse, it was found that the IE is seen as an impossible reality. Moreover, those teachers do not see themselves as the idealized teacher who is pictured on political and pedagogical discourses. The IE is also seen as prejudicial to deaf and hearing students. As a conclusion, teachers predominantly take two enunciative positions, ranging from that of inhibition to a creative one. In the first position they are inhibited when they face deaf and hearing students in the same classroom. In the second position, though, they are creative in the same situation. The contradiction on different enunciative positions indicates two discursive formation that is named here *inhibi(ac)tion* and *crea(c)tion*.

KEY WORDS: English Language Teaching. Discourse Analysis. Psychoanalysis. Inclusive Education. Deaf Education. Representations.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

ASL – *American Sign Language*

DA – Deficiente Auditivo

CP – Condição de Produção do Discurso

EI – Educação Inclusiva

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Pública

ES – Educação de Surdos

FALE – Faculdade de Letras

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FD – Formação Discursiva

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LO – Língua Oral

LS – Língua de Sinais

MG – Minas Gerais

PAV – Projeto Acelerar para Vencer

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## LISTA DE NOTAÇÕES

Normas para transcrição dos depoimentos baseadas em Castilho (1998)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
<b>Incompreensão de palavras ou segmentos</b>	( )	nesse sentido (...) a gente vê mais como isso
<b>Hipótese do que se ouviu</b>	<b>(hipótese)</b>	que o intérprete toma conta tome conta (dele)
<b>Truncamento</b>	/	ela facilitou mui/ eles eh o professor ficava LOUCO
<b>Entonação enfática</b>	<b>Maiúsculas</b>	EXATAMENTE igual assim como eu
<b>Alongamento de vogal ou consoante</b>	: : ou :::	no iní:::cio eles tiveram muita resistência
<b>Interrogação</b>	?	Eu vou dividir a sala em dois?
<b>Qualquer pausa</b>	...	ele não sabia o que fazer com o aluno surdo...
<b>Redução da fala</b>	(...)	COM CERTEZA (...) Porque eu
<b>Comentários descritivos do transcritor</b>	<b>((maiúsculas))</b>	<b>((RISOS))</b>
<b>Superposição de vozes</b>	[ <b>Ligando linhas</b>	A: TUDO [ B: o material didático
<b>Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos</b>	“ ”	“Ah, todo mundo pode ser incluído”

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 O início da minha história .....	15
1.2 O acontecimento: a Educação Inclusiva .....	18
1.3 Justificativa .....	19
1.4 Objetivos .....	22
1.4.1 <i>Objetivos Gerais</i> .....	22
1.4.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	22
1.5 Metodologia .....	23
<b>2 TECENDO O HISTÓRICO DA INCLUSÃO</b> .....	27
2.1 Introdução .....	27
2.2 A Educação Inclusiva .....	28
2.3 A exclusão .....	36
2.4 A educação de surdos .....	38
2.5 O professor e o intérprete na EI dos surdos .....	43
2.6 Sobre a educação, o ensinar e o aprender .....	47
2.7 Conclusão .....	50
<b>3 TECENDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	51
3.1 Introdução .....	51
3.2 Noções essenciais .....	58
3.2.1 <i>O sujeito e o inconsciente</i> .....	60
3.2.2 <i>O sujeito e o esquecimento</i> .....	63
3.2.3 <i>A identificação</i> .....	64
3.2.4 <i>As representações</i> .....	68
3.3 Conclusão .....	70
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	71
4.1 O dispositivo de análise e o <i>corpus</i> .....	71
4.2 A escolha de enunciadores e as condições de produção .....	75
4.3 As entrevistas .....	78

4.4 As categorias de análise do <i>corpus</i> .....	78
<b>5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> – TECENDO A REDE DE REPRESENTAÇÕES</b> .....	<b>83</b>
5.1 Introdução.....	83
5.2 Eu: um falante da língua inglesa .....	84
5.3 Eu e a EI .....	91
5.4 Minha prática na EI: como contribuo?.....	98
5.5 Eu e a inclusão de alunos surdos no ensino regular .....	106
5.6 Eu meus alunos surdos e meus alunos ouvintes .....	115
5.7 Eu e o intérprete de língua de sinais .....	126
5.8 Minha metodologia de ensino: a busca por uma via possível .....	130
5.9 Eu e a Libras .....	138
5.10 Conclusão .....	144
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>152</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>165</b>
<b>ANEXO EM CD</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O início da minha história

Para iniciar o texto desta pesquisa, creio ser importante partilhar com o leitor o momento em que as inquietudes que culminaram neste trabalho começaram a surgir em minha história. O encontro com o aluno que não me escuta causou (causa) deslocamentos em minha prática pedagógica como professora de inglês e gerou (gera) ressignificações em minha vida acadêmica. Começo o texto contando, com passos discursivos, parte da história que me levou a pesquisar algo que pode ser considerado, como nos aponta Riolfi (2001), a minha dor. Segundo a autora:

**Pesquisa-dor**<sup>1</sup> é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha - implicado em todo seu corpo - na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a *dor* específica de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência (RIOLFI, 2001, p. 15-16).

Esta pesquisa é metáfora de algo que me falta e ao mesmo tempo movimenta e fomenta minhas ações. Busco em Borges (1988) algo que diga, mesmo que em parte, o que gerou esta investigação científica, já que falamos em dor, falo da peste. A pesquisa aqui apresentada é a peste. É a lida com a falta que não se sabe a origem, mas que é inquietante e gera todo o movimento. É algo que contamina e abre espaço para novas descobertas. Iniciemos o fio discursivo que tece este trabalho.

A minha experiência como professora de inglês como língua estrangeira começou muito cedo. Eu já era professora de curso livre de idioma muito antes de entrar no Curso de Letras/inglês. Quanto ao ensino regular, iniciei minha experiência dando aulas no ensino fundamental e médio, enquanto estava no último ano da minha graduação. Não tive muitos

---

<sup>1</sup> Grifo da autora.

problemas com a minha prática pedagógica, uma vez que a formação prática que recebia na faculdade me dava um bom suporte e a minha experiência em curso livre era uma boa base, principalmente para a minha capacidade de enunciar em uma língua (SERRANI-INFANTE, 1998b). “O termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos” (SERRANI-INFANTE, p. 150, 1998b). Assim, após os quatro anos de preparação em uma universidade, e com alguma experiência profissional, deparei-me com a Educação Inclusiva. Como diz Votre (2002) em seu texto, a minha rede de representações e desejos foi abalada. Eu me autorizei como professora de língua estrangeira (doravante, LE). Mas, a partir do momento em que eu me encontrei diante da possibilidade de uma sala de aula inclusiva, percebi que não estava preparada para a proposta do que seria o ensino inclusivo de meu objeto de ensino do inglês. Apesar do meu conhecimento linguístico, da minha experiência e da formação universitária, eu não tinha uma formação para a prática pedagógica em salas de aula inclusivas, e notei que muitos professores de LE também tinham dificuldade com esse contexto da educação. Durante as aulas de prática e também no pré-serviço, a preparação pedagógica que recebi estava em torno do meu conhecimento da língua e métodos atuais de ensino. Com isso, a inclusão educacional no ensino regular não foi abordada, criando, assim, uma lacuna na formação prática que tive. Na inclusão educacional, o que me chamou a atenção, foi a inclusão de alunos surdos nas salas de aula do ensino regular. Havia uma barreira discursiva entre mim (professora de inglês) e esses alunos. Como professora, eu sentia que não os alcançaria, e tal fato gerou em mim uma grande angústia, que levou a um deslocamento. Foi quando eu decidi pesquisar o ensino inclusivo no que diz respeito aos alunos surdos.

A minha primeira providência foi procurar um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para que eu pudesse me expressar nas aulas com os estudantes surdos. Consegui aprender um pouco da língua de sinais (LS) e passei a procurar por uma literatura de apoio para a educação dos surdos, desde a linguística da Libras até a parte de psicologia da Educação Inclusiva. Após uma preparação autônoma, passei a uma pesquisa também autônoma, abri uma turma de inglês para alunos surdos (uma turma de curso livre), na qual eu ensinava esses alunos a ler e escrever em inglês e, com isso, testava qual metodologia poderia ser usada em tal contexto. Toda essa providência, essa busca foi fruto de um desejo. O desejo de acordo com a teoria psicanalítica freudo-lacaniana é da ordem do inconsciente. “O desejo é a realização de um anseio ou voto inconsciente” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 146). Esse desejo move o sujeito em sua busca.

Apesar do fato de que essa turma de curso livre não possuía um caráter inclusivo, uma vez que todos os alunos eram surdos, o objetivo da turma era descobrir uma metodologia que pudesse funcionar com tal público. Ao ver o desenvolvimento da turma, nasceu em mim uma vontade de pesquisar como se encontra o ensino da LE na escola regular inclusiva (a qual, até o momento, não tive oportunidade de retornar como professora). Desejo escutar e observar como o professor que trabalha com alunos surdos está desenvolvendo sua prática pedagógica e se o seu processo de enunciar em LE, unido à sua formação, são suficientes para lhe dar condições de ensinar esses alunos. Pergunto, ainda, como esse professor interpreta a situação que se coloca? E como ele se identifica com tal prática? Espero abrir caminhos para uma reflexão sobre o assunto.

Este estudo investiga, no discurso dos professores-enunciadores, seus deslocamentos, suas representações e processos identificatórios em relação à Educação Inclusiva com foco na inclusão dos alunos surdos. Busco compreender como se dá a construção e/ou reconstrução identitária. A visão de processo de identificação, neste estudo, vem da teoria psicanalítica que designa “o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 363). Não há um processo identificatório final, é algo sempre em construção, em formação. O conceito de identificação explica como nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença, da separação ou pelo que interpretamos como similaridades (WOODWARD, 2000). Retomarei o assunto no terceiro capítulo, que traz o tecido teórico desta pesquisa.

A falta de estudos que permitam acessar os problemas e as dificuldades do professor de LE diante da Educação Inclusiva é o principal problema dos professores pesquisados diante do sistema educacional em vigor. É necessário abrir caminho para as pesquisas, nessa área, que busquem conhecer a realidade, incluindo-se tanto o que é positivo, quanto o que é negativo. É válido lembrar que este estudo também possui uma importância social, já que pretende conhecer melhor o ensino de LE para alunos surdos. Parto do desejo de levantar questões problematizando o assunto e a partir daí promover a discussão do tema para o crescimento de professores e alunos que estão nas salas de aula inclusivas.

A Linguística Aplicada, como lembra Moita Lopes (1996), é uma ciência social. Por isso, há a necessidade de escutar as histórias do professor de LE em seus vários expoentes profissionais, encaixando, nesses expoentes, a inclusão social na escola de ensino regular. Como afirma Donald Freeman (1996), é necessário saber a história desse professor, suas carências pedagógicas, sua identidade e também os seus sucessos no seu desenvolvimento

para que, assim, a Linguística Aplicada possa orientá-lo melhor. Seguindo o que afirma Eckert-Hoff (2008), são muitos os caminhos de pesquisa sobre a formação e a atuação do professor. Neste trabalho, foi escolhido, como objeto de pesquisa, o discurso do próprio professor: o que ele diz sobre si, sobre seu aluno e sobre sua formação, seu ensino e sobre o referente (Libras/Inglês como LE).

## **1.2 O acontecimento: a Educação Inclusiva**

A todo o momento, são vistas inúmeras propagandas políticas, nos vários veículos de comunicação, que trazem como tema a Educação Inclusiva, afirmando que o sistema educacional brasileiro tem lugar para “todos” e atende a “todas” as necessidades da população. E assim, no discurso dos órgãos educacionais do governo, afirma-se que todas as escolas do ensino regular têm passado por adaptações para acolher “igualmente” todos os alunos, mesmo que eles apresentem diferentes culturas, diferentes níveis socioeconômicos, diferentes etnias e também deficiências.

A Educação Inclusiva é falada e discutida há muito tempo. Embora seja difícil encontrar uma data para o surgimento da inclusão educacional, no segundo capítulo deste trabalho, será tecido um breve histórico dos acontecimentos discursivos que acompanham a Educação Inclusiva (doravante, EI). Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos afirmava que a educação é um direito básico do ser humano, não um privilégio para poucos, mas um direito universal. A partir deste acontecimento, as declarações e documentos educacionais que se seguem passam a reafirmar esse direito humano básico. Cabe ressaltar que, neste estudo, a noção de acontecimento é vista como propõe Pêcheux (2008, p. 19), “o fato novo, as cifras, as primeiras declarações”, algo que se manifesta na consistência de enunciados em um determinado momento.

De forma especial, neste estudo, pretendo analisar o discurso sobre as experiências do professor de LE que trabalha com alunos surdos em salas de aula inclusivas (salas de aula de escolas do ensino regular que fazem parte do sistema de Educação Inclusiva, nesse caso, na inclusão de alunos surdos), analisando as representações e desejos manifestos em sua linguagem. As representações são formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990), adotadas aqui de acordo com Neves (2002), para quem o termo ‘crença’ comumente usado na Linguística

Aplicada, é problematizado. Segundo a autora, o termo *representação* é visto como um ato de pensamento, uma Formação Imaginária. As Formações Imaginárias atravessadas pela Psicanálise freudo-lacanianana na atualização proposta por Pêcheux e Fuchs (1990) apresentam os apontamentos, ou melhor, os registros imaginários do eu (ego), trazem aquilo que o sujeito percebe como realidade. Voltaremos à noção de Formação Imaginária mais adiante.

E, ainda sobre as análises, busca-se, através da análise dos enunciados desse professor, estabelecer se há e quais são os deslocamentos apontados no discurso desse professor em relação a si, em relação ao intérprete, em relação ao aluno surdo e ao aluno ouvinte e, ainda, em relação ao referente, que nesse caso, é a língua inglesa (LI). Tomo, nesta pesquisa, o conceito de deslocamento encontrado em Neves (2008):

Entendo o deslocamento como algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras (NEVES, 2008, p. 26).

Assim, a partir da análise do discurso desse professor, pretendo criar oportunidades para a reflexão sobre as suas expectativas e sua necessidade de uma educação continuada que o oriente em sua prática. Pesquisas na área do ensino inclusivo são necessárias para a compreensão das funções e ações apropriadas ao atendimento da população educacional inclusiva.

Sobre a formação dos professores e os discursos que a atravessam, o documento da Resolução CNE/CEB n. 2, citado por Pietro (2003), traz as diretrizes para a educação especial na Educação Básica. A base dessa resolução é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9-394, de 20 de novembro de 1996 (LDB/96), que, no artigo 59, inciso III, prevê professores especializados e capacitados para a inclusão de todos e um atendimento em estrutura e recursos humanos adequados.

### **1.3 Justificativa**

No Brasil, a Linguística Aplicada tem se voltado, nos últimos anos, para a análise da formação do professor de LE e de sua formação continuada (ABRAHÃO, 2005; ALMEIDA

FILHO, 2005; CELANI, 2002; CORACINI, 2003b;). Com as mudanças que ocorrem no sistema educacional, é importante manter uma formação que possa atender ao contexto educacional, e manter esse professor atualizado e amparado em sua prática pedagógica. Em tempos de Educação Inclusiva, o professor de LE, muitas vezes, sente-se desamparado por não ter uma formação que dê uma significação para a inclusão educacional. Antes de falar sobre a necessidade desse professor, é necessário entender o que exige a escola atual em termos de inclusão social.

Segundo mensagem da UNESCO em 1994, para garantir o ensino inclusivo, a escola deve modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, mas “a simples inclusão do aluno com deficiências em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22). Para que a aprendizagem aconteça, todo o corpo pedagógico da escola é levado à injunção de se adaptar às necessidades dos alunos. Para disponibilizar um ensino satisfatório aos alunos surdos, passam a ser necessários (nas escolas brasileiras) intérpretes em Libras, o que se imagina facilitar a compreensão do que é dito em sala de aula, além de uma formação em inclusão educacional. Os intérpretes têm grande dificuldade em enunciar aos alunos o que é ensinado nas aulas de LE, uma vez que eles não têm conhecimento da língua em questão (neste estudo, de forma especial, a LI). Mascia e Flaibam (2007) afirmam, na conclusão de uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem de LI para estudantes surdos, que, apesar de ser visto como um mediador em sala de aula, na questão da LE, o intérprete não consegue desempenhar seu papel de intérprete traduzindo da LI para a Libras, por não ter o conhecimento da língua referente.

A partir de um subprojeto, visto como pesquisa piloto para esta pesquisa, intitulado “Representações identitárias do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos – um estudo de caso”, dentro do projeto de pesquisa “Processo identitário de professores de línguas em formação continuada”, coordenado pela professora Maralice de Souza Neves na Universidade Federal de Minas Gerais, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa de interpretação discursiva, tendo como enunciativa uma professora de LI que lida com alunos surdos no ensino regular. Essa professora não tem auxílio de um intérprete em sala de aula e tem dois alunos surdos, sendo que um deles conhece a Libras e o outro não. Estudando as representações dessa professora, pude perceber que ela acredita que terá **todos** os seus problemas (em relação ao ensino inclusivo dos alunos surdos) resolvidos quando puder contar com um intérprete dentro de sala de aula, porém a mesma não considerava o fato de que o intérprete não poderia atender o aluno que não conhece a Libras. Partindo desse

ponto e de outras representações tecidas no discurso dessa professora, percebi a necessidade de analisar os discursos de outros professores, em especial os que contam com intérpretes em suas salas de aula e, então, problematizar o assunto. É preciso ver quais são as representações desses outros professores em relação aos alunos surdos, aos intérpretes, a si mesmos e ao que entendem por Educação Inclusiva.

Para iniciar um estudo sobre a questão, volto a dizer que é necessário escutar o professor de LE que está passando pela experiência de ter alunos surdos em sua sala de aula e, a partir daí, fazê-lo refletir sobre sua prática e suas questões identitárias. Freeman (1996, p. 89), citando o que disse uma cantora de Jazz, *You have to know the story in order to tell the story*, explica muito bem a necessidade de colocar o professor como centro nas pesquisas de análise da prática pedagógica e escutar dele o que ocorre em sua prática. A construção da prática pedagógica está ligada às representações desse professor, ao seu objetivo (e/ou desejo) na sua atividade e ao papel que ele assume e no qual se apresenta, revelando, assim, uma identidade representada na sua prática e no seu discurso. Ainda segundo Freeman (1996), se o pesquisador não escutar o professor e as “histórias” que vêm da sala de aula deste, corre-se o risco de se ter uma perspectiva diferente do que é ensinar e da importância desse ato.

O professor, ao falar de si e da sua prática, promove a (re)significação da mesma, levando ao aperfeiçoamento prático e ao desenvolvimento profissional dele e daqueles que aprendem com seu discurso. Citando Orlandi (1996), Eckert-Hoff (2008, p. 25) esclarece que “em toda e qualquer manifestação da linguagem, ao falar, o sujeito significa; ao significar, se significa, (re)significando-se”. Esses dizeres nos oferecem algum vislumbre do processo de renegociação, de realinhamento identitário do professor, uma vez que, na atualidade, as imagens vêm sendo cada vez mais percebidas como precárias e mutáveis, segundo Rajagopalan (2003).

## 1.4 Objetivos

### *1.4.1 Objetivos gerais*

O objetivo geral deste estudo é promover uma reflexão sobre a subjetividade e os deslocamentos identitários do professor de LE que possui alunos surdos em sala de aula inclusiva. Pretendo investigar o processo de (re)significação da identidade do professor de LE através dos dizeres que constituem representações sobre sua prática pedagógica e a sua relação com os outros *componentes*<sup>2</sup> desse cenário.

### *1.4.2 Objetivos específicos*

- Analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações desse professor sobre si, a sua formação e a sua prática;
- Analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações desse professor sobre o outro (o aluno surdo, o intérprete) na sala de aula;
- Analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações que esse professor tem das soluções didáticas que encontraram para esse contexto pedagógico;
- Analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações que esse professor tem da LI e da Libras.

---

<sup>2</sup> Intérprete de Libras, alunos surdos e ouvintes.

## 1.5 Metodologia

A modalidade de investigação usada para o presente estudo é a pesquisa de interpretação discursiva (ORLANDI, 2003), considerando os gestos de interpretação, entendidos como os processos de identificação e as filiações de sentido identificadas no discurso do sujeito. Essa pesquisa de escuta discursiva é auxiliada pela teoria da Análise do Discurso (doravante, AD), atravessada por alguns conceitos da Psicanálise. A AD, como escreveu Eckert-Hoff (2008), é fundamental, uma vez que o objeto desta pesquisa será formado pelo discurso do professor-enunciador e também dará suporte com métodos de categorização das análises linguísticas. A AD “não trata da língua, não trata a gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata o discurso” (ORLANDI, 2003, p. 15). Ainda segundo a autora, a palavra discurso indica movimento, percurso. Estudar o discurso é estudar o homem em movimento, falando, além de dar atenção ao que o constitui sócio-historicamente. Através do seu discurso, o homem se significa. O discurso dá ao sujeito a condição de permanecer, de continuidade, de se deslocar e de se (trans)formar. Pêcheux já tinha estabelecido que a AD é uma disciplina de entremeio e que seu objetivo é “estabelecer uma reflexão sobre o sujeito e sobre funcionamentos linguístico-históricos, visando a uma compreensão da interpelação ideológica constitutiva da produção de sentidos nos sujeitos” (MARIANI, 2003, p. 57).

A Psicanálise vem contribuir para este estudo, de modo que nos permite prestar maior atenção ao que o professor faz, como faz, de que jeito faz e com quem faz (MRECH, 2005) e, assim, o identificando através de suas palavras. No presente caso, algumas noções da teoria psicanalítica freudo-lacaniana serão usadas, uma vez que a teoria da AD com a qual nos filiamos é aquela que abre esse espaço de diálogo entre a Linguística, a LA e a Educação. A área da Educação é particularmente indispensável na formação do professor de línguas, no caso específico, o professor de inglês em serviço. Como afirma Mendonça Filho (2001, p. 95), na interface com as teorias psicanalíticas, temos a possibilidade de “revelar novas perspectivas à educação, ou pelo menos permitir a invenção de novas perguntas”. Podem-se “criar outras possibilidades para o pensar (talvez o repensar) da educação como um processo que possua outras inserções além da racionalidade cartesiana” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 96). A AD e a Psicanálise trazem em si a marca da falta, do furo e nisso essas duas “vizinhas” se tocam. O sujeito do inconsciente surge desse/nesse furo, do/no vazio. Há uma

tessitura formada por esse estranho, inconsciente, pelo furo. Na AD, o tecido do discurso também é constituído pelo furo, pela falta, “o vazio do sentido que clama por um sentido”. E o furo se apresenta no sujeito e na linguagem que também são estruturados por ele. Daí o equívoco, as falhas do sujeito, da linguagem e do discurso. E tanto os analistas do discurso quanto os psicanalistas estão atentos aos momentos de equívocos, onde a fala “derrapa” (FERREIRA, 2004).

Assim como a Educação tem passado por transformações, a vida docente também tem passado por modificações. O professor passou por várias mudanças em sua apresentação histórica, conforme explica Mrech (2005):

[...], o semblante<sup>3</sup> (a envoltura) do professor mudou. Ao longo da história da humanidade esse processo tem se tornado cada vez mais evidente. Dos sofistas como os mercenários da cultura, passamos na Idade Média para os representantes ungidos por Deus sobre a Terra para transmitir a cultura. Nos dois últimos séculos, os professores tornaram-se os representantes da Educação laica, da Educação científica, da Educação para todos, da Educação inclusiva, da Educação multicultural” (MRECH, 2005, p. 154).

Os vários semblantes, as tantas modificações, ressignificações são flagradas nos discursos educacionais. A palavra “não cessa de produzir sentidos através do tempo” (TEIXEIRA, 2005, p. 15). Os discursos educacionais se imbricam, atravessam, vão e voltam e constituem os sujeitos. As palavras movimentam-se e os sentidos vão se deslizando para outros, como pudemos ver acontecer com o deslizamento do significante “deficiente” deslizando para “especial” e de especial para “diferente”, como ocorre no discurso da inclusão. Considerando o que apresenta a Psicanálise, “o sujeito é um ‘falasser’, isto é, um ser na fala. É por meio dela que se inscrevem a cada momento os seus semblantes, as suas distintas envolturas” (MRECH, 2005, p. 154). Se o discurso sofre modificações, o sujeito estará constantemente (trans)formando a sua imagem, (representando) apresentando sua identidade. O sujeito-professor entra em cena quando começa a falar sua história. Nesse percurso discursivo, o professor denuncia a falha, a complexidade, o desfalecimento do sujeito. Com isso, falhas e feridas desse sujeito se manifestam. Manifesta-se também a presença do Outro. “As palavras estão sempre no campo do Outro, e é por isso presença na ausência: lembrar é esquecer e esquecer é lembrar. É preciso, pois, escavar buracos na linguagem para ver e ouvir os nós do dizer” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 76). Além disso, ao falar de si o sujeito se reinventa, cria

<sup>3</sup> Mrech (2005) chama o semblante de envoltura do sujeito, porque este, como *falasser*, como ser de dimensão significante é um corpo que fala e é, portanto, discurso. Segundo Lacan (1982, p. 45), “a realidade se funda e se define por um discurso” e é essa dimensão simbólica que faz com que o sujeito esteja somente representado nos lugares do quais fala. Todo discurso é semblante porque tampona a verdade, o saber do inconsciente.

um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. Por isso, o sujeito será visto neste estudo como aponta Lacan (1998), como um ser sempre em ‘falta de’, incompleto.

Para a formação do *corpus*, em uma primeira fase, uma pesquisa bibliográfica sobre as teorias que direcionam as intenções de pesquisa foi necessária para orientar a formação do *corpus* de forma coerente com os objetivos propostos. Para a produção dos fatos linguísticos, o primeiro passo foi fazer a escolha dos professores a serem entrevistados. No total, foram entrevistados seis professores de LI, sendo cinco da cidade de Montes Claros e uma professora de Belo Horizonte, ambas as cidades do estado de Minas Gerais. Todos eles trabalham ou trabalharam recentemente em salas mistas (alunos surdos e ouvintes) no ensino regular. Ainda, todos os professores contavam com o auxílio de um intérprete. Logo em seguida, para a formação do *corpus*, usando técnicas qualitativas (DENZIN; LINCOLN, 2006), foram gravadas, através de um gravador digital, entrevistas com perguntas semi-estruturadas e abertas com esses professores. Além das entrevistas, algumas aulas foram observadas para anotações de campo, descrevendo o cenário em estudo. Todas as gravações foram armazenadas em meio digital (usando o computador) e, posteriormente, transcritas, para facilitar a análise do discurso dos professores.

Entende-se por condições de produção dos sujeitos, a situação e a memória discursiva. Consideramos, portanto, as circunstâncias enunciativas (contexto imediato - espaço, tempo...), o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2003) e as imagens que o sujeito faz de si, do outro e do referente.

Considera-se que a memória discursiva é o interdiscurso, aquilo que fala antes, em outro lugar.<sup>4</sup> Levando em conta o interdiscurso, a necessidade de um levantamento sócio-histórico sobre a educação dos surdos será importante para a análise do contexto sócio-histórico. Ainda, acrescento a este estudo o levantamento histórico da Educação Inclusiva, as ideologias que envolvem a inclusão educacional e, de forma especial, a inclusão dos alunos surdos. A importância de se considerar o discurso, em fazer a leitura discursiva, é trazer para a pesquisa o próprio sujeito, dando-lhe oportunidade de se dizer. E, a partir daí, interpretar suas representações e o que o constitui, para então apontar as representações mais recorrentes nos dizeres desses professores. Essas representações, embora não generalizáveis e de cunho singular, podem ajudar a problematizar o discurso da capacitação dos professores do ensino regular.

---

<sup>4</sup> No Capítulo III, desenvolveremos melhor a noção de memória discursiva e interdiscurso.

Para facilitar a organização de nosso trabalho, optamos pela divisão: divisão em seis capítulos, que incluem a introdução e as considerações finais. No segundo capítulo, através dos discursos históricos, problematizamos os discursos que atravessam e constituem a Educação Inclusiva e a Educação de Surdos. Tecemos também algumas considerações sobre o professor e o intérprete na Educação Inclusiva, bem como sobre o ensinar e aprender na educação regular. Tal construção histórica é necessária ao momento das análises, para rastrear os traços discursivos que ressoam, atravessam e constroem as representações que são nosso objetivo final.

No terceiro capítulo, tecemos uma base teórica para a sustentação de nossos gestos de interpretação. Embora neste trabalho a teoria circule em toda a escrita, o capítulo teórico traz uma reflexão mais elaborada a respeito das noções teóricas da AD e também da Psicanálise, que nos apoiam na construção do dispositivo de análise.

O quarto capítulo é o momento de descrever nossa metodologia de pesquisa e a construção do nosso dispositivo de análise. Nesse capítulo, também trazemos esclarecimentos sobre a escolha dos enunciadores, sobre as entrevistas e as condições de produção do discurso. De grande importância para a análise do *corpus* linguístico, também estão nesse capítulo as nossas categorias de análise dos fatos linguísticos.

O quinto capítulo apresenta as análises dos discursos dos professores-enunciadores deste estudo. Há, conforme já foi dito aqui, a necessidade de continuidade de desenvolvimento teórico também nesse capítulo, por uma demanda do próprio dispositivo de análise.

Por último, apresentamos as considerações finais deste estudo, sem a intenção de esgotar as possibilidades de interpretação do nosso *corpus*, mas apresentando a interpretação que temos no presente momento.

## 2 TECENDO O HISTÓRICO DA INCLUSÃO

### 2.1 Introdução

Neste capítulo, iniciamos um percurso que visita e revisita os discursos históricos que atravessam e orientam a Educação Inclusiva (EI) e a Educação de Surdos (ES). A ideia é problematizar a EI a partir dos termos *Inclusão* e *Exclusão* que se repetem insistentemente nos discursos educacionais. Ao compor um histórico discursivo, teremos, no momento das análises, condições de perceber os discursos que atravessam, constituem, significam e ressignificam os fatos linguísticos propostos como objetos de nossas análises. Vemos, no presente estudo, os discursos que compõem a história da EI e da ES como o Arquivo conceituado por Foucault (1987, p. 149): “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. Revel (2005, p. 18), em seu livro sobre os conceitos foucaultianos, diz que o arquivo é “o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa época dada e continuam a existir através da história”.

Esta pesquisa considera o homem que fala, o homem que representa simbolicamente sua realidade. E, através de suas representações, é possível perceber sua prática e o que o constitui sócio-historicamente. A ES revela uma trajetória que em muito se repete nos discursos atuais e ainda representa desafio nas vozes dos professores entrevistados neste trabalho. Os documentos oficiais mostram o discurso dos governantes e o que causa muitas vezes conflitos e angústias por serem prescritivos e imporem condições que, geralmente, não são alcançadas pelas escolas de hoje (voltaremos nessa questão mais adiante e também nas análises). Assim, para entender os movimentos que acontecem na EI e ES hoje, é preciso buscar o ontem, e o ontem surge na atualidade em muitas variações, como veremos mais à frente na fala dos professores.

A EI é vista nesta pesquisa como um acontecimento (PÊCHEUX, 2008), aquilo que gera ressignificação, que movimenta. Segundo Teixeira (2005):

A noção de acontecimento permite falar da anterioridade que constitui o discurso não como um transcendental histórico, uma grade de leitura ou uma memória antecipadora que sobredetermina o dizer. No acontecimento entrecruzam-se atualidade (o dito aqui e agora) e memória (o já-dito antes e em outro lugar), sendo que uma descontinuidade pode sempre vir desfazer o trajeto aparentemente estabilizado da rede discursiva (TEIXEIRA, 2005, p. 200).

Voltaremos à noção de acontecimento no próximo capítulo, quando falarmos da teoria da Análise do Discurso. Cabe, neste momento, dizer que o fato de trazer um capítulo com relatos de um passado não indica que esse passado está estático, que não afeta o hoje e que não retorna. A resignificação é a possibilidade de fazer e refazer trajetos. Voltando ao conceito de *Arquivo*, ele considera os discursos como acontecimentos. “O Arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidades dos enunciados” (CASTRO, 2009, p. 43).

## 2.2 A Educação Inclusiva

A Inclusão, primeiramente, tende a ser uma tentativa de ordenamento (VEIGA-NETO, 2001a), devido à busca por um encontro com o outro que estava/está, de certa forma, do lado de fora, em um outro lugar. Nesse encontro, procura-se estabelecer, criar, inventar um saber através de um reconhecimento da diferença. A partir do reconhecimento de alguma diferença, surge, segundo Veiga-Neto (2001a), um estranhamento e em seguida uma oposição dicotômica, “o mesmo não se identifica com o outro, que agora é estranho” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 113). Tal dicotomia é operada por aquele que fica com a melhor parte, o *mesmo*, o que não carrega, não porta a estranha diferença. Essa dicotomia revela, ainda que apenas simbolicamente, um poder atuante no estabelecimento do que é incluído, do que não é o *mesmo*. Um poder disfarçado por uma aparência de ação epistemológica. Uma simples diferenciação. “E mais: ao parecer uma operação puramente epistemológica, de simples reconhecimento ou estranhamento cognitivo, a dicotomia esconde seu compromisso com a relação de poder que estava na sua origem” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 113). Sobre a ordem e os esforços para encontrá-la e/ou defini-la, Bauman (1999) aponta que a ordem resulta de uma operação que nomeia e classifica através do desempenho da linguagem (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009):

O ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio do trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado, representando sua beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 16).

De acordo com Ferre (2001), muitas vezes a tentativa de ordenar da Inclusão faz parecer que optar por incluir um sujeito é conviver com aquele/aquela que não é o que deveria ser, e, além disso, ele representa aquilo que ninguém deseja ser. A Inclusão também traz a concepção de *normalidade*. Inclui-se o *anormal*. Em Foucault (1987), o conceito de anormal é constituído de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. O monstro ocupa o espaço jurídico-biológico. Ele surge da violação das leis naturais ou humanas. O indivíduo a corrigir ocupa a família e as instituições (escolas, igrejas, etc.), que têm a missão de corrigi-lo. “Com efeito, o indivíduo a corrigir aparece como tal na medida em que é incorrigível, na medida em que a família e as instituições, com suas regras e métodos, fracassaram” (CASTRO, 2009, p. 33). O onanista tem um local mais restrito: o quarto. E traz a representação de que toda doença tem origem sexual. Para Veiga-Neto (2001b), a problematização em torno desses três elementos surgiu no século XVIII, a partir da descoberta de um quarto elemento: a população. A população era o elemento que nem o Direito nem as disciplinas<sup>5</sup> tinham conhecimento. “A população [...] passa a ser entendida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes” (VEIGA-NETO, 2001b, p. 114). Os saberes devem se ocupar das relações entre essas cabeças, cuidando das suas relações, diferenças, proximidades e regularidades. A partir desses saberes, o Estado e seus gestores exercem a sua política, tratada por Foucault como *bio-política*<sup>6</sup>, através de um *bio-poder*. Nesse campo de saberes, procura-se incluir e ordenar os considerados dispersos e desordenados. Percebemos com isso que a EI trata do segundo elemento proposto por Foucault (1987): o sujeito a corrigir.

A questão da inclusão nos remete à composição binária normal/anormal. De acordo com Duschatzky e Skliar (2001, p. 123), “a Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc”. As

<sup>5</sup> Disciplina é a “modalidade de aplicação do poder que aparece entre o final do século XVIII e o início do século XIX. O “regime disciplinar” caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos” (REVEL, 2005, p. 35).

<sup>6</sup> “Há que entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (CASTRO, 2009, p. 59-60).

composições binárias nos remetem a uma ideia de poder. O que acontece é que o primeiro termo mantém um privilégio em relação ao segundo, que se submete em uma situação de dependência hierárquica. O segundo composto não existe se não estiver integrado ao primeiro e representando uma inversão negativa desse. Temos então o estabelecimento de estereótipos, que são herança de um discurso colonial. Segundo Bhabha (1998, p. 105), o estereótipo é a principal estratégia do discurso colonial e surge atrelado ao conceito de fixidez, que, para o autor, é “um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”. Dessa forma, o estereótipo se apresenta como uma forma de identificação e conhecimento que transita entre o que permanece “no lugar”, já conhecido, e algo que se repete e que se refere à alteridade e que não deveria ser aceito no discurso. Para Bhabha (1998), há uma ambivalência no estereótipo que lhe confere validade. É a partir da ambivalência que se tem a repetição histórica e discursiva do estereótipo, dando-lhe condições de individualização e marginalização. De acordo com o autor, não se trata apenas da percepção de imagens positivas ou negativas, mas de processos de subjetivação que emergem do discurso dos estereótipos:

Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado) (BHABHA, 1998, p. 106).

No caso da problematização, alvo deste capítulo, encontramos algumas composições binárias que se repetem histórica e discursivamente no que se refere à inclusão, seja ela social ou educacional. Temos, entre tantas, o normal e o anormal, o incluído e o excluído, o eficiente e o deficiente, todos girando em torno da imagem do colonizador e do colonizado - repetindo as relações de poder e resistência.

A EI é vista por muitos autores como uma tentativa de normalização<sup>7</sup>, de ordenamento (SKLIAR, 2001, 2003; VEIGA-NETO, 2001a; entre outros). Nos discursos que fomentam a EI, os dizeres sobre igualdade e diversidade deslizam a todo o momento. É comum encontrar

---

<sup>7</sup> Skliar (2003, p. 188) explica a palavra *normalização*, citando Silva (2000, p. 83):

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é *natural*, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como identidade (SILVA, 2000, p. 83).

vários significantes que nomeiam o incluído, como, por exemplo, o aluno “especial”, “incluso”, “deficiente”, “menos favorecido”, entre tantos outros. Tomamos a partir do não-dito que os outros alunos não são especiais, não são incluídos (pois são os que incluem), são eficientes e são os favorecidos. Para Skliar (2003), esses outros que são designados como os que incluem são chamados a *mesmidade*, e os que são incluídos, a *diversidade*. O *outro* que foi/é incluído não é parte do *mesmo*, provoca estranheza. Tenta-se, então, ordenar o *outro* dentro da escola, normalizando a situação da educação. Segundo o autor, o outro “já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Incluído. Integrado” (SKLIAR, 2003, p. 29). A inclusão segue o movimento de uma porta-giratória. Às vezes, dentro, às vezes, fora. O que se pode perceber é uma constante tentativa de administrar a diversidade, procura-se:

[...] compor e recompor uma e outra vez a pluralidade humana; teria de se aceitarem e celebrarem as diferenças, porém representando-as, desativando-as, ordenando-as, tornando-as produtivas, convertendo-as em problemas bem definidos; teríamos de produzir e canalizar os fluxos e os intercâmbios, mas de forma ordenada, vigiada e produtiva (SKLIAR, 2003, p. 50).

A marca de uma origem para a EI não é encontrada nos discursos sobre o assunto. Mas é possível marcar e dizer alguns acontecimentos que ressignificaram a EI em todo o mundo e perceber alguns discursos que atravessam os documentos oficiais e a literatura sobre a mesma.

Em Skliar (2001), indicam-se quatro dimensões para as mudanças que ocorrem na educação. Essas mudanças implicam sentidos que movimentam os sujeitos envolvidos no contexto educacional. As quatro dimensões são:

- a) mudanças textuais e/ou legais - são mudanças que partem dos discursos oficiais e trazem a concepção de que a primeira mudança deve acontecer legalmente e exclui os movimentos sociais que norteiam a vida escolar;
- b) mudanças de código - nesse momento, a mudança acontece nos textos que regem o currículo escolar, os programas de formação de professores entre outros requisitos e ações pedagógicas;
- c) mudanças das representações - o texto não é visto como o mais importante, nem mesmo os códigos da educação. O que verdadeiramente importa são os “mecanismos de representação que circulam ao redor de um modelo de sujeitos, de uma perspectiva sobre a função da escola e de um significado que prevalece sobre quais as funções dos professores no processo educativo” (SKLIAR, 2001, p. 13);

d) mudanças das identidades - todas as mudanças em/da educação devem envolver a questão da identidade. A identidade dos professores, das instituições, enfim, de todos os sujeitos que são objetos da mudança.

O autor lembra que o esquema das quatro mudanças deveria ser visto de forma inversa. As (trans)formações acontecem, primeiramente, com as mudanças das representações e das identidades e nem sempre alcançam os textos e os códigos educativos. Caso contrário, seria deixar de lado ou tentar apagar os acontecimentos educacionais que acompanham a trajetória de toda a academia.

Iniciando, em nosso estudo, um breve histórico sobre a EI, seus documentos, acontecimentos e discursos, marcamos, como ponto inicial de nossa via discursiva, a declaração de 1948. Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos afirma que a educação é um direito básico do ser humano, não sendo um privilégio para poucos, mas um direito universal. Alguns autores (DUTCHAZKY; SKLIAR, 2000; SKLIAR, 2001; e outros) veem essa iniciativa de alcançar a EI como uma forma velada do discurso integracionista do neoliberalismo. Para o discurso neoliberal, há uma fronteira entre o hipoteticamente excluído e o hipoteticamente incluído. A linha que limita um território do outro, o que é dentro e o que é fora, pode ser traçada pela habilidade/capacidade de saber, poder, ser, etc. Os sujeitos não podem/devem viver nas periferias e margens. Todos precisam estar inseridos na aldeia global que lhes confere o direito de igualdade e da *mesmidade*, principalmente, na educação.

O artigo 28 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989), citado no Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva da UNESCO (2001), traz termos de compromisso para os Estados-Membros (o que inclui o Brasil) que reconhecem o direito das crianças à educação, estando esses países obrigados a garantir a educação fundamental a **todos**<sup>8</sup> e a buscar meios de permanência dessas crianças na escola. Continuando os esforços de asseverar o direito universal à educação, surge, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, o movimento Educação para Todos, que soma esforços visando à Educação Inclusiva. Acontece, então, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien). Essa conferência baseou seus trabalhos na análise da educação numa vasta pesquisa ao redor do mundo, que obteve resultados preocupantes. A análise apontava três problemas considerados graves:

- as oportunidades educacionais eram limitadas, com um grande número de pessoas tendo acesso restrito à educação;

---

<sup>8</sup> Grifo nosso.

- a concepção de educação básica se restringia à capacidade de ler, escrever e lidar com números, em vez de uma visão mais ampla de uma base para uma vida de aprendizado e cidadania;
- alguns grupos marginalizados – portadores de deficiências, membros de minorias étnicas e linguísticas, meninas e mulheres, etc. – corriam o risco de serem excluídos como um todo (UNESCO, 2001, p. 17).

Essas questões aconteciam em todo o mundo, mas eram mais graves em países pobres e em desenvolvimento. Por isso, havia a necessidade de um esforço mundial a esse respeito. Ficou determinado, pela Declaração de Jomtien, um esforço que pudesse garantir, universalizar o acesso à educação por “todos” os grupos “igualmente”, sem restrições por situação socioeconômica, sexo, cor, credo, deficiência, etc. Os discursos encontrados nesses documentos trazem a tentativa de estabelecer um novo lugar social, com um caráter igualitário e sob o título de humanista, que procura camuflar a heterogeneidade e a singularidade, não somente por uma intenção solidária (MASCIA; SILVA JÚNIOR, 2008).

Mais tarde, em 2000, a Declaração de Jomtien ganhou reforços no Encontro Mundial de Educação em Dacar, Senegal. Esse encontro analisou os progressos da Educação para Todos desde o encontro da Tailândia. Novamente, o compromisso com a EI é buscado. E, também nesse encontro, o relatório da Comissão Internacional de Educação para o Século 21 apresentou, como grande avanço na EI, a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na Educação em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Na conferência, foi afirmado que é necessário mais que o simples cumprimento de políticas públicas já existentes para que a EI vença as barreiras que a impedem de se tornar uma realidade social. Não era possível caminhar rumo a uma inclusão satisfatória apenas com escolas especiais (escolas que acolhem somente os grupos e minorias com necessidades especiais). Era preciso que o sistema educacional fosse modificado, o que equivale a dizer que a inclusão aconteceria se as escolas regulares se tornassem mais inclusivas, sendo capazes de acolher as crianças de suas comunidades em todas as necessidades apresentadas por elas. O Arquivo Aberto da UNESCO (2001), citado acima, traz três justificativas para que essa transição do ensino em “escolas especiais” para as escolas regulares aconteça:

- a justificativa educacional: a necessidade de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas implica o desenvolvimento de formas de ensinar que trabalhem com as diferenças individuais e, assim, beneficie a todas as crianças;
- a justificativa social: escolas inclusivas podem mudar atitudes em relação às diferenças por meio de uma educação conjunta de todas as crianças e formar a base para uma sociedade justa não-discriminatória;

- a justificativa econômica: é mais barato estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas do que desenvolver um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças. Se, é claro, essas escolas inclusivas oferecerem educação efetiva a todos os seus alunos, então elas também são uma forma mais eficiente de promover Educação para Todos (UNESCO, 2001, p. 21).

Segundo Mascia e Silva Júnior (2008), busca-se uma tentativa de controle e de administração da diversidade escondida atrás de uma justificativa econômica, de uma organização, de uma melhoria, da “humanização”.<sup>9</sup>

Em vista do exposto acima, o governo brasileiro segue os rumos das decisões tomadas nas conferências mundiais e defende, em seus discursos educacionais, o ensino inclusivo. No país, de acordo com o texto *Fundamentação Filosófica do Programa de Educação Inclusiva do Ministério da Educação* (2004), o pensamento sobre uma educação para pessoas com necessidades especiais começou ainda no Império. A primeira preocupação foi com pessoas deficientes, de forma especial, pessoas chamadas então de cegas e surdas. Surgiram nesse período as Casas Totais, que eram residências e também locais de trabalho institucionalizadas onde pessoas excluídas da sociedade levavam uma vida de clausura formalmente administrada.

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, o Brasil seguiu os outros países que buscavam por em prática as determinações da Declaração de 1948 e procurou novos modelos de educação para deficientes. Nessa época, as pessoas consideradas “diferentes” foram vistas como sujeitos que poderiam ser “normalizados”, capacitados para a vida em sociedade. Pelo significante<sup>10</sup> “diferentes”, é possível perceber que o significante “deficiente” começa a sofrer deslizes, passando para “especial”, para “diferente”, etc.

De 1980 em diante, com os avanços tecnológicos, avanços da medicina e estudos da educação em geral, pessoas que antes eram excluídas da sociedade começam a ser aceitas como constituintes de uma sociedade gerada pela diversidade. O tema *diversidade* toma mais força em 1990 com as declarações e conferências mundiais, como apontado anteriormente. O Brasil busca o seu caminho na inclusão educacional e, desde então, como afirma o próprio texto *Fundamentação Filosófica do Programa de Educação Inclusiva do Ministério da Educação* (2004):

---

<sup>9</sup> Grifo nosso.

<sup>10</sup> Termo retomado por Lacan (1953) a partir da Teoria de Ferdinand Saussure “como um conceito central em seu sistema de pensamento, o significante tornou-se em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708).

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos (ARANHA, 2004, p. 13).

Assim, a escola “se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos” (MANTOAN, 2003, p. 18). A falta desses novos conhecimentos (ou a falta de uso desses novos conhecimentos), como, por exemplo, o conhecimento sobre educação de crianças surdas e o conhecimento da LS ou do Braille na educação de crianças cegas, gera instabilidade na manutenção pedagógica das escolas. A partir dessa “quebra da estabilidade no cotidiano escolar [...], professores se questionam e sentem-se ameaçados e amedrontados pela falta de estrutura física, de material, de apoio e, fundamentalmente, de formação pedagógica” (MAZZOTTA, 2003, p. 50). Criou-se a necessidade de rearranjar os grupos (transição da escola especial para a escola regular inclusiva) e com isso criaram-se novas necessidades, mas o movimento para a capacitação docente e administrativa escolar não tem acompanhado o discurso da mudança. A EI qualifica bem esse cenário de acontecimentos. Os educadores são instados a se adaptarem ao fato de que a inclusão deve ser “radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 24). O significante “todos”, encontrado recorrentemente nos discursos da inclusão educacional e no discurso das várias políticas públicas que apoiam essa inclusão, revelam o desejo de uma completude impossível que surge de diversos lugares. A completude que alcança **todos** em **todo** lugar, aprendendo “igualmente tudo” que é ensinado (sistema educacional).

A Constituição brasileira, em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto -, artigo 208, garante o “... atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A expressão *atendimento educacional especializado*, no trecho acima, parece não estar de acordo com o que há pelas escolas atualmente. Até então, é sabido que a grande maioria das licenciaturas plenas não contempla a preparação para o ensino inclusivo em suas grades curriculares, e quando o fazem, muitas vezes é de forma superficial e insuficiente para a variedade de sentidos que o significante *especializado* pode carregar. Esperam-se, de um atendimento especializado, as condições estruturais e humanas de atendimento às necessidades dos alunos, como, por exemplo, um corpo docente que tenha formação para atender essas necessidades.

### 2.3 A exclusão

O significante *inclusão* só recebe sua significação diante do que já significa a exclusão. Se há o *ser*, há também o *não-ser*. Começamos a falar da exclusão pela ideia de *exílio*. Conforme Skliar (2003, p. 58), exílio nos lembra o estrangeiro. A ordem é perturbada pela presença do estrangeiro, pois esse está acompanhado do desconhecido, “daquilo que não pode ser agregado ao que já é dado por conhecido, daquilo que não é, não pode ser, nem amigo nem inimigo” (SKLIAR, 2003, p. 59). Segundo o autor, o estrangeiro, apesar de ter uma noção espacial, ainda abala as noções de proximidade e de distanciamento. Ele traz consigo uma imagem de temporalidade que revela algo extemporâneo à existência daquele que é considerado conhecido, *normal*, parte de uma *mesmidade*. Ou seja, alguém que está fora da história, do tempo, mas é constante ameaça. Ele é “inominável no tempo”. Outro significante trabalhado por Skliar (2003) é o *diferente*. A raiz latina da palavra, *dis* indica divisão ou negação; *ferre* significa arrastar violentamente. Assim, o outro, o estrangeiro, o diferente é arrastado para longe de uma identidade original (normal) e visto como o oposto, aquele que é o negativo. Japiassú e Marcondes (2006, p. 75) apresentam como conceito de diferença: a “relação de alteridade existente entre duas coisas que possuem elementos idênticos”. Mas, ao mesmo tempo, a diferença apresenta a contradição e distingue uma espécie da outra.

A exclusão é um tema histórico na humanidade. Sabemos, por exemplo, que em Esparta, na antiga Grécia, o modelo ideal de homem era forte, belo, bom guerreiro, corajoso, enfim, perfeito. Em consequência disso, todos aqueles que nasciam fora do padrão ideal eram condenados ao exílio e/ou à eliminação. Os *anormais* eram expostos em praça pública e depreciados, pois não havia espaço na sociedade para seres incompletos. Os homens incompletos, deficientes, eram considerados portadores de um mal. Em toda a história, o que percebemos é um homem *in(ex)cluído*, alvo de uma ambivalência caridade/castigo (VIZIM, 2001).

Como conceito, encontramos em Sawaia (2008, p. 9) que a exclusão é “processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”. A autora ainda completa que só há exclusão em relação à inclusão como constituinte desta:

Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha

do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social; ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2008, p. 9).

Segundo Wanderley (2008), os valores e as representações encontrados em toda a sociedade acabam provocando a exclusão. Não é apenas uma questão de rejeição física, geográfica ou material. A autora nos coloca definições de exclusão que surgem de variados discursos psicológicos e sociológicos. Primeiramente, a partir de Paugman (1996 *apud* WANDERLEY, 2008), elabora um conceito de exclusão como *desqualificação*. A desqualificação está ligada aos fracassos e sucessos da integração. Geralmente, esse processo passa pela ideia de desqualificação social e está relacionado ao trabalho. Em seguida, Wanderley (2008) trata a exclusão como *desinserção*. O sistema de valores sociais define quem está “fora da norma” e indica que esse sujeito não tem utilidade social (DEGAUJELAC; LEONETTI, 1994 *apud* WANDERLEY, 2008). Ainda, a autora apresenta a *desafiliação*, que é uma ruptura de pertencimento, uma quebra do vínculo societal. Por fim, aborda o discurso da intolerância social que aparta o outro como um desigual, um “não semelhante”, expulso de todo o convívio e até mesmo da condição de humano. Esse fenômeno é conhecido como *Apartação Social* e foi proposto por Cristóvão Buarque (1993 *apud* WANDERLEY, 2008).

Para problematizar a questão do *tolerar*, na exclusão, o tolerar indica viver aceitando a periferia que circunda, ao mesmo tempo em que constitui a central normalidade. Aceitar “as bordas, o marginal, o excluído, cuja única razão de existência deveria ser esforçar-se para entrar, para estar incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais” (SKLIAR, 2003, p. 99). A exclusão é um constante empurrar para fora, ainda que, se possível for mapear, a inclusão e a exclusão ocupam o mesmo *entrelugar*. Citando DeMarinis (1998), Skliar (2003) afirma que a cartografia da inclusão aceita, em sua área central, aquilo que foi corrigido e que pode ser *tolerado* após as devidas correções em seu corpo. Um discurso de bondade, daquele que se vê como um missionário, um discurso de salvação fomenta o comportamento dos centrados normais que dizem estar prontos a incluir o excluído. Mas tolerância só existe diante da *intolerância*. “Tolerar o outro, tolerar o que é outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença, fazer da tolerância um princípio desculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação” (SKLIAR, 2003, p. 131), esse é o discurso da tolerância. Porém, tal discurso debilita o que é visto como diferença camufla a desigualdade, e assim, o que é desumano nas ações e formas passa a ser *tolerado*. Tendo em vista o poder do discurso da tolerância, a exclusão fica escondida embaixo do tapete alienada por vezes que a toleram. Para Skliar (2003), a tolerância tem ligação direta com a indiferença.

Ela patrocina um processo de desmemória, que impede, muitas vezes, de perceber os sofrimentos e as dores históricas daquele que está in(ex)cluído:

A tolerância não se dá nem se obtém, já que não é nem um dom nem uma conquista. A tolerância – como a objetividade no âmbito do conhecimento – é sempre uma exigência, uma imposição do ganhador sobre o perdedor. Tolerante é o que suporta algo de alguém, isto é, o que individualizando-se com respeito aos demais, marca uma separação que não é mera distancia mas sim de altura. A partir desta posição de superioridade, o tolerante se converte automaticamente em juiz. Pode ofender, desdenhar, depreciar. Em resumo, pode perdoar ou não. Se, em última instância, poder significa matar, tolerar é por sua vez perdoar a vida do outro. Nesse sentido, a tolerância [...] não é mais que a imposição de uma morte adiada, a graça de uma existência que o vencedor concede. E vencedor é sempre o que sobreviver ao outro, o poder (LÓPEZ-PETIT, 1996 *apud* SKLIAR, 2003, p. 134).

É possível perceber uma necessidade social (dos normais) de encontrar a quem in(ex)cluir. O considerado *mesmo* controlador e mantenedor da *mesmidade* vê, na *diversidade*, um outro que ele não quer ser, que é alvo de seu ódio e maltrato, que dever ser isolado e ultrajado, mas que torna a identidade do *normal* algo mais confiável, mais seguro, que provoca alívio ao ser invocado. Já a ausência do outro pode ser dolorosa, pois ele é ao mesmo tempo uma presença de ausência que, apesar de incomodar, é constituinte do que é *mesmo*. Bhabha (1998) diz que só possível entender essa ambivalência de uma presença ausência, a partir de uma alteridade que é ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio.

## 2.4 A educação de surdos

Os surdos foram vistos de diversas formas durante a história. Os diferentes discursos que constituem a trajetória dos surdos vão e voltam, fazem e refazem as representações a respeito da identidade surda. Na antiguidade, os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Para os ouvintes, eles não poderiam desenvolver o pensamento, o intelecto devido à ausência da fala. “Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender” (MOURA, 2000, p. 16). Para Aristóteles, a linguagem era condição para se atestar a humanidade de um indivíduo. Assim, nos discursos correntes da época, o surdo era desconstituído da propriedade humana. Após séculos, a busca por uma *humanização* do

sujeito surdo foi iniciada. A partir de então, ele passa a ser *recuperado* pela sociedade e para isso começaram as tentativas de dar *fala* ao surdo-mudo. Esse mesmo discurso de dar *fala* e *voz* ao sujeito surdo é visto nos discursos atuais, que buscam a oralização e/ou uma educação que *medica* a falta da fala oral.

Os romanos destituíram os surdos de todos os seus direitos legais e, além disso, eles eram vistos como pessoas que não poderiam casar e que tinham alguma forma de retardo mental. Para a religião, eles eram vistos como pessoas que não possuíam almas imortais, pois não sabiam orar e participar de movimentos religiosos.

No século XIV, um advogado e escritor chamado Bartolo della Marca d'Ancona começa a considerar a possibilidade de um surdo desenvolver uma aprendizagem eficiente a partir da (LS) ou, mesmo, da língua oral. Novos estudos também começam a ser desenvolvidos. No século XVI, encontra-se a primeira indicação de uma diferença entre surdez e mutismo. Um médico, Girolano Cardano, afirmava nesse período que os surdos poderiam receber instrução porque tinham propriedades intelectuais para isso (MOURA, 2000). A autora afirma que a primeira pista de uma educação de surdos surgiu com Pedro Ponce de Leon (1520-1584), o qual se tornou um professor de surdos e o primeiro registrado nesse contexto historicamente. Ponce de Leon era um monge beneditino e educava os filhos de nobres. Fazia parte do programa de ensino ensinar a falar, ler, escrever e as ações e doutrinas do cristianismo. Os nobres que tinham seus primogênitos surdos temiam que não tivessem a quem passar seus bens e seus nomes porque a surdez era vista como impedimento para assumir legalmente a herança e o direito familiar. “A possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar” (MOURA, 2000, p. 18).

Várias pessoas, entre médicos, religiosos e educadores, surgiram na história da ES. Confirmava-se, na Idade Moderna, o discurso oralista. Devia-se oralizar o surdo para que ele fizesse parte da sociedade dos ouvintes. As experiências dos educadores com alunos surdos, infelizmente, não eram partilhadas entre os mesmos ou com os outros. Segundo o pensamento da época, gastava-se muito tempo e energia buscando uma *solução* para ensinar no contexto da surdez, que aqueles que detinham o conhecimento o tomavam como uma conquista que era mérito exclusivo e não merecia ser partilhado. Ensinar um surdo a falar era garantia de prestígio e reconhecimento social. “O oralismo tinha como argumentação aparente a necessidade de humanização do surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social” (MOURA, 2000, p. 22).

Eis que surge em Paris um abade chamado Charles-Michel de L'Epée (século XVIII), que, por razões religiosas, começa a educar duas irmãs surdas. O abade percebe que aprender a LS pode facilitar o ensino e facilitava o acesso à língua escrita para que as jovens tivessem acesso à palavra de Deus. Ele passou a defender o uso da LS e escreveu o livro *Intitutin des Sourds-Muets par la Voie des Signes Methodics*. L'Epée foi o responsável pela abertura do primeiro instituto para surdos em Paris, que foi o primeiro estabelecimento de ensino público de atendimento ao surdo no mundo. Após a morte de L'Epée, o instituto passou a ser criticado por seguidores do oralismo, mas seu trabalho já tinha provocado uma inovação na educação de surdos e isso afetaria o mundo inteiro. Em vários países, escolas foram abertas e a temática da ES, discutida. Com reconhecimento da LS, o abade colocou o surdo na categoria humana:

A importância de L'Epée não está somente no fato dele ter desenvolvido um método novo na educação dos Surdos, mas de ter tido a humildade de aprender a Língua de Sinais com os Surdos para poder, através desta língua, montar seu próprio sistema para educá-los (MOURA, 2000, p. 25).

Em 1789, com a morte do abade, Abbé Sicard assume a direção do Instituto Nacional de Surdo-Mudos. Sicard escreveu dois livros importantes na época, uma gramática e um livro, sobre a forma como treinou um surdo chamado Jean Massieu. Passando por outros administradores, o discurso oralista passou a reger as ações do instituto. Uma das figuras que influenciou as ações pedagógicas do instituto foi o médico Jean-Marc Itard. Itard buscava a erradicação ou, pelo menos, a diminuição da surdez, pois, como discípulo de Philippe Pinel, ele considerava a diferença como uma doença. Esse discurso médico corretivo é visto até os dias de hoje em se tratando da surdez. Itard chegou a matar e ferir seriamente alunos do instituto em nome de uma busca pela cura da surdez. Segundo Moura (2000), iniciava-se, então, um outro discurso, que atravessava o oralista, o religioso, o filosófico e o social: “[...]o discurso médico, equivocado quanto a seus princípios, que procurava a todo custo acabar com aquilo que não podia ser tratado ou curado na maioria das vezes” (MOURA, 2000, p. 26).

Abre-se aqui um parêntese para falar sobre os discursos que afetam não apenas os surdos, mas toda a *alteridade deficiente*<sup>11</sup>. Skliar (2003) destaca a aliança entre a pedagogia corretiva e a medicalização que busca a cura do diferente:

É evidente que existe uma medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, mas existe, sobretudo, uma medicalização de sua vida

---

<sup>11</sup> Termo usado por Carlos Skliar em seu livro *Pedagogia(improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (2003). “Alteridade deficiente é uma expressão que remete não ao indivíduo ou ao grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à invenção, à sua produção como outro” (p. 34).

cotidiana, da pedagogia, da escolarização, de sua sexualidade, da vida e da morte do outro deficiente (SKLIAR, 2003, p. 161).

No discurso da medicalização, a diferença, se apagada, acaba com a deficiência e, com isso, o Homem passa a ser Homem e não mais surdo, cego, indígena, etc. Fecha-se o parêntese.

Voltando aos acontecimentos na educação dos surdos, uma variedade de métodos e técnicas foi surgindo e, com isso, a necessidade de uma discussão maior a respeito do tema. Assim, aconteceu em 1880, em Milão, o Iº Congresso Mundial de Professores Surdos. Nesse congresso, a LS foi considerada um empecilho para a aprendizagem e desenvolvimento dos surdos, fato que ocorreu devido à forte defesa do discurso do oralismo (SOUZA, 1998; MOURA, 2000). O congresso foi considerado, por aqueles que defendiam o uso da LS, como um retrocesso na ES. Durante aproximadamente um século a partir da data do congresso de Milão, tentou-se *curar, tamponar* a surdez, obrigando os surdos à oralização. Entre os países representados estavam os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. O mais curioso em relação ao congresso é o fato de que, em meio aos participantes que estavam ali reunidos para tomar decisões a respeito da ES, havia apenas um surdo (MOURA, 2000). Nas resoluções votadas em Milão, percebe-se o retorno frequente ao discurso da pedagogia corretiva. “Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas” (SILVA, 2006, p. 33). Todo o processo pedagógico estava condicionado ao conhecimento que os alunos surdos tinham da língua oral. Com os resultados do Congresso de Milão, a LS foi, praticamente, banida/proibida na ES. Entre as resoluções do congresso, estão:

1. Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem [...] (Este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos.
2. O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias (MOURA, 2000, p. 48).

Eis que surge em 1889 o 1º Congresso Internacional dos Surdos, em Paris. Os surdos considerados instruídos ergueram-se contra o discurso oralista. Nesse congresso, a LS foi reconhecida como o instrumento mais adequado para educação e desenvolvimento intelectual do surdo. Outros dois congressos aconteceram em seguida, o 2º e o 3º Congressos Internacionais dos Surdos, em 1893 e 1896, respectivamente. Nessas duas ocasiões, os participantes optaram pelo sistema combinado (LS e língua oral) de instrução. O 4º Congresso Internacional do Surdo ocorrido em Paris, em 1900, aconteceu simultaneamente ao 4º

Congresso Internacional de Educação e Bem-Estar do Surdo. Surdos e ouvintes ficaram separados, pois muitos dos educadores oralistas não aceitavam a participação dos surdos nas conferências que aconteciam. No evento dos ouvintes, mantiveram-se as conclusões e resoluções do Congresso de Milão. No evento dos surdos, manteve-se o apoio ao sistema combinado de instrução.

No século XX, a ES continuou dominada pelo discurso oralista. “Um oralismo que defendia a oralização dos Surdos por questões eugênicas, ideológicas e políticas e que tinha como objetivo principal a destruição de uma minoria linguística e cultura que ameaçava a hegemonia dos ouvintes na concepção dos seus defensores” (MOURA, 2000, p. 51). Na década de cinquenta, nesse mesmo século, um linguista da Gallaudet College (referência em pesquisas sobre ES, localizada em Washington, nos Estados Unidos), chamado Willian Stokoe inicia um estudo junto de seu grupo de pesquisa a respeito da língua de sinais americana (*American Sign Language – ASL*). A conclusão da pesquisa mostrou que a LS é uma língua genuína, natural e que poderia ser considerada um legítimo sistema linguístico (LODI, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004). A aceitação da LS como língua genuína movimentou a ES e começa a ser aceita no sistema educacional em várias partes do mundo. De acordo com Mascia e Silva Júnior (2008):

Língua não se constitui apenas em um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaço-visual. Língua é corpo (MASCIA; SILVA JÚNIOR, 2008).

No Brasil, a ES tem como marco, ainda no Império de Dom Pedro II, a inauguração do primeiro instituto para surdos em 1857 (SILVA, 2006). Esse mesmo instituto passa a ser chamado Instituto Educacional de Educação de Surdos Mudos em 1957. O grande responsável por sua abertura foi o francês Edward Huet, que conseguiu o apoio de Dom Pedro II para estabelecer a instituição. Huet foi considerado o precursor da LS no Brasil.

Após a fundação do instituto, a ES no Brasil passa a ser tarefa das escolas denominadas “especiais” até o surgimento das escolas inclusivas em meados do século XX. A partir desse momento, a EI começa a ganhar espaço nas ações e promoções educacionais. Os discursos sobre integração, inclusão e diversidade integram o discurso da Educação para Todos.

A LS foi reconhecida no Brasil como língua em 24 de abril de 2002. A Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi reconhecida como o meio de comunicação oficial entre os

surdos. Em 2005, a Libras foi incluída no currículo das escolas brasileiras (SILVA; NEMBRI, 2008). Além disso, a Libras foi decretada pelo então presidente, Luis Inácio Lula da Silva, como disciplina regular nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio, quanto em nível superior, o que valeu também para os cursos de Fonoaudiologia (Decreto n. 5.626). As escolas em todo o Brasil têm dez anos de prazo para por em prática o que estabelece o decreto. Souza (2007) aponta que o reconhecimento da Libras é de grande importância para os surdos brasileiros e de toda a sociedade, mas acrescenta que, dentro de sala de aula e também na sociedade, o surdo é um sujeito na fronteira entre duas línguas: a LS e a língua portuguesa. Isso faz com que o surdo seja um sujeito entre lugares. O discurso oralista e o discurso defensor da LS incitam os sujeitos surdos a lidar com as travessias. Ora do lado da LS, ora do lado da língua portuguesa. Ora do lado gestual, ora do lado oral. A autora considera que, para muitos surdos, a angústia trazida pela situação de viver na fronteira e entre lugares provoca uma grande evasão dos alunos surdos nas escolas. Ela chega a dizer que alguns surdos veem a escola como um “inferno íntimo insuportável”. Ainda de acordo com Souza (2007), o discurso da *Inclusão* mantém os surdos na lógica da deficiência e isso muitas vezes pode acarretar sofrimento e constrangimento moral na escola inclusiva. “Daí por que os surdos sinalizadores são avessos à simples menção da palavra ‘inclusão’. Quer dizer, para eles, ‘inclusão’ adquiriu sentido similar ao holocausto para os judeus” (SOUZA, 2007, p. 34, grifos da autora). Essa angústia e sofrimento podem ser vistos em todo o histórico descrito aqui a respeito da trajetória do surdo.

## **2.5 O professor e o intérprete na EI dos surdos**

O acontecimento em relação ao professor da escola inclusiva que possui alunos surdos no seu corpo discente se dá nos discursos voltados para a formação desse professor. Como o foco desta pesquisa está nas representações dos professores que atuam na EI dos alunos surdos, é mister falar um pouco sobre os dizeres que as atravessam e as constituem, para se entender melhor o que poderíamos chamar de formação discursiva. O conceito de Formação Discursiva é importante para este estudo, pois é a Formação Discursiva (FD) que irá determinar o que o sujeito deve ou não dizer de acordo com a sua posição na vida social

(PÊCHEUX; FUCHS, 1990). E os dizeres mudam de sentido quando se muda a FD. Em questão de discurso, segundo Mariani (2003);

[...] o sujeito é uma posição em movimento histórico: os lugares de onde fala constituem o que diz, mas isso não é transparente para o sujeito. O sujeito significa já afetado pelo Outro sem se dar conta do processo de retomadas e mudanças das significações no qual se encontra (MARIANI, 2003, p. 5).

Voltaremos mais adiante ao conceito de FD com mais detalhes, mas, por ora, continuemos com o nosso histórico.

O Decreto n. 5.626 também provocou um movimento na educação superior. As licenciaturas em todo o país estão passando por uma atualização curricular para que a formação dos futuros professores e pedagogos garanta a educação bilíngue<sup>12</sup> para os surdos. Tal movimento surge de um discurso educacional que avança em forma de uma necessidade que provoca, nas instituições educacionais, a adoção de uma política linguístico-educacional de formação do futuro docente e, conseqüentemente, isso irá incidir nas formas de gerência da LS nas escolas (SOUZA, 2007). De acordo com a autora, a decisão política é importante, “pois, conforme a prática adotada, ter-se-ão distintos efeitos sobre os processos de subjetivação (identitários) do estudante nas línguas pelas quais será atravessado” (SOUZA, 2007, p. 36).

Um dos problemas encontrados na formação de professores é a forma como a LS é vista dentro de boa parte das universidades e escolas de ensino superior. As representações mais comuns acerca da LS são que ela é um código de transliteração simples, é uma língua a ser aprendida de forma rápida, em até 80 horas, e que a aprendizagem rápida da LS garantirá a preparação do docente para a escola inclusiva com alunos surdos (SOUZA, 2007). Tais representações revelam discursos que simplificam, ou tamponam a situação como algo que é fácil de resolver a partir de um discurso do Estado, que reconhece em decreto um direito dos surdos. “Mesmo que se ofereça uma formação séria, não se pode cair na armadilha de reduzir a língua de sinais a um conteúdo curricular, ou seja, a um conhecimento – como muitos – a ser aprendido e ensinado” (SOUZA, 2007, p. 39).

Há uma literatura que oferece *soluções* ao professorado que trabalha em sala de aula mista<sup>13</sup> (BOCHNER; ALBERTINI, 1988; ERTING, 1988; QUADROS, 1997; SOUZA, 2007; entre outros). Um dos discursos mais comuns encontrados em documentos oficiais, e que mais tarde veremos atravessando o discurso dos professores, discurso este que é objeto de

<sup>12</sup> Entende-se por *educação bilíngue* o acesso à língua de sinais e ao português durante a escolarização dos surdos.

<sup>13</sup> Entende-se por *sala de aula mista* a sala de aula ocupada por surdos e ouvintes em escola regular inclusiva.

estudo desta pesquisa, é o ensino como prática de socialização. A socialização vem como forma de cuidar do lado emocional e afetivo dos alunos na escola inclusiva e através de atividades aplicadas com a expectativa de eliminar, ou pelo menos diminuir, as barreiras que possam existir entre os alunos. Entre as várias sugestões, podemos citar exercícios de análise das narrações; análise das situações reais, de conflitos; *role-play*; solução de problemas; jogos de interpretação, entre outros (HANNUCH, 2006; SOUZA, 2007). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, sugerem que os professores façam uso de textos, elementos visuais e usem gestos e elementos da LS para o ensino em sala mista. Temos que considerar que, em se tratando de uma LE, a questão é agravada pela mistura de três línguas no contexto de uma sala de aula. A língua inglesa chega ao aluno surdo como uma terceira língua através de uma segunda língua que ele hipoteticamente deve dominar para entender e interpretar as atividades e ser avaliado e/ou através da LS. Ainda há um fato que agrava essa situação, que é a questão de o intérprete não ser formado e não ter conhecimento da língua inglesa para traduzi-la e auxiliar com maior eficiência o professor e o aluno em sala de aula. Segundo Mascia e Flaibam (2007):

O não conhecimento de inglês por parte do intérprete constitui-se em mais um fator de afastamento do surdo da língua inglesa. Assim, percebe-se que o sujeito surdo, em sala de aula de ouvintes, mesmo com intérprete, produz muito pouco (MASCIA; FLAIBAM, 2007, p. 7).

As autoras ainda chamam a atenção para as leis que regem a inclusão e que obrigam a presença de um intérprete, mas não preveem a situação da aprendizagem de uma língua estrangeira. E terminam por acrescentar que essa situação revela uma dupla exclusão: a exclusão do aluno surdo e também da língua estrangeira, pois o ensino de uma LE se diferencia das demais disciplinas na questão da inclusão do aluno surdo.

Para Souza (2007), a integração escolar do aluno surdo tem como objetivo maior a participação do surdo de forma plena em todas as atividades do ambiente escolar. A autora descreve quatro critérios que podem *eliminar* as barreiras existentes na inclusão de surdos em sala de aula mista:

- a) formação do professorado a respeito das implicações da surdez e sobre o próprio estilo comunicativo e de magistério;
- b) atividades para **facilitar** o desenvolvimento da teoria da mente e a aprendizagem emocional para a **totalidade** dos alunos;
- c) atividades para **potencializar** o respeito à diversidade cultural e, portanto, às características de comunicação dos alunos surdos;
- d) atividades para **facilitar** a comunicação na aula entre alunos da mesma idade (SOUZA, 2007, p. 75, grifos nossos).

É possível perceber, nessa citação, o mesmo anseio por completude encontrado no texto da UNESCO e em outros documentos citados anteriormente. O uso de verbos no infinitivo (*facilitar, potencializar*) revela uma vontade imperativa de solucionar, normatizar e ordenar o ensino no contexto da inclusão. O substantivo feminino *totalidade* repete aqui o discurso da Educação para Todos.

Na escola, a integração/inclusão do surdo na educação bilíngue acontece, geralmente, com o auxílio de um especialista, que passa a servir como tradutor para levar ao surdo em LS o discurso oral do professor, e ao professor, o discurso sinalizado dos surdos. Entra em cena o sujeito intérprete de Libras.

Os primeiros trabalhos de interpretação em LS registrados no Brasil (trata-se de registro histórico, não indica que não tenha ocorrido antes sem registro oficial) ocorreram em meados da década de oitenta, no século XX. Geralmente, os intérpretes atuavam em instituições religiosas, em situações familiares ou de convivência entre amigos (MASUTTI; SANTOS, 2008). Na história dos surdos, os trabalhos de interpretação de LS surgiram pela demanda da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX; as cidades cresciam e as concepções sobre o papel e o trabalho das pessoas surdas começavam a passar por ressignificações (RODRIGUEZ, 2001 *apud* MASUTTI; SANTOS, 2008). Algumas instituições religiosas, educacionais e/ou sociais tentavam evitar o isolamento social dos surdos e usavam os serviços de interpretação de LS para oferecer serviços e integrar a comunidade surda à sociedade ouvinte. Esses trabalhos de tradução eram realizados por parentes de surdos e não era remunerado. É comum, nos relatos históricos, a função de apaziguador do profissional intérprete/tradutor, independente de língua de tradução.

Nos Estados Unidos, os intérpretes se uniram como categoria e alcançaram o reconhecimento profissional em 1964. A partir de então, as associações e os movimentos dos intérpretes de LS procuraram buscar a qualificação e a certificação daqueles que se mostravam aptos para o serviço de interpretação. No Brasil, os intérpretes de LS (doravante, ILS) têm um primeiro encontro organizado em 1988. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) promoveu, nesse ano, o I Encontro Nacional de Intérpretes e a seguir vários outros eventos aconteceram. A profissão de ILS no Brasil passa a ter regulamentação em lei de suas funções a partir do Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. O intérprete Libras-Português/Português-Libras participa das aulas de todas as disciplinas, inclusive, da aula de língua estrangeira, na qual deve lidar com três línguas para repassar o conteúdo da disciplina. Esse fato será inicialmente problematizado nas análises e será, posteriormente, tema de nossa pesquisa de Doutorado.

## 2.6 Sobre a educação, o ensinar e o aprender

Antes de concluirmos este capítulo, consideremos ainda a oportunidade de dizer algo sobre a educação sem considerar os dizeres *inclusiva* ou *exclusiva*, mas a educação nos vários efeitos que esse significante evoca e, principalmente, contando com a ajuda da Psicanálise para tal. A Psicanálise entra na educação para permitir uma leitura diferenciada dos contextos e das culturas do educar. “O saber não diz respeito a algo que se repete, mas a um saber em movimento. Um saber que não é tecido a partir do lugar do mestre, mas, do saber do inconsciente, um saber descentrado que conduz o sujeito, antes de ser conduzido por ele” (MRECH, 2005, p. 27).

O psicanalista Célio Garcia (2001) usou uma expressão de Spinoza, “a reforma do entendimento”, para falar um pouco sobre a questão da educação e um pouco de seu percurso até o momento atual. Segundo o autor, quando professores e educadores são abordados sobre o tema educação, eles forçosamente iniciam uma discussão sobre essa reforma do entendimento. Essa expressão diz respeito a uma escola que se pretende moderna. O autor começa a contrastar a “reforma do entendimento” com a “mudança por intermédio do saber” e/ou “condições de acesso à verdade”, a busca por entender os processos que estão na educação, a reforma do entendimento e as condições para se obter uma verdade sobre o educar e aquilo que está atravessado por esse processo. A Psicanálise entra nessa discussão quando se pontua que o *desejo* de um entendimento é algo que complementa a expressão de Spinoza. É da ordem de uma falta, de uma alteridade.

Ainda dentro do tema da reforma do entendimento, Garcia (2001) passa a dissertar sobre dois tópicos: a Universidade e a prática política-educacional. Sobre a Universidade, o autor afirma que a Psicanálise vem tentando “ver reconhecido algo da ordem do singular” (GARCIA, 2001, p. 16), contrapondo o dito “só há ciência do universal” proposto pela ciência. No início da década de 60, Lacan dirigiu seus estudos dentro de um contexto estruturalista. Nesse contexto buscava-se

[...] uma investigação científica, uma epistemologia própria às ciências humanas para as quais viesse a ser adotado o corte em questão, ou seja, distinção entre Imaginário e Simbólico (Psicanálise), entre Natureza e Cultura

(Antropologia), entre Significante e Significado (Linguística), entre valor de uso e valor de troca (Marxismo), entre analógico e digital (Ciência da Computação), entre o contínuo e o discreto finalmente (GARCIA, 2001, p. 17).

Para Garcia (2001), a Linguística e a Antropologia se beneficiaram com essa abordagem, pois tais disciplinas contam apenas com o que é simbolizado. Mas a Linguística proposta no Curso de Linguística Geral de Saussure trazia, no conceito de língua, a ideia de uma univocidade que não era defendida pela Psicanálise. Essa univocidade, uma teoria da totalidade, foi pontuada por Garcia (2001) como o pecado e perdição do estruturalismo. Definindo o estruturalismo, o autor mostra as seguintes características: o estruturalismo trabalha o simbólico em oposição ao imaginário; no sistema, a posição do elemento é que dá o sentido; o elemento é mantido a partir de sua diferença frente aos outros; a estrutura é inconsciente; os elementos estão distribuídos em série; e por último, há um lugar vazio, o lugar da falta. Sobre o estruturalismo e a educação, essa questão é dividida em três períodos. O primeiro período é chamado de época do DOGMA e tinha como objetivo a exibição de provas e fundamentos da existência de Deus. A segunda fase é chamada de BUROCRACIA. Nessa fase, “Controlar, Coordenar, Comandar, Organizar e Prever são as operações essenciais!” (GARCIA, 2001, p. 20). Na terceira época, aborda-se a transmissão vista como “elaboração forçada” ao falar de aprendizagem. Sobre a prática político-educacional, Garcia (2001) aborda a questão: “O que há com o tal ofício de educar?” (GARCIA, 2001, p. 28). E para responder, o autor coloca alguns pontos: primeiro que educar é uma lida com o saber e com a transmissão deste, e segundo, que o aprendiz é movido pelo desejo de saber.

Lembrando que o ensinar foi colocado por Freud como impossível, Mrech (2005) fala sobre o *impossível da educação*. Apoiando-se em uma citação de Eric Laurent (2002, p. 7 *apud* MRECH, 2005, p. 15), “dizer que é impossível ensinar é dizer que é preciso, incessantemente, remeter ao canteiro de obras tudo o que pareceu, em um dado momento, como uma solução para essa aporia”, a autora se mostra insatisfeita com a questão do simples dizer de um impossível. Ainda sobre essa impossibilidade, Mrech (2005) afirma que Freud, ao dizer que a Educação é uma profissão impossível, apontou que a questão não é o fato de que educar e ensinar sejam impossíveis. A questão é que nunca se ensina e se educa de forma igual. O processo de educar nunca é o mesmo do que foi feito ontem, sempre se transforma. Isso porque os alunos são outros, as condições de produção do discurso mudam, a situação muda, o contexto muda. A educação atual é vista como um mercado do saber, vendendo a ideologia da aprendizagem e, como ressalta Lyotard (1998), da melhoria dos desempenhos do

sistema no qual a questão é não mais saber se algo é verdadeiro, mas para o que serve e se é vendável.

A busca por uma Educação Continuada faz acreditar que se deve aprender não um saber transmitido em bloco, mas à *la carte*, visando não só à melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também à “aquisição de informações [organizadas], de linguagens e de jogos de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética” (LYOTARD, 1998, p. 90). Essa orientação tem o intuito de assegurar a reprodução das competências, com isso assegurando a prevalência do sentimento de incompetência do professor diante “das redes de memórias para transmitir o saber estabelecido” (LYOTARD, 1998, p. 96).

Há, ainda, o limite do corpo. “O corpo em sua materialidade. O corpo como o real que não pode ser ultrapassado” (MRECH, 2005, p. 20). O ser humano opera com processos complexos. Há que considerar o humano em suas operações com “a afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos, etc” (MRECH, 2005, p. 20). E quando o real se revela, os conflitos surgem e temos diante de nós algo que não é possível capturar, nomear, reter. “O educar não diz mais respeito a apenas transmitir informações, passar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais também implicam o professor e aluno como sujeitos, na construção de algo novo” (MRECH, 2005, p. 22). Vendo então a questão do limite do corpo e da construção de algo novo, segundo a autora, não é correto reduzir a educação a um objeto de mercado.

Mendonça Filho (2001) fala sobre a diferença entre informar e transmitir. Segundo o autor:

Na educação, as metodologias de ensino tentam dar conta de um saber que deve ser “passado” para o aluno de forma *plena*, sem falhas no processo de envio da mensagem de que a possui (professor) para aquele que está ‘vazio’ (o aluno). Vê-se uma ideia de controle do saber que é mostrado como pertinente ao eu e controlável e, por ser assim, possível de ser avaliado. É por causa dessa questão (e de outras que não menciono aqui) que o campo da educação tem mostrado resistência ‘a ideia de um saber ‘que não se sabe’, à noção de inconsciente (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 74).

O autor cita Freud (1974) para explicar que a transmissão vai além do comunicar uma informação e escapa ao saber consciente. Para Freud (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 75), “só pode ensinar aquele que está capacitado a entrar na alma de seu aluno”. Mendonça Filho (2001) ainda completa que a transmissão “é um fenômeno que não pode ser pensado exclusivamente na concepção da existência de um diálogo que se realiza em plenitude tanto para quem fala quanto para quem escuta” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 75). Veremos, nas

análises, como os professores de LI lidam com a questão do ensino na sala de aula mista e com o fato de que a competência linguística na LI será *levada* até o aluno surdo pela mediação de um ILS e com o auxílio de outras duas línguas, a língua portuguesa e a Libras.

## **2.7 Conclusão**

A EI é um entrecruzamento de vários discursos que lhe dão a consistência de um acontecimento. Por haver uma imbricação de vozes, encontramos nela os conflitos e as repetições históricas de preconceitos, inclusões e exclusões, enfim, diferentes modos de dizer, de classificar e caracterizar o ser humano. O professor surge em meio a esse acontecimento, demandado por uma descrição de especialista inscrita nos documentos e textos que regem a inclusão educacional. Esses mesmos dizeres que definem um especialista qualificado para todos o define também como formador de cidadão em um discurso solidário sobre a EI. O ILS entra na educação como o mediador do ensino. Ele passa a ser a ponte entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Porém, interessa-nos verificar como se faz essa ponte entre um professor de uma língua oral e estrangeira que esse intérprete não conhece e o aluno surdo. No próximo capítulo, as noções teóricas necessárias aos nossos gestos de interpretação irão preparar o caminho para as nossas análises.

### 3 TECENDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Introdução

Neste capítulo, tecemos a base de nossa teoria analítica. A teoria que evocamos para nossas análises aparece em nosso texto em forma espiral, pois, a todo o momento, ela é revista e complementada nos capítulos teóricos e nas análises. Nossa pesquisa em Linguística Aplicada (LA) recebe o apoio da teoria da Análise do Discurso (AD), atravessada pela Psicanálise freudo-laciana. Por ser assim, apresenta-se como uma pesquisa “tecida” com teorias que se imbricam para dar forma e consistência ao nosso dizer de pesquisadora.

A escolha das duas bases teóricas deste estudo justifica-se pelo objeto de estudo assumido aqui. Tendo como objeto de estudo o discurso do professor, encontramos, nesses dois pilares (AD e Psicanálise), o suporte (ou as agulhas) que nos move a tecer a rede de representações, fruto das análises. A palavra *discurso*, segundo Orlandi (2003), lembra movimento. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2003, p. 15). A partir de Saussure, a linguagem foi vista como tendo um lado individual e um lado social. A língua, segundo Saussure, é fruto do caráter social da linguagem e necessária para promover a comunicação (SAUSSURE, 2007). A outra parte da linguagem é pertença de um domínio individual, produto de um ato individual: a fala.

A língua, no *Curso de Linguística Geral* de Saussure (2007), foi concebida como sendo um sistema composto por signos e estes são compostos por um *significante* e um *significado*, e da relação arbitrária entre esses dois elementos. A fala foi deixada um pouco de lado por Saussure, que preferiu trabalhar com a sistematização e o social da língua. No que o autor considerava a fala, ela se apresentava como ato individual, “material, concreto, psicofísico, dependente da vontade e da inteligência do indivíduo (portanto, subjetivo), um impulso expressivo, ato inovador (lugar da liberdade), acessório e mais ou menos acidental” (CARDOSO, 2005, p. 20). Por apresentar tais características, a fala não podia ser sistematizada e, como consequência, não poderia ser objeto de estudo da ciência. Os estudos

sobre a subjetividade voltam a movimentar a linguística em meados do século XX e trazem consigo um novo elemento para a ciência da linguagem: o discurso.

O discurso surge fora da dicotomia proposta por Saussure (2006) e não deve ser confundido nem com a língua nem com a fala, pois se encontra fora dessa dicotomia. Em resumo, Cardoso (2005) diz que “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (p. 21). Para Pêcheux (1997) o discurso é constituído pela língua, pelo sujeito e pela história. Para isso o autor une, ao propor a disciplina Análise do Discurso, três grandes pilares teóricos: Saussure (na releitura feita por Pêcheux), Marx (na releitura feita por Althusser) e Freud (na releitura feita por Lacan). Segundo Ferreira (2003), a língua trabalhada pela AD não é a mesma que a linguística trabalha. Não é uma língua transparente, que vem de uma autonomia. Trata-se de uma língua material, opaca, a língua estruturada pela possibilidade do equívoco e marcada por uma historicidade que a inscreve. No lugar do corte saussuriano de língua/fala, agora tem lugar o corte língua/discurso. E, a partir de então, rompe-se com o positivismo, que via a língua e o sujeito como estáveis e homogêneos. Com a ruptura, elegendo uma língua e um sujeito do equívoco, da falta e do descentramento, surge a abertura para a alteridade, a inovação. Não há esgotamento nas possibilidades de análise, não há esgotamento das formas de se interpretar; as teorias se movimentam a cada análise.

O que torna a AD singular é sua forma de trabalhar a linguagem em sua relação com a ideologia, com o sujeito interpelado pela ideologia. Para Ferreira (2003), ser assujeitado é ser elevado à condição de ser sujeito, “capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos” (FERREIRA, 2003, p. 43). O inconsciente é o real desse sujeito que é desejante, incompleto e que se consome em buscar a completude. Então, o sujeito da AD é determinado por um interior (inconsciente) e pela exterioridade (sócio-histórico e ideologicamente) e isso confere, ao campo discursivo, sua particularidade. O discurso também passa a ser visto como um tecido. Um tecido sujeito a nós e furos entre seus fios. Na AD, a rede (vista como um sistema-metáfora para essa visão) é composta por fios (como uma rede de pescador) e de furos. “Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem” (FERREIRA, 2003, p. 44). O todo que é a rede representa o discurso, mas tem o espaço daquilo que é o furo, que não é sistêmico e nem representável. É daí que se instala o real da língua, a marca daquilo que é impossível e se torna possível a partir da língua – a alíngua<sup>14</sup>, o incomensurável espaço do equívoco

---

<sup>14</sup> Alíngua (*lalangue*) é a língua em que o sujeito emerge, lugar do equívoco:

(MILNER, 1987). Além da noção do real da língua, há outras noções que se movimentam no campo discursivo, a saber: a materialidade (de natureza histórica e linguística), a estabilidade (que não é normatizada, está sujeita ao que é instável), a ordem (o contraponto histórico-semântico) e o acontecimento que surge como “a exterioridade que não está fora e que representa o lugar de ruptura com os sentidos estabelecidos” (MILNER, 1987, p. 45).

Há entre a AD e a Psicanálise uma estranha intimidade. Essa é uma afirmação de Ferreira (2004), na qual a autora fala que a AD é, desde seu início, ocupante de uma “zona povoada e tumultuada”, onde está, em boa parte do terreno, a linguística e, do outro lado, o materialismo histórico. Entre os dois, estão dividindo o espaço a Psicanálise e a teoria do discurso. Desde o início, a fronteira entre AD e Psicanálise tornou-se um espaço “tenso, instável, contraditório... e fecundo” (FERREIRA, 2004, p. 38). Para a autora, a AD trabalha em um lugar de interface, no limite (se é possível chamar essa tensão de limite ou fronteira) “entre o sentido e o não-sentido; entre o possível e o impossível; entre a completude e a incompletude” (FERREIRA, 2004, p. 39). E a Psicanálise não está em terreno mais brando, ela também se encontra “entre o consciente e o inconsciente; entre a lembrança e o esquecimento; entre o dito e o não-dito”. Tem-se, então, que o campo da AD é o dos sentidos que traz em si a ideologia, o sujeito, a língua e a história. A Psicanálise é o campo do inconsciente e traz em si o sujeito desejante, o Outro e a linguagem. Embora essas duas áreas possuam conceitos em comum, elas não se confundem. “O fato de circularem em ambos não os indistingue nem implica aproximações redutoras” (FERREIRA, 2004, p. 39). Ao ser desterritorializado, o conceito é ressignificado na nova teoria com sentidos outros, próprios e singulares.

A AD e a Psicanálise trazem em si a marca da falta, do furo, e nisso, essas duas “vizinhas” se tocam. O sujeito do inconsciente surge desse/nesse furo, do/no vazio. Há uma tessitura formada por esse estranho, inconsciente, pelo furo. Na AD, o tecido do discurso também é constituído pelo furo, pela falta, “o vazio do sentido que clama por um sentido”. E o furo se apresenta no sujeito e na linguagem, que também são estruturados por ele. Daí o equívoco, as falhas do sujeito, da linguagem e do discurso. E tanto os analistas do discurso quanto os psicanalistas estão atentos aos momentos de equívocos, onde a fala falha, derrapa. Na AD, o Outro atravessa o discurso, que ainda é atravessado por outros discursos que nessa

---

O inconsciente é estruturado por uma linguagem, mas como uma linguagem, à moda de uma linguagem, o que necessariamente aponta para um resto, para o qual Lacan forja o termo alíngua, numa tentativa de nomear justamente aquilo que se furta à univocidade inerente a qualquer nomeação, uma vez que se trata de apontar para o registro que, em toda língua, consagra-a ao equívoco (LEITE, 1994, p. 36).

soma lhe confere a alteridade que o constitui. E a Psicanálise, diante da AD, também é como o Outro diante do discurso, é o estranho que a atravessa, que a obriga a deixar-se (co-)habitar por algo que lhe é estrangeiro.

Para esclarecer a proposta da AD a partir de seu maior pensador, Michel Pêcheux, é preciso narrar ainda que brevemente as três fases desse autor. Pêcheux submeteu sua criação teórica a arranjos, desarrajos, construções, desconstruções, correções e elaborações para constituir uma teoria de análise do discurso. A partir de uma reflexão sobre como se articulam o discurso, a língua, o sujeito e a história que ocorreu em meio a crises políticas na França nas décadas de 60 e 70, o autor reorganizou a teoria e o solo epistemológico da AD. Nessa época, o estruturalismo estava em alta. O estruturalismo se mostrava como padrão de ideias nos estudos franceses. Durante o apogeu estruturalista, o sujeito foi excluído para dar lugar à análise do objeto científico, que era a língua vista de forma padronizada. Mas, também durante seu apogeu, o estruturalismo já mostrava algumas falhas na sua estrutura. Surgiu um incômodo nas ciências humanas, que gerou uma busca ao sujeito anteriormente excluído. E assim, surge a AD, nesse incômodo, ela se apresenta como uma forma de intervir nos excessos do formalismo linguístico da época.

A AD trouxe questões para a forma como a língua, a historicidade e o sujeito eram vistos pela ciência da época (FERREIRA, 2003). Na década de 60, no século passado, Pêcheux iniciou uma escrita sobre a epistemologia das ciências sociais em textos assinados com o pseudônimo de Thomas Herbert, assinalando o início de sua primeira fase. Em seguida, o autor começa a escrever sobre o discurso, dessa vez usando seu verdadeiro nome, em dois textos que abrem a discussão sobre conteúdo e discurso, traçando análises sobre esses tópicos como forma de diferenciá-los (MALDIDIER, 2003; GREGOLIN, 2006).

A primeira fase de Pêcheux é inaugurada pelo lançamento do livro *Analyse Automatique du discours* (AAD 69) em 1969. O livro é “uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura que ele faz de Saussure, deslocando o objeto, pensando a *langue* (sua sistematicidade; seu caráter social) como a base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos o sujeito e a História” (GREGOLIN, 2006, p. 61). Para Maldidier (2003), a AAD 69 foi um laboratório da teoria que estava por vir, e surgiu do solo epistemológico e da crítica das ciências humanas e sociais. Pêcheux apresentou a proposta de discurso como um objeto constituído de teorias que se cruzam: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A partir de então surge um sujeito assujeitado pela ideologia (releitura das teorias althusserianas) e pelo inconsciente (fruto do atravessamento da teoria psicanalítica). Em outras palavras, como parte dos conceitos da AD, o sujeito volta ao centro dos estudos da

língua acompanhado da visão psicanalítica, mostrando-se um sujeito descentrado, desejante, sujeito do inconsciente e acompanhado do materialismo histórico trazido por Althusser (1985) em sua ideologia, com a visão de um sujeito que é constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. A AD possui conceitos de outras áreas do saber (Psicanálise, Linguística e Marxismo) e tal fato lhe dá um caráter de disciplina de *entremeio*<sup>15</sup> que não deve ser confundido com o caráter interdisciplinar de outros estudos, pois mantém suas particularidades.

A segunda fase de Pêcheux inicia uma problematização a respeito do Outro, da heterogeneidade no discurso. Um dos textos que abre essa fase foi assinado por Michel Pêcheux, Antoine Culioli e Catherine Fuchs: *Considerações teóricas a propósito do tratamento formal da linguagem*. É nesse momento que Pêcheux apresenta juntamente com Fuchs o quadro epistemológico da AD. Segundo Teixeira (2005), nessa fase o olhar de Pêcheux voltou-se para os estudos do *entrelaçamento desigual* do(s) processo(s) discursivo(s). Foi ainda nessa fase que surgiu a teoria dos dois esquecimentos, a qual assume o sujeito na condição de não-origem de seu dizer. Veremos mais detalhadamente sobre esses esquecimentos ainda neste capítulo. Encerrando essa “segunda época”, aconteceu a publicação do livro de Pêcheux *Les Vérités de la Palice (Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio)* em 1975. O livro trouxe como proposta a teoria materialista do discurso, que afirma ser “sobre a base linguística que se desenvolvem os processos discursivos, mas, ao mesmo tempo, todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe, enfatizando, entretanto, que essas relações são contraditórias” (GREGOLIN, 2006, p. 63).

Na terceira fase, Pêcheux se aproxima da teoria foucaultiana e problematiza o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento. Em um momento de reflexão, ele critica as posturas dogmáticas assumidas anteriormente. É nessa fase que temos um desenho de um dispositivo de análise melhor elaborado e é a partir dela que a AD pecheutiana tem trabalhado e evoluído, principalmente no Brasil, após a morte de seu maior articulador em 1983. Na atualidade, a AD abriu maior diálogo com outras áreas do saber que lhe fazem fronteira como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicanálise, e deslocou-se da Linguística. Apesar da presente ameaça de ver seus conceitos se perderem em meio aos conceitos de outras áreas ou de sua teoria ser reduzida à metodologia de análise, é praticamente impossível separar o teórico do analítico, pois é isso que dá vida e consistência à prática da análise do discurso. Voltando a tecer nossa base teórica, a noção pecheutiana de

---

<sup>15</sup> Termo usado por Orlandi (1996 citado por FERREIRA 2003).

discurso como acontecimento merece destaque em nosso trabalho. Vemos os discursos que atravessam e constituem o sujeito professor como acontecimentos, desde os discursos sobre a inclusão até os discursos da formação desse professor e muitos outros que integram a sua memória discursiva.

Eni Orlandi, em uma nota ao leitor na abertura do livro de Michel Pêcheux (2008), *Discurso: estrutura ou acontecimento* (tradução brasileira), fala que o percurso de Pêcheux na elaboração da AD traz uma reflexão sobre a linguagem que convive bem com o incômodo da instabilidade, da falha, do não-dito. A AD busca (des)construir e compreender/interpretar seu objeto de análise: o discurso, aceitando o diálogo com outros saberes sem cair em contradição. A partir de *Discurso: Estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2008) começa a unir conceitos psicanalíticos ao sujeito da ideologia. Da Psicanálise, as relações aconteceram com conceitos como sujeito, inconsciente/consciente, imaginário, entre outros, mantendo uma afinidade entre inconsciente e ideologia, sem confundir os conceitos. A ideologia passa a ser pensada no “registro do inconsciente, emergindo cá e lá na materialidade linguística via sonhos, lapsos, atos falhos, permitindo, inclusive, o movimento subjetivo da resistência” (CORACINI, 2007, p. 38). Nessa obra, Pêcheux (2008) indica os vários caminhos que percorreu para a discussão sobre o discurso como estrutura ou acontecimento. No primeiro caminho, o tema é o *enunciado*. Para trabalhar o enunciado, o autor usa como exemplo a eleição de François Mitterand, em 1981, onde o enunciado *On a gagné* foi gritado em praça pública pelos parisienses. Esse fato é considerado um *acontecimento*, o ponto que liga uma atualidade a uma memória. Citando Pêcheux, conforme visto no capítulo anterior, Teixeira (2005) comenta que o acontecimento nos permite falar de uma anterioridade constitutiva do discurso, um entrecruzamento do dito agora com o já-dito antes.

Usando o exemplo da eleição francesa, Pêcheux chama a atenção para a interpretação do enunciado *On a gagné* como acontecimento. Segundo o autor, esse enunciado “em seu contexto de atualidade e no espaço da memória que ele convoca e que já começa a reorganizar: o socialismo francês de Guedes a Jaurès [...]” (PÊCHEUX, 2008, p. 19) gerou uma (re)significação. Daí, indica-se a necessidade de descrever, (des)construir e interpretar o enunciado a partir de sua *materialidade histórica*.<sup>16</sup> Para a interpretação, o autor evocou (para a elaboração da AD) alguns nomes (Saussure, Wittgenstein, Althusser, Foucault, Lacan, entre outros), que vieram caracterizar o trabalho teórico da AD (com a história, a língua, o inconsciente...). Resumindo o exercício da análise, o autor coloca-se como analista diante de

---

<sup>16</sup> Onde se evoca a presença teórica de Althusser nos trabalhos de Pêcheux.

três vias: “do acontecimento, da estrutura e da tensão entre descrição e interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 19).

Ainda falando sobre discurso: a estrutura ou o acontecimento, o autor chama-nos a atenção para o *real*. Pêcheux reflete sobre o *real* como o ponto do impossível. O impossível que não é uma descoberta é apenas presente e, vez ou outra, nos deparamos com ele. O *real* admite que há algo que ‘não pode ser assim’, que escapa. O *real* é rejeitado pela ciência positivista, por aqueles que determinam que se devem usar apenas as proposições lógicas do verdadeiro ou do falso, do X e Não-X. Esse tipo de ciência recusa aspas interpretativas, pois prefere as caracterizações. Segundo o autor, nesses espaços logicamente estabilizados, o sujeito falante é o controlador de tudo que se fala, pois acredita que o enunciado “reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição **adequada** do universo” (PÊCHEUX, 2008, p. 31, grifo nosso). O adequado nesses espaços discursivos é representado por uma homogeneidade lógica, por um sujeito pragmático. Pêcheux afirma que a ciência e o sujeito representados por essa homogeneidade lógica, por uma autoleitura sem falha do *real* é uma necessidade humana:

O controle sem risco de interpretação [...] responde, com toda evidência, a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra [...] (PÊCHEUX, 2008, p. 35, grifos do autor).

Mas, mesmo com a busca por uma ciência régia, há uma materialidade histórica no discurso e que deve ser interpretada e não tratada a cálculo como uma “física de tipo novo”.

Pêcheux (2008) afirma que “interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-logicamente-estável não seja considerado *a priori* como um defeito” (PÊCHEUX, 2008, p. 43). A questão é supor que há outros tipos de real, outros tipos de saber que admitem um não-saber. Um real que não está na univocidade lógica, que não é transmitido, nem aprendido ou ensinado, mas que produz efeitos. Assim, para todo dito, há um não-dito. Há sempre uma outra forma de (se) dizer, um dizer em outro lugar e nisso estão os princípios da proposta de uma nova leitura que o autor apresenta “a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2008, p. 44) e, a partir daí, interpretar. Para esse trabalho de interpretação, o autor descreve três exigências: (1) priorizar os gestos de descrição das materialidades discursivas: descrevendo e reconhecendo o real da língua (abordando o que é próprio da

língua a partir/através do equívoco, da falta), a heterogeneidade constitutiva; (2) aceitar que todo enunciado, “toda sequência de enunciados é [...] descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Nesse espaço, está o trabalho da AD; (3) inscrever o discurso em *corpus*, sem permitir que o acontecimento nele inscrito seja absorvido pela estrutura. Então, ao reunir estrutura e acontecimento, como afirma Orlandi (2003), a forma material, enfim, é o acontecimento de um significante em um sujeito que notadamente é afetado pela história. Nesse momento, destaca-se a entrada da Psicanálise, deslocando a noção de homem para a noção de sujeito. Concluindo, o autor volta a afirmar que “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, 2008, p. 56). E na proposta que Pêcheux (2008) evoca, há a possibilidade de perceber os momentos de interpretação como atos consequentes das tomadas de posição, ou seja, como efeitos de identificação, e isso através das descrições das montagens discursivas.

### 3.2 Noções essenciais

Algumas noções que serão usadas para interpretar os discursos dos professores-enunciadores começam agora a serem urdidadas na trama deste capítulo. Começamos com um olhar mais detalhado sobre o *sentido*. Para Pêcheux (1997), na segunda fase da AD, é a interpelação pela ideologia que confere ao enunciado a aparente “transparência” de seu sentido, ou seja, as palavras, as expressões, etc. indicam um significado fiel ao que realmente se queria dizer através delas. Em outras palavras, é em referência às posições inscritas em determinadas formações ideológicas que o sujeito confere sentido às palavras, tendo a ilusão de ser mestre e fonte de seu dizer.

Seguindo a noção de formação ideológica, Pêcheux (1997) evoca outra noção, a de *Formação Discursiva* (FD) como sendo o que em certa formação ideológica, em uma dada posição e em determinada conjuntura irá determinar o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Pêcheux abandona essa noção na terceira fase, mas a noção de FD apresentada por Foucault continua sendo produtiva para a AD, segundo o nosso entendimento. Para Foucault (1987, p. 136), na *Arqueologia do Saber*, a FD é “um conjunto de regras anônimas,

históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Trata-se de uma FD (FOUCAULT, 1987, p. 43) quando se pode descrever entre um certo número de enunciados um sistema semelhante de dispersão ou quando se pode definir “uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)” entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos as escolhas temáticas. De acordo com o autor, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1987, p. 207). Destacamos ainda que é a partir da FD que:

[...] o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico (FOUCAULT, 1987, p. 124).

No caso deste estudo, veremos, no momento das análises, as várias FDs na quais os sujeitos professores estão inscritos, como o discurso da cidadania, o discurso da inclusão, o discurso da globalização, etc.

As regularidades (homogeneidade) apontadas por Foucault (1987) na FD não devem ser vistas como oposição ao que pode aparecer como irregularidade, mas como aquilo que confere ao discurso um caráter aparente de unidade, de linearidade. Embora haja as regularidades, uma FD pode mudar temporal e espacialmente, acarretando em mudanças do enunciado que influenciam a/na formação de discursos e nos sentidos que serão produzidos. Sendo assim, um enunciador, “ao mesmo tempo em que é constituído pela FD, contribui, por meio das práticas sociais e discursivas, para constituí-la, em um constante movimento de (re)configuração” (NETTO, 2008). A dispersão (heterogeneidade) é marcada pelos discursos outros que atravessam e constituem uma mesma FD, e provoca, nesse espaço contradições e reformulações. O montante de dispersões e regularidades compõe a exterioridade do discurso. Encontramos então a noção de interdiscurso. Esses discursos outros que se imbricam, entrelaçam, atravessam e constituem o dizer formam a memória discursiva. Nesse caso, a memória é nomeada *interdiscurso*. O interdiscurso é “algo fala (*ça parle*) sempre antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 1997, p. 162). Para Serrani-Infante (2005, p. 64), o interdiscurso “remete à dimensão não linear do dizer às memórias implícitas que atravessam – verticalmente – todo discurso”. De acordo com Eckert-Hoff (2008, p. 60), o interdiscurso “é atravessado por divisões heterogêneas de rupturas e contradições, justamente por reportar-se a um já-dito, a um exterior, o que pressupõe a alteridade”.

Sobre as contradições, Foucault (1987) as classifica de três formas: as derivadas, as extrínsecas e as intrínsecas. As contradições derivadas brotam de uma mesma FD, “no mesmo ponto e segundo as mesmas condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1987, p. 176). As contradições extrínsecas conduzem a uma oposição entre FD diferentes. Por último, as contradições intrínsecas surgem na mesma FD, mas formam subsistemas. Segundo Foucault (1987):

[...] não são duas proposições contraditórias do mesmo objeto, nem duas utilizações incompatíveis do mesmo conceito, mas duas maneiras de formar enunciados, caracterizados uns e outros por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas (FOUCAULT, 1987, p. 176).

A FD nos remete, ainda, a uma outra noção desta trama, a noção de *condição de produção*. As condições de produção (CP) do discurso nos trazem o lugar histórico-social de onde o sujeito enuncia. Não é uma questão de realidade física e espacial, mas uma questão imaginária e sócio-ideológica. A CP envolve os sujeitos, a situação e também a memória. Segundo Orlandi (2003, p. 30), quando consideramos as CP “em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico”.

### **3.2.1 O sujeito e o inconsciente**

De acordo com Teixeira (2005), Pêcheux articulou três pontos importantes na constituição da AD: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Essas três regiões são atravessadas pela teoria da subjetividade psicanalítica. Ao deixar-se atravessar pela teoria psicanalítica, a AD coloca-se diante do que a linguística abandonou para tornar-se ciência, diante da incompletude, da falta, do furo, do impossível. A AD assume uma heterogeneidade que contraria o caráter homogêneo das ciências e o comportamento cartesiano de seus procedimentos. Isso se inicia ao assumir que o sujeito é incompleto, dividido. O sujeito do inconsciente. Esse inconsciente que, segundo a autora, é relegado pela ciência. “A neutralização do princípio da divisão do sujeito permite que um domínio de

reflexão se coloque como inteiramente dominável, podendo constituir-se como um saber que se transmite integralmente” (TEIXEIRA, 2005, p. 71). Mas a AD assume que há um saber que não se sabe.

Segundo Teixeira (2005), Pêcheux busca, na Psicanálise, uma forma não subjetiva do sujeito. O que aproxima a AD da Psicanálise em questões teóricas e epistemológicas que a AD possui está “no entrecruzamento de três circunstâncias”: a impossibilidade de manter uma teoria do sujeito como autônomo, no controle de si mesmo; a falta de uma teoria linguística que permita diferenciar o sujeito da enunciação do sujeito gramatical e que perceba/assuma o interdiscurso; a oferta da Psicanálise de uma teoria da subjetividade que vai além do sujeito cartesiano. Na elaboração de um conceito de sujeito que alia a teoria psicanalítica e a teoria ideológica de Althusser que, conforme afirma Teixeira, Pêcheux começa a entrar em questionamentos para encontrar uma *forma-sujeito*. Para a autora, Pêcheux não fez uma ampla leitura do “registro do simbólico, desconhecendo a categoria lacaniana de real, que compõe – com o imaginário e o simbólico – um nó (borromeano) que estrutura o sujeito” (TEIXEIRA, 2005, p. 73). A autora afirma que Pêcheux buscou em Lacan aquilo que o aproximava de uma noção de sujeito como a de Althusser, a quem seguia mais de perto.

Segundo Quinet (2000), a Psicanálise concorda que o sujeito é pensamento, mas pensamento inconsciente. O inconsciente descoberto por Freud é pensamento. Esse inconsciente percebe o sujeito não pela lógica cartesiana, mas pelo equívoco e através do método psicanalítico. O sujeito não está pautado na certeza (*penso*), mas na dúvida, na lacuna, naquilo que não é possível apre(e)nder. O inconsciente é o capítulo em branco da história do *eu*. “O sujeito para a psicanálise é essa lembrança apagada, esse significante que falta, esse vazio de representação em que se manifesta o desejo” (QUINET, 2000, p. 13). A partir do *desejo*, Freud propõe mudança ao pensamento de Descartes: *Desejo, logo existo*. O sujeito é um ser desejante, do desejo sexual, inominável, um desejo de outra coisa. Não há como representar esse desejo, porque ele não tem substância, “é vazio, aspiração, falta, se não deixaria de ser desejo”. Descartes e Freud partiram do pensamento, mas o primeiro chegou à existência e o outro encontrou o desejo. Assim, o sujeito uno, inteiro e identificável de Descartes (e do cientificismo) tornou-se não identificável, mas sujeito a identificações e dividido para a Psicanálise. Um tem como substância o pensamento, o outro é oco, vazio, é constituído pela falta, pelo desejo. E “o desejo é sempre enigmático e por isso mesmo ele apela ao saber, constituindo assim o sujeito articulado a um desejo de saber” (QUINET, 2000, p. 19). Mas o saber encontra barreiras: no nível imaginário, é o *eu* (consciência), no nível do

simbólico, é o *recalque*.<sup>17</sup> E esse saber que falta ao sujeito (pelo não querer saber) retorna pela transferência via *sujeito suposto saber* encarnado na figura do analista que vai tentar encontrar a cadeia de significantes que formam o inconsciente. Segundo Freud, o inconsciente tem leis e um saber que muitas vezes o sujeito não quer conhecer. A descoberta de Freud levou a ciência a um descontentamento, por contrariar sua postura positivista.

Ainda sobre a questão do inconsciente e do sujeito, é preciso lembrar conceitos importantes da Psicanálise como sintoma, pulsão, o sujeito do inconsciente, metáfora e metonímia. O *sintoma* “é uma formação do inconsciente e enquanto tal é a expressão metafórica do desejo para o sujeito” (QUINET, 2000, p. 17). A pulsão é dita pelo autor como algo que há na sexualidade, mas que escapa à representação e que não deve ser confundida como o instinto, porque a pulsão não pode ser satisfeita. A pulsão leva o sujeito a uma repetição da cadeia do significante, há algo que constantemente volta (mas escapa ao saber). O sujeito, segundo Lacan (1998), é um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente. O inconsciente é estruturado como linguagem, e por isso Lacan busca em Saussure a definição de significante. O significante é a imagem acústica do signo linguístico que tem como outro constituinte o significado. Para Lacan (1998), o interesse está no significante, porque o inconsciente é constituído por uma cadeia de significantes. “Donde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”<sup>18</sup> (LACAN, 1998, p. 506). O significante rompe o significado, antecipa-se ao sentido. A metáfora é uma condensação, uma substituição de significantes que não deixa claro o sentido, mas deixa aparecer o efeito da significação. A metonímia é o transporte da significação, um deslizamento de um significante a outro. Lacan (1998) citando Freud, afirma que a metonímia é a forma mais adequada encontrada pelo inconsciente para “despistar a censura”. A metáfora e a metonímia são as duas leis do inconsciente, a primeira constitui o sintoma e a segunda caracteriza o desejo.

O inconsciente é estruturado como linguagem e como está na superfície, ele constantemente se manifesta. Essas manifestações representam o retorno daquilo que foi recalçado. Daí, tem-se o equívoco, o ato falho, os sonhos, os chistes, e essas falhas são, de acordo com a teoria do inconsciente, movimentos bem sucedidos, pois mostram as formações do inconsciente, que vêm à tona independentemente da vontade do sujeito.

---

<sup>17</sup> O conceito de recalque seguido neste estudo, foi introduzido por Freud e “designa o processo que visa manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cujas realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 647).

<sup>18</sup> Grifos do autor.

Concluindo, percebemos a diferença entre dois sujeitos, *o sujeito falante* e *o sujeito falando*. O sujeito falante é o empírico, individual, cartesiano, com a capacidade de aquisição de língua e que a usa de acordo com um contexto social e dono (origem) de seu dizer. Já o sujeito falando, esse que é assumido na AD, é “um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais” (FERNANDES, 2008, p. 26). Por isso, dizemos que esse sujeito é heterogêneo, interpelado pela ideologia (relação sujeito-língua, o simbólico) e descentrado.

### 3.2.2 *O sujeito e o esquecimento*

O sujeito da AD é heterogêneo e constituído no/pelo discurso. Ao criticar a noção de sujeito racional e fonte de seu dizer, Pêcheux elabora a teoria dos dois esquecimentos, apontando a clivagem e a heterogeneidade do sujeito que não é fonte do seu dizer. O termo esquecimento é visto por Pêcheux como um acobertamento daquilo que é causa de si no próprio sujeito; em outras palavras, o sujeito esquece aquilo que o determina e constitui. O sujeito cria uma ilusão sobre sua realidade. O primeiro esquecimento, chamado *esquecimento nº 1*, é caracterizado pela noção de *sistema inconsciente*. Nesse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz, fonte de seu discurso, que para ele tem a aparência de inédito (PÊCHEUX, 1997; TEIXEIRA, 2005). “Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos” (ORLANDI, 2003, p. 35). O *esquecimento nº 2*, segundo Orlandi (2003), é da ordem da enunciação, ou seja, quando o sujeito fala, ele o faz de uma maneira e não de outra, e ao longo de seu dizer, ele formula paráfrases que indicam que o dizer poderia ser outro:

Concordamos em chamar *esquecimento no. 2* ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 1997, p. 173).

Teixeira (2005) afirma que o *esquecimento n.º 1* implica no que não é acessível ao sujeito e o *esquecimento n.º 2* se enquadra no que é do domínio do sujeito. “O primeiro é o ponto de articulação entre ideologia e inconsciente. O segundo, entre linguística e teoria do discurso” (TEIXEIRA, 2005, p. 49). Segundo Coracini (2007, p. 32), os esquecimentos conduzem à noção de sujeito psicanalítico, “atravessado pelo inconsciente e marcado pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido de seu dizer”. A autora acrescenta que o postulado dos esquecimentos, brilhantemente apresentados por Pêcheux, explica a ilusão que constitui o efeito-sujeito no que se refere à linguagem. Nessa ilusão, o sujeito acredita em uma monossemia aplicada à linguagem. E esse postulado ainda esclarece que não é possível a produção de sentido fora de uma FD. “Tal impossibilidade se acha recalcada para/pelo sujeito e encoberta para ele de modo que ele crê imaginariamente estar na fonte do sentido (ilusão ou esquecimento n.º 1)” (CORACINI, 2007, p. 33).

### 3.2.3 A identificação

Entrelaçamos agora os fios da identificação. O conceito de identificação, popularmente falando é comumente visto como o atesta a psico-sociologia. Ou seja, um indivíduo A em relação a um indivíduo B, com o tempo, transforma-se em, assemelha-se a B por identificação. A Psicanálise traz uma concepção bem diferente desse conceito.

Segundo Riolfi e Almaminos (2007), o processo identificatório nos abre a novas possibilidades, reinventamos a nós mesmos sempre que há alguma insatisfação. “Por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação” (RIOLFI; ALMAMINOS, 2007, p. 302). Para Borges (1988), há algo que escapa, uma parte do complexo do ser humano experiente não será compreendida, permanecerá opaca. E é justamente essa falta que levará ao movimento. A falta provoca a busca constante. É uma busca por um estrangeiro que também nos habita.

Voltando ao conceito de identificação, Lacan<sup>19</sup> descreve três tipos de identificação: a identificação à imagem ou imaginária, a identificação ao significante puro ou identificação

---

<sup>19</sup> Em seminário ainda não publicado proferido em 1961 e 1962.

simbólica e a identificação ao desejo inconsciente (RIOLFI; ALMAMINOS, 2007). A identificação à imagem proposta pelo outro é o processo pelo qual o sujeito pode se reconhecer como um *eu* separado do outro, gerando um dizer na primeira pessoa do singular. Segundo Nasio (1989), esse eu-imaginário é uma estratificação interminável de imagens que são inscritas no inconsciente. A partir dessa estratificação, o eu somente irá se identificar com as imagens nas quais se reconhece. Articulando essa noção à AD, Serrani-Infante (1998) prossegue, “desse processo decorre a representação de identificações imaginárias que o enunciador ‘constrói’”<sup>20</sup> (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 162). A identificação ao significante puro é o processo pelo qual o sujeito toma emprestado ou copia um traço importante do outro. No terceiro tipo de identificação, a identificação ao desejo inconsciente, nesse caso o sujeito, toma alguém como sujeito desejante (como modelo). Essa é uma tentativa de suprir a insatisfação causada por um desejo inconsciente.

Para Mannoni (1994, p. 196), “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”. Para explorar melhor o tecer do conceito de identificação, volto a Nasio (1989), que traçou brilhantemente um percurso do trabalho que Lacan dedicou ao conceito. Para Lacan, a identificação indica que o eu se identifica com o que é a causa do eu. Melhor dizendo, o objeto é o agente da identificação. Temos aqui o processo de causação do eu.

Cabe lembrar que o *eu* do qual tratamos na conceituação de identificação é o *eu inconsciente*. Sobre o *objeto*, podemos dizer, citando Nasio (1989), que:

O termo objeto designa, verdadeiramente, uma representação que já se acha ali na qual virá escorar-se a realidade externa da pessoa do outro ou de qualquer de seus atributos vivos. Com todo o rigor, não existem no inconsciente representações do outro, mas apenas representações inconscientes, impessoais, por assim dizer, à espera de um outro externo que venha ajustar-se a elas (NASIO, 1989, p. 103).

Esse outro externo, essa representação inconsciente, não indica que encontramos uma pessoa viva para que ela seja produzida. Esse outro pode evocar remotamente alguém que pode nem mesmo ter existido (um mito, um personagem de um romance). Além disso, esse outro pode ser registrado independente de minha vontade e consciência, já que se trata de um registro inconsciente.

---

<sup>20</sup> Grifo da autora.

Lacan<sup>21</sup> classificou três formas de identificação: a identificação simbólica (que se dá na origem do sujeito inconsciente), a identificação imaginária (que está na origem do eu) e a identificação fantasística (a partir das fantasias). Para Lacan, a identificação apresenta o surgimento de um novo lugar, uma nova instância psíquica, embora a identificação fantasística implique não em um surgimento de uma nova instância psíquica, mas na instituição da fantasia que é um complexo psíquico. Como componente de cada categoria, Nasio (1989, p. 111) esclarece que “os componentes da identificação simbólica são o significante e o sujeito; os da identificação imaginária são a imagem e o eu; e por fim, os da identificação fantasística são o sujeito do inconsciente e o objeto *a*.”<sup>22</sup>

Primeiro, apesar de já termos falado sobre o significante anteriormente neste estudo, ainda cabe aqui algum esclarecimento. Esse termo não está ligado a uma realidade tangível e observável, ele diz respeito a certos fatos que são produzidos e repetidos insistentemente ao longo da vida, aos quais a Psicanálise precisa abstrair e formalizar. “O significante é uma entidade formal, indiretamente referida a um fato que se repete e definida pelas relações lógicas com outras entidades similarmente significantes” (NASIO, 1989, p. 111-112). Há três referências que definem o significante: o significante é uma entidade formal; o significante não existe sozinho; e o *sujeito do inconsciente* é uma relação abstrata entre um significante e um conjunto de significantes. O significante faz indiretamente referência a um fato que se repete e que pode ser observável (um equívoco, um ato involuntário no comportamento consciente de uma pessoa).

Ainda dentro das referências, Lacan esclarece que o significante só é significante para outros significantes. Só há significantes em uma cadeia de significantes. Nessa articulação entre o significante e a cadeia de significantes, surge o *sujeito do inconsciente*, como efeito desse evento entre os significantes. O nome *sujeito do inconsciente* não indica o eu consciente ou inconsciente, mas uma instância abstrata e não subjetiva, que corresponde aos eventos de significantes atuais, passados e futuros. O sujeito do inconsciente é o que nomeia a experiência do equívoco, fruto da relação entre o significante atual e outros significantes virtuais. Ele é um traço “ausente de minha história e que, no entanto, marca-a para sempre” (NASIO, 1997, p. 113). Lacan dá o nome de traço unário a esse traço ausente de minha

---

<sup>21</sup> Para este estudo, nós nos apoiamos em Nasio (1989) por não haver publicação do seminário da Identificação de Lacan.

<sup>22</sup> O objeto (pequeno) *a* é um “termo introduzido por Jacques Lacan, em 1960, para designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de ser não representável, ou de se tornar um ‘resto’ não simbolizável. Nessas condições, ele aparece apenas como ‘falha-a-ser’, ou então de forma fragmentada, através de quatro objetos parciais desligados do corpo: o seio, objeto da sucção, as fezes (matéria fecal), objeto da excreção, e a voz e o olhar, objetos do próprio desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 551).

história, e é ele que unifica a cadeia de significantes, ou seja, é o sujeito do inconsciente. O traço em si não é mensurável, e Lacan o chama de *menos um*, uma vez que ele é subtraído da cadeia de significantes. Resumindo, eis o que se designa *identificação simbólica* para Lacan: o sujeito do inconsciente se identifica com um traço que sempre se repete que dá contorno a uma vida embora seja subtraído dessa mesma vida.

A segunda categoria de identificação da teoria lacaniana é a *identificação imaginária do eu com a imagem do outro*. Nessa identificação, acontece o surgimento do eu, essa instância psíquica. O momento de nascimento do eu foi nomeado por Lacan como *estádio do espelho*. De acordo com o autor, a criança ainda bebê (em média de 6 a 18 meses de idade) depara-se com sua imagem especular. Essa imagem a traz a percepção de que é uma. O eu passa a ser naquele momento o contorno da imagem global que a criança aprecia uma imagem unitária (épura). “Esse primeiro eu-épura ficará como o quadro simbólico que contém todas as imagens sucessivamente percebidas, constitutivas do eu-imaginário” (NASIO, 1997, p. 116). É preciso lembrar que o eu só irá se identificar com as imagens em que se reconhece e quer sejam próximas ou distantes irão evocar o outro, um semelhante. A identificação imaginária é justamente a fusão do eu com aquilo que é furo na imagem do semelhante.

A terceira e última classificação lacaniana é a *identificação fantasística do sujeito com o objeto*. Surge, nessa identificação, um complexo psíquico nomeado *fantasia*. Para entender essa identificação, que, segundo Lacan, gera sonhos e alguns delírios e que é composta pelo sujeito do inconsciente e pelo objeto, começamos por situar melhor o objeto. Há uma tensão que a atividade pulsional tenta descarregar em forma de fantasia revelada de forma motora. Mas nem tudo é possível descarregar como força muscular; ainda fica algo expectante que ocupa o espaço psíquico. Uma parte disso que vaga se transforma em fantasia, mas ainda permanece um resto que não se reduz e fomenta a pulsão, tentando encaminhá-la para uma descarga, produzindo novas fantasias. Para Lacan, esse resto, excesso de energia que não se transforma em fantasia, embora seja causa de novas fantasias, é o próprio objeto, chamado por ele de *objeto a*.

Nesta pesquisa, o foco de interesse é a identificação imaginária e simbólica.

### 3.2.4 As representações

Para a LA, quando se fala sobre o que os professores acreditam/pensam sobre a prática e a formação profissional, o termo mais utilizado é “crença”. De acordo com Barcelos (2006, p. 18), crença é “uma forma de pensamento, como construções e realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Como já foi dito na introdução, segundo Neves (2002), essa definição envolve uma visão cognitiva e comportamental numa dimensão bem empírica que difere da dimensão usada no presente estudo. Assim, a escolha do termo *representação* justifica-se por entendermos esse termo como um sinônimo (nesta pesquisa) para Formações Imaginárias (PECHEUX, 1990), mas já modificadas anteriormente (PÊCHEUX; FUCHS, 1990). De acordo com Neves (2002), o termo *representação* deve ser entendido na ordem do discurso conforme a teoria pecheutiana. “Nesta ordem, todo material significativo tem uma dimensão imaginária e não se trata, portanto, de um substituto analógico de um real ausente, mas de uma ilusão necessária à existência da discursividade” (NEVES, 2002, p. 88). O sujeito é apresentado pelos lugares que representa no discurso. É a partir de um lugar discursivo que ele se representa. Por exemplo, é sob a imagem/representação que o professor faz de si mesmo como professor e do que seja trabalhar em escola inclusiva, bem como de seus alunos surdos e ouvintes, etc., que se estabelecerá sua tomada de decisões a respeito de sua prática.

As representações estão relacionadas às identificações imaginárias. De acordo com Grigoletto (2003, p. 235), “as representações são do domínio da identificação imaginária, e nessa categoria de identificação, o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo”. Essas imagens nos ajudam a organizar nossas vidas, nosso prazer e nossa dor, e assim temos a constituição do que para nós seria uma verdade. Como foi dito anteriormente, nessa identificação imaginária, o sujeito tem a ilusão de ser uno, indiviso, a partir das imagens que constrói. A imagem que tem de si permite um dizer em primeira pessoa, acreditando-se separado e independente do outro (RIOLFI; ALMAMINOS, 2007). Partimos da concepção de que o professor, através das múltiplas identificações que o acometem, constrói o lugar de onde se autoriza falar. Porém, isso não indica um lugar fixo, pois a identidade não é estática, mas se move e se (trans)forma a todo momento, sendo possível apenas perceber momentos de identificação.

Para Orlandi (2003), o lugar de onde o sujeito fala o constitui discursivamente. Assim, é a partir do lugar de professor, de educador, de aluno, etc. que o sujeito fala. As suas palavras significam de acordo com o lugar do qual ele fala. Os sentidos são construídos como resultado do entrecruzamento de vários discursos que sustentam o dizer. Dessa forma, surgem as Formações Imaginárias:

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 2003, p. 40).

A partir das imagens que o sujeito tem, as posições são constituídas e diferenciadas. Portanto, é importante considerar as condições de produção do discurso no momento da enunciação para perceber os momentos de identificação do sujeito. Como já dissemos, as identidades são resultados desse processo imaginário. Quando se compreendem as representações é possível entender melhor o que as constitui e como funcionam no imaginário. Compreende-se, com isso, a sua prática, a sua forma de lidar com o outro (no caso dos professores: o aluno, a instituição, etc.) (GHIRALDELO, 2006). Coracini (2003b), citando Kristeva, aponta que o sujeito é aquilo que o outro pensa dele. Durante toda a vida o sujeito constrói uma imagem de si pela convivência com o outro e este outro provoca no sujeito os deslocamentos, as ressignificações e as identificações via linguagem. Volto aqui à noção de heterogeneidade, de interdiscurso e de FD. O interdiscurso e a memória discursiva “são as inúmeras vozes, provenientes de textos, experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem” (CORACINI, 2007, p. 9). A rede é tecida pelas várias representações oriundas de várias FD. Na FD, é possível perceber algumas regularidades (algo que se repete, mesmo que dito de formas diferentes), como neste estudo, já antecipando as análises, a representação do *desafio* de ter alunos surdos em sala de aula inclusiva, a *situação preocupante* que essa realidade apresenta, algo *muito difícil* e que muitas vezes deixa o professor *de mãos amarradas*. São essas regularidades que ressoam, essas representações que nos mostram os momentos de identificação do professor em sua prática.

Mrech (2003) cita Barthes, dizendo que o autor mostra uma confusão entre a figura concreta do professor e o lugar que ele ocupa no discurso via fala. E essa confusão está sempre aí porque a linguagem e a fala não param, elas se transformam o tempo todo. A autora acrescenta que o que temos por professor e aluno são apenas suas sombras.

### 3.3 - Conclusão

As noções teóricas que nos interessam a fim de tornar possível a análise de nosso *corpus* são as noções teóricas da AD (que tomamos como base a terceira fase de Pêcheux) (PECHÊUX, 2008), a noção foucaultiana de FD e as noções teóricas freudo-lacanianas que atravessam a AD. Neste capítulo, trouxemos, além das noções teóricas, um breve comentário sobre as fases pecheutianas da AD, embora não tenhamos nos ocupado em demarcá-las, uma vez que nos interessam os conceitos que ficaram e que surgiram na terceira fase do autor. A interface com outras noções teóricas enriquecem os estudos em LA e nos ajudam a conhecer novas possibilidades e arranjos teóricos que corroboram com a expansão dos estudos em ensino-aprendizagem de línguas. No próximo capítulo, mostraremos como acontecerá o trabalho de pesquisa a partir da interface dessas teorias e como se darão nossos gestos de interpretação.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

### 4.1 O dispositivo de análise e o *corpus*

Nossa pesquisa em Linguística Aplicada adota, como método de pesquisa, a interpretação discursiva. Portanto, seu *corpus* constitui-se de fatos linguísticos, pois em nosso estudo “o dizer é o próprio fato” (ORLANDI, 2007, p. 20), e por isso usamos um dispositivo de análise da AD para nos orientar na interpretação dos discursos dos professores-enunciadores. Percebemos a interpretação como um “gesto”, um ato simbólico. “Sem esquecer que a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de ‘ato’ da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la” (ORLANDI, 2007, p. 18). Segundo Orlandi (2007), a interpretação é um sinal do possível; o lugar da ideologia e tem sua materialidade na história. Assim, uma importante característica da interpretação é que ela acontece de um lugar da história e pode ser outra em outro momento. Em um de seus textos, *Dispositivo de Análise* (ORLANDI, 2003), a autora pontua os pontos principais da escuta do analista que são: ouvir pra lá das evidências, acolher a opacidade da língua, compreender a determinação dos sentidos pela história, compreender a constituição do sujeito, respeitar o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência. Freud (1914, v. XIV) fala sobre o examinar/interpretar os fatos e diz ter aprendido com Charcot, seu “não esquecido mestre”, a olhar “as mesmas coisas repetidas vezes até que elas comecem a falar por si mesmas”.

A respeito do dispositivo de interpretação, Orlandi (2003) discorre sobre a importância de entender o ‘não-dito’ pelo dito. Vê o não-dito, como o que também constitui os sentidos apresentados nas palavras do sujeito. Novamente, lembramos o interdiscurso, a memória discursiva e a FD. De acordo com Pêcheux (1997), há algo esquecido por parte do sujeito que se inscreve entre a intenção do dizer e o dito (discurso). Há um real “constitivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PECHEUX, 2008, p. 43). Segundo Eckert-Hoff (2008), o real do discurso apresenta-se como uma descontinuidade, uma dispersão, a falta, o equívoco, uma contradição, uma perturbação, uma ruptura no dizer. O imaginário do discurso apresenta-se como unidade, coerência, algo que não se contradiz, sem perturbações. Os

discursos dos professores, que aqui formam o nosso *corpus*, são frutos do imaginário, da ilusão de completude e de controle do dizer.

A AD procura o real do sentido na materialidade linguística e histórica. A memória discursiva que constitui os enunciados desse sujeito não é algo aprendido e controlável, mas algo que o divide e foge de seu controle. Tudo que é dito poderia ser dito de outra forma em outro lugar. Todo enunciado é sempre suscetível de ser/tornar-se outro (PÊCHEUX, 1997). É no lugar desse outro enunciado que a interpretação acontece, aí estão as manifestações do inconsciente e da historicidade na produção de sentidos e constituição dos sujeitos. Cabe lembrar que não há sentido sem interpretação.

Uma mesma palavra pode ter significados diferentes de acordo com a posição do sujeito e da inscrição do que é dito em uma determinada formação discursiva (ORLANDI, 2003). O analista precisa apontar os processos de identificação na sua análise. O dispositivo do analista deve mostrar que falamos a mesma língua, mas falamos diferente.

Na formação de um dispositivo de análise, levamos em conta alguns critérios essenciais. Segundo Orlandi (2003), um bom dispositivo deverá:

- explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos;
- explicitar suas filiações de sentidos (descrever a relação do sujeito com a memória);
- permitir o trabalho, não numa posição neutra, mas que seja revitalizada em face à interpretação;
- investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no equívoco, na falha e na materialidade;
- permitir que o analista tire proveito das ilusões e dos efeitos de evidências produzidos pela linguagem sem se tornar vítima dos mesmos;
- ser particularizado a partir da questão colocada face ao material de análise e em função do domínio científico a que o trabalho está vinculado.

Após a caracterização do dispositivo, têm-se os momentos da interpretação. Primeiramente, a interpretação faz parte do processo de análise. O sujeito, ao falar, interpreta e o analista deve estar atento para descrever esse gesto de interpretação. O segundo momento revela que não há descrição sem interpretação, ou seja, o analista está envolvido na interpretação. Por sempre haver interpretação, nega-se assim o princípio da literalidade (ORLANDI, 2007). Teremos, então, a metáfora. Segundo Pêcheux e Fuchs (1990), a metáfora pode ser entendida como base da significação. “Metáfora aqui é entendida como efeito de

uma relação de significante: uma palavra por outra”, afirma Orlandi (2007, p. 21). A autora ainda acrescenta que, de acordo com Pêcheux:

O sentido é sempre uma palavra, uma proposição por outra e essa superposição, essa transferência (“meta-phora”) pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido, não poderia ser predeterminada por propriedades [...] da língua (ORLANDI, 2007, p. 21).

Lacan (1998, p. 515) usa os significantes metáfora e metonímia para substituir os termos usados por Freud:

A *Verdichtung*, condensação é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora [...] A *Verschiebung* ou deslocamento é mais próximo do termo alemão, o transporte da significação que a metonímia demonstra (LACAN, 1998, p. 515).

De acordo com Longo (2006), para a Psicanálise, a metáfora está relacionada à semelhança de sentidos, mesmo que subentendida, é uma comparação, condensada e resumida. Os atributos de um determinado elemento são projetados em um outro. Porém, essa projeção só é possível quando os elementos envolvidos têm algo em comum, algo que forme uma interseção real ou imaginária. A metonímia também conta como um mecanismo importante na linguagem. Ela é o deslocamento. A metonímia indica a contiguidade, isto é, tomar a parte pelo todo. Na concepção psicanalítica, a metonímia provoca o deslize da palavra de uma parte do objeto para outra designada de forma diferente. “É claro que, ao designar o mesmo objeto com outra palavra, há um deslizamento de sentido que pode fazer surgirem diversos sentidos e associações” (LONGO, 2006, p. 22).

Voltando ao *corpus*, ele é a base da análise. Segundo Orlandi (2003), o *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos, e é formado por fatos da linguagem, com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva. É de grande importância precisar o que é texto e o que é discurso, nas palavras da autora:

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 2003, p. 63).

O texto é afetado pelas condições de produção e se manifesta na representação da linguagem (som, letra, espaço, etc.). "O texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo

bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso" (ORLANDI, 2003, p. 72).

Uma vez que o *corpus* começa a ser formado, a teoria deve intervir a todo momento, guiando a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo e com a interpretação. Por isso caracterizamos nossa pesquisa como uma pesquisa em espiral. A teoria será acionada conforme a demanda do discurso analisado. E vale a pena deixar claro que não há análise do discurso sem mediação teórica permanente. Outro ponto importante é que a análise não esgota as possibilidades de outra análise de um mesmo objeto. O objeto permanece para novas análises. Afinal, o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas feitas no *corpus*.

A AD, em sua metodologia de análise, busca compreender como um objeto simbólico produz sentido. De acordo com Lacan (1998), o significante sempre se antecipa ao sentido. Segundo o autor, o significante desdobra sua dimensão adiante dele. “É o que se vê no nível da frase, quando ela é interrompida antes do termo significativo: Eu nunca..., A verdade é que..., Talvez, também... Nem por isso ela deixa de fazer sentido, e um sentido ainda mais opressivo na medida em que se basta ao se fazer esperar” (LACAN, 1998, p. 505).

Na noção de inconsciente, que se estrutura na/pela linguagem, o sujeito se vê diante da produção de significados e conseqüentemente da produção discursiva. Ele não é reduzido às determinações significantes que possui (NEVES, 2002). Conforme a autora:

São pontos decisivos da articulação simbólica que fazem a história do sujeito-efeito do mundo simbólico. Assujeitado à indeterminação da linguagem, o sujeito cria usos, formas de vida, práticas diversas, jogando constantemente com o equívoco. Essa produção se dá por processos metonímicos e metafóricos, onde há transferência de sentidos. Entendemos com isso que esses processos se refiram a modos de enunciar dos sujeitos, ou seja, modos de estabelecer elos sociais (NEVES, 2002, p. 117).

A metonímia está relacionada à falta do ser. No deslizamento dos significantes, há um valor de envio da significação que a investe com o desejo e com isso sustenta a falta do sujeito (LACAN, 1998). Há um deslocamento do desejo e o desejo para o autor é a metonímia. No deslizamento do desejo, embora não nomeável, surge a metáfora, que, de acordo com ele, é o momento em que se produz a significação. Lacan (1998) aponta esse momento como o ponto de poesia e criação ou advento da significação (p. 519). Cabe lembrar mais uma vez que tomamos o sujeito nesta pesquisa como o *Falasser*. Lacan (2003) usa o termo *falasser* para substituir o inconsciente de Freud. O autor esclarece que o inconsciente é

“um saber enquanto falado”. “A fala, é claro, define-se aí por ser o único lugar em que o ser tem um sentido” (LACAN, 2003, p. 561).

É importante que se considere a historicidade que é o trabalho do acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. O texto só é texto porque significa. Assim, para a AD, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza “a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica” (ORLANDI, 2003, p. 69).

O *corpus* deste estudo foi formado pelo discurso do professor de LI que atua em salas de aula mistas (com alunos surdos e ouvintes) e que falou sobre sua experiência como professor nesse contexto, sobre sua formação acadêmica, como ele se vê diante do referente desta pesquisa (língua inglesa), como pensa a EI, a inclusão de alunos surdos, quais soluções e/ou como tem atuado dentro dessa inclusão em particular e sobre o intérprete de língua de sinais. A interpretação também acontece no momento da escolha dos enunciadores. Apesar de ter, neste capítulo, a intenção de desenvolver nossa metodologia, também temos nele o início de nossos gestos de interpretação. Ressaltamos que a escolha das categorias de análise foi feita a partir da demanda do próprio *corpus* formado. O nosso dispositivo de análise foi elaborado a partir das regularidades encontradas nos discursos dos professores-enunciadores.

## **4.2 A escolha de enunciadores e as condições de produção**

Nesta pesquisa, o foco está no discurso do professor de LI que atua em salas de aula inclusivas no ensino regular. Foram convidados seis professores para entrevistas gravadas em gravador digital e posteriormente transcritas. Falaremos melhor sobre as entrevistas a seguir. Os seis professores atuam em escolas públicas municipais ou estaduais. Não encontramos professores de escolas privadas inclusivas com disponibilidade para nos atender. Dos seis professores entrevistados, cinco são da cidade de Montes Claros, em Minas Gerais, e uma professora de Belo Horizonte, capital desse estado.

Cada professor atua em um contexto com algumas singularidades e/ou possui algum traço na sua formação que percebemos em seu discurso no momento das análises.

Descreveremos aqui, ainda que brevemente, o contexto imediato de atuação desses professores.

A professora número 1 (P1) trabalha em uma escola estadual de ensino regular que atende o ensino fundamental e médio na cidade de Montes Claros. Ela é graduada em Letras/Inglês e complementou sua formação com uma especialização *Lato Sensu* em Língua Inglesa. Esses dois cursos foram oferecidos por uma universidade estadual. Além disso, P1 tem uma formação em curso de inglês oferecido por um instituto de línguas e teve a experiência de estudar a LI em um país europeu. A professora é atuante em projetos educacionais na sua escola e está na instituição desde a implantação de salas inclusivas com alunos ouvintes e surdos como professora de LI e também de língua portuguesa. P1 não tem conhecimento da Libras e conta com intérpretes da LS.

A professora número 2 (P2) trabalha em escola estadual de ensino regular e, além de atuar no ensino fundamental e médio, atua no projeto educacional estadual intitulado *Projeto Acelerar para Vencer*<sup>23</sup> (PAV). P2 é formada em Letras/Inglês e já lecionou em escola de educação especial, onde atuou em sala de aula exclusiva para alunos surdos. Atualmente, ela trabalha no ensino fundamental em salas inclusivas e em sala do PAV que também tem caráter inclusivo. P2 tem algum conhecimento de Libras, resultado da sua atuação em escola especial. Mas, atualmente, conta com ILS em sala de aula.

A terceira professora (P3) tem o curso de Letras como sua segunda graduação. Formou-se primeiro em Comunicação e cumpriu estágio desse curso nos Estados Unidos por um ano. Quando retornou ao Brasil, resolveu se dedicar ao estudo da LI e ingressou na Faculdade de Letras. P3 trabalha em uma escola municipal de ensino regular na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Ela atua no ensino fundamental e médio, e leciona tanto em salas mistas quanto em salas somente para surdos. A professora não tem conhecimento da LS e conta com intérpretes em sala de aula.

A quarta professora (P4) é graduada em Letras/Inglês e está concluindo um curso de especialização *Lato Sensu* em Libras. Ela trabalha em escola estadual regular na cidade de Montes Claros. Uma informação relevante sobre essa professora (informada durante a entrevista) é que ela se submeteu várias vezes a testes de audiometria devido à dificuldade que

---

23 De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o Projeto Acelerar Para Vencer é “uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar.” E ainda: “Como consequência destas ações, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola” (Documento Base, 2008, p. 4).

ela mesma tem de ouvir bem e da qual ela se queixa. E a sua dificuldade em falar e ouvir o inglês desde os estudos no ensino fundamental durante a sua adolescência, segundo P4, deve-se ao fato de sua dificuldade em escutar. P4 atua em uma escola classificada como escola referência<sup>24</sup> pela Secretaria Estadual de Educação. Apesar de sua formação em Libras, ela também conta com o auxílio de intérpretes.

O professor número 5 (P5) atua na mesma escola que a professora P4. Ele tem formação em Letras/Inglês e já atuava como professor de LI antes mesmo de seu ingresso no curso de Letras. Sua primeira graduação foi em Direito, mas sua opção profissional foi lecionar inglês. P5 já teve a experiência de morar fora do país e considera a LI como um estudo prazeroso. Ele não tem conhecimento da Libras e conta com o auxílio de intérpretes.

A última professora entrevistada (P6) atua em escola estadual na educação de jovens e adultos (EJA). Ela leciona em salas de aula inclusivas e, por não conhecer a Libras, conta com o auxílio de intérprete. Ela é graduada em Letras/Português-Inglês e leciona tanto a língua portuguesa quanto a inglesa. O que a diferencia em contexto dos outros professores, além de atuar em EJA, é o fato de ter surdos em sua família. Apesar de não conhecer a língua de sinais, ela afirma conseguir manter uma comunicação extra-classe com pessoas surdas.

O quadro a seguir resume as condições de atuação e formação dos professores entrevistados.

<b>Professor</b>	<b>Cidade</b>	<b>Escola onde atua</b>	<b>Etapa em que atua em salas mistas</b>	<b>Conhece a Libras</b>	<b>Tem intérprete</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência em sala exclusiva para surdos</b>
<b>P1</b>	Montes Claros	Estadual	Ensino fundamental	Não	Sim	Graduada em Letras, especialista em ensino de Língua Inglesa	Não
<b>P2</b>	Montes Claros	Estadual	Ensino fundamental	Pouco	Sim	Graduada em Letras	Sim
<b>P3</b>	Belo Horizonte	Municipal	Ensino fundamental	Pouco	Sim	Graduada em Letras	Sim
<b>P4</b>	Montes Claros	Estadual	Ensino médio	Sim	Sim	Graduada em Letras, Especialização em Libras (em andamento)	Não
<b>P5</b>	Montes Claros	Estadual	Ensino médio	Não	Sim	Graduado em Letras	Não
<b>P6</b>	Montes Claros	Estadual	EJA	Não	Sim	Graduada em Letras	Não

<sup>24</sup> Escolas que enfocam a recuperação do ensino público como referência educacional em todas as áreas de atuação escolar.

### 4.3 As entrevistas

As entrevistas foram feitas em horários escolhidos pelos professores-enunciadores de acordo com a disponibilidade de cada um. As entrevistas eram semi-estruturadas e, de acordo com o desenvolvimento de cada uma e da necessidade percebida pela pesquisadora, outras perguntas foram acrescentadas ou até mesmo retiradas. Todas as entrevistas, após o consentimento dos enunciadores, foram registradas em gravadores digitais e posteriormente transcritas e armazenadas em computadores.

As perguntas elaboradas para as entrevistas foram primeiramente conduzidas enfocando os fatos linguísticos que narravam a trajetória desse professor até se descobrir professor(a) de LI. Em seguida, as perguntas enfocaram a formação desse professor e como ele se vê diante da LI. As demais perguntas buscaram levantar as representações acerca da EI, da educação de surdos, da importância da LI na educação de surdos, das soluções pedagógicas para lecionar na sala de aula onde há a inclusão dos alunos surdos, no auxílio do intérprete de Libras e na necessidade de usar a língua de sinais.

Os professores-enunciadores responderam a todas as perguntas que lhes foram propostas e concordaram em ter seus nomes substituídos por algum classificador que lhes garantiria o anonimato.

Além das entrevistas, algumas aulas foram observadas para anotações de campo.

### 4.4 As categorias de análise do *corpus*

Acrescentando ao que já foi dito sobre o dispositivo de análise, apontamos as nossas categorias de análise. Como o nosso *corpus* é composto de dizeres, retiraremos dessa materialidade linguística as representações que são objetivo deste estudo. Segundo Serrani-Infante (1998b, p. 145), “ao falar, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva”. São essas representações que procuramos encontrar no fio do discurso e que revelam o interdiscurso, uma memória, um sujeito atravessado e constituído por outros discursos. Em relação à análise, Serrani-Infante (1998)

acrescenta que, no nível do intradiscurso, observa-se a relação entre a materialidade linguística e o processo discursivo do dito agora, em relação ao dito antes e ao que se dirá em sequência. Quanto ao interdiscurso, ele é a dimensão do discurso sobre/resta/excede ao que se formula. Na análise no nível do interdiscurso, observa-se como funciona aquilo que está implícito, ou seja, que é determinado pela ideologia e pelo inconsciente, e que constituem o sentido do discurso. “O interdiscurso compreende também o discurso transversal, que são as possibilidades de substituição entre palavras, expressões, ou proposições que possuam ‘o mesmo sentido’”<sup>25</sup> (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 158). De acordo com Pêcheux (1997), o funcionamento do discurso-transversal está relacionada à metonímia no que se revela a parte pelo todo, a relação causa com o efeito, do sintoma e do que este designa.

As ressonâncias discursivas são vibrações semânticas mútuas, que, no fio do discurso, constroem a realidade de um sentido. “As ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas” (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 161).

A importância de analisar as ressonâncias discursivas está no fato de que elas apontam, ou enfocam a referência do objeto de discurso (NEVES, 2002). Com isso, é possível perceber aquilo que ressoa no discurso dos professores e que constituem suas representações sobre o ensino de língua inglesa na inclusão educacional de alunos surdos. Temos que:

[...] há ressonância de significação quando duas ou mais unidades linguísticas específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativistas, e assim por diante) encontram-se ligados no discurso, para produzir um efeito de vibração semântica mútua, que, consideradas as condições de produção, tende a construir a realidade (imaginária) de um "mesmo" sentido (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40).

Além dessas, outras categorias serão relevantes em nossas análises. Temos, por exemplo, o discurso indireto, o uso das aspas, que trazem a ilusão de um distanciamento do dizer por parte do enunciador (AUTHIER-REVUZ, 1998). As notas explicativas nas quais o enunciador comenta seu próprio dizer. Segundo Authier-Revuz (1998):

O trabalho interpretativo das glosas -, o que cada comentário manifesta é, com efeito, precisamente este “esforço” que o enunciador deverá fazer para tratar – suprimir ou acolher, segundo o caso – estes “outros sentidos” que não “dormem”, mas “existem”, não “abolidos”

---

<sup>25</sup> Grifo da autora.

pelo contexto, em um ponto X do dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 30, grifos da autora).

Ghiraldelo (2003) afirma que as glosas e os comentários revelam as não-coincidências do dizer apontadas por Authier-Revuz (1998), e esclarece que, quanto mais o enunciador tentar conter o sentido do que diz ao explicar o seu dizer, mais o sentido lhe escapa. As rupturas sintáticas e as incisivas. Segundo Ghiraldelo (2003, p. 66), as incisivas são “orações explicativas ou orações que, embora não sejam consideradas *stricto sensu* ‘explicativas’ nos estudos linguísticos, funcionam como tal nas sequências”.

Explorando melhor a noção de heterogeneidade. Buscamos em Authier-Revuz (1998), a noção de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Influenciada por Bakhtin, a autora construiu sua tese sobre as vozes que atravessam e constituem o discurso. Essas várias vozes remetem ao interdiscurso da teoria pecheutiana e também à noção de FD, que, neste estudo, buscamos em Foucault (1987). Segundo a autora, a heterogeneidade é fundante, não há discurso original, tal concepção somente seria possível numa situação adâmica. Relacionando a linguística, a teoria da enunciação e a Psicanálise, Authier-Revuz (1998) trabalhou as formas marcadas do Outro<sup>26</sup> no discurso. Trazemos para nosso estudo a sua noção de heterogeneidade e das não-coincidências do dizer.

Authier-Revuz (1998) pontua, inicialmente, uma abordagem sobre o discurso citado. Para a autora, o discurso citado é uma forma que o sujeito encontra de comentar seu próprio dizer e com isso marca a presença de outras vozes que se imbricam em seu dizer. A autora chama a atenção para uma heterogeneidade que é marcada linguisticamente (por aspas, construções autonímicas, discurso direto e indireto, entonação, etc) e há uma outra que não é possível perceber por marca linguística, mas que constitui o dizer e é rastro do interdiscurso.

A modalização autonímica apontada no trabalho de Authier-Revuz (1998) surge quando a enunciação de um signo “em vez de se realizar “simplesmente”, no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 14). Em outras palavras, quando se fala de uma ‘coisa’ e logo em seguida da palavra usada para nomear a ‘coisa’, acumulam-se dois empregos do signo: o uso e a menção (TEIXEIRA, 2005).

As aspas, em um estudo construído por Authier-Revuz (1998), marcam a presença do outro no dizer do sujeito. As aspas apresentam um distanciamento do dizer que o enunciador

---

<sup>26</sup> O *Outro* é um “termo utilizado por Jacques Lacan (1998) para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 558).

acredita empregar ao fazer uso das mesmas. Teixeira (2005) resume o estudo das aspas feito por Authier-Revuz (1998) em duas ideias:

[...] a de que as aspas atestam uma suspensão da *responsabilidade* do enunciador, que assume a posição de quem questiona o caráter de apropriação das palavras (ou expressões) marcadas por elas, em relação ao discurso no qual configuram; a de que elas estão deslocadas de seu lugar pertencendo a um *outro* discurso (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 143).

Interessa-nos elucidar um pouco mais a teoria de Authier-Revuz (1998) sobre as não-coincidências do dizer. As não-coincidências são comentários metaenunciativos não são descritos no plano sintático, mas no que dizem ao enunciador. A autora classifica as não-coincidências em quatro categorias, a saber: (1) a não-coincidência interlocutiva entre enunciadores; (2) a não-coincidência do discurso consigo mesmo, mostrando-se afetado pela presença de outros discursos; (3) a não-coincidência entre as palavras e as coisas; e (4) a não-coincidência das palavras consigo mesmas, essas palavras estão afetadas por outros sentidos, por um jogo polissêmico. Brevemente, descreveremos as não-coincidências.<sup>27</sup> A não-coincidência interlocutiva apoia-se na concepção de sujeito da Psicanálise, o sujeito descentrado e assujeitado ao inconsciente. Essa não-coincidência nos remete à comunicação como representada pela produção de “um” entre enunciadores. O segundo caso, a não-coincidência do discurso consigo mesmo, apoia-se no dialogismo bakhtiniano e considera todo discurso como produto de um já-dito, ou seja, do interdiscurso. A não-coincidência entre as palavras e as coisas é indicada pela autora como constitutiva, há uma não-coincidência entre o simbólico e o real. E por último, a não-coincidência das palavras consigo mesmas são necessariamente equívocos, falhas no dizer.

As metáforas, as contradições e as confissões também fazem parte de nossas análises. A heterogeneidade que constitui o sujeito trai o enunciador. “O sujeito-professor é tomado por um lapso e ocorre um movimento contraditório no tecido do dizer. O sujeito é ‘traído’ pela linguagem e a negação marca a metamorfose da identidade, que se perde entre o um e o Outro, apontando para a heterogeneidade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 99). Anteriormente, no capítulo III, vimos sobre as contradições em Foucault (1987), outras explicações serão dadas de acordo com a necessidade das análises.

Sobre a Confissão, segundo Foucault (1988):

---

<sup>27</sup> Cf. AUTHIER-REVUZ, 1998.

A confissão é um ritual de discurso em que o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também um ritual que se desdobra em uma relação de poder, porque não se confessa sem a presença, ao menos virtual, de um *partner* que não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, a impõe, a avalia e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar e reconciliar; um ritual em que a verdade se autentica pelo obstáculo e as resistências que teve que vencer para formular-se; um ritual, enfim, onde apenas a enunciação, independentemente de suas consequências externas, produz em quem o articula modificações intrínsecas [...] (FOUCAULT, 1988, p. 61).

De acordo com Eckert-Hoff (2008), o que interessa a respeito da confissão é o inconfessável-confesso. Ou seja, aquilo que submerge do dizer do enunciador como se houvesse um jogo de esconder que é oculto ao próprio sujeito e que revela rastros deixados pelo sujeito-inconsciente. Pelo fato do sujeito mais se dizer do que dizer, é possível perceber, na sua fala, algo que possa ser interpretado como confissão. Segundo Reis (2007 citando DEAKON; PARKER, 2005), a confissão é vista como uma terapia de *status* científico e tem como efeito a produção da verdade fortalecida pela angústia de relatá-la.

Passemos agora ao capítulo onde serão tecidas as representações pela análise dos fatos linguísticos. Volto a lembrar que a teoria estará constantemente sendo revisitada e/ou enriquecida de acordo com a necessidade de análise do *corpus*.

## 5 ANÁLISE DO *CORPUS* – TECENDO A REDE DE REPRESENTAÇÕES

### 5.1 Introdução

No segundo capítulo, exploramos o histórico da EI e da ES e a problematização dos significantes inclusão/exclusão. Damos especial atenção à problematização da concepção de *normalização* vinculada aos documentos oficiais e aos movimentos da Inclusão Educacional. Veremos, neste momento de análise, que os significantes continuam deslizando a todo momento. Na fala dos professores-enunciadores, o surdo passa a ser diferente, especial, deficiente, deficiente auditivo, DA (acrônimo de Deficiente Auditivo). As contradições e os conflitos sobre incluir o diferente, sobre o que é a inclusão, sobre o papel desse professor, sobre a necessidade de uma língua estrangeira na inclusão entre outras questões provocam angústia nos professores. Veremos, nos nossos gestos de interpretação, os fatos linguísticos que revelam um desconforto, esse professor estando de “mãos amarradas” (metáfora da pesquisadora para designar a falta da possibilidade de expressão na língua falada pelo corpo e pelas mãos). O terceiro capítulo considerou as noções teóricas que nos servem de orientação para nossas análises. Partimos da noção de EI como acontecimento e passamos a perceber no discurso do professor suas representações acerca de sua prática em sala de aula e de seu papel de professor de língua estrangeira. Temos como alvo as Formações Imaginárias que constituem os dizeres dos professores. Segundo Pêcheux (1990), as Formações Imaginárias constituem todo dizer, pois este se orienta (inconscientemente) a partir da imagem que o sujeito tem de si, do outro e do objeto sobre o qual fala. Também nos interessam os discursos, as várias vozes que atravessam e constituem os dizeres dos enunciadores. A Psicanálise nos auxilia com a noção de sujeito e identificação que são necessárias para a análise discursiva.

Nossos gestos de interpretação não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação do *corpus* aqui apresentado, mas de trazer uma possibilidade de interpretar os fatos linguísticos.

Iniciamos a nossa análise dividindo este capítulo em torno das representações percebidas nos fatos linguísticos. Dividimos as representações em oito categorias, seguidas de uma conclusão. São estas as categorias: (1) as representações do professor-enunciador acerca

de sua imagem (e de sua fluência na língua referente - LI); (2) representações acerca da EI; (3) representações sobre a imagem de si como professor de língua inglesa na EI; (4) representações acerca da inclusão dos alunos surdos no ensino regular; (5) as representações dos enunciadores acerca de seus alunos surdos e alunos ouvintes; (6) representações sobre o ILS; (7) representações sobre a metodologia de ensino em salas de aula mistas e possíveis soluções didáticas; e finalmente, (8) representações acerca da Libras. Optamos por colocar os subtítulos que nomeiam as representações na primeira pessoa do singular porque temos professores-enunciadores que se autorizam um dizer em primeira pessoa.

A análise e o desenvolvimento teórico andam juntos na pesquisa de interpretação discursiva, assim sendo, revisitamos a todo o instante as noções teóricas descritas até o momento e enriquecemos o estudo com novos apontamentos teóricos clamados por nossos gestos de interpretação.

Para melhor organizar a apresentação de nossas análises, numeramos os excertos de acordo com a ordem em que foram analisados e ao final de cada excerto encontra-se, entre parênteses, a identificação do professor que foi o enunciador do recorte. Iniciemos as análises.

## **5.2 Eu: um falante da língua inglesa**

As representações que o professor-enunciador tem do referente (no caso deste estudo, o referente é a língua inglesa) esclarece alguns traços de sua prática pedagógica e também da imagem que o enunciador tem de si como professor. A pergunta da entrevista foi a respeito do conhecimento em LI, sobre como o enunciador se sente diante do referente LI. Pedimos ao professor para falar de sua fluência na LE e se ele se considerava fluente.<sup>28</sup>

As representações que o professor revela sobre a sua fluência constituem a imagem que ele tem de si como falante da LI e como professor dessa língua. Antes de analisarmos o fio do discurso, cabe lembrar o conceito de fluência. De acordo com o dicionário, o significante *fluência* está ligado a adjetivos como *natural*, *espontâneo*, *fácil*. No senso comum, ser fluente em uma língua é ter facilidade em se enunciar na língua em questão.

---

<sup>28</sup> Os destaques para análise estão em itálico e/ou sublinhados.

Segundo Neves (2002, p. 152), a fluência está ligada a uma representação de um desejo de certa forma idealizado do nativo. “Este é afinal aquele ser inefável que imaginamos deter o que desejamos: a autoridade de falar de uma maneira completa, natural, perfeita, como é representado nas classes sociais privilegiadas dos países hegemônicos”. Christine Revuz (1998) afirma que o fato de aprender uma outra língua é também um pouco de tornar-se outro, e também faz parte do desejo do outro. O desejo do outro revela-se na atração e também no medo de aprender/falar a LE (MELMAN, 1992).

(1) *Considero!* Eh eh quando eu tive a experiência assim não com brasileiros né que falam inglês, *mas* com os eh eh nativos da língua eh *vi algumas dificuldades*. (P1)

No excerto 1, percebemos que, apesar da afirmação em primeira pessoa “*considero*”, a professora encontra um limite à sua consideração. A conjunção adversativa *mas* introduz uma contradição ao ser fluente em LI. Ela se considera fluente, mas vê a comunicação com o nativo como uma dificuldade. Há ainda a posição que essa professora assume como uma brasileira fluente em LI se comparada a outro brasileiro. É possível perceber que ser fluente para P1 significa ser capaz de falar com um nativo da LI sem dificuldade, esquecendo-se que esta é inerente a qualquer tentativa de fazer sentido para o outro.

A condição de ser fluente em LI acontece em outros excertos como uma não-necessidade. Vejamos:

(2) Mais ou menos. *Eu acho* que... é assim eu ãh dentro da sala de aula a gente se dá muito bem *a gente prepara os te::xtos mas aquela parte do falar mesmo e do ouvir a gente não não infelizmente a gente não cobra muito* na sala de aula e *a gente acaba acomodando um pouco (...)* essa *fluência também eu não sei até que ponto que ela é muito necessária* para o ensino né de um ensino fundamental um ensino médio. (P2)

(3) *Eu acho* que sim/ *eu já fui muito mais fluente mas* a escola parece que ((RISOS)) *vai emburrecendo um pouquinho a gente* porque só as aulas não podem *né:::* diante da diversidade que *você* tem de uma sala de aula eh *você* não pode::: dá uma aula falando totalmente em inglês *entendeu?* Você tem que usar muito português principalmente pra explicar. (P3)

Nos excertos 2 e 3 surge a imagem de um professor que não precisa ser fluente em LI para se autorizar a lecionar a disciplina correspondente ao conhecimento da língua. Os recortes, 2 e 3 apresentam a representação de que apenas um conhecimento básico na língua é necessário para lecionar a LI no ensino fundamental e médio. Vejamos no excerto de P2, que a professora usa a expressão *eu acho* como uma forma de suavizar a sua afirmação da falta de necessidade de um conhecimento, de uma fluência maior para ministrar aulas de inglês. Outra

representação é a instrumentalização do ensino de LI como exercício de interpretação de textos (*a gente prepara os textos*), excluindo as habilidades orais (*speaking e listening*). A exclusão das habilidades orais é revelada pela presença da conjunção adversativa *mas*, que indica uma conclusão oposta ao que seria esperado. Tratando-se do ensino de uma LE, espera-se no discurso comum das escolas de idiomas, principalmente, após a ascensão da abordagem comunicativa, que as quatro habilidades (*speaking, listening, writing e reading*) sejam ensinadas de forma que as quatro evoluam juntas. A conjunção adversativa introduz exatamente o oposto, a exclusão de duas habilidades (*mas aquela parte do falar mesmo e do ouvir a gente não não infelizmente a gente não cobra muito na sala de aula*). O advérbio *infelizmente* e o quantificador *muito* mostram uma tentativa de reduzir o impacto da afirmação de P2. O uso da primeira pessoa do plural indicado na expressão *a gente* aponta para um coletivo, eu e os outros, o que tira do enunciador a peso da responsabilidade de sua afirmação, pois pode dividir a responsabilidade de suas escolhas práticas e metodológicas com um outro que além de partilhar a responsabilidade também habita o seu discurso. O uso do advérbio *também* (*fluência também eu não sei até que ponto que ela é muito necessária*) coloca a fluência em igualdade com as habilidades que não são usadas em sala de aula e que causam acomodação no professor.

A fluência deixa de ser uma necessidade fundamental no ensino regular. É necessário lembrar que esse professor também tem uma imagem de interlocutor, nesse caso da pesquisadora, e por isso busca conter seu dizer dentro daquilo que imagina ser agradável ao interlocutor. Novamente, lembramos que as formações imaginárias são registros imaginários do eu (ego) que nos mostram o que o sujeito percebe como realidade. O uso de tantos modalizadores indica o percurso discursivo que tenta suavizar as consequências do dizer; temos, entre as tentativas de modalização: *eu acho, é assim, não cobra muito, acomodando um pouco, eu não sei, até que ponto, muito necessária*. A professora parece antecipar-se a uma censura que imagina vir do outro que a escuta. Há aí uma censura interna sobre o seu dizer, mas que não é capaz de esconder o que deveria ser contido.

No recorte 3, P3 afirma que não é possível falar em inglês dentro de sala de aula e que a escola de certa forma a *emburrece*; o não-dito implica em uma não necessidade de um conhecimento maior de LI, pois a sala de aula representa exatamente a perda dessa fluência. Ao dizer que *já foi mais fluente*, P3 se refere a uma experiência de um ano no exterior onde conversava somente em inglês, o que, em sua opinião, a tornava mais fluente na língua. Concluimos daí a representação de que é fluente quem dá a aula totalmente em inglês. A adversativa *mas* aparece como uma conclusão que causa frustração na professora, trazendo-

lhe a lembrança de uma fluência que lhe era agradável, mas que se foi, pois sua prática em sala de aula na sua concepção não lhe favorece. O uso do pronome *você*, de acordo com Reis (2007), apresenta uma forma de se dizer um outro. Esse outro é um modo de se esconder em uma outra imagem, suprimindo a própria responsabilidade. Quando P3 coloca-se em um outro, esse outro que tem uma sala de aula diversificada, ela afirma no outro a falta de uso da língua LI na sala de aula. E novamente, para se redimir da escolha pedagógica do uso da língua portuguesa em sala de aula, a enunciativa usa o pronome *você*.

O uso de expressões como *né e entendeu?* é uma sugestão, ao interlocutor, para que se convença pelos argumentos usados (BERTOLDO, 2003). A presença de perguntas como “entendeu?” serve para referendar uma posição assumida pela professora em relação à falta da necessidade de ser fluente em LI e, ao mesmo tempo, um modo de tentar silenciar a opinião e o discurso do outro que a incomoda mesmo que a constitua. No capítulo anterior, foi dito que o professor constrói através de múltiplas identificações os lugares (não se tratando de um lugar empírico) de onde se autoriza a falar (ALMAMINOS; RIOLFI, 2007). Vemos que os professores se autorizam a falar de uma fluência não realizada no ensino regular pelas possíveis<sup>29</sup> identificações que os acometem dentro de sua prática diária, da formação que tiveram e do convívio com seus alunos. Podemos então perceber que P3 assume a posição de sujeito que se autoriza a lecionar a LI, embora não se veja como fluente diante da imagem de pessoa fluente que possui: alguém que dá aula totalmente em inglês.

A professora P4 afirma desde o início não ser fluente em LI e, na sua representação de pessoa fluente, percebemos a imagem de alguém que estudou em escola de línguas (*o curso livre é importantíssimo pra você...*) e que aprendeu a *falar* fluentemente. Rezende (2006) aponta, em sua pesquisa, que uma representação comum entre os professores por ele entrevistados não legitima a academia como um lugar propício para a aprendizagem de uma língua estrangeira. “Mesmo os graduados em Letras (com raras exceções) negam que a formação acadêmica lhes tenha trazido benefícios para sua atuação em ambiente direto (sala de aula), ou mesmo para seu conhecimento da língua” (REZENDE, 2006, p. 117). O cursinho surge, no dizer de P4, como a solução para a aprendizagem de línguas. Ainda neste excerto, vemos aqui algo que nos remete ao método comunicativo do ensino de línguas, o *falar* com o sentido de interagir na língua alvo. No fio do discurso, a professora se autoriza a falar em primeira pessoa do singular, o que indica que a pessoa se identifica com a imagem proposta pelo outro e que gera esse dizer em primeira pessoa, como foi dito no nosso capítulo teórico

---

<sup>29</sup> Optamos por dizer possíveis identificações, uma vez que apenas alguns momentos são percebidos nas análises discursivas.

(NASIO, 1989). Esse *eu* é uma ilusão de unidade necessária para que o sujeito se autorize a dizer sobre si, mesmo que se esqueça (esquecimento nº 1 da teoria pecheutiana) que não é a origem do seu dizer. P3 também usa a primeira pessoa do plural *nós*, que amplia o *eu*, trazendo as vozes de outros locutores ao discurso do enunciador, e partilhando com estes a responsabilidade do dizer e reforçando o seu dizer como um argumento de uma coletividade (REIS, 2007). Além do *eu* e do *nós*, P3 também usa o pronome em segunda pessoa do singular (você) para falar de si na ilusão de falar do outro, novamente suprimindo a sua responsabilidade pelo dito. O excerto 4 reforça a imagem sobre fluência apresentada nos excertos anteriores.

(4) NÃO. Não porque *eu eu* não fiz eu não dei continuidade não não continuei fazendo curso livre... *Eu* acho que a *o curso livre é importantíssimo pra você...* eh... DÁ sequência na lín::gua e e PRA FALAR com fluência e *eu* não fiz isso... e e a SALA DE AULA no Estado acaba tirando muito essa essa necessidade sua porque na verdade o ensino na escola pública não te DÁ essa necessidade... porque *nós* temos alunos que... eh::... NÃO conseguem acompanhar::: vamos colocar assim... *Não conseguem acompanhar...* e aí... se *você* for muito a frente::: ... (P6)

A expressão *na verdade* traz ao dizer uma característica de irrefutável e ganha reforço ao vir logo após uma conjunção explicativa *porque*. Para P6, tem valor de verdade o fato de a escola pública não dar ao professor de LI a necessidade da fluência na língua. A imagem de um professor que não precisa ser fluente em LI ganha força também a partir da imagem que os enunciadores têm do aluno. A imagem de um aluno fraco aparece como justificativa para a necessidade de um conhecimento apenas elementar da LI por parte do professor. Moita Lopes (1996), em um de seus trabalhos, encontrou muitos “julgamentos” por parte dos professores de escolas regulares no que dizia respeito ao conhecimento dos alunos. Dentre outras, a frase “*Coitadinhos, são muito fraquinhos*”, dada como exemplo dos excertos da pesquisa do autor, ressoa no dizer de P6 como alunos que “*não conseguem acompanhar*”, e ainda no dizer de P3, “*alunos que emburrecem*” o professor. Essa representação traz ao aluno a responsabilidade por um ensino elementar da LI, livrando o professor de sua responsabilidade pelo nível elementar das aulas. Vejamos mais um excerto no qual P6 confessa saber que a responsabilidade pelo ensino em nível elementar da LI é sua:

(5) não podemos nem colocar a culpa nisso *também não né?* Que *a gente* fala assim... isso também é interesse da gente *na verdade pra mim* eu eu parti mais pro estudo do português do que pro inglês *na verdade então* o que eu conheço de inglês é suficiente pra sala de aula... não vou falar que::: *não vou falar que seria suficiente* eu poderia COMO eh eh o particular meu eu deveria tá *correndo mais atrás* mas... (P6)

Como um ato confessional, P6 lança a culpa *também* sobre a sua falta de interesse em procurar estudar mais a língua inglesa. Porém, quando diz que não coloca a culpa só no fato de o aluno não acompanhar um ensino mais elaborado, há uma negação que afirma o oposto do que é dito, pois ela também culpa o aluno. Para Freud (1925, v. XIX), o ato de negar “constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido”, o autor ainda diz que “a negação é um substituto, em grau mais elevado, da repressão”. A presença do *né* tenta silenciar a opinião de um suposto interlocutor e assim P3 confirma sua argumentação. Segundo Bertoldo (2003), o *né* é uma forma de referendar os argumentos apresentados. Para referendar ainda mais seus argumentos, P6 usa por duas vezes a expressão *na verdade*. Além de reforçar seus argumentos, a expressão aparece como introdução de um gesto confessional. Vejamos: no primeiro momento, a professora usa a expressão *na verdade*, logo após usar a primeira pessoa do plural *a gente*. O uso da expressão plural evoca a presença de uma coletividade e, como vimos anteriormente, essa coletividade, no dizer da professora, divide com ela a responsabilidade de buscar aprender mais a LI; a presença do advérbio *também* divide o peso e o valor desse argumento entre a enunciativa, a coletividade (o outro) e os alunos. Em seguida, a *verdade* introduzida tem valor de confissão ao clamar sobre a enunciativa a culpa pela falta de interesse em aprender inglês na presença de uma expressão em primeira pessoa do singular (*pra mim*) e ao afirmar que tem maior interesse no estudo da língua portuguesa. Na segunda vez que a expressão *na verdade* aparece, ela está acompanhada de uma conclusiva (*então*) e conclui que, mesmo não tendo muito conhecimento, o conhecimento básico é suficiente para o ensino de LI na escola regular. Essa conclusão implica um lapso. Algo que P6 deixa escapar e em seguida tenta conter o sentido do que disse com uma negação (*não vou falar que seria suficiente*), que aponta em direção contrária ao que é dito. O *não falar* implica em *falar* que o conhecimento que tem, mesmo não o considerando fluente, é o suficiente. A professora volta a usar o tom de confissão quando assume que ela precisa procurar aprender mais. Segundo Foucault (1988), como vimos no capítulo anterior, a confissão acontece em uma relação de poder quando o enunciativo se sente avaliado, julgado diante de um interlocutor que, mesmo sendo virtual, tem o poder de julgá-lo e condená-lo. Eckert-Hoff (2008) afirma que a confissão é um relato do inconfessável. P6 está diante de uma confissão que a desagrada e por isso sente a necessidade de negar aquilo que a incomoda.

Nas representações acerca do conhecimento da LI, percebemos o quanto essas representações se apresentam na prática do professor. Recordando o que dissemos no terceiro capítulo, de acordo com Ghiraldello (2006), as representações nos levam a compreender um pouco mais o que o professor faz na sua prática e como ele lida com o outro. Podemos ver,

diante desses discursos, que se autorizar a dar aula de inglês significa falar como um nativo, usar a LI durante toda a aula e ter estudado em curso livre. O efeito de não perceber em si esses significados que atribui a ser fluente traz ao professor um sentimento de incompetência, que pode dar pistas de um possível desejo de completude. O *correr atrás* pode indicar uma busca por uma forma de ensinar. Lyotard (1998) afirma, como dissemos no nosso segundo capítulo, que há a busca por um mercado do saber que transmite a ideologia do saber como algo a ser adquirido em blocos, sempre em aperfeiçoamento. Esse mercado do saber colabora para a imagem constante do professor como alguém a melhorar. O professor se vê como alguém que ora não pode, ora não precisa aprender mais a LI, e, diante disso, a visão que ele tem do aluno também oscila como aquele que ora não pode (não consegue acompanhar), ora não precisa (pois não há necessidade) aprender a língua. Essa oscilação contribui para o *emburrecimento*.

Ainda no excerto 5, temos o deslize do verbo *poderia* para *deveria*. A professora sente falta de um conhecimento que aparece na expressão deôntica do *dever*. Como dito acima, esse dever da busca e o sentimento de incompetência é assegurado ou pelo menos fortalecido pela imagem de uma verdade. A imagem de uma busca constante do professor por um saber traz consigo a ilusão da satisfação de um desejo. Essa verdade é comumente disseminada nos discursos da educação continuada e no *mercado do saber*, como apontado anteriormente.

Concluindo as representações acerca do conhecimento em LI, temos a imagem idealizada de um professor fluente como aquele que fala com nativos sem dificuldades, que estudou em escola de idioma e que conversa em inglês durante a sua aula. As representações se imbricam nos dizeres dos professores e podemos perceber nessa imbricação a imagem de um professor que não precisa ser fluente em LI para estar dentro da sala de aula. Percebemos ainda que há no imaginário do professor um lugar autorizado para o ensino de LI representado pelo *curso livre*, onde se aprende inglês *de verdade*, e a escola regular como um lugar onde a fluência é desnecessária. Os professores revelam um sentimento que oscila entre a impotência de ensinar a LI, por constatarem que não têm a fluência e o conhecimento “total” para ensinar a língua, e o contentar-se com o que é *possível* fazer em relação a esse ensino.

Veremos agora as representações acerca da EI.

### 5.3 Eu e a EI

As representações acerca do conhecimento da LI, da fluência do professor, nos ajudou a perceber como esse professor autoriza a sua prática e quais imagens ele tem diante do referente LI. Iniciaremos agora a análise das representações acerca da EI. No segundo capítulo, vimos que a EI é um acontecimento que provocou ressignificações na prática escolar. As representações nos trazem algumas ressignificações possíveis a partir do lugar de onde o professor de LI fala. Vimos no segundo capítulo que, na Constituição Brasileira (1998), em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto -, artigo 208, o discurso dá garantia do acesso inclusivo no qual os alunos são todos inseridos na escola regular. A inclusão é vista no discurso educacional, por exemplo, no discurso da UNESCO também citado no segundo capítulo, como uma oportunidade de aperfeiçoamento da escola, permitindo o desenvolvimento de uma diversidade de formas de ensinar e incentivando o convívio “harmonioso” com as diferenças. O valor da diversidade é visto como uma forma de partilhar conhecimento e com isso os professores estariam sempre em um movimento de renovação de suas práticas e descobrindo um novo lugar, uma nova escola. Sobre esse novo lugar, Skliar (2003) afirma que há uma tentativa de mapear uma mesmidade quando se agrega a ela a diversidade com a missão de torná-la parte do que é mesmo, do que é normal. Então, vejamos como esse professor fala do lugar da EI. Consideramos, como já foi dito nos capítulos anteriores, que o sujeito, ao falar de si, não se descreve como gostaria de fazê-lo. As palavras lhe traem, escapam, escorregam, não são controláveis (ECKERT-HOFF, 2008). No falar, outras vozes se misturam ao dizer do professor, os ditos que o constituem surgem em suas palavras como se houvesse ali um frescor de origem, de inédito, fruto do esquecimento. Convém retomar mais uma vez nosso capítulo teórico para falarmos da teoria pecheutiana dos esquecimentos. No esquecimento nº 1, o sujeito tem a ilusão discursiva de ser fonte do seu dizer. O sujeito “procura rejeitar, apagar, de modo inconsciente, tudo o que esteja fora de sua FD, o que lhe dá a ilusão de ser o criador, o dono absoluto de seu dizer” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 45). O esquecimento nº 2 é a ilusão discursiva de ser único na sua forma de enunciar. Analisamos um discurso fruto do imaginário, da ilusão de unidade e inteireza. Pedimos ao professor-enunciador que nos desse uma definição de EI. No segundo capítulo deste estudo, tecemos um breve histórico discursivo sobre a EI e usamos esse histórico para percorrer o dizer do professor sobre a inclusão e sobre a exclusão na EI.

Podemos perceber, pelos excertos que se seguem, uma predicação para EI que traz uma paráfrase do que foi dito nos documentos citados no segundo capítulo. Pelos dizeres a seguir, temos que a EI é uma coisa *boa*, é *não haver diferenças*, *trabalhar e conviver com pessoas que apresentam obstáculos*, *participar em termos de igualdade* e *conviver no mesmo espaço*. De acordo com Netto (2008), o discurso pedagógico pode promover o apagamento da enunciação. Isso ocorre no imaginário para que os conflitos sejam apagados ou pelo menos minimizados. Essa predicação corrente, como no excerto 6 (abaixo), traz uma impressão de linearidade ao discurso. O sujeito tem a ilusão de que o seu dizer é linear, único e só evoca o sentido por ele imaginado ao dizer (lembrando aqui, mais uma vez a teoria dos esquecimentos em Pêcheux, 2008). Porém, como vimos em nosso terceiro capítulo, o sujeito não controla o seu dizer. Temos que o sujeito é clivado, heterogêneo e seu dizer o trai trazendo o conflito, o equívoco no fio de seu discurso. Veremos:

(6) eu vou caracterizar o que eu acho que seja, né? Eh... a educação inclusiva... é *não não* haver diferenças *eh* na forma de ensinar, de trabalhar de conviver com as pessoas que *apresentam alguns obstáculos no caso né dos DA's dos deficientes auditivos*... então essa inclusão é de eles estarem ali participando em termos de *igualdade*... eu vejo dessa maneira... só somente isso *é é* de é igual para igual. (P1)

No excerto 6, em sua materialidade linguística, podem-se notar rupturas dessa ilusória linearidade. As pausas<sup>30</sup> são vacilações e retomadas necessárias ao sujeito para organizar o seu dizer na tentativa de conter os sentidos do que diz. Pausas também podem ser possíveis hesitações no momento do dizer. Marcas linguísticas como *eh*, repetições de palavras consecutivamente (*não não*; *é é*) também apresentam traços de hesitações e vacilações. Ainda, Netto (2008) afirma que as pausas também podem ser estratégias e tentativas de organizar o discurso para (ilusoriamente) manter a coerência e a lógica. Essas oscilações podem conter sinais de um desconforto que leva o sujeito a inscrever-se consciente ou inconscientemente em um discurso que parece apropriado (nesse caso, discurso-político pedagógico). A repetição em todos os excertos do significante *igualdade* ou de significantes próximos a ele revela-se como uma repetição mnemônica partindo de uma memória, mas que não parece ter respaldo na experiência do professor. Segundo Orlandi (2006), a repetição mnemônica não historiciza, o que significa que enunciador não ocupa a posição de autor do que diz. Passemos ao próximo recorte:

---

<sup>30</sup> As pausas são representadas pelas reticências.

(7) Oh, eh::: *eu já trabalhei né* com o o ensino especial por um tempo e::: *eu não vejo assim/ acho* que tem alunos que podem ser incluídos e tem alunos que... *na minha opinião* não precisam e não devem ser incluídos certo? E::: não sei eu acho que a educação *inclusiva ela é BOA ... DEPENDENDO!* Depende de um monte de coisa *entendeu?* A gente não pode levar “*Ah, todo mundo pode ser incluído*” e vai incluindo incluindo incluindo *mais ou menos por aí.* (P2)

No recorte 7, a professora assume o lugar de quem fala com conhecimento da causa. Nesse momento, ela assume a posição de professora de uma escola especial para dizer de sua experiência. É válido lembrar que P2 trabalhou em escola especial com sala de aula exclusivamente para alunos surdos, onde lecionava a LI e, em seguida, foi remanejada para uma escola inclusiva, onde iniciou seus trabalhos em sala de aula mista. Surgem, no dizer de P2, dois lugares distintos que provocam oscilação: um *aqui e agora*, que é representado pela imagem do professor de escola inclusiva, e um *ontem em outro lugar*, que é representado pela imagem do professor de escola especial (*eu já trabalhei*). Podemos flagrar momentos em que essas duas imagens se intercalam e que dão ao discurso um efeito de causa (a experiência) e consequência (prática atual). O dizer sobre a experiência traz consigo um efeito de autoridade que, apesar de ser assumido em primeira pessoa *eu*, não esconde o conflito que há na falta de saber sobre a inclusão. Payer (1995) afirma que a oscilação é um tipo de ruptura na sequência discursiva e, citando Vernat e Naquet (1977), a autora afirma que o oscilar leva o sujeito a deslizar entre um e outro sentido sem, no entanto, abrir mão de nenhum deles. O discurso “quando passa de um plano a outro, demarca nitidamente as distâncias, sublinha as contradições, mas nunca chega a uma solução que faça desaparecer o conflito” (VERNANT; NAQUET, 1977, p. 23 *apud* PAYER, 1995, p. 75).

A contradição acontece no dizer de P2 quando se dá o atravessamento do discurso pedagógico da inclusão, quando diz que “*que a educação inclusiva ela é BOA*”, e logo em seguida, admite que a EI é boa *em termos*, pois “*Depende de um monte de coisa*”, embora a enunciadora não consiga nomear essas coisas. Em seguida, ela revela seu desacordo com a EI, tomando distância do dizer do outro (AUTHIER-REVUZ, 1998), e através da citação direta do discurso do outro (“*Ah, todo mundo pode ser incluído*”), ela se mostra contrária à inclusão de todos os alunos. Porém, ao concluir, a incerteza, a falta de definição, o não saber se está certa ou errada, ao se perceber em meio a discursos conflituosos, o sujeito complexo, sujeito da falta diz que a EI é *mais ou menos por aí*. O uso de modalizadores (*acho, não sei, depende de um monte de coisa, mais ou menos por aí*) indica uma tentativa de amenizar o dizer contrário ao dito no discurso inclusivo e a impossibilidade do sujeito em habitar/fazer parte da inclusão. Parece que encontramos nesse recorte uma posição crítica do professor em relação

ao discurso pedagógico da inclusão. As perguntas sócio-cêntricas (*certo?, entendeu?*) produzem um discurso individualizado ao mesmo tempo que evoca a presença virtual de um interlocutor (ORLANDI, 2006). P2 busca, nessas perguntas sócio-cêntricas, uma aprovação do seu dizer por parte do outro que também é percebida pela marca discursiva *né*. Veremos o que enuncia P3.

(8) Bom, educação inclusiva pra mim é você dar oportunidade de no mesmo espaço *peessoas eh::: como é que fala?* De diferen/em diferentes situações estarem convivendo nesse espaço entendeu? (P3)

No dizer de P3, a dificuldade em lidar com as palavras *especial, diferente, deficiente* revela a confusão que se encontra instalada em torno da EI. O professor sente a dificuldade de usar esses significantes (*peessoas eh::: como é que fala?*). Segundo Skliar (2003, p. 98), isso é causado por “inclusões quantitativas, globais, politicamente corretas e sensivelmente confusas” o que pode gerar “exclusões que se instalam em todos os corpos e que atravessam dimensões ignoradas”. É a instabilidade do sujeito ao se deparar com a injunção ao discurso politicamente correto.<sup>31</sup> Para Skliar (2006):

Em educação, o “politicamente correto” tem servido para nos cuidarmos das palavras, para nos resguardarmos dos seus efeitos possivelmente perigosos e inadequados. Mas não tem servido para nos perguntarmos sobre aquilo que dizem as palavras. E muito menos para compreendermos de que altura alguma coisa é dita, e qual boca pronuncia essas palavras (SKLIAR, 2006, p. 25).<sup>32</sup>

Temos, no recorte 8, a dificuldade do professor de lidar com as dicotomias da EI. A opção pelo discurso politicamente correto pode servir também como uma tentativa de suavizar o dizer, como foi feito por P1 ao usar o acrônimo DA, quando fazia referência ao deficiente auditivo. Voltando a P3, a forma explicitamente metaenunciativa *como é que fala?* denuncia uma tentativa de negociar o dizer e evitar o incômodo de ter que nomear o *diferente*. Ao mesmo tempo, a expressão *como é que fala* traz o possível sentido de uma hesitação. A hesitação acontece porque há algo que toca o sujeito e que revela traços de identificação (NETTO, 2008). A hesitação denuncia o funcionamento da heterogeneidade no discurso de si (NETTO, 2008). De acordo com Paulillo (2004, p. 3 *apud* NETTO, 2008, p. 185), “na enunciação vacilante, tão logo um segmento de valor representacional é enunciado, seu poder de nomeação é suspenso pelo atravessamento de modalizações cujo efeito é fazer tombar os sentidos que o dizer inscreve na dimensão da provisoriedade, da incompletude”. A hesitação

<sup>31</sup> “A expressão ‘politicamente correto’ foi pronunciada pela primeira vez por Stanlin, a fim de justificar seus expurgos – e seus massacres – de tudo que não convergira naquilo que se podia considerar como o ‘anormal político’” (SKLIAR, 2006, p. 25).

<sup>32</sup> Grifos do autor.

ocorre porque o discurso é marcado pela ausência, pela falta e por dizeres que o fazem heterogêneo e incontrolável.

Veremos, no recorte a seguir, a oscilação entre passado e presente no dizer:

(9) a educação inclusiva eu acredito que tá começando esse projeto *ainda que eu lembro que QUANDO começou proje:::to* que foi discutido com os professores *ninguém acreditava que seria possível né? Havia resistÊncia dos professo:::res* e tudo... *eu acredito que tá longe do ideal ainda...* porque eu acredito *que muitos professores não têm conhecimento ainda das dificuldades dos alunos que recebem eles não têm suporte ideal pra receber esses alu:::nos...* (P4)

Na sequência discursiva 9, há referência espaço-temporal a dois momentos: o início da EI (*eu lembro que QUANDO começou proje:::to*) e o momento atual desse acontecimento. A repetição da fórmula *eu acredito* parece suavizar a imposição de uma opinião. Dessa forma o modal *crer* marcaria o modal *saber*, diminuindo o efeito de uma asserção (PIRIS, 2005). O uso contínuo da conjunção *que* dá a impressão de continuidade e linearidade do dizer, caracterizando a impressão de uma lógica através de conclusões iniciadas por essa conjunção. Segundo Guimarães (2007), o *que* traz a característica de argumento, direcionando a uma conclusão em determinada situação e criando uma impressão de linearidade do raciocínio. Esse direcionamento dá ao sujeito a (ilusória) sensação de controle do que é dito. A amarração feita a partir do *que* constrói, na linha temporal do dizer, a impressão de descrição temporal do objeto discurso (como era no início e como está agora). Apesar de mostrar um início para o evento discursivo, no oscilar entre o passado e o presente, há uma incompletude no texto que como uma desordem mostra um ir e vir de sentidos que parecem girar sem um ponto de referência, sem um plano de organização (PAYER, 1995).

A EI, no imaginário de P4, é um projeto e a imagem desse porvir, sem definição ou conclusão, apesar da impressão de linearidade no dizer da professora, é indicado pelo advérbio de relatividade *ainda* que aparece repetidas vezes. Quando P4 fala sobre os professores em relação a EI, ela se refere a uma imagem de si mesma projetada na figura do outro. Ou seja, o projeto EI foi discutido com ela (*proje:::to que foi discutido com os professores*), ela não acredita(va) que o projeto seria possível (*ninguém acreditava que seria possível*), há resistência por parte de P4 em relação ao projeto EI (*Havia resistÊncia dos professo:::res*) e ela ainda não sabe das dificuldades de seus alunos e não se sente apoiada para receber alunos na EI (*professores não têm conhecimento ainda das dificuldades dos alunos que recebem eles não têm suporte ideal pra receber esses alu:::nos...*). P4 se identifica com a imagem que revela dos professores que estão resistentes ao projeto da EI e, mesmo

usando a forma verbal no passado *havia*, a professora denuncia a resistência. Mrech (2005) citando LACAN (1985) traz um comentário do autor a respeito da resistência:

As resistências têm sempre sua sede, nos ensina a análise, no eu. O que corresponde ao eu é o que por vezes chamo a soma dos preconceitos que comporta todo saber, e que cada um de nós carrega individualmente. Trata-se de algo que inclui o que sabemos ou cremos saber – pois saber é sempre, por algum lado, crer saber (MRECH, 2005 citando LACAN 1985, p. 58).

A partir do que Lacan (1985) afirma, podemos dizer que há um crer saber sobre o que **não é inclusão** e isso pode gerar resistências ao que é definido oficialmente e textualmente a respeito da EI, mas que, por ser diferente do que os professores vivenciam ou querem vivenciar, gera o preconceito e a resistência.

Em mais um recorte, percebemos uma outra representação sobre a EI, a imagem de que ela é um obstáculo para os alunos *comuns*:

(10) Educação inclusiva é muito bonito! Eh:: é uma coisa que se fosse realmente levada/levada a sério pelos alunos não é? E::: *seria muito bom! Mas*, ela acaba::: *no sentido que* eu vejo os alunos *po/especiais* juntos com os alunos tidos como::: *normais comuns* torna-se prejudicial *no sentido que* os os alunos que têm potencial pra avançar não podem avançar porque *nós professores* temos que tá sempre::: pensando no especial e até onde nós podemos ir com a matéria pra não ultrapassar o limite que o o aluno especial não vai ter competência pra vencer e NISSO aquele aluno que gostaria de de vencer de vencer as etapas do conhecimento::: acaba sendo prejudicado né? Naquele momento ali na sala de aula... (P5)

Na sequência discursiva acima, notamos a presença do par dicotômico normal/especial ou comum/especial no dizer do professor. Como vimos no segundo capítulo, de acordo com Veiga-Neto (2001a), o encontro entre aquele que inclui e o que é incluído provoca um estranhamento e, a partir desse estranhamento, procura-se um saber sobre o diferente, e depois do reconhecimento do traço de distinção/diferença, forma-se a dicotomia. A dicotomia traz uma relação de poder entre o par dicotômico, onde o primeiro significante possui autoridade sobre o segundo. No excerto acima, vemos o reconhecimento da diferença pelo que o professor revela como presença ou ausência de competência, no que o professor representa o aluno *comum* como competente e o aluno *especial* como incompetente. Olhando as marcas linguísticas do recorte, começamos pela presença da adversativa *mas*. O *mas* introduz uma oposição ao que P5 traz como definição da EI, mesmo que esta não seja vista na sua prática (*seria muito bom*). A expressão *no sentido que* é uma tentativa do enunciador manter uma ilusória linha de raciocínio lógico, na ilusão de que o seu dizer teria apenas um sentido possível (esquecimento nº 2 da teoria pecheutiana).

O uso da primeira pessoa do plural acompanhado do substantivo plural *professores* promove o apagamento de referências particulares como a do *eu*. O efeito da evocação do coletivo *nós* configura a promoção/manutenção de um saber com *status* de verdade, pois representa o *eu* e o *outro* (PAYER, 1995). O aluno *especial* é visto como aquele que tem um limite ao conhecimento, e esse fato, no dizer de P4, revela uma incerteza acerca do que é possível ensinar. Ressaltamos ainda a presença de um significante interrompido *po/especiais*. Esse *po* seria portador de deficiência? Há mais uma vez um sinal de hesitação no discurso, há algo que toca o sujeito e que o incomoda até na ausência do significante interrompido. Nota-se que há uma preocupação do enunciador de buscar uma forma mais suave de dizer algo que ele acredita ser agressivo ao outro. Esse fato já pode sinalizar uma resistência à situação causada pela política da inclusão, a dificuldade em nomear aquele que é estranho a mim. Nas glosas, é possível perceber, pela repetição da expressão *no sentido que*, que nesse dizer também há um trabalho de interpretação do enunciador. Segundo Authier-Revuz (1998):

[...] ao “assumir o esforço” de especificar desta maneira o sentido de um elemento, o enunciador dá testemunho da potencialidade de um sentido outro que ele “encontra”, não “na língua”, mas nas palavras aqui e agora, em contexto, e do qual deve *proteger* ativamente seu dizer<sup>33</sup> (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 31).

Ainda sobre a EI, temos mais um recorte:

(11) existe essa INCLUSÃO *mas* JUNTO da inclusão falta os os... vão *colocar assim* a BASE que *deveria* vir acompanhando/dentro desse *PACOTE...* o PSICÓLOGO, uma ASSISTENTE SOCIAL na escola, CAPACITAR os professores ... igual a a... os sur-surdo... Libras *deveria* eu acho os professores *já que* a escola tá aceitando esse tipo de aluno::: [ ] ENTÃO eu acho que essa inclusão *deveria* vir com esse pacote pra preparar a escola pra receber esses alunos... e a *escola não está preparada pra isso...* (P6)

Na sequência discursiva, P6 usa a metáfora de um PACOTE para descrever o que pensa ser a EI ideal. O pacote traz um psicólogo, um assistente social e professores capacitados. A LDB (1996) afirma, no seu Art. 58, §1, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Percebemos que a metáfora usada por P6 trata-se de uma paráfrase do que ela vê na lei como apoio ideal ao desenvolvimento da EI. E a professora conclui que na falta do *pacote a escola não está preparada pra isso*. Ao usar a expressão *colocar assim*, P6 requer via discurso uma avaliação da adequação do seu dizer, denunciando a não coincidência entre a palavra e a coisa a nomear, porém trazendo uma nomeação admissível na sua própria

<sup>33</sup> Grifos da autora.

avaliação da palavra (AUTHIER-REVUZ, 1998). A presença da expressão *já que* apresenta uma relação polifônica no dizer e introduz um argumento (GUIMARÃES, 2007), assim a escolha do modal deôntico *deveria* usado para se referir ao uso da Libras pelos professores tem como argumento o fato de aluno surdo ser aceito na escola.

É visível o atravessamento do dizer do professor pelo discurso da inclusão presente nos documentos oficiais. Colhemos adjetivos como *boa, bonita*, entre outras tentativas de descrever esse acontecimento. Cabe voltar aqui, mesmo que brevemente, ao conceito de *acontecimento*. O acontecimento, para Pêcheux (2008), é a imbricação de uma atualidade e uma memória que causa um movimento nas filiações discursivas do sujeito.

No conjunto das representações acerca da EI, foi visto que os professores não têm definição estabelecida sobre o que é a inclusão educacional. Os dizeres deslizam a todo momento: *diferente, especial, DA, comum, normal*. Os enunciadores buscam dizeres que eles imaginam suavizar a situação daqueles que não lhe são iguais, mas que ocupam um espaço que deve ser normalizado. A tentativa de suavizar o dizer nos leva outra vez ao discurso politicamente correto, que tampona o preconceito, os racismos, os estereótipos e os estranhamentos diante do diferente, não deixando que esses transpareçam no dito, mas a presença desses traços também constitui o imaginário por meio do não-dito. Os professores estão passando por uma ressignificação do que é a educação, tomando aqui a EI, novamente, como acontecimento. As representações revelam resistências e conflitos no discurso, mostrando a dificuldade em nomear e tratar o diferente.

#### **5.4 Minha prática na EI: como contribuo?**

Para tentar entender a prática desses professores, coube-nos indagar o que eles pensam dessa prática e como imaginam contribuir para a educação de seu aluno em geral. Como visto anteriormente, o professor de LI, nas representações vistas aqui, se representa como alguém que ensina aquilo que não sente estar totalmente apto a ensinar ou que não se autoriza a ensinar; porém, em contraste, esse conhecimento, embora não sendo *fluyente*, é representado como suficiente para a sala de aula. Colocamos os professores-enunciadores diante da

pergunta sobre qual a contribuição de professor de LI para a EI. Veremos suas respostas nos recortes a seguir:

(12) Como todos os outros professores de todas as outras disciplinas porque o *trabalho do professor em sala de aula o que é primordial é o conteúdo*, mas o *conteúdo* ele está eh eh inserido em um meio em que *você* trabalha toda a formação... do aluno em que *você* convive aquele dia-a-dia com aquele aluno eh eh a descoberta de valores eh o OUTRO descobrir o outro o colega o *professor* então eu não vejo que há diferenças entre as disciplinas só porque seja inglês não. (P1)

A professora-enunciadora, na sequência discursiva 12, aponta o trabalho do professor como uma obrigação de ensinar o *conteúdo* (*o trabalho do professor em sala de aula o que é primordial é o conteúdo*). O significante *conteúdo* é facilmente encontrado no texto da LDB (1996) referindo-se ao objeto de ensino de uma disciplina. É comum encontrar, na LDB, expressões como *conteúdos mínimos*, *conteúdo programático*, *conteúdos curriculares*, *definição dos conteúdos do ensino*, *conteúdos culturais* etc.; o professor apresenta um discurso parafrástico, mostrando repetidamente ser atravessado pelo discurso político-pedagógico. Veremos, nos próximos excertos, que o significante *conteúdo* e a preocupação com o mesmo acontecerão várias vezes nos dizeres dos professores entrevistados. O adjetivo *primordial*, que acompanha o significante *conteúdo*, atribui a este o caráter de prioridade, de principal e finalidade. Caracterizar o *conteúdo* dessa forma contradiz a representação de que um conhecimento básico em LI é o suficiente para o ensino regular. Se o *conteúdo* é o princípio que direciona todo o trabalho do professor, como esse princípio pode ser posto no plano de um conhecimento básico por aquele que o ensina? Encontramos, nesse dizer, uma contradição, o real do discurso (ECKERT-HOFF, 2008), que nos revela uma ruptura no fio do discurso. Como dissemos em nosso capítulo teórico, a memória discursiva constituinte do dizer do sujeito não é aprendida e nem controlada, ela o divide e o trai (PECHEUX, 1997). Esse dizer sobre o *conteúdo* deixa aflorar um conflito que constitui esse sujeito, lançando-o entre o discurso pedagógico e o seu saber prático, quando esses dois expoentes o constituem. Orlandi (2006) afirma que o discurso pedagógico surge como o discurso autoritário, o discurso do poder e, ao ser defrontado com a prática de sala de aula, o dizer pedagógico cria uma noção de erro que causa um sentimento de culpa diante da voz segura e autossuficiente, que lhe é atribuída. Dessa forma, as ações do sujeito entram em choque com um saber da lei pedagógica que, de certa forma o aprisiona no campo consciente (ANDRADE, 2008).

A adversativa *mas* torna mais forte a contradição sobre o valor do *conteúdo*, ao atribuir o mesmo peso ao trabalho de formação do cidadão por parte do professor (*mas o*

*conteúdo ele está eh eh inserido em um meio em que você trabalha toda a formação...).* No segundo capítulo, vimos que, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o texto da declaração trazia uma ressalva ao modo de educar apenas para ler, escrever e aprender a lidar com números, chamando a atenção para o objetivo de inserir na *escola para todos* uma cultura que visa construir uma base para uma vida pautada na aprendizagem e na cidadania (UNESCO, 2001). É possível perceber que há uma FD que orienta o dizer sobre a formação do aluno como cidadão e na qual esse o professor também se inscreve. Podemos ainda ilustrar o discurso da cidadania com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Sobre a formação do cidadão, vemos, no PCN de LE (1998), que:

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a *possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global*, ao mesmo tempo que pode *compreender*, com mais clareza, *seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato* (PCN de LE, 1998, p. 49, grifos nossos).

Em vista do exposto, podemos dizer que P1 fala do lugar de professora formadora, de uma professora que se projeta na imagem descrita nos documentos oficiais da educação, mas que está em meio ao conflito de se ver diante de sua prática em sala de aula que não corresponde ao descrito nos textos oficiais.

O ato de falar do professor em terceira pessoa (*o trabalho do professor, o professor*) é um deslocamento da forma eu-professor que assume uma posição de multiplicador da ordem pedagógica sobre um ele-professor. Inicia-se, assim, um processo de descentralização. O professor toma distância da representação do *eu* para uma referência a *ele* que implica em uma condição plural, uma representação do *nós*. Então, é possível perceber, no discurso, uma voz universal que regula o seu saber de professor. Há um discurso que, bem mais que falar-de-si ao falar-dele, fala de um outro que constitui o enunciador (PAYER, 1995). A voz universal que assume o valor de verdade, novamente, é representada pelo discurso político-pedagógico. Veremos em mais um excerto a menção ao *nós*:

(13) Oh, eu acho/ *é igual eu te falei...* por exemplo *aqui na escola a gente tem intérprete... então a gente* deixa muito na mão delas entendeu? Uá *a gente TÁ:: a gente* procura trabalhar::: *eu mesmo sei muita coisa de língua de sinais MAS eu não sei até que ponto que a gente pode tá:: a gente contribui* como outro qualquer conteúdo qualquer um outro *conteúdo mas a gente* deixa muito na mão da intérprete *então a gente igual eu tô te falando às vezes a gente desliga né? você desliga ali* do menino surdo por quê? Porque tem alguém *ali* que tá *repassando* todo o *conteúdo* pra ele então *você* deixa ele mais *ali... né? Respondi?* ((RISOS)). (P2)

O uso da primeira pessoa do plural (*a gente*) e da segunda pessoa do singular também produz diferentes efeitos de sentido na materialidade linguística. A expressão *a gente* (*a gente tem, a gente deixa, gente TÁ:::, a gente procura, a gente pode, a gente contribui, a gente desliga...*) apresenta uma polissemia para os que estão dentro da mesma FD, tendo o efeito de generalizador (para esse lugar – lugar do professor) que indica um universal, uma coletividade que traz conforto e respaldo ao que é dito (PAYER, 1995). Ao mesmo tempo, *a gente* permite que a professora se distancie da responsabilidade de seu dizer, tornando-o coletivo.

No recorte 13, na sequência discursiva, percebemos a repetição da conclusiva *então*, que dá ao dizer uma textualidade ilusoriamente linear, porém as rupturas aparecem de diferentes formas no fio discursivo. O sujeito oscila entre o “eu”, o “você” e o “a gente”, e esse deslizamento no uso dos pronomes, como já foi dito, implica em por o dizer na voz do outro, o eu está em cena, é agente do dizer, mas não atua sozinho, inscreve-se em uma pluralidade. De acordo com Milner (1982, p. 336 *apud* Teixeira, 2005, p. 136), “a subjetividade afeta o aparelho formal, afeta a língua e os pronomes pessoais podem ocupar o lugar de sinais, na língua, do que lhe é radicalmente outro”. A oscilação também acontece entre o *aqui* (*por exemplo aqui na escola a gente tem intérprete...*) e o *ali* (*você desliga ali do menino surdo, tem alguém ali que tá repassando, você deixa ele mais ali*), a localização espaço-temporal do advérbio *aqui* apresenta o lugar de onde o enunciador fala, ele fala do lugar de professor em sala de aula inclusiva. Entre a localização do advérbio *aqui* e do espaço apresentado pelo advérbio *ali* há um distanciamento, embora os dois advérbios aparentemente descrevam o mesmo lugar: a sala de aula. Na disposição das salas de aula observadas, notamos que o professor ocupa o centro da sala, em frente ao quadro negro (costumeiramente), ficando de frente para os alunos. Os alunos surdos ocupam as primeiras carteiras em um dos extremos da sala de aula e têm logo à frente a presença do intérprete de língua de sinais. É possível que o advérbio *ali* descreva, além da distância física, uma distância que toca essa professora em relação ao aluno surdo, mencionado neste excerto. O uso de expressões lexicais como *igual eu te falei, igual eu tô te falando* mostra que o sujeito tenta orientar o seu dizer na tentativa de não se perder em meio ao dito, mas, como ele não pode controlar seu discurso, temos um número de repetições que revelam a tentativa de organização (*como outro qualquer conteúdo/ qualquer um outro conteúdo, deixa muito na mão da intérprete/ deixa ele mais ali... a gente desliga né/ você desliga ali do menino surdo*) e ajudam a caracterizar a lida com o aluno surdo em sala de aula no imaginário da professora.

Ainda no excerto 13, a sequência de adversativas direciona o dizer para uma conclusão que o sujeito tenta imprimir. A primeira adversativa *mas* vem logo após P2 afirmar que tem

bom conhecimento da língua de sinais; em oposição a esse conhecimento, ela diz não saber utilizar ou como utilizar esse conhecimento e nem mesmo se pode utilizá-lo. Interessante notar que há um movimento no dizer sobre a LS em relação a uma tentativa de aproximação com o aluno surdo que parece estar inibida, talvez pela presença do intérprete, talvez por um não-autorizar-se a uma ação que a professora imaginaria ser a melhor atitude. Apesar de não concluir a sua fala (*MAS eu não sei até que ponto que a gente pode tá:::*), o fato de não conseguir concluir também significa.

Como vimos no capítulo teórico, Lacan (1998) afirma que o significante se antecipa ao sentido, desdobrando sua dimensão diante dele mesmo. O autor ainda aponta que uma frase interrompida antes de um termo significante tem um sentido mais opressivo, pois o seu sentido está no fazer-se esperar. A falta é uma presença ausente que implica sentido no discurso. A segunda adversativa *mas* traz uma contradição sobre a contribuição que o professor atribui ao seu trabalho. Primeiro, ele afirma que a LI contribui para a EI como qualquer outro conteúdo e em seguida ele se contradiz ao dizer que deixa o aluno inclusivo (no caso o aluno surdo) por conta de uma outra pessoa, o ILS. Como um professor de LI poderia contribuir para a EI se ele afirma desligar-se do aluno? Deixar o aluno *ali*? Esse equívoco pode indicar alguns indícios de formações inconscientes minando a ilusão de unicidade do sujeito. Voltando ao texto de introdução deste estudo, como afirma Eckert-Hoff (2008), esquecer é lembrar e lembrar também é esquecer - esses são nós do discurso que podem nos dar pistas de FD em conflito. Há algo que inclui o surdo (*sei Libras*) e o faz presente, e há algo que esquece o aluno surdo (inibe a ação em relação a esse outro).

Outro traço da heterogeneidade do sujeito é a presença de perguntas retóricas ( *você desliga ali do menino surdo por quê?*), que denuncia a inscrição de um outro enunciador no discurso. Para Authier-Revuz (2004, p. 16 *apud* NETTO, 2008, p. 147), a pergunta retórica “traz, no fio do discurso, outro do/no dizer, traço de uma heterogeneidade que busca explicitar a significação da palavra ‘normalmente óbvia’”. Resta-nos perguntar a quem a pergunta é endereçada e para quem ela tem o sentido óbvio? Pode-se inferir que a pergunta vem de um outro lugar e a partir daí explica-se a necessidade de uma explicação/resposta. A confusão entre tantas oscilações em seu dizer leva P2 a uma última pergunta, e esta demanda a resposta do interlocutor (a pesquisadora), embora tenha sido feita como um gesto de interpretação da própria enunciativa, que parece perceber-se confusa. Chama-nos a atenção, ainda neste recorte, o verbo *repassar* usado para definir a função do ILS. Um sentido que pode ser atribuído ao verbo *repassar* (passar novamente) pode ser a importância atribuída ao intérprete

e a uma imagem de mediador que ele assume no imaginário de P2. Passemos ao próximo recorte.

(14) Ah eu *acho que sim* né? É porque eu *acho que* se ele é inclusivo tá essas pessoas que estão na inclusão elas também têm que ser incluídas na sociedade aí a sociedade né ela forma o mercado de trabalho em *algum momento eh pode tá precisando né* esses alunos vão tá precisando ter o conhecimento de uma língua estrangeira. (P3)

Continuando, no recorte 14, temos a representação do ensino de LI ligado às oportunidades de entrada no mercado de trabalho. A justificativa que P3 apresenta para uma *possível* inclusão dos alunos no mercado de trabalho é a responsabilidade social de incluí-los em todos os seus expoentes. Usamos o termo *inclusão possível* porque P3 não se vê segura da possibilidade dessa inclusão ao repetir por duas vezes que ela *acha que sim*, que há uma contribuição (*Ah eu acho que sim né? É porque eu acho que se ele é inclusivo tá essas pessoas que estão na inclusão elas também têm que ser incluídas na sociedade*). Além disso, outro traço que marca dúvida é apresentado em *em algum momento eh pode tá precisando né*. A expressão temporal *em algum momento* não define que é possível hoje. E a composição verbal *pode tá precisando* marca uma possibilidade futura, mas sem credibilidade por parte da enunciadora. Essa dúvida marcada no dizer de P3 nos remete ao âmbito histórico, como vimos no segundo capítulo, quando as pessoas deficientes eram postas à margem da sociedade ou enclausuradas para que fossem administradas por pessoas *normais*. A ideologia da língua estrangeira como forma de ascensão social também está presente no discurso de P3 quando ela cita o mercado de trabalho. A LI é vista no senso comum como uma forma de alcançar um bom lugar no mercado de trabalho e como forma de adquirir algum *status* social.

Continuando com mais uma sequência discursiva:

(15) acredito que (sim)/é quando... no sentido de que ele pode estar sempre eh:: ... eh:: *incentivando* eh:: *dando força* a aquele aluno que tem dificuldade e tendo *muita paciência* pra ministrar o *conteúdo* língua estrangeira pr'aquele aluno... eu percebo que quando se trata dos surdos eles eh bem me/e-e-eles desde que tenha o intérprete na sala eles entendem melhor a *matéria* da língua inglesa devido pelas regras que não são tão complexas e parecem próximas com a do:: *braille braille não do:: [ ] Libras* (P5)

Em seguida, no excerto 15, P5 assume a posição de um incentivador, um motivador na EI. Comparamos aqui o motivador ao treinador esportivo, que tem como um de seus objetivos incentivar a sua equipe. P5 usa palavras comumente encontradas no meio esportivo, *incentivar, motivar, dar força, ter paciência*. O dito *muita paciência* tem o sentido de uma dificuldade encontrada pelo professor no contexto da EI. O significante *conteúdo* também

aparece no dizer de P5 e ressoa em outra forma lexical: a *matéria*. *Matéria* e *conteúdo* têm o sentido de gramática. Quando P5 compara a *matéria da língua inglesa* às regras da Libras, percebemos que o significante *regras* está diretamente relacionado ao ensino da estrutura da LI. O sentido de *conteúdo* e *matéria* está na imagem de uma transmissão de um conhecimento sem perda e na identificação com a imagem de um professor ideal que transmite *primordialmente* o *conteúdo* sem que nada dele se perca ao alcançar o aluno.

Mendonça Filho (2001) afirma que há uma incompatibilidade entre a imagem que o discurso educacional constrói de um professor ideal e a imagem de um homem ou mulher concreto que se identifica ou não com a imagem desse ideal. O autor fala sobre duas condições que ocorrem entre a identificação ou não-identificação com a imagem do professor ideal: “primeira: existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda. Segunda: existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem “do ser professor” lhe impõe” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 99). P5 fala da posição de professor ideal acreditando que é possível transmitir o conteúdo de forma absoluta.

Há um lapso no dizer de P5 quando ele, em vez de dizer Libras ao se referir à LS, substitui, involuntariamente, o significante pelo nome do código usado por pessoas cegas (Braille). O efeito desse lapso é a imagem de que cegos e surdos representam um mesmo processo de dificuldade em fazer acontecer a inclusão educacional. Sobre o lapso, é um “termo latino utilizado na retórica para designar um erro cometido por inadvertência, quer na fala (*lapsus linguae*), quer na escrita (*lapsus calami*), e que consiste em colocar outra palavra da que se pretendia dizer” (ROUDINESCO, PLON, 1998, p. 465). Para Freud, a palavra, mesmo tendo sobre si uma intenção consciente, pode por ação do inconsciente *errar o alvo* (KAUFMANN, 1996). Teixeira (2005) afirma que:

[...] a palavra - supostamente capaz de carregar em si uma intenção consciente que possibilita a comunicação efetiva – frequentemente ‘erra o alvo’, tropeçando, falhando, de modo a quebrar a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos na vida cotidiana. Essas ‘falhas’, geralmente atribuídas ao acaso, estabelecem rupturas no discurso, levando o falante a interromper o fluxo ‘normal’ da conversa para pedir desculpas, tentar reformular, apagar ou diluir seus efeitos (TEIXEIRA, 2005, p. 150).

Ainda sobre a dificuldade na EI:

(16) ... eu acho que só de estarmos com ele dentro ali da sala de aula eu acho que você *já* faz um grande papel assim de tentar AJUDAR DA SUA FORMA... [ ] *ele não é simplesmente como MAIS UM pra encher a sala não...*

só dele estar presente ali na sala nós *já* estamos fazendo alguma coisa pa/por ele. (P6)

No dizer de P6, chama-nos a atenção a denegação, ao se referir ao aluno incluído (*ele não é simplesmente como MAIS UM pra encher a sala não...*). Ao negar que o aluno incluído não é meramente mais um na sala, a enunciadora afirma justamente o contrário: ele é um a mais. A presença do advérbio *já* também reforça o sentido de um aluno *um a mais*. O *já* implica que o resultado da inclusão é o simples fato de inserir o aluno *anormal* em uma sala de aula, isso *já é fazer algo por ele*.

Skliar (2003) chama a atenção para o discurso da solidariedade e da tolerância. Para o autor, a tolerância é uma voz que reverbera nos dizeres sobre a inclusão em todas as suas formas (seja social ou educacional, se é possível separar essas duas formas de incluir). A tolerância assume vários formatos, torna-se uma forma de saber e uma desculpa diante da vontade de normalizar as pessoas e as situações. “Tolerar o outro, tolerar o que é o outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença; fazer da tolerância um princípio indesculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação” (SKLIAR, 2003, p. 131). Nas representações acima, percebemos alguma reverberação da tolerância como o professor que tem *muita paciência* com o aluno incluído e também como aquele que já faz o bem em aceitá-lo em sala de aula.

As contradições, resistências, repetições, hesitações e lapsos que acontecem nos discursos dos professores revelam a heterogeneidade do sujeito. “Todo discurso sustenta-se atravessado pelos outros discursos e pelos discursos do outro. Disso decorre a afirmação de que o discurso é o lugar da alteridade” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 287). Os conflitos que há no discurso dos professores sobre o que é a EI e como contribuir nesse contexto revelam a construção *imaginária* de modelos e ações práticas em sala de aula que oscilam entre os dizeres dos documentos oficiais (discurso político-pedagógico) e os dizeres da experiência em sala de aula. Tantos dizeres (outros) constituem o sujeito clivado, heterogêneo e incompleto.

Partiremos, agora, para as representações acerca da inclusão dos alunos surdos.

## 5.5 Eu e a inclusão de alunos surdos no ensino regular

A ES, como vimos no capítulo II, é marcada por discursos de várias origens, alguns pedagógicos (aqueles a favor do oralismo, e outros, da educação em LS), o econômico (a necessidade de herdeiros que defendam oralmente as posses familiares), a inclusão (Educação para Todos – somos todos iguais), a exclusão (existem os diferentes, os anormais), a tolerância (*conviver nos mesmos espaços, de igual para igual*), etc. Todos esses discursos e formas de dizer constituem a história e os sujeitos que são constituídos sócio-historicamente. Os dizeres sobre a inclusão dos surdos se multiplicam e inúmeras vozes são acrescentadas a esses dizeres a todo o momento. De acordo com Skliar (2003, p. 99), o “dizer: é uma cópia cada vez mais real ou cada vez mais virtual, porém cada vez menos verossímil, que faz habitar lugares que nunca vimos e que sempre (nos) inventamos. Lugares que, se alguma vez são alcançados, deixam de ser lugares: são a falta de lugares”. A igualdade e a diferença, a inclusão e a exclusão não têm lugar, talvez elas representem a perda de um lugar, do lugar de ser o diferente para ser o mesmo, ou do lugar de incluído para ser o excluído. Veremos, nas palavras dos professores, como eles se veem diante da inclusão dos surdos e como eles percebem a realidade desse lugar de in(ex)clusão.

Cabe ainda explicar que o ensino de LI no ensino regular já é visto com dificuldades pelos ouvintes, em relação aos surdos, uma nova língua oral pode apresentar dificuldades ainda maiores (MASCIA; FLAIBAM, 2007). Os professores-enunciadores responderam a algumas perguntas sobre a inclusão de alunos surdos nas salas de aula mistas. Foi-lhes perguntado sobre como é a realidade de lecionar em sala de aula mista a partir do que eles percebem em sala de aula; como os alunos ouvintes e os alunos surdos pensam a inclusão; quais são os desafios percebidos pelos professores na inclusão dos surdos; e, ainda, qual a necessidade do ensino de LI para surdos na visão desses enunciadores. Sabemos que as representações estão presentes na prática dos professores (GHIRALDELO, 2006). Entendemos que as ações e tomadas de decisão estão ligadas ao processo de identificação desse professor. Partimos agora para as análises de quais são as Formações Imaginárias que predominam nos dizeres dos professores-enunciadores.

Iniciamos com os modos de dizer sobre a realidade de lecionar em salas de aula mistas:

(17) *Eh é um desafio tão grande... quando ah eu soube que eu iria trabalhar com esses alunos eh eh eu fiquei sem saber o que fazer... eu me perguntava o tempo todo: como que eu vou fazer?... Eu não sei conversar com eles, me comunicar com eles e::: como? “Não vocês terão intérpretes em sala de aula!” Aí::: veio o problema de mais UMA LÍNGUA para o deficiente auditivo. Inglês é a TERCEIRA LÍNGUA pra eles, não é a segunda como os demais na sala de aula... Uma preocupação muito grande! E eu ainda tenho essa preocupação ATÉ HOJE. Até hoje. (P1)*

Os modos de dizer sobre a realidade de lecionar em salas de aula mistas ressoam em formas lexicais como: *é um desafio tão grande..., uma preocupação muito grande*. Podemos perceber, nesses modos de dizer, representações sobre o ensino de LI em salas de aula mistas que trazem uma mistura de dificuldade, medo e impotência. Como foi visto no quarto capítulo, esses dizeres que são ressonâncias causam o efeito de vibração semântica e constroem uma realidade (imaginária) de mesmo sentido (SERRANI-INFANTE, 2001). Essas representações podem ser frutos de um não saber sobre uma prática que o professor gostaria de alcançar. Além disso, podem nos indicar uma FD na qual esses professores estão inscritos e na qual ressoam dizeres sobre o desafio, o *não*-possível de se ensinar LI em salas de aula mistas.

Há momentos em que podemos flagrar a frustração de se ver impotente diante da situação em dizeres como *eu fiquei sem saber o que fazer, eu me perguntava o tempo todo: como que eu vou fazer?*. Prioste (2006 citando ZARAGOZA 1999) afirma que o mal-estar sentido pelo professor é algo que, apesar de incomodá-lo, é indefinido. Há algo que não funciona bem, mas que não é possível localizar, para que seja resolvido. O termo mal-estar (*Unberhagen*) apareceu na obra freudiana em 1985 (KAUFMANN, 1996); Freud referia-se a um desconforto gerado pela neurose da angústia. Kaufmann (1996) afirma que uma das formas de interpretar o desconforto, o mal-estar, é como sendo “um traço de uma intolerância, pelo eu, da pressão da culpa” (KAUFMANN, 1996, p. 317). Esse mal-estar que acontece no discurso pode gerar a inibi(a)ção do professor em sala de aula.

Voltando à imagem do professor ideal, a pressão por um modo de ensinar linear e sem perdas pode ser motivo de uma pressão sentida pelo professor e traduzida como preocupação, medo e dificuldade. Mendonça Filho (2001, p. 99) aponta que a pessoa que ensina sustenta a função de “operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro saber”. Apesar de notar a presença do aluno como uma dificuldade, há um desejo de ensinar e um desejo que o outro aprenda. Veremos que esse professor oscila entre os discursos que revelam a inibi(a)ção de sua prática e discursos que revelam a cria(a)ção de possibilidades para que a aprendizagem de LI aconteça para o aluno surdo.

O significante *desafio* de acordo com o dicionário Houaiss (2004) significa “ato de provocar alguém para duelo, [...] provocação”. P1 afirma se sentir provocada grandemente pela presença dos alunos surdos em sala de aula. Alguns dizeres podem indicar sinais de um mal-estar, como *Eh é um desafio tâ::o gra:::nde..., eu fiquei sem saber o que fazer, como que eu vou fazer?..., Uma preocupação muito grande!*. O que P1 tantas vezes repete em sua fala mostra a tentativa de nomear, de descrever aquilo que movimenta a sua dificuldade (inibição). A inibi(a)ção, de acordo com Kaufmann (1996, p. 272), representa “contextos diversificados de uma obstrução da capacidade de realização (*Leistungsfähigkeit*) do sujeito por causa da carência de sua relação com o Outro”. O sujeito não consegue nomear aquilo que lhe afeta, que está na raiz de seu desejo. O advérbio *ainda* denuncia uma esperança de que algo mude, de que a situação se resolva. E, novamente, a sensação de desconforto continua na repetição da expressão *até hoje* como um desabafo. É possível notar que as ressonâncias continuam em outros excertos. Notamos, no recorte a seguir, o dizer sobre o mal-estar, o desconforto (*É PREOCUPANTE, a gente fica com medo*):

(18) *É PREOCUPANTE* porque a *gente fica::: com medo* de não poder ajudá-los no que é necessário mesmo pra eles alcançarem a necessidade a o conhecimento o aprendizado... e::: e::: e::: ter o cuidado e::: e::: eh::: e ter o cuidado de que::: *não também* prejudique aqueles alunos que sabe/ que têm uma competência melhor né? *Já* tem um conhecimento melhor tem uma facilidade por eles *já* serem normais eh::: e acabar prejudicando eles ali naquele meio ali. (P5)

Na sequência discursiva acima, o uso da expressão *não também* no fragmento *ter o cuidado de que::: não também prejudique aqueles alunos que sabe/ que têm uma competência melhor* indica que tanto o aluno surdo quanto o aluno ouvinte sofrem prejuízo na aprendizagem por estar em sala mista. O uso do advérbio *já* introduz uma razão para um fato. No caso do fragmento *já tem um conhecimento melhor tem uma facilidade por eles já serem normais* o *já* primeiramente apresenta uma razão para o que P5 deixa escapar, ao afirmar que o aluno ouvinte é mais competente que o surdo; e o segundo *já* introduz uma razão para o fato dos ouvintes terem maior conhecimento e, conseqüentemente, serem mais competentes: a normalidade.

Ao falar em normalidade, voltamos aqui, mesmo que brevemente, ao nosso segundo capítulo, quando falamos das três categorias de anormalidade encontradas em Foucault (2001): o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Interessa-nos, neste momento, o indivíduo a corrigir. Para Skliar (2003), o indivíduo a ser corrigido surge da imbricação de imagens, de um sistema intrincado de relações entre instituições como a família, a escola, a

comunidade, a igreja, a política etc. O ser a corrigir ou incorrigível é aquele que foge à regra, não cabe na regularidade e as tentativas de o regularem fracassaram. “Justamente por isso, o indivíduo a ser corrigido é o indivíduo incorrigível e, na medida em que é incorrigível, supõe intervenções específicas, uma tecnologia da correção, da recuperação e, em síntese, da normalização” (SKLIAR, 2003, p. 176). Segundo Skliar (2003), o incorrigível representa uma tensão entre o normal e o anormal. Vemos que essa tensão é presente no discurso e historiciza. Os professores entrevistados, como são sujeitos constituídos sócio-historicamente, trazem, em seus discursos, conflitos de uma memória discursiva e de FD, que também são atravessadas por essas tensões na EI. De acordo com Foucault (2001, p. 77), “o incorrigível, por sua vez, se refere a um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII: é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões”. Vemos, no discurso dos professores, o anseio por um *saber fazer* em relação ao surdo que tem como efeito uma busca por técnicas que normalizam, assim como nos aponta a história do sujeito a corrigir. Ainda, essa busca por um *saber fazer* ressoa em dizeres sobre tentativas de encontrar uma solução para a sala de aula mista. O professor que se diz preocupado revela que há uma ação que já movimentou sua prática. Em algumas aulas observadas para anotações de campo, percebemos um deslocamento, uma (re)significação da prática em sala de aula por parte do professor. Notamos, por exemplo, um maior número de recursos visuais, tanto nas explicações, como nos materiais elaborados para a aula.

Continuando:

(19) (...) Eh... eu falo isso com o (intérprete) tem dia que eu sinto assim... eh *de MÃOS AMARRADAS* porque eh realmente é isso... infelizmente você NÃO sabe está CONSEGUINDO melhorar a situação/passar dentro da da do estudo da língua inglesa... a gente não sabe se você consegue contribuir realmente alguma coisa pra'quele aluno não... se de alguma forma você tá tentando ajudar ele não... *fica aquela coisa NO AR assim será que tá surtindo efeito? Será que não tá? que eu acho que ainda não tem pesquisa encima disso, né? [ ] eu ACHO que no final das contas... eh::: um aluno um aluno desses chega no final meio perdido... (...) o próprio (intérprete) eu já conversei com ele... [ ] o intérprete na sala de aula ele fala que ele repassa pra eles como se tivesse repassando em PORTUGUÊS... então na verdade aqueles meninos e-eles não estão aprendendo a língua inglesa eles tão aprendendo através do PORTUGUÊS... *será que de inglês eles estão aprendendo alguma coisa?* Eu tenho essa dúvida sim. (P6)*

No excerto 19, notamos a presença de perguntas retóricas no dizer de P6 (*será que tá surtindo efeito? Será que não tá?; será que de inglês eles estão aprendendo alguma coisa?*). Como visto anteriormente, a pergunta retórica apresenta um outro no fio do discurso. Ao mesmo tempo, percebemos que a professora se dirige a um interlocutor (que pode ser a pesquisadora,

um locutor virtual ou a própria enunciadora), deixando aflorar suas próprias dúvidas e conflitos. O discurso da professora mostra-se cheio de tensões e conflitos, o que a faz pausar várias vezes. Lembramos que a pausa pode denunciar um momento de hesitação. O dizer sobre o não saber incomoda. A frustração por não saber se o que acontece entre o intérprete e os alunos surdos promove a aprendizagem da LI é mais um possível sinal de mal-estar para P6. O advérbio *ainda* depreende o sentido de uma busca por um saber que solucione o conflito. Ainda, a busca por uma solução pode ser ilustrada pela pergunta feita por P6 sobre pesquisas sobre o ensino de LI para alunos surdos. Outro momento que sinaliza um mal-estar no dizer da professora acontece ao externar a frustração de saber que o intérprete re-passa a aula como se esta fosse dada em português. A insegurança gerada por não conhecer a eficácia da função do intérprete pode apontar a ansiedade de quem quer resolver o conflito. Freud (1925-1926) afirma que “a psique é dominada pelo afeto de ansiedade se sentir que é incapaz de lidar por meio de uma reação apropriada com uma tarefa (um perigo) que se aproxima de fora”. A reação da professora diante da ansiedade, da ameaça ao não-cumprimento de sua tarefa (lecionar LI) é percebida na metáfora “*de MÃOS AMARRADAS*”.

E, novamente, encontramos contradições:

(20) olha é mu:::ito difícil. Eh::: no início quando a gente::: eh recebeu eh esses alunos surdos aqui na escola foi assim uma dificuldade ENORME de trabalhar com eles mesmo porque a gente não conhecia a realidade eh desses alunos... eh a gente não teve uma preparação... a gente foi aprendendo com eles aqui ... entendeu? [ ] Isso é claro mudou pelo menos na minha *área mudou completamente* o foco da minha aula... por exemplo, se antes eu trabalhava tinha a liberdade de trabalhar com todas as as habilidades da língua inglesa né? E::: depois da vinda dos surdos eu tive que mudar algumas coisas por exemplo, eu não posso levar uma música pra sala de au:::la entendeu? Não posso trabalhar um listening dentro de sala de aula porque assim como que eu vou fazer? A presença dos surdos né ela *muda um pouco* a dinâmica da aula ... É difícil eu te falar que na sala mista eu consegui atingir o objetivo de tá trabalhando com surdos e ouvintes na mesma aula (P3)

Notamos que a contradição acontece no dizer de P3 quando ela diz sobre sua dinâmica em sala de aula. Primeiramente, a professora afirma ter mudado *completamente* o foco de sua aula por causa da presença dos alunos surdos, em seguida ela se contradiz, dizendo que a presença desses alunos mudou *um pouco* sua dinâmica em sala. De acordo com Foucault (1987) a contradição:

[...] longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso liberta-lo para que ele liberte enfim sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua experiência: é a partir dela que ele emerge, é ao mesmo

tempo para traduzi-la e para supera-la que ele se põe a falar; é para fugir dela enquanto ela nasce sem cessar, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade (FOUCAULT, 1987, p. 173).

A contradição marca um equívoco, a falha. Relembrando o tecido teórico desta pesquisa, o sujeito do inconsciente é marcado pela lacuna pelo que não consegue apre(e)nder.

No próximo excerto, P2 menciona que *se esquece* da presença do aluno surdo em sala de aula. O ato de esquecer pode indicar um artifício inconsciente para evitar o desprazer. Para Freud (1927-1931), nada do que passa pela memória pode perecer. Ricoeur (1997 *apud* BRAUER, 2001) afirma que "o esquecimento é condição da memória. O esquecimento é a presença mesmo de uma ausência".

(21) É exatamente isso né *a gente esquece* mui/ eu acho *que a gente esquece muito do menino*. Então por exemplo é igual eu te falei quando você tem só alunos surdos ... você... ta lá com seu conteúdo pra você repassar para aquele aluno surdo numa sala *que* só tem alunos surdos é totalmente diferente duma sala *que* tenha dois três quatro alunos surdos e *que* tem o intérprete lá *então* o intér/ o aluno surdo ele vai ficar por conta de quem? Do INTÉRPRETE *ou seja* o professor vai preocupar com os outros trinta trinta e poucos alunos *que* tão lá *então* fica muito::: eh::: eu acho que fica até *cômodo* para o professor, né? *Então a gente não corre atrás a gente não busca a gente não procura então* o aluno surdo fica lá e que o intérprete toma conta tome conta (dele). (P2)

O efeito desse esquecimento é um atenuante para uma possível culpa de não saber lidar com a situação. A presença das marcas discursivas como *então*, que marca várias vezes o dizer de P2, além da conjunção *que* introduzindo dizeres caracterizados como argumento para uma conclusão (GUIMARÃES, 2007), que também aparece repetidas vezes, causam o efeito de uma ilusória continuidade no fio do discurso, dando a impressão de que não há tensões nem conflitos no dizer. Essas marcas discursivas são sinais de rupturas que tentam tamponar a heterogeneidade, porém inscrevem a alteridade no dizer. A imagem de um professor ideal pode ser percebida, apesar de não dita, no discurso da professora. Ao dizer sobre o *conteúdo* repassado para os surdos em uma sala somente para esses alunos como a condição ideal para o ensino de LI, P2 fala do lugar de professora de uma escola especial, que foi seu emprego anterior ao trabalho em escola inclusiva. Nesse dizer, é notável a imagem da transmissão do conhecimento sem perdas, como falamos anteriormente (e também no segundo capítulo, ao se discorrer sobre o ensino). O professor ideal é aquele que pode transmitir o conhecimento ao aluno (ilusoriamente) de forma linear e absoluta. O fato de não ser mais professora de uma escola especial dá indícios da perda de um objeto com o qual P2 se identifica. Podemos

depreender, do dizer de P2, que o fato de estar em uma sala com surdos e ouvintes, onde há alguém que media a comunicação entre o professor e o surdo, tem o sentido de uma autorização; ela se autoriza a lecionar apenas para os ouvintes e *esquecer* os surdos. Como efeito da autorização, ela diz *não correr atrás, não buscar, não procurar* um modo de lecionar nessa situação. Pode-se depreender ainda que ela não se autoriza a dar aulas para o aluno surdo. Mesmo na escola especial, P2 era auxiliada por intérprete em sala de aula. O adjetivo *cômodo* pode ilustrar o não autorizar-se na prática de ensino para o surdo, ao ser confrontado com o oposto dessa afirmação: é incômodo dar aula para o surdo. Reforçando esse sentido, a expressão *ou seja* introduz uma afirmação de mesmo valor, então concluímos que o aluno surdo fica por conta do intérprete e na mesma medida a professora fica por conta dos ouvintes.

Continuando a análise, temos o recorte a seguir:

(22) Oh PRA MIM *não não apresentou nenhum empecilho* primeiro eu gosto né? Tive o interesse de de trabalhar com o aluno que ele é diferente que ele apresenta/é um *DESAFIO* pra o professor também... então assim eu recebi muito BEM né? Procurei ao MÁXIMO né? Ajudá-los e tudo NUNca (vi) como empecilho ou como uma dificuldade em sala de aula. (P4)

No recorte 22, encontramos mais um sinal de contradição. Primeiramente, voltamos ao significado de *desafio*, que é um ato de provocação; P4 afirma que o aluno surdo em sala de aula apresenta um desafio para o professor. Se o aluno é um desafio, isso indica que há algo que provoca o professor e precisa ser vencido. Tendo em vista que algo precisa ser vencido, o aluno surdo, apesar da negação da professora, traz um obstáculo que precisa ser transposto, vencido. Na própria denegação *não não apresentou nenhum empecilho* há uma afirmação de que há, sim, um empecilho na presença do aluno surdo e que ele é um desafio. Cabe lembrar que essa provocação movimentou o sujeito. Essa professora iniciou um curso *Lato Sensu* em Libras durante o período que lecionou em sala de aula mista. O outro, o estranho, apesar de representar um desafio, atrai o sujeito porque ele ao mesmo tempo o habita. E o outro também ocupa o desejo do sujeito e faz parte daquilo que falta e que o movimenta em sua busca por completude. Mais uma vez, há um discurso que inibe e há um discurso que cria (age) na constituição do sujeito que é efeito do discurso. A angústia da professora gerou uma ação. Ela passou da impotência (desafio) para a ação (busca de uma possibilidade, de uma via diante de algo que pode significar impossibilidade).

Vimos, nos excertos analisados, que o professor representa a presença do aluno surdo em sala de aula como um desafio que *talvez* possa ser ultrapassado pela presença de um

intérprete. O intérprete surge como um mediador pacífico em meio a uma situação conflituosa que gera mal-estar, preocupação e medo no docente, embora o próprio intérprete seja representado como uma barreira ao ensino de LI, por traduzir a aula em português (*então na verdade aqueles meninos e eles não estão aprendendo a língua inglesa eles tão aprendendo através do PORTUGUÊS...*). Uma outra representação, apresentada aqui e que veremos ainda irá reverberar nas próximas análises, é a de um intérprete responsável pelo ensino e que ocupa as funções do professor no que se refere ao aluno surdo.

Veremos agora as representações acerca da necessidade de ensinar a LI para o aluno surdo. As justificativas para esse ensino, na visão dos professores, são a globalização e o mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que confirmamos, conforme as noções teóricas reunidas no terceiro capítulo, que a presença de várias vozes sociais e de vários discursos mostram os traços heterogêneos do/no dizer do enunciador. Há marcas que denunciam explicitamente a presença do outro e há aquilo que não é perceptível no fio do discurso (o interdiscurso), mas que apresenta uma heterogeneidade que constitui o sujeito e mostra que ele é complexo, dividido e está sujeito a equívocos.

Continuando as análises, percebemos que o discurso da Educação para Todos e a normalização estão presentes nos dizeres desses professores. Na visão dos enunciadores, a LI deve ser ensinada porque é uma disciplina que faz parte da EI. Os professores também veem a aprendizagem como direito humano e motivo de normalização na educação. Prosseguindo:

(23) INCLUSÃO. Eles têm obstáculos TÊM, *mas a aprendizagem é pra todos a importância também consequentemente (..) eh A VIDA vai cobrar deles da mesma maneira que todos os outros que são ouvintes. (P1)*

(24) Eu já falei anteriormente ( ) que eu acho que é necessária sim porque eles têm que ter as mesmas oportunidades *já que eles estão num projeto de inclusão eles têm que ter a mesma oportunidade lá fora. (P3)*

(25) *Se ele está sendo incluído não só na escola mas também no mercado de trabalho eu acho que pra eles tem sim uma necessidade... como qualquer outro... eu acho que a gente não tem de/ter uma diferença já que pra ser INCLUSIVO não tem que ter diferença dentro de sala de aula não porque ele também vai cair no mercado de trabalho. (P6)*

De forma repetida, vemos que o que ressoa nos dizeres é a inclusão como primeiro motivo do ensino de LI (*“INCLUSÃO. Eles têm obstáculos TÊM, mas a aprendizagem é pra todos, já que eles estão num projeto de inclusão, Se ele está sendo incluído*). As justificativas aparecem como marca do atravessamento do discurso sobre os direitos humanos e a Educação para todos (*eles têm que ter as mesmas oportunidades, como qualquer outro*). Mais uma vez a

imagem de um empecilho, obstáculo, surge no dizer, ou seja, algo que atrapalha, que não deveria estar ali. E, através da conjunção adversativa *mas* (recorte 22), uma oposição entra em cena. Essa oposição assume autoridade diante dos obstáculos. Há o problema, “mas a ordem é para todos”. Nas definições apresentadas nas leis e projetos educacionais, a ordem é a igualdade no tratamento e nos direitos e a ordem manifesta-se no dizer do professor como uma demanda. O uso de expressões deônticas como *tem que* funcionam no discurso como efeito da demanda do discurso político-pedagógico. Coracini (2003c, p. 325) afirma que o uso de verbos modais deônticos “camufla o tom autoritário subjacente, apresentando o que é dito como uma necessidade natural intrínseca à realidade ou ao processo [...] de que se fala”.

Outra marca discursiva da qual nos interessa falar é a presença da expressão *já que (já que eles estão num projeto)* (recorte 24). Essa expressão introduz uma razão para determinado fato, ou seja, para o fato de *ter que* dar aos alunos surdos a oportunidade de aprender a LI a razão é o projeto de inclusão educacional. Assim, uma vez que esses alunos estão inseridos no processo de inclusão, não há como negar-lhes o acesso à sala de aula de LI. Não há o que fazer, o diferente está em sala de aula. A mesma expressão aparece com o mesmo valor conclusivo no dizer de P6 (*eu acho que a gente não tem de/ter uma diferença já que pra ser INCLUSIVO não tem que ter diferença dentro de sala de aula não porque ele também vai cair no mercado de trabalho*). Na visão de P6, a diferença deve ser normalizada somente porque a inclusão *deve* acontecer assim.

Interessante perceber que P3 imagina um suposto local para um possível uso da LI pelo aluno surdo: *lá fora*. Podemos unir os dizeres *lá fora e mercado de trabalho*, além do fragmento *a vida vai cobrar* como vibrações semânticas de mesmo significado. Na representação desses professores, a LI é um passaporte de acesso ao mercado de trabalho e a uma vida bem sucedida e de reconhecimento social. De acordo com Rajagopalan (2003, p.65), “as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio”.

Nos próximos recortes, a demanda do discurso da igualdade permanece nos dizeres dos professores.

(26) oh eu acredito que *o que é fornecido a todo aluno é oferecer ao surdo também né?* Que ele não pode ficar no prejuízo [ ] eu acho importante que ele aprenda como qualquer outro aluno normal né? Sem nenhuma nenhum prejuízo pra ele. (P4)

(27) ah::: eu acho que QUALQUER CONHECIMENTO que possa ser ministrado pra qual/*pra todos tipos de alunos é::: ENRIQUECEDOR É IMPORTANTE*. (P5)

(28) no dia a dia né *assim como é pro ouvinte pro surdo também é*. Né? (P2)

Os modos de dizer são outros, mas a representação é mesma: o motivo de ensinar LI para os alunos surdos é a inclusão. Os enunciadores falam da igualdade e afirmam que a inclusão é o motivo da normalização do ensino (*que é fornecido a todo aluno é oferecer ao surdo também, pra todos tipos de alunos é, como é pro ouvinte pro surdo também*). E o dizer ainda denuncia que há um estranho em sala de aula, alguém que deve ser tratado como igual, mas que o professor desconhece (*eu acho importante que ele aprenda como qualquer outro aluno normal né, pra todos tipos de alunos é*).

Pelo que foi analisado neste item, podemos tecer alguma conclusão. Os professores representam a sala de aula mista como um lugar/situação difícil que gera medo e o torna impotente, por não saber lidar com esse contexto inclusivo. A dificuldade, o desafio de lecionar em uma sala de aula mista aponta para o que pode ser indicado como uma inibição da prática e que aumenta o sentimento de impotência do professor. A identificação do professor com a imagem de um professor ideal na visão político-pedagógica causa conflito com o professor em prática, que também constitui a identidade do sujeito, tendo assim mais uma causa do mal-estar. Porém, a contradição acontece quando a inibi(a)ção confronta o dizer sobre a ação. Apesar do desconforto, o professor age! Movimenta-se em busca de uma via que o conduza ao ensino, ao *conteúdo transmitido com sucesso*. Assim, o desconforto sentido pelo professor também é causado pela representação de um *conteúdo* que deve ser passado de forma absoluta para o aluno (o que está unido à imagem do professor ideal), sem perdas. Mas como transmitir o conhecimento em LI para o aluno surdo por ILS que, por não ter conhecimento da língua ensinada, traduz, possivelmente, em português? Notam-se as várias inquietações do professor mostradas nas representações e que influenciam diretamente a sua prática pedagógica em sala de aula, como o *esquecimento* do aluno surdo e/ou a busca de uma especialização em Libras.

## 5.6 Eu, meus alunos surdos e meus alunos ouvintes

Outro objetivo de nosso estudo é analisar os modos de dizer a respeito de como esses professores veem, percebem os alunos surdos e os alunos ouvintes. Antes de continuarmos

nossas análises, é necessário falar um pouco mais sobre a sala de aula inclusiva. Veiga-Neto (2001a) afirma que:

[...] se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes sociais etc – foi um arranjo inventado para justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (VEIGA NETO, 2001a, p. 110-11).<sup>34</sup>

A normalização é uma tentativa de homogeneização da diferença. Skliar, (2003) afirma que as imagens que norteiam, constituem e constroem a noção de normalidade, noção de normal e também de normalização são historicamente formadas e retornam constantemente ao momento presente patrocinadas por vários discursos, como os discursos de instituições reguladoras e ordenadoras da sociedade (como a escola e a família). Vimos, nas análises anteriores, que, apesar de não encontrar respaldo na prática, os dizeres dos professores são afetados e constituídos por discursos da igualdade a todos e em todas as situações sociais. O discurso da normalização funciona a partir de dicotomias que apresentam a manutenção de um poder. Entre essas dicotomias, encontramos modos de dizer como aluno *comum*, aluno *normal*, aluno *deficiente*, aluno *anormal* (parafraseado em formas de dizer que apresentam o mesmo sentido – obstáculo, diferente etc).

Veremos, agora, as representações do professor diante do par surdo e ouvinte que qualifica seus alunos na sala de aula inclusiva em questão. Chamamos a atenção para o que Veiga-Neto (2001a) aponta como uma separação entre os diferentes. Notamos, durante a observação na sala de aula, que essa separação é vista fisicamente no espaço da sala. Os alunos surdos ocupam uma parte da sala para facilitar o acesso deles à tradução do ILS, que, geralmente, está na frente da sala ao lado do professor, ocupando um dos cantos laterais. Apesar de não ser foco desta pesquisa, pudemos notar que a separação acontece em outras dimensões como, por exemplo, na *concorrência* entre os alunos pela posição de melhor resultado nas avaliações. Os alunos surdos, muitas vezes, apresentavam preocupação em comparar seus resultados entre si, não questionavam ou demonstravam curiosidade em relação aos resultados de seus colegas ouvintes e vice-versa. Esse comportamento pode ser fruto da economia dessa divisão da qual Veiga-Neto (2001a) fala e que pode provocar dificuldades em lidar com o ensino de LI em sala de aula inclusiva.

---

<sup>34</sup> Grifos do autor.

Voltando ao nosso *corpus* e ao nosso trabalho interpretativo nas análises, procuramos saber como os professores imaginam que a EI (na perspectiva da inclusão de alunos surdos) é vista, tanto pelos alunos surdos, quanto pelos alunos ouvintes. Acreditamos que essas representações também orientam o modo de agir prático do docente, pois, ao dizer sobre como percebe a visão do aluno sobre a inclusão, o enunciador revela sua própria percepção (ao tentar falar do outro, o sujeito fala de si). Primeiramente, falaremos sobre como o professor entende a percepção que o aluno surdo tem da EI:

(29) Eu acho que está *hoje eu acho que está mais fácil no iní:::cio* eles tiveram muita resistência o surdo dentro de uma escola regular inclusive assim a evasão foi muito grande... [ ] o que que acontecia? Eles não davam conta daquilo, não tinha intérprete, não tinha nada então eh::: eles evadiam eles simplesmente sumiam da escola volta e meia você encontrava um na rua “Ah, e aí? Não não est/ acabou. Por quê?” “Ah porque não entendia o que o professor fala:::va” então HOJE::: com o intérprete na sala de aula eu acho que assim *flui melhor* então eles se *adaptam melhor* ao ambiente, né? (P2)

No recorte 29, a marca temporal *hoje* divide a inclusão dos alunos surdos em dois tempos, na visão de P2. No primeiro momento, o aluno surdo não se adaptava à EI e, no segundo momento (*hoje*), ele se adapta mais facilmente. Lembramos aqui que essa mesma enunciadora, que afirma uma adaptação mais fácil para o aluno surdo na escola regular de hoje, mostrou em seu discurso um desconforto com a situação da sala mista, como mostrado anteriormente. Há uma contradição ao afirmar que o aluno *hoje* adapta-se mais facilmente e também ao afirmar que esquece a presença desse aluno em sala de aula. Um dos significados encontrados para o termo *adaptar* no dicionário (HOUAIS, 2004) é *harmonizar-se, adequar-se, ambientar-se*. É possível um aluno se adequar a um ambiente de ensino onde é esquecido? As contradições são constitutivas do sujeito, pois ele é marcado por várias representações que podem provocar tensão no discurso. Percebemos citações diretas do discurso do outro no dizer de P2.

Notamos na citação direta (“Ah, e aí? Não não est/ acabou. Por quê?” “Ah porque não entendia o que o professor fala:::va”) a heterogeneidade mostrada, como teoriza Authier-Revuz (1998). Segundo a autora, a heterogeneidade mostrada é a marca do discurso do outro, que é dada a conhecer através do fio do discurso (conforme visto no capítulo anterior). A marcação temporal no discurso (*hoje eu acho que tá mais fácil, no iní:::cio eles tiveram muita resistência, então HOJE*) dá a impressão de um conflito resolvido, de que a mudança ocorreu e funcionou, o que não corresponde ao dito anteriormente sobre a inclusão por essa professora. A mudança a qual a professora se refere como responsável pela *adaptação* do aluno surdo é a presença do ILS. A falta de um intérprete é vista como um *nada possível* na

inclusão do aluno surdo (*não tinha intérprete* equivale a *não tinha nada*). O sentido desse dizer é não autorizar-se como professora de LI para os alunos surdos. O dizer no discurso direto sobre o fato de que o aluno não entendia o que o professor falava (“*Ah porque não entendia o que o professor fala:::va*”) relata uma via de mão dupla em seu sentido: o aluno não entendia nada e o professor também não entendia, pois este não se autoriza a ensinar ao aluno surdo e a conhecer/usar a Libras (representada como única forma de interagir com o surdo, será explorada mais adiante). A questão da mudança (hoje *flui melhor, adaptam melhor, tá mais fácil*) parece ser completa no discurso, porém, tendo em vista as representações anteriores, não há uma harmonia, uma adaptação calma e sem incômodo para o professor, mas revelam o acontecimento de uma ação no contexto.

Seguindo em frente:

(30) olha *pela experiência que eu vejo eu não saberia te dizer assim com certeza mas eu acho* que eles *eles iriam preferir ter uma sala só de surdos* dentro de uma escola com ouvintes *entendeu?* Eu eu eu entendo que às vezes eles se sentem prejudicados numa sala mista *entendeu?* Porque se o professor não não tem condi/não tem condição de você acompanhar o ritmo *sabe?* Eh dá daquele ritmo mais lento na sua aula a todo momento porque os ouvintes não têm as mesmas necessidades que o surdo. (P3)

No dizer da professora P3 (excerto 30), é necessário que recordemos as condições de produção do discurso e o lugar de onde essa professora fala. P3 é professora de uma escola inclusiva que possui salas de aula mistas (surdos e ouvintes) e salas de aula exclusivas para alunos surdos. Pela observação feita e em nossos registros em notas de campo, vimos que nos dois tipos de sala de aula o professor pode contar com a ajuda de um intérprete. Ainda foi possível perceber, nas observações, que o material usado pela professora e também a sua dinâmica de aula é diferente em cada tipo de sala. Houve um deslocamento nas ações práticas dessa professora pela presença do aluno surdo. Ao dizer *pela experiência que eu vejo* mesmo que esse dizer venha acompanhado de uma modalização (*eu não saberia te dizer assim com certeza*), notamos o valor que a P3 atribui à experiência de lecionar nesses dois contextos. Ela fala de um lugar que pode ser considerado como um lugar misto, P3 fala do lugar de professora de uma sala mista e, também, do lugar de professora de uma sala de aula exclusiva. A adversativa *mas* se opõe justamente ao que foi afirmado como falta de certeza (*eu não saberia dizer*), ou seja, o sentido desse dizer é “eu sei dizer sim”. De acordo com a observação que fizemos em sala de aula, notamos que a afirmação *eles iriam preferir ter uma sala só de surdos* apresenta uma representação da própria enunciadora: ela prefere uma sala de aula só de surdos e uma outra só de ouvintes. P3 parecia mais confortável na sala de aula

exclusiva; era possível perceber que o ato de dividir a atenção entre surdos e ouvintes dentro de uma mesma sala não é encarado como uma tarefa simples pela professora. A repetição de perguntas como *entendeu?*, *sabe?*, como uma forma de persuadir o interlocutor da veracidade do que diz, direciona a uma imagem de prejuízo para o aluno surdo que está em sala de aula mista. Melhor dizendo, ela também se sente prejudicada como professora e afirma que o professor perde a sua condição de atuação pedagógica como ela imagina ser ideal para o ensino da LI e para o aluno ouvinte.

Em seguida, no recorte 31:

(31) eu falei tem alunos que veem com bons olhos que eles sentem amparo que vão aprender *TAMBÉM* *aquele espírito de ajuda de solidariedade...* outros eles *já veem com restrição* que se (mandar) numa sala de surdos ou com deficientes de baixa visão eles falam que vão ter PREJUÍZO que o professor vai ter *um atraso numa matéria* que vai tá com *um trabalho mais lento* às vezes tem esse preconceito. (P4)

Ressaltamos que a pergunta dirigida aos professores nesse momento da entrevista pedia-lhes que relatassem como eles imaginavam que o surdo percebia a inclusão em escola regular. P4 responde inicialmente dizendo sobre o aluno surdo, mas em seguida perde a direção do seu dizer e fala sobre a impressão que o aluno ouvinte tem da EI. Esse equívoco mostra-nos que, embora a professora fale dando voz ao aluno ouvinte, ela nos revela suas próprias representações. Inicialmente, notamos as restrições ao processo de inclusão pelo uso do marcador *já* (*eles já veem com restrição*), que muda a orientação discursiva do fragmento discursivo que o antecede. Ou seja, os alunos citados anteriormente trabalham de forma solidária ao colega, mas os *outros* apresentam dificuldade em aceitar a presença do aluno surdo. A dificuldade é da professora também. Temos outra observação interessante ao perceber que os surdos e os cegos são vistos pela professora como motivo de uma mesma dificuldade representada por ela como *um atraso na matéria*, *um trabalho lento*. Lembramos que a imagem de um atraso de algo que impede o trabalho do professor também aconteceu no discurso de P3 (*dá daquele ritmo mais lento na sua aula*). A representação de prejuízo ao aluno ouvinte também aconteceu no discurso de P5 (*ter o cuidado de que... não também prejudique aqueles alunos que sabe/ que têm uma competência melhor*) (excerto 18), no item anterior (5.5). Ainda é possível ver uma menção ao discurso caridoso da EI (*TAMBÉM aquele espírito de ajuda de solidariedade*). Skliar (2003) afirma que o discurso da caridade legitima moralmente a atividade caritativa como resposta válida ao processo de inclusão e à educação especial, tendo em vista o objetivo de humanizar e normalizar a alteridade deficiente. Porém,

as restrições a esse *ato caritativo*, de amparo, solidariedade e aceitação dos surdos se mostram pela imagem de perda e prejuízo aos ouvintes.

Voltando ao que P5 disse sobre um cuidado para não prejudicar o aluno *competente*, veremos mais um excerto desse professor:

(32) eh::: o que eu percebo deles que eles tão muito bem que eles não questionam muito não e::: e atuam junto com os colegas de forma *considerável normal* sem sem distinção assim que *eles são INFERIORES por eles serem especiais oh/no caso surdos*. (P5)

No excerto 32, o professor acaba por reforçar a imagem de um aluno inferior quando se refere ao aluno surdo (*eles são INFERIORES por eles serem especiais oh/no caso surdos*). Há uma contradição no dizer de P5; primeiro, ele afirma que o surdo interage com os ouvintes de forma *considerável normal* e em seguida diz não haver distinção entre os alunos. Uma vez que a expressão *considerável normal* já faz distinção entre o normal e o anormal, há aí uma distinção, uma marca da diferença. A marca da diferença também acontece no próximo recorte:

(33) eu acho que eles sentem que eles são diferentes que isso aí eh eu acho que eles já deixaram claro/pelo menos eu percebo isso nas meninas lá eu acho que eles se mostram assim ser pessoas diferentes e que *eles têm que receber um::: um atendimento diferenciado... pela forma pela postura da forma como eles falam com a gente... fala não QUE eles sinalizam pra gente assim pra gente poder entrar em contato com eles... ELES sentem que eles têm têm que ser tratados diferente dos outros*. (P6)

Diante do recorte 33, temos, além da marca da diferença bem revelada no discurso, o uso de expressões deônticas (*eles têm que receber um::: um atendimento diferenciado, eles têm têm que ser tratados diferente dos outros*) que trazem ao dizer o efeito de uma recomendação indicando o ideal (no imaginário da professora). Ou seja, o ideal é tratar o surdo de *forma diferenciada*. A troca do verbo *sinalizar* pelo verbo *falar*, que foi corrigida pela professora logo em seguida, revela uma falha no dizer. Essa falha pode estar relacionada a uma vontade de normalização. A marca da diferença que, como dissemos, aparece no dizer de P6, surge como uma imagem do surdo que a professora acredita apenas repassar, mas que lhe pertence como uma representação também do modo como tratá-lo: com *um atendimento diferenciado*. Ao mesmo tempo em que a professora afirma a necessidade de um tratamento diferente para o aluno surdo, vimos nas representações do item anterior, quando P6 diz estar de *mãos amarradas* diante da inclusão dos surdos, que ela não vê a possibilidade de um tratamento diferente. É algo que, ao ser dito, implica uma busca não-dita no fio do discurso, mas que parece estar parada diante de um sentimento de impotência.

Diante do exposto nos dizeres dos professores ao *emprestar* as suas vozes aos alunos surdos e dizer sobre o que esses pensam a respeito da EI, encontramos algumas representações bem marcadas. Observamos que o ILS é visto como responsável pela adaptação do aluno surdo e veremos mais adiante algo sobre essa representação. Vimos ainda que a sala de aula exclusiva e o ensino diferenciado são apontados como a forma *idealizada* de um *possível* ensino de LI para o aluno surdo. E por último, temos a representação da inclusão de alunos surdos como um prejuízo para alunos ouvintes e para o professor de LI, embora seja notável a dificuldade que os professores têm em dizer/assumir a representação de um prejuízo diante da imagem de EI ideal que vem do discurso pedagógico e também da imagem de professor ideal que fomenta a tensão entre os discursos que constituem o sujeito professor.

Veremos agora a análise de alguns recortes das respostas dos professores para a pergunta em que questionamos como eles pensam que a inclusão de alunos surdos é vista pelos alunos ouvintes. Percebemos, em nossa análise, que o aluno surdo é visto como a novidade, algo que não é o *mesmo*. Os binarismos *normal-anormal*, *iguais-diferentes* lançam-nos em conflitos marcados nesses discursos: alunos que gostam, mas veem um obstáculo no outro; alunos que se dão bem, mas há problemas de adaptação; alunos que convivem tranquilamente, mas não se relacionam. Essas marcas discursivas que apontam esses conflitos mostram que os professores têm dificuldade em lidar com a situação de dois grupos diferentes que devem ser normalizados em sala de aula. Vejamos algumas marcas linguísticas que ilustram esses conflitos:

(34) *Ah eles gostam MU::ITO de conviver com eles... eh é o novo é o DIFERENTE o diferente assim eh eh de um:: um um:: OBSTÁCULO que eles não têm... são muito solidários TAMBÉM muitos aprendem RAPIDAMENTE a se comunicar com eles é muito interessante eu eu vejo assim que há um receptividade muito grande. (P1)*

O positivo e o negativo estão muito próximos nos dizeres dos professores quando se trata da opinião do aluno ouvinte sobre a inclusão de seus colegas surdos. Temos que *eles gostam MU::ITO de conviver com eles..., eh é o novo é o DIFERENTE, Eles ADORAM! Eles gostam eles acham bom eles se interessam eles aprendem super rápido com os surdos, eles se dão super bem, existe uma convivência é tranquila*. Todos esses dizeres traçam um perfil positivo do aluno ouvinte em relação à presença de seu colega surdo e ao mesmo tempo uma vontade de uma convivência real e boa por parte dos professores. Porém, os deslizos acontecem e notamos que essa imagem pode ser um desejo do professor, mas não a realidade

comum em sala de aula. Como visto no capítulo do tecido histórico, de acordo com Bhabha (1998), a questão não está somente sobre a percepção de imagens positivas e negativas, mas de um processo de subjetivação que surge a partir do discurso dos estereótipos. O sujeito se vê diante de posições de poder que vibram e/ou deslocam entre resistências, dominações e dependências que tanto constroem a identidade de quem inclui, quanto a identidade do incluído.

No recorte 34, seguimos algumas pistas linguístico-discursivas que nos mostram alguns equívocos, contradições que são traços que constituem o sujeito. Inicialmente, percebemos o adjetivo *novo*, marcado por um tom positivo, em conflito com o substantivo *obstáculo* que tem um sentido negativo. O aluno surdo continua na imagem de obstáculo (*prejuízo*) para o aluno ouvinte, mesmo sendo camuflado por uma predicação positiva (*eh é o novo é o DIFERENTE*) que traz como efeito a marca de um outro que precisa ser normalizado. Ao dizer que “*são muito solidários TAMBÉM*” poderíamos substituir o termo *também* pelo termo *além disso*, ou seja, apesar de verem o obstáculo da surdez, os alunos ouvintes são solidários ao colega. Mais uma vez, o discurso caritativo da EI se inscreve. Voltando ao segundo capítulo, falamos do discurso da tolerância, que é fruto de uma relação de poder que marca as dicotomias. Tolerar implica suportar algo em alguém (*como um obstáculo*). Aquele que ocupa a primeira posição na relação dicotômica exerce o poder sobre o que ocupa a segunda posição. Ora, sendo assim, o *normal* decide sobre a inclusão do *anormal*. Conseguimos ver, nos dizeres dos professores, que o aluno ouvinte decide e determina a inclusão do aluno surdo. O professor, como ouvinte, também faz suas escolhas pedagógicas (falaremos sobre a metodologia de ensino mais a frente) como alguém que *tolera* a diferença (ainda que com conflitos).

No dizer de P2:

(35) *Eles ADORAM! Eles gostam eles acham bom eles se interessam eles aprendem super rápido com os surdos Ah, e volta e meia você tá na sala de aula aí eles tão eh e eles tão conversando em Libras [ ] E eles se dão super bem também não tem problema nenhum assim de adaptação do surdo às vezes o surdo que nu:::m né... mas não tem problema de adaptação de afetação não existe com o surdo. (P2)*

E, na sequência, “*E eles se dão super bem também não tem problema nenhum assim de adaptação do surdo às vezes o surdo que nu:::m né...*”, a expressão “*às vezes*” perturba a imagem da convivência tranquila mencionada pela enunciadora anteriormente. Vemos, por esse dizer, que há algo que atrapalha a convivência professor-aluno também. E não há uma definição do que acontece e que atrapalha a convivência. Como aponta Lacan (1998), o

significante antecipa o sentido, abre uma dimensão diante de si e, quando o significante é recalçado, o sentido é ainda mais opressivo. Só se sabe que há algo que contraria a convivência pacífica entre alunos surdos e ouvintes, mas a professora não consegue nomear (*o surdo que nu:::m né...*) o que ocorre. Há uma censura no dizer e leva a professora a uma explicação sobre o que nem teria concluído em sua fala. De acordo com Mendonça Filho (2001):

A censura é um rastro da impossibilidade do “Eu” em realizar a assimilação do que é inconsciente, e não é por acaso que, ao seguir essas pegadas, Freud estabeleceu as formas por meio das quais o Inconsciente se manifesta: os sonhos, o sintoma, os chistes, os atos falhos, e os lapsos de língua. Tais manifestações apontam com insistência a ocorrência de lacunas em nossa vida mental consciente, vazios que denotam a existência de um o(O)utro texto do qual o “eu” nada sabe porque não lhe é possível lê-lo (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 79, grifos do autor).

A professora não tem como nomear a sua falta, embora ela esteja presente. A explicação se inicia com a conjunção adversativa *mas*, indicando que a frase introduzida pela conjunção é contrária à que seria dita anteriormente. Assim, se o complemento é *mas não tem problema de adaptação de afetação não existe com o surdo*, podemos interpretar como há um problema de adaptação, de afetação em relação ao surdo e que foi censurado no dizer. Em um outro excerto:

(36) olha... existe uma convivência é tranquila a convivência deles dentro de sala eh *se bem que* eu acho que essa eh *o relacionamento ele efetivamente não acontece*. Primeiro, barra na questão da língua tá... a maioria dos ouvintes não sabem né Libras e talvez também não se interessem então dentro da sala de aula a gente eh há uma separação tá? Filas de surdos e o resto das salas ouvintes. Eles se respeitam tá? Nunca houve assim problema né mas eu acho que também não há essa interação. (P3)

No dizer de P3, o conflito está marcado explicitamente. A professora diz que há uma boa convivência e depois declara fatos contrários a essa percepção; a expressão *se bem que*, por exemplo, abre espaço para uma adversativa que orienta o dizer para um outro lado (*o relacionamento ele efetivamente não acontece*), ou seja, o relacionamento entre surdos e ouvintes não se dá a contento. Ou pelo menos não acontece como a professora imagina que deveria acontecer. Ao dizer que as pessoas não se interessam em aprender a Libras, ela também se diz desinteressada. E com isso, leva-nos a perceber que em seu imaginário ela pensa ser a aprendizagem Libras por surdos e ouvintes a solução, o meio para que o *relacionamento efetivamente* funcione.

Nos próximos recortes, voltaremos uma vez mais à economia do prejuízo na EI:

(37) *oh eu acredito:::to que::: tem opiniões diversas, né?* Tem alunos que veem com bons olhos eles se integram se relacionam bem com seus colegas... mas tem alunos que eles eu percebo que às vezes eles não querem fazer atividade com um aluno surdo ou um aluno cego ou com deficiência... ele acha que vai ficar PREjudicado no trabalho né? (P4)

(38) eles eles concordam bem eles ACEITAM eles não questionam muito não mas já houve casos que um aluno reclamou né? Porque achou::: que o intérprete tava ajudando dando dicas na::: na no momento da prova e::: e::: teve *um momento também que uma aluna reclamou por por achar que::: a atenção tava sendo mais dada a eles que::: a eles normais...* houve esse momento::: *aluno triste.* (P5)

(39) *Eu acho que eles são indiferentes...* eu acho... e chega chega até certo ponto com essas duas pessoas que entrou lá na sala de aula::: já chegou ao ponto de alguns alunos até acharem ruim assim... de achar que professor tá *tá dando muita atenÇÃO ou tá/que ali não é/não seria o lugar deles...* já chegou momento da gente ter que de ter que CONVERSAR com os alunos pra eles ACEITAREM aquela situação... infelizmente lá já aconteceu isso. (P6)

Os excertos 37, 38 e 39 reforçam a imagem de uma convivência sem interação e marcada pela indiferença que incomoda os professores (*eu acredito:::to que::: tem opiniões diversas*, *aluno triste*, *Eu acho que eles são indiferentes...*). Um fato interessante no dizer de P1 acontece quando ela enuncia que *tem opiniões diversas*, ou seja, ela também está dividida, também está em conflito entre o incluir e o excluir. Ferreira (2001, p. 145 citando FREUD) afirma que “aquele que ensina é um sujeito dividido. Sua construção é ordenada por aquilo que ele não sabe, mas interroga”. O professor é marcado por uma incompletude, por um não saber, um furo no saber. Ao dizer que o outro tem opinião diversa, o sentido presente é a própria opinião, que vacila entre diferentes vozes que o constituem. Cabe lembrar que o marcador *né* traz uma tentativa de persuadir um interlocutor para que este concorde com as imagens do enunciador (BERTOLDO, 2003).

No recorte 38, P5, ao falar da opinião do aluno ouvinte, traça, no fio do discurso, algumas de suas próprias percepções. Por exemplo, ao dizer que o aluno ouvinte não vê com bons olhos a atitude de um ILS colaborando com um aluno surdo no momento da prova, o enunciador se diz incomodado com essa situação. Além desse dizer, podemos observar na sequência discursiva que o professor não vê a possibilidade de atender a todos de forma igualitária em sala de aula, o que não confirma o que ele enunciou anteriormente sobre tratar igualmente e dar a mesma oportunidade a todos (*um momento também que uma aluna reclamou por por achar que::: a atenção tava sendo mais dada a eles que::: a eles normais...*). A conjunção *que* tem valor comparativo no fragmento *tava sendo mais dada a eles que::: a eles normais*. Considerando a comparação, podemos inferir pelo não-dito que o próprio professor não considera correto dar mais atenção ao aluno surdo. O significante

*normais* assume um valor de poder, lembrando-nos que esse significante assume a primeira posição na dicotomia *normal-anormal* e, por sua posição, ideologicamente, o *normal* seria o merecedor de maior atenção no imaginário de P5.

O desejo<sup>35</sup> de ter uma sala de aula fora da inclusão é uma interpretação possível na fala da professora P6 e que pode ser visto no fragmento *que ali não é/não seria o lugar deles...* A incisa (*tá dando muita atenÇÃO ou tá/que ali não é*) provoca uma ruptura no dizer, desestabiliza a ideia anterior para fazer que algo intervenha no dizer: *ali não é o lugar do aluno surdo*. Notamos que o verbo *ser* é primeiramente usado no presente *é, não é o lugar dele*, e logo em seguida a professora tenta conter o sentido do que disse e troca a conjugação verbal para o futuro do pretérito *seria*. Mas, a cada vez que, em uma explicação, tenta-se conter o sentido do dizer, esse sentido é explicitado e o dizer trai o enunciador.

Nas representações desse item, encontramos, entre as formações imaginárias, a imagem de um professor impotente diante do não-saber Libras e que vê a falta de um intérprete como uma barreira total ao ensino de LI para o aluno surdo. A imagem da inclusão de surdos como prejuízo para todos os envolvidos na situação também acontece com frequência nos discursos e contraria os discursos políticos educacionais, como a declaração Educação Para Todos (UNESCO, 2001), que trazem uma imagem de EI que beneficia o exercício de professores e alunos na educação. Há um conflito discursivo entre o dizer político-pedagógico que, geralmente, por uma relação de poder vem acompanhado por um valor de verdade que lhe é atribuído pela academia e pelo próprio professor, e o discurso da prática real do docente. O confronto entre as várias FD acontece e gera o equívoco, a contradição, e gera atitudes como inibição ou ação diante do desafio encontrado em sala de aula. Ainda, e talvez a representação que toca mais fundo uma vontade do docente, a sala exclusiva para alunos surdos é representada como uma boa proposta para o ensino da língua estrangeira e como o lugar certo para o aluno surdo e também para alunos cegos e outros deficientes que aparecem no discurso dos professores com o mesmo valor. No próximo item veremos as representações acerca do ILS.

---

<sup>35</sup> Sabemos que o desejo não se deixa conhecer, mas podemos anunciar a possibilidade do desejo a partir do que nos é dado no fio do discurso.

## 5.7 Eu e o intérprete de língua de sinais

O intérprete de língua de sinais (ILS) já apareceu no discurso dos professores seguido de representações que o colocam como o responsável pelo aluno surdo e pela adaptação desse aluno na escola inclusiva.

A missão de um intérprete é mediar situações. Ele é uma ponte entre dois polos de línguas diferentes. Segundo Rosa (2003, p. 238), na interpretação em LS, “do ponto de vista ideal, qualquer interpretação requer domínio não apenas da LO<sup>36</sup> e da Libras, mas exige que o intérprete seja exímio conhecedor do assunto versado”. De acordo com esse ponto de vista, o ILS teria que conhecer, além da língua portuguesa e da Libras, a LI. E o interessante é a necessidade de ser um “exímio” conhecedor da LI. Mas a própria autora reconhece a dificuldade em encontrar ILS com conhecimento em tantas áreas diversificadas. E isto se agrava muito na educação.

Veremos, nesta etapa das análises, as imagens acerca do intérprete que se inscrevem no discurso dos enunciadores ora como personagem fundamental do cenário inclusivo, ora como responsáveis pela harmonia desse cenário, e ora como “uma presença física sem voz e sem foto” (ROSA, 2003, p. 241).

Primeiramente, veremos as representações acerca da função dos intérpretes:

(40) *Ele::: ... traduz o o que o professor explica o que o professor fa:::la eh::: traduz também eh eh o que o DA questiona. (P1)*

(41) *Aí ele me auxilia nesse sentido então o menino tem uma dúvida ele levanta pergunta a gente fala e ele repassa pro menino... Agora a forma como que repassa né... é que... (P2)*

(42) *ele através da eh::: da linguagem de sinais ele passa para os surdos a aula que você tá::: tá dando que você preparou pra turma. (P3)*

(43) *nossa ele é fundamental porque::: o intérprete ele é o MEDIADOR né? Ele traz/ele interage aluno com professor então... sem intérprete nós não somos nada em sala né? (P4)*

(44) *a função é::: transmitir para os alunos especiais no caso os surdos o que nós explicamos da matéria. (P5)*

(45) *Função do intérprete?... TENTAR... eh... eh... interpretar e PASSAR pra esses esses meninos pra esses alunos inclusivos inclu-inclusivos mesmo né? os alunos da forma como ele conseguir o que tá sendo passado dentro da sala de aula... (P6)*

---

<sup>36</sup> Língua Oral.

Todos os professores apresentaram, com escolhas lexicais diferentes, a mesma função para o ILS: tradutor, mediador (*Ele::: ... traduz, ele repassa pro menino, ele passa para os surdos a aula que você tá::: tá dando, ele é o MEDIADOR, a função é::: transmitir para os alunos especiais no caso os surdos o que nós explicamos da matéria e interpretar e PASSAR pra esses esses meninos*). P2 e P6 apresentam um novo questionamento no discurso: como é (re)passada a aula de LI para o aluno surdo? Notamos, na fala de P2, que ela não acredita que a aula é traduzida de forma eficiente (*Agora a forma como que repassa né... é que...*). O advérbio *agora*, empregado no início da fala, apresenta-se como introdutor de uma oposição<sup>37</sup> ao que foi dito antes, ou seja, em oposição ao *ele repassa pro menino*. No dizer de P2, há um problema na forma como o intérprete traduz. P6 aponta a mesma dúvida sobre a eficiência da interpretação quando diz *da forma como ele conseguir*, ou em outras palavras, “isso pode não está relacionado à LI”. O substantivo *mediador* nos recorda uma situação de conflito que precisa ser negociada para estabelecimento de um acordo entre as partes. O ILS é representado como o negociador que estabelece um acordo entre o professor e o aluno. Ao dizer que o ILS é fundamental e que nada é possível sem a sua presença, voltamos à representação do intérprete como *elo* entre o aluno e o professor, mas também entre o aluno e a escola. No item anterior, P2 apontou a falta de intérprete como motivo de evasão do aluno surdo. Além disso, podemos evocar a imagem de um sujeito autorizado pelo professor para assumir o seu lugar. Ou seja, se, sem a presença do intérprete, o professor se declara como nada diante do aluno surdo, ele só é professor se esse ato *(re)passar* pela imagem do ILS. Ainda sobre a presença do intérprete:

(46) *Ele é sempre bem-vindo. MU:::Ito BEM-VINDO e é uma presença TÃO NECESSÁRIA que quando eu estou sem intérprete eu me sinto PERDIDA perdida então como que eu faço a comunicação com os alunos? Eu ESCREVO... que eu não sei Libras então eu escrevo. (P1)*

Podemos ver, no excerto acima, as paráfrases da *presença fundamental* do intérprete: *Ele é sempre bem-vindo, MU:::Ito BEM-VINDO, é uma presença TÃO NECESSÁRIA*. Algo que nos chamou a atenção neste recorte foi solução encontrada por P1 na comunicação com o surdo. Na falta do intérprete, que é fundamental no imaginário da professora, a professora, apesar de se ver diante de uma impossibilidade, cria uma via possível - não a idealizada por ela que seria a comunicação em Libras, mas uma via possível pela escrita. Ela novamente sai de um discurso que a inibe para um discurso que a faz agir, mesmo diante do *desafio, do*

<sup>37</sup> O uso do advérbio “agora” como conjunção adversativa é muito comum no estado de Minas Gerais (no linguajar *mineirês*).

*obstáculo*. Os professores têm a Libras como a forma de contato por excelência na relação com o surdo. Apesar de P1 apresentar a escrita como alternativa, ao negar que não sabe a L, ela reforça a ideia da Libras como meio de comunicação. Como efeito dessa representação, a autorização para o ensino de LI é dada ao intérprete; ele traz ao professor a imagem da possibilidade ao ensino de LI e parece aliviá-lo, de alguma forma, em relação ao sentimento de impotência.

Os professores também foram entrevistados a respeito de como imaginavam a situação de um ILS que não tem conhecimento em LI. A representação que mais ressoou nos discursos foi a de uma missão quase impossível para o intérprete que não tem conhecimento da LI e uma missão possível para os intérpretes que têm um conhecimento *satisfatório* da LI:

(47) Todos os intérpretes que eu tive até hoje eles não TÊM um conhecimento assim eh considerável né? Satisfatório eh eh da língua inglesa *então* eh eh é mais um obstáculo que há mas eh eh de todos as maneiras a gente procura eh eh lidar com isso. (P1)

(48) eu *nunca* vivi essa situação. Mesmo porque os alunos surdos eh o nível de conhecimento deles né em língua inglesa é muito básico tá então assim todos os intérpretes que eu trabalhei até hoje eles têm esse conhecimento. (P3)

(49) é complicado, mas a a experiência que eu tive::: é que a a intérprete da Libras/da Libras Libras... ela já tinha um conhecimento de língua inglesa e isso ajudou MUITO::: é INCRÍVEL quando o intérprete domina um pouco o conhecimento já tem uma facilidade de... de entender o que eu estou falando no inglês. (P5)

No recorte 47, a conclusiva *então* nos traz a consequência da falta de conhecimento da LI por parte do ILS: ele é mais um obstáculo. Assim como a EI e o aluno surdo, o ILS compõe o quadro de dificuldades enfrentado pelo professor de LI. Notamos que Rosa (2003) diz sobre a exigência de um conhecimento *exímio* do par linguístico de tradução, ou seja, da LI e da Libras. Porém, como os professores entrevistados representam um conhecimento elementar da LI como satisfatório, eles transferem a mesma imagem que têm acerca do próprio conhecimento para o ILS. Temos que P3 e P5 apontam no dizer que a solução para que o intérprete *funcione* em sala de aula pode estar em um conhecimento básico da língua estrangeira. O efeito dessa representação pode ser a partilha da responsabilidade de ensinar LI com alguém que pode vir a se igualar ao professor, tornar-se parecido com a imagem com a qual o professor se identifica (a imagem de alguém com um conhecimento básico, porém *satisfatório*). No dizer de P3, o advérbio *nunca* (*eu nunca vivi essa situação*) nos indica que a professora não vê um problema em relação ao conhecimento em LI do intérprete porque acredita não ser necessário um conhecimento além do básico elementar para ensinar inglês

para os alunos surdos. A não necessidade de um maior conhecimento em LI também acontece no dizer de P5, quando esse alega que é possível (re)passar a aula desde que o ILS tenha *um pouco* de conhecimento.

No excerto a seguir, veremos a representação de uma missão impossível para o ILS que não tem formação/conhecimento em LI:

(50) *Quase que IMPOSSÍVEL... todo dia eu pergunto é isso pro intérprete... se ele não se ele não conhecesse se ele não trabalhasse se ele já não estivesse estudando a língua inglesa... INCLUSIVE os dois que eu conheço eles eles fazem o curso mas não são fluentes também quer dizer é pouca coisa que eles conseguem assimilar na sala de aula é como se eles fossem::: eh... estudantes/são acadêmicos né? E que ainda estão no nível médio. (P6)*

Ao contrário dos outros professores, P6 vê a missão do ILS que não conhece a LI como impossível, embora tente atenuar esse dizer através do modalizador *quase (Quase que IMPOSSÍVEL...)*. Ela ainda reforça o seu dizer ao afirmar que os intérpretes com os quais ela trabalha estudam a LI, mas o nível de conhecimento que têm não é suficiente. No dizer de P6, o ILS é colocado na mesma posição do aluno surdo em sala de aula (*INCLUSIVE os dois que eu conheço eles eles fazem o curso mas não são fluentes também quer dizer é pouca coisa que eles conseguem assimilar na sala de aula é como se eles fossem::: eh... estudantes*). Segundo Mascia e Flaibam (2007), o fato do ILS não ter o conhecimento da LI necessário é mais um problema que afeta a produção do aluno surdo em sala de aula. Não esgotamos aqui as representações acerca do ILS, notamos que a imagem do intérprete está presente a todo momento no dizer do professor. Continuando a análise linguístico-discursiva, o advérbio *também* revela um desliz no dizer de P6. Ao enunciar que *eles eles fazem o curso mas não são fluentes também quer dizer é pouca coisa que eles conseguem assimilar*, o *também* inclui a professora e a coloca em igualdade com os intérpretes que fazem o curso de inglês<sup>38</sup>, mas têm apenas um conhecimento básico.

As representações acerca do ILS não cessam de se inscrever nos discursos dos professores. A todo momento, percebemos novas imagens ou a reedição de uma imagem do intérprete. Nesse item das representações que nos chamaram a atenção, temos que o ILS é visto como personagem *fundamental* na inclusão de alunos surdos. O intérprete também é representado como *elo* entre o surdo e o ouvinte no ambiente escolar e mediador/apaziguador entre os dois. O professor ainda vê o intérprete como aquele que não precisa ter um conhecimento *exímio* em LI, basta que seja elementar o que indica que o professor transfere a

---

<sup>38</sup> Os dois intérpretes estudam a LI. Um intérprete frequenta uma escola de inglês (curso livre) e o outro estuda Letras/Inglês em uma faculdade particular.

imagem que tem de sua prática, a não necessidade de ser fluente para o intérprete. Assim, notamos que há uma partilha da responsabilidade do ensino de LI entre o professor e o intérprete (no imaginário do docente). Os efeitos dessa representação podem surgir de diversas formas nas ações dos professores, como, por exemplo, o *esquecimento* do aluno. Mrech (2003) afirma que o discurso de cada profissão (nesse caso, do professor de LI) irá estruturar tanto simbólica, quanto imaginariamente as ações de seus praticantes.

### **5.8 Minha metodologia de ensino: a busca por uma via possível**

Vimos anteriormente que uma das perguntas retóricas feitas pelos professores a respeito da inclusão de surdos foi sobre o que fazer em sala de aula, ensinando mais uma língua oral para esses alunos (*quando ah eu soube que eu iria trabalhar com esses alunos eh eh eu fiquei sem saber o que fazer... eu me perguntava o tempo todo: como que eu vou fazer?... – P1, excerto 17*). Para entender a prática atual desse professor, se ela sofreu modificações e quais soluções o docente tem encontrado nessa caminhada inclusiva, perguntamos, durante a entrevista, sobre a preparação e planejamentos das aulas, do material didático e das avaliações.

Quanto à preparação e planejamento das aulas, não há, nos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998), uma referência prática específica ao ensino de línguas no contexto das salas de aula mistas. Os cursos superiores também pouco ou nada preparam os futuros docentes para essa realidade. Justifica-se, assim, a necessidade de buscar conhecer as representações desse professor também sobre as soluções acadêmicas que têm sido usadas na sua prática docente. De acordo com Mrech (2003, p. 13), o professor é feito “do discurso pedagógico. Um discurso que é estabelecido na e pela linguagem. Um discurso que é estabelecido inicialmente durante o próprio processo de formação do professor”. Enquanto o professor fala, podemos perceber suas escolhas e o efeito de suas representações em suas ações.

Iniciamos pela preparação e planejamento didático para as aulas. P1 afirma preparar as aulas *da mesma maneira*, o que nos leva a entender que seja uma aula cujo foco está no público ouvinte (excerto 51). O material e a postura como professora também têm o foco no

público ouvinte (*Material é o mesmo... a postura a mesma ...*). Encontramos então uma contradição. Encontramos a injunção do *igual e do diferente*, um paradoxo, uma tensão entre discursos que se imbricam. A professora afirma que a diferença de estar na sala mista é a atenção que dedica ao aluno surdo, que ela novamente nomeia de DA, numa tentativa de amenizar o efeito que acredita haver na forma extensa *Deficiente Auditivo (eh o diferencial é na atenção voltada pra os DAs)*:

(51) Da mesma maneira que qualquer outra sala. Material é o mesmo... a postura a mesma ... eh o diferencial é na atenção voltada pra os *DAs mas* eu sempre elaboro a a os mesmos textos a as mesmas atividades... *quando* há a parte oral essa parte é feita pelo intérprete pra que eu possa entender *mas* é feita em língua portuguesa. (P1)

Interrogamos, no recorte 51, como a postura da professora poderia permanecer a mesma se sua atenção aos *DAs* diferencia uma aula da outra? Mais uma vez recorrendo ao dicionário Houaiss (2004), temos que postura é um “modo de pensar, de proceder”. Se P1 dedica alguma atenção ao aluno surdo, sua forma de pensar a aula e de proceder na mesma já está mudada, a aula já não é mais a mesma e nem mesmo a visão da docente sobre os textos e as atividades que ela disse serem as mesmas. Durante a observação das aulas de P1 para anotações de campo, pudemos perceber que as atividades em sala de aula e também as avaliações são mais ilustradas e têm textos mais curtos e instruções mais diretas. A docente, apesar do discurso do *como fazer? não sei o que fazer*, já mostra sinais de deslocamentos em sua prática.

Continuando, a adversativa *mas (mas eu sempre elaboro a a os mesmos textos a as mesmas atividades...)* se opõe à afirmação de uma atenção dedicada ao surdo como diferencial. No discurso da EI, há um dizer que o tratamento deve ser igual para todos, porém o professor na injunção do *igual e do diferente* mostra-se *sem saber o que fazer*. O discurso que reverbera entre os professores é o “não saber o que fazer”. Em meio ao conflito por terem uma imagem idealizada do professor e uma prática distante dessa imagem, o docente não vê as suas cria(a)ções como saída para o mal-estar que lhe causa a inclusão. Lembrando Foucault (1987), os conflitos contraditórios podem surgir das muitas imagens que, apesar de opostas, constituem o sujeito e dão movimento à sua identidade, que nunca é estática, é sempre um remanejo e uma transformação.

É notável a preocupação da professora com a ação do intérprete na parte oral da aula. Nota-se o incômodo de P1 com o fato de ter a parte oral da aula de LI sendo traduzida da língua portuguesa para a Libras no momento em que o ILS traduz a aula para o aluno surdo, e

o foco da LI sendo deixado de lado. Isso está marcado pela conjunção *mas* (*quando há a parte oral essa parte é feita pelo intérprete pra que eu possa entender mas é feita em língua portuguesa*). Voltando ao item anterior, P1 disse que a atuação do intérprete é *mais um obstáculo* para o ensino de LI sendo que, anteriormente, ela havia dito ainda que sem o intérprete o *professor não pode fazer nada, fica perdido*. Podemos dizer que o sentido que se inscreve nessas falas contraditórias pode ser a necessidade de aprender Libras para alcançar (ilusoriamente) uma prática que o professor imagina ser ideal. Ou seja, a ilusão de que a linguagem diz tudo e é comunicada sem transferência, a língua como um *canal perfeito* de interação. Assim, sabendo a língua do outro, o professor poderia alcançá-lo, pois tem o conhecimento *necessário* da língua inglesa para *transmiti-lo* ao surdo. Apesar de não ser foco desta pesquisa, podemos retirar, desses dizeres, alguns questionamentos para estudos futuros. Por exemplo, há uma necessidade de problematizar a questão do intérprete como mediador entre professor e alunos, e como se dá, a partir da percepção do ILS, a mediação pedagógica e o encontro de três línguas (nesse caso, a Libras, a LI e o português).<sup>39</sup>

O foco no ouvinte continua:

(52) *A minha aula ela é preparada ela visa mais o alu::no OUVINTE né então assim é igual eu te falei essa parte aí de/ Porque na verdade EU tive um prepa::ro mas o meu colega de outro conteúdo ele não tem preparo ele vai preparar a aula dele EXATAMENTE igual assim como eu eu preparo minha aula e eu dou a minha aula e o intérprete vai repassar essa aula para o aluno porque oh [ ] mas mesmo esse preparo que eu ti::ve eu não utilizo aqui não porque o ouvinte ele é maioria... eu não tenho como tá preparando uma aula que teria que ser diferente na minha no meu ponto de vista para o aluno surdo no caso da quinta série é um aluno só como é que eu vou preparar duas aulas? Então a aula ela flui normalmente levada normalmente... né?... o intérprete é que vai se virar pra repassar esse conteúdo pro aluno... entendeu? É isso. (P2)*

No recorte 52, P2 também diz colocar seu foco em uma metodologia para o ouvinte. Cabe lembrar que essa professora teve sua primeira experiência na educação com surdos em uma escola especial com salas exclusivas para alunos surdos. Segundo P2, a formação que recebeu para atuar em escola especial não é usada na EI por dois motivos. Primeiro, porque os professores de outras disciplinas não receberam esse *preparo* para lecionar com foco no aluno surdo, então, como os demais professores não alteram suas aulas, ela também não vê a necessidade de alterar a aula de LI e foca sua prática no público ouvinte. Ela justifica-se através de uma glosa para explicar o porquê do foco no público ouvinte, tentando se desculpar e se livrar de uma culpa que a incomoda (*A minha aula ela é preparada ela visa mais o*

<sup>39</sup> A problematização aqui sugerida é o tema pretendido em nossa futura pesquisa para doutoramento.

*alu::no OUVINTE né então assim é igual eu te falei essa parte aí de/ porque na verdade EU tive um prepa::ro mas o meu colega de outro conteúdo ele não tem preparo ele vai preparar a aula dele EXATAMENTE igual).* E a segunda justificativa é o número maior de ouvintes em sala de aula (*mas mesmo esse preparo que eu ti::ve eu não utilizo aqui não porque o ouvinte ele é maioria...*). Notamos que a adversativa *mas* (*mas mesmo esse preparo que eu ti::ve*) tem valor conclusivo e vem logo após a conjunção conclusiva *porque* e uma pausa. A pausa mostra-nos uma hesitação em concluir e um gesto de interpretação da enunciadora, que parece sentir-se incomodada com sua própria justificativa. A docente considera impossível preparar duas aulas para serem aplicadas no mesmo local e ao mesmo tempo (*só como é que eu vou preparar duas aulas?*) ou uma aula que beneficie todos os alunos, embora, ao dizer isso, entendemos que a professora está indicando a preparação de duas aulas como solução. E, novamente, um desliz, a professora deixa escapar que há duas aulas acontecendo ao mesmo tempo na sala mista, uma ministrada por ela (*Então a aula ela flui normalmente levada normalmente...*) e outra pelo ILS, que, na fala de P2, é o responsável pela aula do surdo (*o intérprete é que vai se virar pra repassar esse conteúdo pro aluno...*). O advérbio de modo *normalmente* ainda marca a diferença, uma aula é *normal* é para *normais*, a outra não se define como se dá, é algo para *se virar*, e por isso inscreve-se como uma aula *anormal*.

Na próxima sequência discursiva, há um gesto de rememoração, retoma-se algo dito de outra forma em outro lugar:

(53) Porque é isso sa::be [] *a gente num assim igual eu te falei o aluno surdo aqui ele é tratado como um aluno/eu acho que a questão do intérprete ela facilitou nesse po::nto então o professor...* por exemplo quando os meninos começaram a vir pra escola no primeiro a::no 2002 2003 qual que era a dificuldade? *O professor* entrava na sala e *ele* ficava louco... porque *ele* não sabia o que fazer com o aluno surdo... e ele tinha razão porque ele não tinha preparo nenhum então, hoje com o intérprete o intérprete tá ali:: então *você* prepara sua aula DO MESMO JEITO sabe? Por isso que *eu* acho que a inclusão é meio complicada né?então. (P2)

Outro discurso atravessa a enunciação e lhe confere outros sentidos (*igual eu te falei*). Segundo Netto (2008), essa retomada representa algo dito no passado e que agora surge ressignificado. Os deslocamentos entre *eu*, *a gente*, *o professor*, *ele* ressaltam a clivagem do sujeito:

Ao falar do outro, ele postula sua presença na constituição de todo e qualquer discurso. Falar é ‘inter-dire’, palavra que traz em seu significante não só o interdito constitutivo da linguagem, o apagamento de sentidos, o silenciamento de vozes, mas também a heterogeneidade, a presença de outros e do Outro, constitutiva do discurso e do sujeito (entre-dizer). O constante

deslizamento entre a gente, eu, meu, ele deixa rastros dessa clivagem no discurso. A interdição é da língua (proibição institucional) e na língua (o não conseguir se colocar como personagem principal de sua própria narrativa) (NETTO, 2008, p. 179).

O excerto 53 é uma explicação que a professora proferiu logo após ter dito o que está transcrito no excerto 50. A professora rapidamente tenta explicar esse dizer sobre o ILS (*o intérprete é que vai se virar*); de início, P2 diz que o surdo é tratado como qualquer outro aluno (*o aluno surdo aqui ele é tratado como um aluno*), o que contraria o que havia dito anteriormente sobre a necessidade de mudar a aula de acordo com a diferença entre os alunos. Em seguida, entra com uma glosa que a coloca novamente como a professora dos alunos surdos, que é uma posição/função que ela havia delegado ao intérprete (*eu acho que a questão do intérprete ela facilitou nesse po:::nto então o professor...*), e que ela havia atribuído ao ILS. Assim, a professora tenta amenizar o peso que lançou sobre o intérprete e dominar o sentido de suas palavras. Outra vez, o ILS surge como personagem principal e peça fundamental da inclusão dos surdos no discurso da docente, quando ela afirma que a ausência do intérprete leva o professor à loucura (*O professor entrava na sala e ele ficava louco... porque ele não sabia o que fazer com o aluno surdo...*). Enfim, a professora confessa seu *não saber* em relação a EI através do predicado *complicado* (*Por isso que eu acho que a inclusão é meio complicada né?*). O discurso do “não saber/como fazer?” reverbera. Continuando:

(54) Para os a/eu gostaria de numa mesma turma que tem eh são as turmas mistas de ter uma dinâmica assim totalmente diferenciada tá? dos ouvintes só que na verdade eu tenho uma aula por semana em cada turma então assim aluno do terceiro ano por exemplo do ensino médio tem turma mista eu não posso dar aula diferenciada senão a coisa não caminha *então assim é meio que sabe eu evito determinadas coisas porque trabalha com som com música e mais textos.* (P3)

A aula com foco no ouvinte também é dita como sua prática pedagógica nesse contexto, por P3. Na incisa *eu gostaria de numa mesma turma que tem eh são as turmas mistas de ter uma dinâmica assim totalmente diferenciada tá? dos ouvintes* está a vontade de uma mudança por uma solução e a inquietude de não ter uma *dinâmica* funcional na sala de aula mista. Como forma de amenizar para si os conflitos que sente em sua prática docente, P3 evita o trabalho com as habilidades orais da LI e prefere o uso de textos (*então assim é meio que sabe eu evito determinadas coisas porque trabalha com som com música e mais textos*). Embora ela não acredite que isso tenha o resultado *ideal* (que ela almeja) quando denuncia sua frustração na expressão *então assim é meio que sabe*, a professora não tem definição do que é melhor a ser feito. Isto, apesar de que o uso de textos já é uma cria(a)ção. É uma forma

de sair (do discurso) da inibi(a)ção. Outro fato é a ação em favor do surdo. A professora abandona as habilidades orais da LI, mesmo que essa decisão *empobreça* a aula. Ou seja, ao favorecer o aluno surdo, o aluno ouvinte é excluído (injunção igual-diferente), pois ele poderia ser beneficiado com as atividades orais. Dando sequência às análises:

(55) Sempre que possível... eu trabalhava com ensino médio né? Nunca tive aluno do ensino fundamental então *sempre que possível eu... pegava o tema que eu ia trabalhar se era estudo de texto se era... gramática eu... consultava geralmente a intérprete trabalhava comigo* ela tinha conhecimento de inglês também... *o que era importante passar? O que não? O que era importante melhorar? As avaliações eu procurava ao máximo né? Colocar questões de múltipla escolha né? Que era a mesma pra todos e::: naquilo que era possível eu estar perto deles pra trabalhar em grupo com eles.* (P4)

Outra imagem interessante surge no discurso de P4, que é a imagem do ILS como pedagogo, como aquele que presta auxílio ao ensino pelo conhecimento político-pedagógico que tem. P4 diz consultar o intérprete para preparar suas aulas (*sempre que possível eu... pegava o tema que eu ia trabalhar se era estudo de texto se era... gramática eu... consultava geralmente a intérprete*). As perguntas que o professor normalmente se faz ao planejar a aula são dirigidas ao ILS (*o que era importante passar? O que não? O que era importante melhorar?*), o que só reforça a imagem do intérprete como (co-)responsável pela adaptação e pelo ensino da LI na questão do aluno surdo. Além da imagem de pedagogo, há, no dizer, o que figura uma parceria professora-intérprete. Ressaltamos aqui as condições de produção desse discurso. P4 está concluindo uma especialização *Lato Sensu* em Libras, o que possivelmente a torna, entre os professores entrevistados, a melhor preparada para a inclusão dos alunos surdos. A própria decisão de cursar uma especialização como essa ilustra o processo identificatório de P4 com a prática em salas mistas, pois já tinha passado pela sala de aula mista antes de optar pelo curso citado. O efeito dessa parceria pode ser fruto de uma identificação com a função da intérprete. Ressaltamos, ainda, que os dizeres sobre criar-ação têm ressoado em todos os discursos dos entrevistados, revelando posições criativas do professor, mesmo que tais dizeres estejam atravessados por dizeres sobre inibir-ação. Tal fato linguístico nos dá pistas para apontarmos que aí se configura uma FD em que esses professores se inscrevem.

As questões de múltipla escolha e o trabalho em equipe (professor+aluno surdo) aparecem no discurso da professora já como uma solução didática, até mesmo na equipe pedagógica: professor + intérprete.

O material didático e o método avaliativo aparecem no discurso dos professores como focados no público ouvinte também. Perguntamos aos professores se há alguma diferença no

material didático preparado para a sala mista, se eles consideram a presença do surdo na elaboração de material:

(56) Eh não é *nenhum material é elaborado... eh com o foco no no aluno surdo MAS* eu eu procuro muito usar a parte de ima::gem cola::gem recortes ehh no no primeiro semestre né eu tabalhei/eeles elaboraram assim várias frases e aquelas frases eram traduzidas através de de colagens tanto montavam as pessoas eh montavam eh eh a:: parte do diálogo exatamente pra ele poder visualizar o que ele criou. (P1)

(57) Da mesma forma e isso é assim eu acordei isso com o próprio intérprete. *Tem que ser diferente? Não.* Eles que vão estar::: entendeu? Então é a mesma aula é a mesma pro:::va é o mesmo conteúdo TUDO. (P2)

Vemos nos excertos 56 e 57 que o discurso da igualdade da inclusão, visto nos dizeres dos professores, revela uma normalização em todas as atividades pedagógicas. A inclusão do diferente, do especial considera uma forma de fazê-lo parecer *comum, normal*. Na pergunta retórica no dizer de P2, que já afirmava anteriormente que a inclusão é complicada, aparece o dizer do normalizador (*Tem que ser diferente? Não*). Repete-se o discurso inclusivo e dá força à ideia de excluído. Novamente surge a injunção do *igual* e do *diferente*. Temos aqui um paradoxo. De acordo com Japiassú e Marcondes (2006, p. 211), o paradoxo é um “pensamento ou argumento que, apesar de aparentemente correto, apresenta uma conclusão ou consequência contraditória, ou em oposição a determinadas verdades aceitas”. Tomemos como o seguinte paradoxo no dizer de P1: *nenhum material é elaborado com foco no aluno surdo*. Esse paradoxo aponta para o discurso da inclusão que a professora aceita com uma verdade: a igualdade de tratamento para todos, defendida nesse discurso. Contrária, porém, a realidade de sua prática. Sendo assim, se essa afirmação for verdadeira, a solução didática do trabalho com as colagens, que P1 apresenta como uma forma de ressaltar a diferença na prática com os alunos surdos, não seria uma solução. Mas, como dissemos no item anterior, pelas observações feitas em sala de aula, notamos que as mudanças no material didático ocorrem e mostram as posições criativas da professora diante do *conflito/ desafio*, obstáculo que ela percebe na inclusão dos alunos surdos.

Para o discurso da inclusão, ninguém pode ser diferente, não só o material, as avaliações e o *conteúdo* devem permanecer os mesmos. Assim, os paradoxos circulam pelos discursos dos professores a todo momento. O discurso deôntico *tem que ser* nos remete novamente ao atravessamento do discurso do enunciador pelo discurso político da legislação educacional. Veremos mais recortes:

(58) *NÃO não é preparado... eh:: eu acho que de modo geral eu acho que não é preparado específico para o surdo... assim tem pode ser que tenha professores procuram outros não... no meu caso sempre que possível porque nem sempre assim você tem disponibilidade de tempo pra preparar esse material procurar atender ao máximo. (P3)*

(59) *Não. Não eh nas turmas mistas isso eu não preparo material diferenciado... entendeu? Mas, sempre que eu estou fazendo um material para a turma eu penso nos surdos. (P4)*

Nos recortes acima, P3 e P4 também dizem não haver diferença no material da sala mista (*NÃO não é preparado... eh:: eu acho que de modo geral eu acho que não é preparado específico para o surdo..., eu não preparo material diferenciado...*). Na fala de P3, o discurso do outro é ali revelado pela expressão *de um modo geral*. Melhor dizendo, *de um modo geral* indica a presença de outros comigo. Logo depois a enunciadora se distancia desse outro de mesma atitude ao dizer *no meu caso*; ela dá espaço a outro dizer e revela vozes contrárias constituindo sua ação pedagógica. A contradição revela as incertezas das ações de um professor em sala mista. Ora um professor de sala de aula exclusiva, ora um professor de sala aula mista. O mesmo conflito é percebido em P4, que, apesar de dizer que não há diferença (*eu não preparo material diferenciado...*), se contradiz quando declara pensar a diferença *sempre (Mas, sempre que eu estou fazendo um material para a turma eu penso nos surdos)*. Lembramos que essa docente ainda comenta sua parceira com o ILS no planejamento pedagógico.

Continuando a análise em mais um excerto:

(60) *Não não. Nesse caso dos surdos eu::: o::: material é igual para todos sem/ e se houvesse momentos que fosse necessário modificar eu modificaria mas nunca houve. (P5)*

Para o enunciador P5, não há a necessidade de fazer um material diferente para trabalhar em sala mista (*Nesse caso dos surdos eu::: o::: material é igual para todos*) e, logo em seguida, entra com uma incisa justificando que, se houvesse a necessidade, o material seria preparado (*e se houvesse momentos que fosse necessário modificar eu modificaria*).

Como conclusão das representações acerca da metodologia de ensino de LI, notamos que o material didático é declarado como o mesmo para surdos e ouvinte, porém flagramos posições criativas do professor que revelam movimentos identificatórios, que provocam ressignificação na prática docente. Os gestos criativos de usar imagens, colagens, trabalhar em parceria com o intérprete, usar mais textos e elaborar questões de múltipla escolha são saídas encontradas para lidar com o mal-estar causado pela EI, nesse caso, na prática em sala de aula

mista. O professor desloca-se do dizer do impotente para o dizer da impossibilidade. O impotente não consegue agir diante do conflito. A impossibilidade de usar uma via de acesso abre caminho para que outras vias sejam criativamente abertas.

A injunção do *igual* e do *diferente* gera paradoxos, contradições e o discurso do “não saber”, que tomamos aqui como aquelas queixas que circulam, repetem, enfim, reverberam nos dizeres dos entrevistados como “não sei o que fazer”, “fico de mãos amarradas”, entre outros. Essas queixas nos levam a apontar para uma possível formação discursiva, a qual nomeamos como *inibi(a)ção*, por causar no professor efeito de uma prática inibida. Em conflito com a inibição estão os vários dizeres sobre a criatividade do professor na lida em salas de aula mistas, que também indicam uma outra formação discursiva possível que nomeamos como *cri(a)ção*.

## 5.9 Eu e a Libras

Buscamos compreender, neste item, a imagem que o professor tem da necessidade da LS. A partir do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, entre outros. Essa é uma tentativa do governo federal de preparar as escolas para o atendimento ao aluno surdo, conforme o que garante a Constituição em termos de especialização de professores para o atendimento ao aluno com necessidades especiais.<sup>40</sup> As representações acerca do uso didático da Libras pelo professor de LI podem ajudar a entender como os professores de LI se veem diante do uso da LS em sala de aula mista e se esses professores se autorizariam a lecionar nessas salas de aula sem a presença do intérprete, uma vez que teriam conhecimento da LS.

Diante da necessidade de perceber quais as representações reverberam nos discursos dos enunciadores sobre a Libras, algumas perguntas lhes foram dirigidas sobre o assunto, por exemplo, como a LS os ajudaria em sala de aula, se ela é realmente necessária e se o conhecimento da mesma dispensaria a presença, até então *indispensável*, do ILS.

Iniciamos com a imagem que o professor tem sobre a necessidade da LS para si:

---

<sup>40</sup> Cf. Capítulo II.

(61) MUITO muito ... eh eu não tenho resistência o que falta pra mim eh é tempo pra eu me dedicar eh houve até uma oferta de um curso de Libras mas as aulas eh às sextas e e as minhas sextas são todas ocupadas então num num tem como até hoje eu não tive como seguir em frente pra poder aprender... Eu tenho vontade de aprender. (P1)

(62) MUITO MUITO porque facilitaria a interação com o aluno. (P4)

(63) Ah, com certeza né? Porque a gente já teve algumas aulas né algumas aulas de Libras *mas é MUITO difícil* aprender ((RISOS)) aprender Libras você tem que ter muita de-dedicação tudo eu acho que leva um certo tempo ... a gente tem cinquenta quarenta minutos de aula por exemplo de Libras por semana então assim eu conheço alguns sinais entendeu? Mas não sou capaz de dar uma aula INTEIRA sem a presença do intérprete eu não me sinto segura entendeu. (P3)

A Libras é vista como muito útil e aparece como facilitadora da comunicação entre o aluno e o professor, mas se revela fora do alcance - ou por falta de tempo do docente (*eh eu não tenho resistência o que falta pra mim eh é tempo pra eu me dedicar*) para se dedicar à aprendizagem ou pela dificuldade em aprender a língua gestual (*mas é MUITO difícil aprender ((RISOS)) aprender Libras*). No excerto a seguir (76), a Libras aparece como uma forma de ligação entre três eixos (o professor, o aluno surdo e o aluno ouvinte) na visão de P5.

Antes de passarmos a outros excertos, abrimos aqui um parêntese para falar sobre a LS na resignificação da surdez. De acordo com Ribeiro (2008), uma

[...] “nova” concepção de surdez, cultural, identitária e não-patológica, foi inicialmente fundamentada e possibilitada pelo reconhecimento tanto político quanto linguístico da LS como língua genuína, de expressão e vivência do povo surdo e, posteriormente, pela ascensão da filosofia bilíngue na educação de surdos (RIBEIRO, 2008, p. 39, grifos da autora).

O reconhecimento da LS como um língua legítima é um acontecimento que resignificou a surdez e também, conseqüentemente, as ações em relação à surdez. Esse deslocamento de código em sinais para o reconhecimento como LS causou o fortalecimento da comunidade surda e, desde então leis e projetos, discursos pedagógicos, políticos e muitos outros têm fomentado novos deslocamentos. Ainda segundo Ribeiro (2008), os deslocamentos e as rupturas provocados pelo acontecimento do reconhecimento da LS têm reorganizado “as relações de poder-saber da surdez na sociedade e da surdez consigo mesma” (RIBEIRO, 2008, p. 41).

No Brasil, a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que foi regulamentada pelo decreto mencionado acima, dispõe, no seu artigo 1º, parágrafo único, sobre a LS brasileira nos seguintes termos:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. 1º, parágrafo único).

Partindo da legitimação da Libras, outros acontecimentos tomaram forma e estão acontecendo como consequência da legitimação. Por exemplo, temos, nos dias de hoje, um bom número de publicações científicas a respeito da LS brasileira, cursos de graduação e pós-graduação também sobre a LS e mais, vemos crescer o número de oferta de cursos de Libras em todos os lugares. Tal fato nos lembra a busca pelos cursos livres de LI, por exemplo, ainda que a proporção não seja a mesma. Para ilustrar, podemos citar a oferta do curso de Libras na modalidade livre<sup>41</sup> dentro da universidade,<sup>42</sup> onde desenvolvemos este estudo. Fechamos aqui o parêntese, mas continuaremos a dizer sobre a Libras em mais análises.

(64) eu acredito que sim... facilitaria mais ao ao ao mesmo tempo::: que estivesse explicando para os especiais eu estaria gesticulando né? Para os os/ oh falei errado/ ao mesmo tempo que eu estivesse explicando para os nor/*para os tidos como normais* né? Eu estaria explicando em Libras aos aos especiais... o conteúdo. (P5)

Algo interessante no dizer de P5 é o conflito revelado ao lidar com os significantes *normal* e *especial* (igual/diferente). O professor tenta se certificar do sentido que quer imprimir ao seu dizer pela incisiva *para os tidos como normais né?*, como alguém que se distancia dessa forma de intitular aquele que está na *mesmidade*, aquele que é comum, que não é especial. Para P5 a Libras é a saída encontrada para que o ensino da LI aconteça. Ela é a via de acesso por onde deve passar o *conteúdo*, na ilusória idealização de uma transmissão total do conhecimento. Analisando mais um recorte:

(65) oh, ajudaria assim... eh... eh se fosse só uma sala de surdos sabe? *Eu* acho que pra eu tá utilizando ali se eu não soubesse nada às vezes eu me viro muito com (nome do aluno surdo) por exemplo... que ele tem muita dúvida né... aí eu vou tentando repassar pra ele... mas é igual eu te falei a questão do intérprete hoje ela facilitou mui/eles eh o *professor ficava LOUCO* na sala de aula ele não sabia por onde começar e se *ele* aprendesse ali ele não ia dar conta de se dividir em dois pra poder dar aula pra ouvinte e dá aula/porque pra mim são coisas totalmente diferentes. (P2)

O intérprete, como visto até agora, tem a imagem de indispensável, sustentada no dizer dos professores. P2 afirma que a LS só a ajudaria em uma sala exclusiva para surdos, mas não

<sup>41</sup> Indicamos como *modalidade livre* o ensino da língua fora da grade curricular do ensino regular, seja ele fundamental, médio ou superior.

<sup>42</sup> UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

em sala mista. Em seu discurso, percebemos outras vozes que habitam seu dizer. Primeiramente, P2 enuncia em primeira pessoa (eu), em seguida usa a terceira pessoa do singular (ele - o professor). O uso do pronome da terceira pessoa também revela um distanciamento que a enunciadora tenta imprimir entre si e a imagem que passa e que pensa ser do outro. A professora mostra-se *louca* na ausência do intérprete, sem saber o que fazer (*eles eh o professor ficava LOUCO na sala de aula ele não sabia por onde começar*). Além disso, P2, que já afirmava que a inclusão não pode acontecer em todos os contextos, embora não saiba nomear em quais contextos ela deva acontecer, deixa escapar mais uma vez que não há como dar aula (no seu anseio por eficiência e completude) em sala de aula mista porque a aula para um aluno surdo é diferente da aula para o aluno ouvinte e ela não pode se dividir em duas para dar conta da diferença (*ele não ia dar conta de se dividir em dois pra poder dar aula pra ouvinte e dá aula/porque pra mim são coisas totalmente diferentes*).

Voltando ao Arquivo Aberto da UNESCO (2001), este fala que a EI tem, como justificativa econômica para sua existência, o fato de ser mais barato sustentar uma escola inclusiva a ter que sustentar as escolas especiais, mas que isso *claramente* só se justifica se a escola efetivamente apresentar um ensino que atenda prontamente as diferenças. Pelos discursos vistos até agora, os professores não sabem o que quer dizer e nem como lidar com esse ensino eficiente na situação do ensino de LI. O que os documentos garantem (ilusoriamente) estar claro em sentido não alcança os professores-enunciadores deste estudo.

Essa falta de clareza e a angústia de não conseguir nomear esse acontecimento (EI) são vistas de forma bem linguisticamente marcada no excerto (66) da professora P6:

(66) *Eu acho que sim COM CERTEZA (...)* Porque eu te/eu teria com a como FALAR COMUNICAR com elas individualmente e que nós não podemos... na verdade você repassa pro intérprete e não sabe se o intérprete REALMENTE tá conseguindo passar isso pra elas... eu acho que se NÓS tivéssemos tivéssemos *o curso de Libras talvez facilitaria* essa esse contato porque aí você teria certeza se realmente elas estão conseguindo ou não ou se ELE também tá conseguindo passar isso pra elas porque nós temos essa dúvida também SERÁ que o intérprete realmente está passando? (P6)

Ao dizer sobre se e como a Libras a ajudaria em sala de aula mista, a professora mostra-se preocupada por não saber o que verdadeiramente acontece no ensino de LI para os alunos surdos. Devido ao intermédio de um ILS, que foi contratado para traduzir no ensino regular como um todo da língua portuguesa para a Libras e vice-versa e não para traduzir em LI, a professora repete várias vezes não saber o que acontece entre a interpretação e a aprendizagem (... *na verdade você repassa pro intérprete e não sabe se o intérprete REALMENTE tá conseguindo passar isso pra elas..., porque aí você teria certeza se*

*realmente elas estão conseguindo ou não, se ELE também tá conseguindo passar isso pra elas, porque nós temos essa dúvida também SERÁ que o intérprete realmente está passando?). Até mesmo sobre o auxílio de um conhecimento em Libras, P6 demonstra incerteza se realmente a ajudaria, no desejo de completude que tem. Ao mesmo tempo em que a enunciadora usa o substantivo *certeza*, ela inicia a frase com um expressão de dúvida *Eu acho que sim*, que é reforçada adiante pelo advérbio *talvez* em *o curso de Libras talvez facilitaria*.*

Os professores também foram perguntados a respeito do que pensam ser necessário para trabalhar nesse contexto além do conhecimento em Libras:

(67) Oh atualmente eu não sinto a necessidade de ALGO MAIS mas eu senti antes ... quando a gente não tinha intérprete por exemplo então eu não sabia nem como abordar o aluno surdo eh as expectativas dele eh o que que ele tava procurando na escola se fosse diferente dos demais então pra mim era assim era *trabalhar às cegas* eu num num sabia nem abordar o aluno e nós trabalhamos um bom tempo sem intérprete. (P1)

A professora P1 apresenta mais uma vez o intérprete como o essencial. P1 considera a aula sem o ILS como “*trabalhar às cegas*”. Essa metáfora formulada por P1 mostra a construção de uma imagem de mudança, de solução de uma época anterior e da chegada de um intérprete que representou o “*ALGO MAIS*” na representação que a professora tem do que lhe faltava. Conforme vimos anteriormente, a angústia de P1 não foi ainda resolvida, nem mesmo com a presença do que ela percebe como solução: o ILS. Foram vistos, em vários momentos na materialidade linguística, expressões como *Eh é um desafio tã::o gra:::nde...*, *eu ainda tenho essa preocupação ATÉ HOJE*, quando a professora fala sobre a realidade de trabalhar em salas mistas. Voltando a Ferreira (2001, p. 145), quando faz referência a Freud sobre o que o autor diz a respeito do professor, o professor é um sujeito dividido e que se ordena pelo que não sabe, porém questiona. É o sujeito da falta, sempre em busca de algo mais, mesmo que ilusoriamente e momentaneamente se sinta completo. Seu discurso o trairá e, na sua opacidade, a falta e o desejo surgirão, mesmo que inomináveis.

Ainda que em conflito com a inclusão dos alunos surdos, para P1 o ILS aparece, em seu discurso, como uma solução. O entrelaçar de três línguas por via das *mãos* do intérprete ainda é um enigma para o professor e um motivo para suas preocupações.

Nos excertos abaixo, temos a construção de três imagens sobre o “algo a mais” necessário ao ensino de LI em salas de aula mistas:

(68) Eu acho que a Libras seria o suficiente entendeu? Porque::: eh:::o pensamento como que funciona a língua entendeu? eu já entendi... entendeu?

Eu já entendi como que é o pensamento né? Eh::: como que o surdo pensa, como que ele... sabe? Transmite uma ideia como... *então assim entendo perfeitamente entendo perfeitamente* que eles não sabem falar português entendeu? Então::: seria muito interessante se eu soubesse fluentemente falar em Libras. (P3)

(69) Recurso áudio-visual. Eu acho que::: fundamental. (P4)

(70) eu acho que preciso algo mais ao um preparo::: quando se trata de trabalhar com seres humanos sejam eles normais ou não, especiais ou não nós de-devemos estar sempre espe-especializando nessa área... *fazendo estudo aprofundado da psicologia humana do comportamento* isso seria muito necessário... porque::: é complexo demais o ser humano e quando se trata de trabalhar com 40 35 40 alunos dentro de uma sala de aula cada um com sua diferença né? (P5)

Primeiramente, P3. na ilusão de uma completude, coloca a LS como *o suficiente*. Ela acredita já saber como o surdo pensa e como se representa através da Libras (*então assim entendo perfeitamente entendo perfeitamente*). Com isso, percebemos a ilusória imagem de linguagem como linear e inequívoca, algo a ser passado de A para B sem desvios e com apenas um sentido possível. Para P4, o que lhe falta são recursos materiais áudio-visuais. E para P5, falta-lhe uma formação psicológica para entender o outro (*fazendo estudo aprofundado da psicologia humana do comportamento isso seria muito necessário...*).

Notamos, ainda nos excertos acima, que o que surge através do dizer é a imagem de saídas do conflito formado pela inclusão de alunos surdos. Temos a via de solução que reverbera em outros discursos, que é a Libras. Hoje, em todas as formas de contato com a pessoa surda, geralmente, a mais pensada e difundida é a LS. O sujeito professor se vê instado a aprender a LS, mesmo que não tenha vontade, por adotar como verdade a representação de que o acesso ao aluno surdo só se dá por meio da Libras. Essa representação pode impedir o docente de ver a criação de outras vias de acesso em seus próprios deslocamentos e movimentos identificatórios, como vimos em alguns posicionamentos criativos apontados nos discursos aqui analisados. A segunda solução (excerto 69) é o uso de recursos áudio-visuais. E a terceira solução apontada (excerto 70) é o estudo da psicologia humana do comportamento como uma sugestão para se compreender a complexidade e diversidade do sujeito.

## 5.10 Conclusão

Concluindo este capítulo, percebemos bem marcadas discursivamente algumas representações do professor de LI na inclusão de alunos surdos. Entre as representações, inicialmente flagramos a imagem de um professor fluente que consegue conversar sem dificuldades com o nativo, que estudou em curso livre e que consegue ministrar a aula toda em inglês. Essa imagem está em conflito com a representação de uma não-necessidade dessa mesma fluência no ensino de LI na escola regular. O professor imagina que apenas um conhecimento básico é necessário para o ensino regular e a justificativa está na imagem de um aluno fraco, “*que não dá conta*”. Percebemos o professor ora se posicionando com um sentimento de frustração por sua própria falta de conhecimento (sempre desejoso de uma completude – de saber tudo) que tem como efeito o dizer-se como não competente diante da língua, ora posicionando-se como competente para a ação possível e necessária (no imaginário do professor) para o ensino da LI.

A EI acontece simbolizada por um “não-saber” que provoca mal-estar, contradições, oscilações e deslizes entre o especial, o diferente, o anormal, o surdo, o DA. Os significantes deslizam e as ressignificações circulam entre os estereótipos e as relações de poder entre um que inclui e o outro incluído. Ao falar sobre a EI, o sujeito mostra-se um sujeito heterogêneo, sujeito da falha, da hesitação do equívoco. Vemos que os discursos político-pedagógicos que constituem a EI também constituem o docente, mas estão em constantes tensões com a prática docente que não coincide com o que se espera do professor, o que está simbolizado nos discursos oficiais.

Sobre a inclusão dos surdos, notamos duas FD nas quais os professores enunciadore se inscrevem. Encontramos, nos dizeres que reverberam em nosso *corpus*, as queixas, as reclamações e a predicação da inclusão de alunos surdos como algo difícil, algo que causa um questionamento e um mal-estar por “não-saber-agir” diante da sala de aula mista. São esses dizeres que reverberam que nos mostram uma regularidade no dizer que determina a função enunciativa no acontecimento inclusivo em estudo nesta pesquisa. Nomeamos FD sobre o “como fazer?, não-saber” de *inibi(a)ção* por ser esse o efeito desses dizeres, algo que faz o professor se posicionar como impotente diante da situação. Há uma segunda formação discursiva que também notamos em outros dizeres que se repetem, ressoam, reverberam com insistência nos discursos dos professores entrevistados e que nos permite flagrar processos

identificatórios que geraram deslocamentos na prática do professor em sala de aula. Esta FD é nomeada por nós como *cria(a)ção*, pois nos permite flagrar os gestos criativos e as vias de saída do conflito causado pelo “não-saber-fazer”. O professor então se posiciona em uma prática impossível, porém, por ser impossível, o leva a buscar por um outro caminho de acesso, e temos então as posições criativas do docente. As vias de acesso encontradas na prática em sala de aula são representadas pela escrita, pela imagem, pelo recurso áudio-visual, pela colagem, pela busca da especialização em Libras, e outros que foram mencionados.

As soluções encontradas para o ensino da LI na sala de aula mista ainda passam pelo ILS, visto como o mediador, apaziguador, parceiro do professor e pedagogo nas imagens que circulam os discursos. A imagem do ILS também é atravessada pela incerteza de como se dá o entrelaçar de três línguas (inglês, português e Libras) no ensino-aprendizagem da LI. Outra solução é indicada na aprendizagem da Libras, quando percebemos que, após a legitimação da LS brasileira, a LS foi ressignificada e sua escolha como oficial acontece em detrimento de todas as formas de comunicação com os surdos (via oral – oralização; via escrita – português; e outros gestos – códigos familiares; entre outros). Diante da imagem da Libras como solução, o professor se sente obrigado a aprender a LS, mesmo que essa não seja sua vontade, mas por acreditar que não há outra forma válida de comunicação entre surdos e ouvintes. Essa representação também pode causar mal-estar no professor, por impedir que ele valorize suas posições criativas e dê valor às suas conquistas nesse contexto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais deste trabalho já indicando que estas são finais para este momento e não representam o encerramento do estudo e dos gestos de interpretação que o próprio percurso da pesquisa suscitou. É necessário voltarmos a percorrer, mesmo que brevemente, as etapas discursivas deste trabalho, a fim de concluí-lo.

Em nossa introdução, consideramos a trajetória da pesquisa desde o surgimento da *dor* que a gerou. A dor causada pelo acontecimento da inclusão de alunos surdos na educação regular e a forte identificação da pesquisadora com esse acontecimento provocou a metáfora simbolicamente representada por este trabalho acadêmico. Em um gesto de interpretação: essa metáfora foi a saída criativa para a dor causada pelo *conflitante* encontro com o aluno surdo em sala de aula regular, apesar de não ser via única e nem completamente satisfatória para o sujeito incompleto, dividido e heterogêneo.

Este estudo em LA também teve como objetivo apontar a lacuna nessa área do conhecimento de estudos sobre ensino-aprendizagem de LE que contemplem os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem da língua estrangeira na EI e mais intensamente na ES, uma vez que, nesse contexto educacional, somamos uma língua a mais em sala de aula (Libras). Como foi dito no segundo capítulo, os discursos oficiais não contemplam a situação do professor de LI (ou qualquer LE) que está inserido na sala de aula mista, nem mesmo na exclusivamente organizada para alunos surdos. Esperamos que este estudo espalhe a *peste* (BORGES, 1988), que ele contamine discursivamente muitos outros sujeitos para a elaboração de estudos que problematizem a situação do ensino da LI na inclusão de alunos surdos.

A EI neste trabalho apresenta-se como acontecimento que une uma memória e uma atualidade e gera ressignificações naqueles que são instados a um contato discursivo com esse acontecimento. As ressignificações provocadas pelo acontecimento provocam deslocamentos nas posições enunciativas dos sujeitos envolvidos. Como vimos nas análises, o sujeito oscila entre a posição de um professor inibido diante do aluno surdo e a posição criativa que encontra algumas saídas em meio ao conflito que sente existir na sala de aula mista.

O objetivo deste estudo em promover uma reflexão sobre a subjetividade e os deslocamentos do professor de LI que atua em sala de aula mista foi o motivo de optar em tecer a nossa base teórica a partir da análise do discurso com o auxílio de conceitos da

Psicanálise freudo-lacaniana. Optamos por ter o discurso como o objeto de pesquisa. Dessa forma trazemos o professor para o centro da nossa investigação. Afirmamos, mais uma vez, que é preciso permitir que o professor fale de si para interpretar suas ações pedagógicas. A entrevista com perguntas semi-estruturadas e as observações de aulas para anotações de campo foram as técnicas da pesquisa qualitativa que nos ajudaram a formar o nosso *corpus*. Através do *corpus* constituído pelos fatos discursivos transcritos e para a investigação de interpretação discursiva que realizamos, foi possível notar as contradições, a heterogeneidade, as culpas e as confissões e os dizeres que ressoam nos discursos dos entrevistados como regularidades. As regularidades que surgiram nos discursos analisados nos apontam caminhos para nomear FDs nas quais esses professores se inscrevem. Os dizeres que reverberam não nos impediram de perceber as singularidades de cada professor a partir de condições de produção com algumas coincidências (até para critério de escolha dos enunciadores), mas que guardam particularidade que tornaram nossos gestos de interpretação ainda mais ricos sem, contudo, esgotar as possibilidades de interpretação do *corpus*.

No segundo capítulo, problematizamos a EI ao tecer um histórico discursivo a respeito do tema inclusão e exclusão. Vimos que o próprio significante *inclusão* já nos remete ao significante *exclusão*. Dizer sobre a inclusão é admitir que há alguém do lado de fora. Dizer sobre a inclusão retoma os binarismos discursivamente históricos sobre o *normal* e o *anormal*. O terceiro capítulo trouxe a tessitura das noções teóricas que nortearam nossos gesto de interpretação e que nos conduziram ao dispositivo de análise (quarto capítulo).

As dicotomias que aconteceram nos discurso históricos se inscrevem nos dias de hoje parafraseados e ressoando de diferentes formas. Os modos de dizer sobre a normalidade e a anormalidade continuam presentes no discurso dos professores que são sujeitos sócio-históricos e que se constituem de discursos outros. Os significantes que apresentam uma relação de sinonímia com o significante *normal* ressoaram nos discursos dos enunciadores (*alunos que têm potencial, comuns, aluno normal, ouvinte*<sup>43</sup>, *os tidos como normais*) como os que se apresentam no lugar do primeiro termo de uma dicotomia. Em outras palavras, em uma dicotomia, como foi visto, o primeiro termo representa quem pode decidir sobre a inclusão do menos favorecido (segundo termo). Também vimos o significante *anormal* ressoar entre os dizeres dos enunciadores de diferentes formas (*especiais, DA - deficiente auditivo, deficientes, diferente*).

---

<sup>43</sup> Nesta pesquisa o *normal* é visto como aquele que pode ouvir: o ouvinte.

Foi possível perceber, desde a problematização dos dizeres que constitui a história da EI até a análises dos fatos linguísticos, Capítulo 5, que as ressignificações são percebidas como indícios de um mal-estar e de muitas dúvidas que afetam os enunciadores. Há quem diz se sentir de *mãos amarradas*, deslocando-se e identificando-se em meio a incertezas sobre o que é e como funciona o discurso da inclusão.

Nos documentos oficiais, o discurso da normalização, da solidariedade e da tolerância se imbricam com outros tantos que não sabemos determinar em favor de uma igualdade para todos. Porém, se há a igualdade, há o esquecimento das diferenças. Normalizar implica em deixar para trás ou camuflar aquilo que impede o outro de adentrar na *mesmidade*. Se o foco está no que é visto como o *mesmo*, o *comum*, então o diferente é anulado. Um fato linguístico observado na materialidade linguística do dizer dos professores é como o foco no ouvinte (o normal) indicava a presença de uma ordem normalizadora que insistia no discurso do professor, porém era atravessado por um outro discurso que centralizava o surdo na presença de um incômodo que se opunha ao ordenamento (igualdade para todos). Notamos, nas análises, que essa injunção do igual e do diferente gerou paradoxos e contradições nos discursos dos enunciadores.

A ES também ressignificou várias representações sociais. Podemos começar pela visão de língua. Eis que surgiram mãos que falam! O corpo atua como local da fala. O alfabeto é feito por mãos. O estranhamento gerado pela ES culminou nos atravessamentos de várias vozes que diziam/dizem buscar humanizar aqueles que não sabiam se dizer e eram *condenados a viver no silêncio e na ausência de significação*. As tentativas de normalizar o surdo trouxeram sofrimentos ao ponto do sacrifício da própria vida para que a ciência pudesse *consertar* o defeito humano. Assim, o ser humano era reconhecido pelo quanto valia sua palavra oral. Então vimos a saga da busca pelo oralismo como solução para humanizar, normalizar e *salvar* a vida daqueles que eram vistos como *condenados ao silêncio*.

Com o passar dos acontecimentos, a língua gestual foi começando a ser introduzida na ES e começou a ser vista com outros olhares no meio educacional, fato que não indica que os discursos passados foram extintos ou que não há conflitos entre os que pensam e vivem a EI. A legitimação da LS como forma oficial de comunicação dos surdos também é um acontecimento gerador de ressignificações. Como vimos nas análises, a Libras é vista como solução para o ensino de LI para os alunos surdos. Uma solução em detrimento de todas as outras formas de comunicação e que causam o efeito de uma necessidade de aprender a LS, mesmo que o professor não queira, não tenha vontade de conhecer essa língua. Essa representação também suscita a imagem do ILS como personagem fundamental e

indispensável para a sala de aula mista. Ele é autorizado pelo professor para *repassar* o conteúdo por ter o conhecimento da LS, partilhando com ela a imagem de solução para o contexto mencionado. Contudo, o professor tem dúvidas e se mostra preocupado por não saber como o ILS lida com a situação de intermediar a tradução em três línguas dentro da sala de aula<sup>44</sup>. Há uma identificação com o intérprete na imagem de parceiro e, também, em oposição a essa imagem, ele se apresenta simbolizado como obstáculo para o ensino de LI. Essas contradições mostram-nos as inquietações discursivas e as várias vozes que constituem o sujeito e atestam a sua heterogeneidade.

Os professores aparecem nos documentos oficiais como alguém que selará o compromisso político de um atendimento *especializado* ao aluno surdo. Mas não é o que reverbera no discurso dos professores-enunciadores deste estudo. A demanda por capacitação, o não-saber definir nem praticar a inclusão ressoa de formas variadas nos fatos linguísticos; eles não sabem nomear a inclusão fora do discurso político-pedagógico apresentado pelos textos oficiais. O confronto da imagem idealizada do professor dos discursos oficiais com o discurso da prática ressoa em dizeres que, de diversas formas lexicais, surgem como um “não-saber-fazer”. Essas regularidades discursivas nos levaram à FD nomeada neste estudo como FD inibi(a)ção. Esses dizeres determinam as condições de exercício da função enunciativa. Como efeito dessa FD, temos o mal-estar que causa no sujeito um sentir-se inibido diante de uma tarefa que lhe foi atribuída.

Voltando ao intérprete em LS, ele é uma garantia da lei para o público escolar surdo. Porém, o ILS não tem formação em LI para atuar como tradutor da disciplina. De acordo com o esperado de um intérprete, ele teria que ser “exímio conhecedor” da língua de origem e da língua alvo para dar conta de seu ofício. Mas não é o que acontece com os intérpretes que auxiliam nossos enunciadores. Como já foi dito, os discursos oficiais não preveem a situação da LE no caso da interpretação em LS, assim alguém que foi contratado para traduzir da língua portuguesa para a LS se vê diante de uma terceira língua lhe demandando tradução.

Sobre o ensino-aprendizagem de LI em salas de aula mistas é possível ainda concluir algumas representações como a de inclusão do aluno surdo como prejuízo para surdos e ouvintes. O professor identifica-se com essa imagem pela idealização de um professor que *transmite* o *conteúdo* sem perdas para o aluno e que, em seu imaginário, não pode acontecer em sala de aula mista. As razões encontradas para que a imagem de prejuízo seja reforçada são o ritmo mais lento em sala de aula justificado pela presença do surdo, a atenção que o

---

<sup>44</sup> Ressaltamos que esta questão é uma de nossas perguntas de pesquisa para o doutoramento.

aluno surdo demanda e a impossibilidade de praticar as habilidades orais da LI. A imagem de prejuízo também é reforçada pelo discurso político pedagógico que imprime um ideal de EI que beneficia a todos na educação. O professor não vê em sua prática a imagem idealizada no discurso oficial e é tomado pelos dizeres do prejuízo para todos.

No que diz respeito às soluções pedagógicas, encontramos, no material discursivo analisado, representações de soluções que nos conduzem a uma outra FD que nomeamos como *cria(a)ção*. Nos discursos dos professores, reverberam as *saídas* encontradas para lidar no contexto da sala de aula mista. O ensino da LI aparece em diversas formas criativas que circulam os discursos analisados. Como dito anteriormente, as soluções que já foram apontadas nesta conclusão mostram a passagem do sujeito da posição de impotência para a posição de impossibilidade. A impotência inibe, censura, causa hesitação. A impossibilidade causa a busca por um novo caminho. Uma via predicada como impossível abre oportunidade para a busca de outra via possível. Então, tendo a aprendizagem da LS como uma via impossível para alguns professores (*é mui:::to difícil!*), temos alguns efeitos flagrados nas análises para esse dizer: (1) é possível para o ILS porque ele conhece a Libras, mas há a impossibilidade se ele não souber o básico, um nível satisfatório (no imaginário do professor) da língua inglesa, então a solução é a soma (*equipe, parceria*) professor de LI mais ILS; (2) aprender a Libras (especialização *Latu Sensu* em Libras) e conseguir comunicar-se com o surdo; (3) traçar novas vias possíveis de acesso (escrever no quadro, usar colagem, elaborar questões de múltipla escolha...) mesmo que não sejam as simbolizadas como as ideais; (4) responsabilizar o intérprete pelo ensino da LI e *esquecer* o aluno surdo.

Enfim, concluímos por hora que o professor de LI não se vê diante da EI, no que diz respeito à inclusão de alunos surdos, como alguém esclarecido e capacitado para a docência. O mal-estar causado por essa inclusão deixa esse professor sem condições de nomear o que sente, o que pratica em sala de aula e o que espera saber para lidar com essa situação. Os documentos que trazem com ilusória clareza o que é a EI não consideram a situação do professor de LE que lida em sala de aula com três línguas diferentes e sem um intérprete que tenha conhecimento da língua que esse professor almeja ensinar.

Assumindo a posição discursiva de pesquisadora, espero que este trabalho provoque novos olhares para a sala de aula mista e para o professor de LI. Ressalto que os professores entrevistados em suas posições criativas revelaram mais que processos de subjetivação em transformação e seus deslocamentos. Tomando as palavras de Guimarães Rosa (1956), eles revelaram discursivamente que o real se dá em meio à travessia. As buscas e as criações acontecem no dia-a-dia e os estudos que possam contribuir trazendo vozes que podem ser

somadas ao coro da travessia são bem-vindos. A minha travessia também acontece(u) em meio a ressignificações e identificações durante esta pesquisa e por não ser completa, por ser dividida e sujeito da falta, reconheço as limitações deste trabalho. Ainda assim, a esperança que tenho é de vê-lo não como solução para o outro que sofre de dor semelhante à que tenho como pesquisa-dor-a, mas como auxílio na travessia. Que este trabalho pelo menos contamine aqueles que queiram fazer novas perguntas diante do ensino-aprendizagem de LE e diante da EI/ES. Que a impotência das *mãos amarradas* seja trocada por um discurso que, mesmo não tendo *sons*, envolva sujeitos de *mãos dadas*.

Finalizo este trabalho da forma como o comecei, contando a minha história, e o que posso dizer é que estou um passo à frente de onde estava por causa dos discursos que encontrei no caminho e que agora são parte de mim. Porém, estou passos atrás de onde irei chegar (?) porque há sempre algo de mim que eu “não sei”.

*Não serei o poeta de um mundo caduco.*

*Também não cantarei o mundo futuro.*

*Estou preso à vida e olho meus companheiros.*

*Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.*

*Entre eles, considero a enorme realidade.*

*O presente é tão grande, não nos afastemos.*

*Não nos afastemos muito, **vamos de mãos dadas**.*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 2000).

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Inglesa: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes ArteLíngua, 2004.

ABRAHÃO, M. H. V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 29-50.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 11-28.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*. 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. 286 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 1.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na (não?) formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Matcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press: 1990. p. 202-214.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 83-118.

BOCHNER, J. H.; ALBERTINI, J. A. Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In: STRONG, M. (Ed.). *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 3-48.

BORGES, F. *A peste*. Reverso: transmissão em Psicanálise. *Círculo Psicanalítico de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 28, p. 4-30, 1988.

BRASIL. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm)> Acesso em: 15 dez. 2008

BRAUER, J. F. Algumas reflexões sobre o tema: o ensino da psicanálise na universidade. *Psicol. USP* [online]. 2001, v. 12, n. 2 [citado em 2010-03-10], p. 201-210. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&pid=S0103-05642001000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0103-05642001000200017&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-6564. doi: 10.1590/S0103-65642001000200017.

BUARQUE, C. *A revolução das prioridades*. Brasília: Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino do português*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M. A. A. (Org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-36.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Argos, 2003a. p. 139-160.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

CORACINI, M. J. R. F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Argos, 2003c. p. 139-160.

COUTO, M. J. B. *Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.

DEGAUJELAC, V.; LEONETTI, I. T. *La lutte de places*. Paris: Hommes et perspectives, 1994.

DEMARINIS, P. *La espacialidad del ojo miope (del poder): dos ejercicios de cartografía postsocial*. Barcelona: Archipiélago, 1998.

DENZIN, K; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Seramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ECKERT-HOFF, B. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Argos, 2003. p. 285-302.

ECKERT-HOFF, M. B. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ERTING, C. J. Acquiring linguistics and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf. In: STRONG, M. (Ed.). *Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 192-219.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Seramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, T. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E. M. T. *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 107-150.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Cadernos de Comunicação* (UFSM), Santa Maria - RS, v. 1, p. 39-46, 2003.

FERREIRA, M. C. L. Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, n. 131, p. 37-52, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1987.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: NUNAN, D.; BAILEY, K. M. (Org.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREUD, S. *O interesse científico da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 13. (Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud). CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 14. (Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud). CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1925-1926)*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 18. (Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud). CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *O ego e o ID e os outros*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 19. (Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud). CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e outros trabalhos (1925-1926)*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 20. (Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud). CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Rio de Janeiro: Imago, 1891. v. 21. (Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud). CD-ROM.

GARCIA, C. Psicanálise e educação. In: LOPES, E. M. T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 11-34.

GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Argos, 2003. p. 57-82.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas e formação de professores. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Org.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006. p. 247-261.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2001. p. 79-90.

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 223-235.

GRIGOLETTO, M. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 2007.

GUTIERRA, B. C. C. O Mestre: uma questão de discurso. In: GUTIERRA, B. C. C. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANNUCH, J. N. Inclusão: o ensino de língua inglesa para alunos surdos. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina: Ed. da UEL, 2006. p. 85-98.

HON, F. F. S. *Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada*. 177 f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed: 1999.

KAUFMANN, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Consultoria de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KRISTEVA, J. *Estrangers à nous-même*. Paris: Gallimard, 1988.

LACAN, J. *O Seminário, livro 20: Mais. Ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Seminário 10, a Angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história da história de diferentes abordagens na educação de surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) *Habitantes de Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAURENT, E. *Reflexões sobre a forma atual do impossível de ensinar*. Disponível em: <<http://www.ch-freudien-be.org/bruxelles2002/debat11.html>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 1996.

LEITE, N. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1994.

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas. *DELTA*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.

LONGO, L. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, E. M. T. O professor é um mestre? In: MRECH, L. N. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

LÓPES-PETIT, S. *Horror Vacui: la travesía de la noche del siglo*. Madri: Siglo XXI, 1996.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio de Silvano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MASCIA, M. A. A.; FLAIBAM, M. O. S. Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para sujeitos surdos no contexto brasileiro. *Reverte*, Indaiatuba, v. 5, p. 11-27, 2007.

MASCIA, M. A. A.; SILVA JÚNIOR, A. N. Embates de Línguas e Embates Identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio. In: MAGALHÃES, J. L.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Linguística Aplicada*. Uberlândia: Ed da UFU ILEEL, 2008. v. 1, p. 86-93. ISBN 978-85-7078-2.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

MANNONI, O. A desidentificação. In: DAVID-MÉNARD, M. et al. (Org.) *As identificações na clínica e na teoria psicanalítica*. Tradução e prefácio de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 173-200.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. esp., p. 55-72, 2003.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérpretes de língua de sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 148-167.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, S.; VIRZIM, M. (Org.). *Políticas Públicas: educação tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003. p. 37-48.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de línguas e país*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 71-106.

MILNER, J-C. *O amor da língua*. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.

MRECH, L. N. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. Afinal o que é educar? In: MRECH, L. N. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 13-32.

\_\_\_\_\_. O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. In: MRECH, L. N. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 143-158.

MOTTA, M. B. *Ética, sexualidade, política/ Michel Foucault: organização e seleção de textos*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.

NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

NETTO, A. D. S. *Tramas da subjetividade no espaço entre-linguas : narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. 243 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Revista Horizontes*, Bragança Paulista, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORLANDI, E. P. *Interpretação autorial, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes: 2006.

\_\_\_\_\_. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. de O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PASSOS, I. C. F.; BELO, F. R. R. (Org.). *Na companhia de Foucault: vinte anos de ausência*. Belo Horizonte: Ed. da FALE/UFMG, 2004.

PAUGMAN, S. *L'exclusion l'état de savoir*. Paris: La découverte, 1996.

PAULILLO, R. *A enunciação vacilante: formas do heterogêneo no discurso do si*. 266 f. (Doutorado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAYER, M. O. *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990. p. 163-246.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da Memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da realidade do aluno? In: MRECH, L. N. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 93-116.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PFEIFER, P. V. *Pensando a integração social dos sujeitos surdos: uma análise sobre a escolha da modalidade linguística – língua de sinais ou língua oral – pela família*. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais)-Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 24 de jul. 2003. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d13-pvpfeifer.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2009.

PIRIS, E. L. Ethos e gênero do discurso. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 34, p. 726-731, 2005.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIRZIM, M. (Org.). *Políticas Públicas: educação tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. 83 f. (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. T. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. Disponível em: <<http://www.editora-araraazul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2009.

QUINET, A. *A descoberta do Inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, V. S. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 143 f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, M. *As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas*. 134 f. (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

RIBEIRO, M. C. M. A. *A escrita de si: discursos sobre o surdo e a surdez*. 178 f. (Mestrado em Linguística)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICOEUR, P. *Debate sobre memória e esquecimento*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

RIOLFI, C. R. Formação. *Revista Línguas e Letras*, Unioeste, v. 2, n. 1, 1. sem. 2001, p. 13-18.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RODRÍGUEZ, E. S. *Técnicas de la interpretación de lengua de signos*. 2. ed. Barcelona: CNSE Fundación, 2001.

ROSA, A. S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I. R.; KAUCHARKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 235-243.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). *Foucault e os domínios da linguagem*: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2007.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-15.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto estruturador “Aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce”: documento base. 2008.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem)e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998a. p. 231-266.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 143-167.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lectoescritura*. DELTA, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SERRANI, S. Uma análise prévia à aula de leitura. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio*: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, E. G. Os (des)encontros da fé: análise interdiscursiva de dois movimentos da Igreja Católica. *Sínteses: revista do Instituto de Estudos da linguagem*. Campinas, UNICAMP, v. 12, p. 297-310, 2007. Disponível em: <[www.iel.unicamp.br/seer/sinteses/ojs/viewarticle.php?id=80](http://www.iel.unicamp.br/seer/sinteses/ojs/viewarticle.php?id=80)>. Acesso em: 20 jun. 2009.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I – Série Pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: \_\_\_\_\_. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 7-14.

\_\_\_\_\_. SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C. et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 259-276.

\_\_\_\_\_. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, jul/nov. 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* Linguística, educação e surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais e ainda, sobre a educação de surdos. In: SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (Org.). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-48.

STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 176f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). *Estudos surdos IV – Série Pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 426-450.

TEIXEIRA, M. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999.

UNESCO. *Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva*. Paris, 2001. Disponível em: <[www.inclusion.uwe.ac.uk](http://www.inclusion.uwe.ac.uk)>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Seramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 105-118.

VEIGA NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. *Proposições: revista da Faculdade de Educação-UNICAMP*, São Paulo, v. 12, p. 22-31, 2001b.

VERNAT, J-P.; VIDAL-NAQUET, P. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. Tradução de A. L. Almeida Prado et al. (Org). São Paulo: Duas Cidades, 1977.

VIZIM, M. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIRZIM, M. (Org.). *Políticas Públicas: educação tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003. p. 49-72.

VOTRE, Sebastião J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org). *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 16-26.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., autorizo a gravação em áudio ou por escrito de entrevistas sobre a minha formação acadêmica e prática em sala de aula de ensino da língua inglesa e a observação em sala de aula para notas de campo na ..... para pesquisa acadêmica intitulada “Representações do professor de inglês no ensino inclusivo dos alunos surdos”, sob a responsabilidade de Rejane Cristina de Carvalho Brito. Colaboro com a pesquisa sem quaisquer fins lucrativos ou riscos para a minha saúde física ou mental. Esta gravação estará sob a responsabilidade de .....

Autorizo também sua publicação por meio impresso, ou na WEB. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de sua inserção em algum livro. Reservome ao direito de retirar meu consentimento caso eu me sinta prejudicado(a).

Idade: ..... anos

Sexo: .....

Com o direito de que me seja assegurado o sigilo necessário:

autorizo o uso de meu nome verdadeiro

prefiro o uso do pseudônimo

prefiro que me atribuam um número

Data: ..... de ..... de .....

.....

**APÊNDICE 2 – Formulário de dados do informante**

Formulário de dados do informante

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</b>		
<b>FACULDADE DE LETRAS</b>		
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS</b>		
<b>FORMULÁRIO DE INFORMANTES PARA PESQUISA</b>		
NOME: _____		
END.: (rua, av) _____	Nº: _____	
BAIRRO: _____	COMPL.: _____	
CID.: _____	Estado: _____	CEP.: _____
TEL.: _____	CEL.: _____	
EMAIL (letras maiúsculas): _____		

### APÊNDICE 3 - Questionário usado na coleta dos fatos linguísticos para composição do *corpus* da pesquisa

#### Questionário de Pesquisa

- Como foi sua trajetória até se descobrir professor(a) de inglês? Quando definiu que teria essa profissão? E por quê?
- Como você considera a sua formação? Como ela foi feita?
- Como você se vê diante da língua inglesa? Você se considera fluente?
- Qual é o seu ideal de sala de aula?
- Como você define a educação pública/privada?
- Qual é o papel do professor de inglês na educação regular?
- O que é Educação Inclusiva? Como você pensa a educação inclusiva, em que ela seria diferente?
- O professor de inglês tem alguma contribuição a dar ao ensino inclusivo?
- Como é lidar com a realidade de ter alunos surdos em sala de aula?
- Como você acha que os outros alunos veem a inclusão dos surdos?
- Como você acha que os alunos surdos veem a inclusão?
- Quais são seus maiores desafios nesse contexto inclusivo?
- Você acha que a língua inglesa é necessária ao aluno surdo? Em quê?
- Qual é a função do intérprete em sua sala de aula?
- O intérprete lhe auxilia? Em quê?
- Como você vê a situação de um intérprete de Libras que não conhece a língua inglesa?
- Como você acha que os alunos surdos percebem você dentro de sala? Qual imagem você pensa que eles fazem de você (professor de inglês) e da língua inglesa?
- Como você se prepara para a aula?
- Suas atividades avaliativas são aplicadas da mesma forma para todos os alunos? Se há alguma diferença, explique-a.
- O material didático usado é diferenciado para os surdos? Ou, quando esse é preparado, a presença dos surdos é considerada? Se há modificações, quais são elas?
- Você acha que aprender a Libras ajudaria você em sala de aula? Como?
- Se você soubesse a Libras, abriria mão de ter um intérprete?
- A Libras seria o suficiente ou você sente a necessidade de algo mais? O quê?
- Quais soluções você encontrou para lecionar nesse contexto?
- O que você acha que funciona bem, didaticamente falando?