EDUCAÇÃO INCLUSVA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM CLASSE DE ALUNOS CEGOS

Sueli Souza dos Santos[1]

1. Educação e inclusão

O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que problematiza a educação inclusiva, tendo em vista que a linguagem, como elemento fundamental da interação pedagógica, influi na constituição da subjetividade dessas crianças. São analisados alguns efeitos de sentidos produzidos na interação, em língua oral, entre professora e alunos, em uma classe de crianças cegas e deficientes visuais

É preciso pensar que antes mesmo de por em cena as diferenças individuais, quer no plano das capacitações intelectuais, motoras, perceptivas ou emocionais, independente de marcadas no corpo em forma de limitação, as diferenças são constitutivas do humano, na medida em que são forjadas pela singularidade histórica de cada um, merecendo atenção particular em cada modalidade de expressão.

A constituição da subjetividade de cada um tem como ato inaugural a relação mãe-bebê, ou aquele que vai se dedicar aos cuidados do bebê, investindo-o com o olhar que lhe dará significação.

Recorro aqui ao conceito psicanalítico de olhar originado pela pulsão escópica. Segundo Lacan (1964) somos constituídos pelo olhar do Outro, no jogo de espelhamento da primeira relação com o objeto. Dizendo de outra forma, o olhar está determinado pelo imaginário, pela fantasia, pois o que vemos são imagens, não a coisa em si.

O que vemos está marcado pelo pulsional, apreendido pela fascinação do objeto. O que vemos está marcado pela imagem produzida pelo eu, e não pelo olho enquanto órgão do sentido. Dizemos então que quem opera é o eu, ou seja, quem enxerga é o eu(moi) do imaginário que dá atribuições ao objeto.

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

No entanto, antes de qualquer possibilidade de enxergar e discriminar os estímulos visuais que lhe oferece o contato com o mundo, o bebê será estimulado e tirado de seu isolamento narcísico pelo apelo da mãe ou daquele que o cuida, que o investe afetivamente, que lhe dá sentido, ou seja, que o investe pulsionalmente.

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

---

[1] Sueli Souza dos Santos: Psicóloga; Psicanalista; Mestre em Psicologia Social e Institucional UFRGS; Doutoranda em Educação UFRGS; Membro Pleno Do Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre CEPdePA; aurora do livro Sexualidade e Amor na velhice: uma abordagem de Análise de Discurso.

espelho é o olhar da mãe, que diz sem falar: tu és isso para mim, para meu desejo, eu te vejo e te quero assim.

Para Kehl (2003;p.415) :
"A liberdade humana é limitada, ou pelo menos delimitada, por fatos que antecedem a própria existência individual. Nossa vida psíquica, o que é muito mais grave, depende do inconsciente das pessoas que cuidam de nós."

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

Assim, a criança pode se libertar da necessidade de corresponder ao eu ideal, dominado pelo desejo materno, abrindo espaço para ir se aproximando do ideal de eu, insígnia da identidade do sujeito, que possibilitará suas conquistas em cada nova relação de afeto, a cada nova identificação.

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

No plano social, a interdiscrusividade, com suas implicações ideológicas, sociais e históricas, produz nomeações, designações, dando lugares às pessoas, podendo incluí-las ou excluí-las socialmente. Com relação à educação, designar pessoas, criança, adolescente ou adulto com algum tipo de déficit, de "pessoa portadora de necessidades especiais" derivou, no caso de estar em idade escolar, para a nomeação de "aluno com necessidade educacional especial"(NEE).

Termo esse que no mais das vezes, em nada modifica, no sentido de facilitar, a aceitação do trabalho e da inclusão social dessas pessoas. O que vai promover o potencial de aprendizagem desses alunos, não está na nomeação mas na interação dele com o meio escolar. A abordagem da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deve estar para além da simples integração.

O termo integração não pode ser circunscrito a uma ação específica, no sentido de colocar essas pessoas com deficiências junto com pessoas não-deficientes, ou seja, que não apresentem as mesmas limitações, no mesmo espaço de trabalho, na tentativa de acabar ou minorar a segregação, proporcionando a interação social de estudantes com necessidades especiais(NEE), junto àqueles considerados dentro de um padrão normal. Se faz necessário pensar que ter deficiência não é o mesmo que ser a deficiência.

Quando se trata de educação de crianças com necessidades especiais, é preciso ter em conta que esse é um problema educativo como tantos outros, como educação de classes populares, educação rural, crianças de rua, presos, dos indígenas, dos analfabetos,

respeitando as especificidades dos diferentes grupos que compõem o grupo das minorias de excluídos.

Falar em inclusão demanda um conjunto de ações que remetem ao todo da prática educativa e da escola. É preciso ter em conta no entanto, que há um elemento comum no trabalho pedagógico, capaz de facilitar a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais na rede escolar regular, que a todos possibilita o acesso ao processo de escolarização, respeitando as diferenças, qual seja, estarem trabalhando com a língua materna.

As dificuldades das crianças cegas no que tange a compreensão das relações entre as palavras e as coisas, está em relação direta às dificuldades que os professores videntes têm na reaprendizagem de seu fazer/ensinar, nos sentidos que terão de buscar novas formas de ensino, para viabilizar a aprendizagem.

Esse talvez seja o grande salto numa aprendizagem compartida entre professores e alunos, que precisam aprender a transitar na fronteira do que é dito e do não dito, do falado e do silenciado, rompendo a ilusão do implícito no já dito e do silenciado, transformando em palavras, em outra-muitas palavras, independente dos alunos serem ou não portadores de (NEE).

Seguindo Orlandi (2002) a linguagem e sua plasticidade constitutiva, é marcada pelo imaginário: *a linguagem não tem exterior, não havendo modo de não estar no imaginário quando se está na linguagem.* (p.168)

Para a análise da interação entre professores e alunos cegos em sala de aula de Educação Infantil, tomo aqui os conceitos de discurso, interdiscurso e heterogeneidade discursiva. Alguns segmentos enunciativos que compõe o *corpus*, são analisados possibilitam a compreensão do modo como o uso da língua materna, que aparece nos enunciados formulados nesse contexto observado, vão produzir deslizamentos de sentidos que apontam para diferenças de significação, no que concerne a cegos e videntes.

2. Corpus: Interação discursiva e deslizamento de sentidos

Para análise, apresento como corpus o recorte de uma seqüência discursiva, entre uma professora vidente e uma aluna cega, gravada em fita de áudio, durante uma observação feita em sala de aula de educação infantil. O gesto de interpretação é guiado pela tessitura teórica da Análise de Discurso, trabalhando com conceitos de sujeito, discurso e sentido, procurando interpretar os "fios" que tecem a trama do discurso do sujeito-professor sendo a ênfase metodológica calcada na relação entre interdiscurso e intradiscurso, seguindo a Pêcheux(1975), Authier-Revuz (1998) e Orlandi(2002), entre outros autores.

2.1 O Corpus

Os nomes usados aqui são fictícios.

(1) Professora: Fernanda, tu sabe o que é sonho?
(2) **Fernanda**: Sei
(3) Professora: O que é o sonho?
(4) **Paola:** Sonho é durmi.
(5) Professora: Psiu. Agora é a Fernanda. É dormir Fernanda?
(6) **Fernanda:** Não.
(7) Professora: O que acontece quando agente dorme?

(8) **Fernanda**: Sonha.
(9) Professora: Sonha com o que?
(10) **Fernanda**: Sonha com coisas.
(11) Professora: Com coisas?
(12) **Fernanda**: É.
(13) Professora: Quando tu sonha, tu enxerga essas coisas ou tu só sente essas coisas?
(14) **Fernanda**: Enxergo.
(15) Professora: Enxerga? Que coisas tu enxerga?
(16) **Fernanda**: Uma nuvem
(17) Professora: É?
(18) **Fernanda:** É
(19) Professora: Como é a nuvem que tu enxerga?Mostra pra mim com os teus bracinhos.
(20) **Fernanda:** É preta.
(21) Professora: É preta a nuvem?
(22) **Paola:** É branca.
(23) Professora: Psiu é a Fernanda que está falando.
Tomando o conceito de língua materna

Interação discursiva e deslizamento de sentidos

O corpus acima parte de uma proposta de tema a ser desenvolvido, o sonho.

Essa proposta surge da questão: Como os cegos sonham?

Na medida em que o sonho é um processo inconsciente, seguramente está presente na vida anímica de todas as pessoas. Para Freud, na *Interpretação dos Sonhos* (1900), o sonho e um processo alucinatório constituído principalmente por imagens visuais, que tem por finalidade a proteção do sono e aponta para a realização do desejo, sendo que o tema da finalidade do sonho não nos propomos aqui, nesse trabalho, desenvolver. Tomando no entanto a afirmação de que o sonho é constituído principalmente por imagens visuais, nos interessava saber como isso se opera em pessoas cegas.

O tema proposto pela professora, buscava provocar nas crianças cegas, uma reflexão sobre algo que deveria lhes acontecer, e no entanto, não era abordado, talvez por não se aperceberem do que lhes acontecia, ou por nunca terem pensado sobre o que era um sonho, ou poderem nomear algo do inconsciente, ou seja um processo alucinatória, como sonho. Haja vista que muitas vezes, ao desejar alguma coisa material, ou um projeto de realização futura, as crianças tendem a chamar isso de sonho, como por exemplo: meu sonho é ter uma boneca; meu sonho é conhecer o Beto Carrero; etc.

Considerando a Análise de Discurso como uma disciplina de interpretação, o estudo do corpus proposto acima, nos leva a investigar o deslizamento de sentidos que emergem dos enunciados. Partimos do principio que não existe nada preestabelecido entre os discursos da professora e da aluna.

Outra questão que nos dá elementos para a análise das seqüências enunciativas, se fundamentam nos conceitos de heterogeneidade discursiva e as não-coincidências do dizer, proposto por Authier-Revuz(1998). Para essa autora, as não–coincidências enunciativas evidenciam *outros* discurso como um *sempre-já-aí*, na memória do dizer.

A problemática da heterogeneidade e das não coincidências do dizer, possibilita deslocar a análise para a seqüência, constituída-atravessada pelo discurso *outro*, lugar heterogênio de rupturas.

(1) Professor: Fernanda, tu sabe o que é sonho?
(2) **Fernanda**: Sei
(3) Professora: O que é o sonho?

Ao analisar a seqüência discursiva acima, podemos apontar para algumas rupturas na cadeia da fala, produzindo efeitos de sentido como ponto de encontro nas tensões entre um dito(aqui e agora) e um já-dito(antes, em outro lugar). Pode-se pensar que o dito da professora(1) ao interpelar a aluna, lhe dá um lugar de saber e a questão insiste (3) na medida em que ao responder(2) Fernanda não explicita sua compreensão do que seja um sonho. A tensão que se cria revela que há uma resposta referencial que deve ser dada acertivamente.

Além disso, todo discurso está preso a uma determinação de filiação sócio-histórica de identificação, produzido como efeito dessas filiações sendo intencional, ou consciente, posto que parte de uma posição-sujeito, do lugar do saber pedagógico, portanto deliberado, embora também atravessado pelas determinações inconsciente.

Seguindo outras seqüências enunciativos, temos:

(9) Professora: Sonha com o que?
(10) **Fernanda**: Sonha com coisas.
(11) Professora: Com coisas?
(12) **Fernanda**: É.
(13) Professora: Quando tu sonha, tu enxerga essas coisas ou tu só sente essas coisas?

Pensando nas questões propostas pela professora, evidencia-se a predominância do sentido de sonho como ligado à imagens visuais, apreendia pela professora vidente, onde se revelam marcas identificatórias de um saber vidente deslocado de sentido que possa advir do discurso da aluna cega.

Na seqüência aqui analisada aparece que a professora não é dona do seu dizer(saber), pois fala de um lugar de um saber vidente, sem se dar conta disso, ou seja, nos sonhos se enxergam imagens, e as imagens são visuais, em sua leitura subjetiva.

Desconsidera que imagens podem ser também sonoras, olfativas, auditivas, enfim, as imagens compõem o caleidoscópio das percepções em suas possibilidades representacionais, que são subjetivas, singulares, organizadas e marcadas pulsionalmente pela identidade de cada um em sua historicidade.

Por outro lado, interdiscursivamente, Fernanda responde de outro lugar, não subjetivado, como um terceiro, não se nomeando como um *eu*, respondendo na terceira pessoa do singular. Aqui há um saber dês de um discurso outro, posto que afirma que sonha como se fosse de outro lugar que falasse: (10) **Fernanda**: Sonha com coisas.

O que podemos depreender desse enunciado é que os sentidos e a identificação no processo de aprendizagem sofre deslocamentos, não se constitui uma operação automática na medida em que falha, dependendo da ação, da capacidade simbólica dos sujeitos, na interdependência da língua. Para Mutti(2001):

> *Nesse processo de identificação, o qual ocorre em situações de enunciação, o sujeito promove o deslizamento dos significantes, mobilizando sentidos procedentes dos outros discursos que se interpõem num movimento de*

dispersão que conduz à multiplicidade de sentidos e, concomitantemente produz o afastamento do sentido dominante. (p.160)

Podemos , seguindo essa afirmação, entender como a multiplicidade de sentidos se verifica tanto nos enunciados da professora, que relaciona sonhar com enxergar, além do que, sugerindo que a aluna lhe mostre *com os bracinhos*, algo que não tem idéia do que é construído representacionalmete. A professora revela com suas questões, não ter nenhuma compreensão do que acontece nos sonhos, igualmente não percebe as diferenças constitutivas dos sonhos de uma criança cega. Por não saber o que podem significar os sonhos, na medida em que são representações da conflitiva inconsciente, a professora parece acreditar que as respostas da aluna correspondem a dados de realidade, de uma realidade, que a criança não vê.

(13) Professora: Quando tu sonha, tu enxerga essas coisas ou tu só sente essas coisas?
(14) **Fernanda**: Enxergo.
(15) Professora: Enxerga? Que coisas tu enxerga?
(16) **Fernanda**: Uma nuvem
(17) Professora: É?
(18) **Fernanda:** É
(19) Professora: Como é a nuvem que tu enxerga?Mostra pra mim com os teus bracinhos.
(20) **Fernanda:** É preta.

Quanto na resposta de Fernanda, podemos pensar que supõe ir ao encontro do que a professora quer ouvir, como se existisse uma resposta certa que ela não sabe qual, tem que *enxergar* alguma coisa , mas isso não basta, pois a professora quer que ela mostre, ou represente, ou objetive seu sonho, deve *mostrá-lo*, ao que Fernando responde (20) *É preta.*

Como mostrar uma nuvem? O que é uma nuvem? Porque a resposta é uma cor? Questões que nos apontam para um saber interdiscursivo, onde parece haver uma lei, as coisas do mundo vidente parecem ter forma, nome, cor. Assim, Fernanda tenta corresponder a esse saber, revelando no discurso a heterogeneidade entre as palavras e as coisas, que não é muito diferente do que anteriormente revela a professora em sua interpelação com relação ao que sonha, e como demonstrar com os braços uma representação mental do que um cego enxerga.

3.Para concluir, algumas considerações

A partir de alguns seguimentos enunciativos que compõem o corpus analisado podemos compreende o modo como o uso da língua materna, que aparece nos enunciados formulados no contexto observado, em uma classe de crianças cegas de Escola Infantil, podemos identificar os deslizamentos de sentidos que se produziram, sinalizando diferenças de significação no que concerne a cegos e videntes.

O interdiscurso constitui o intradiscurso. Assim, tanto a professor quanto a aluna, independente da diferença entre cegos e videntes, estão no jogo de inclusão/exclusão, que a própria linguagem, a todos submete pela heterogeneidade discursiva entre as palavras e as coisas, entre as palavras e os sentidos, entre as palavras e elas mesmas, ou seja, entre a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostra.

Quando tratamos da questão da educação e inclusão, não se pode abordá-la sem ter em vista que a linguagem, como elemento fundamental da interação pedagógica, influi na constituição da subjetividade dessas crianças. Os efeitos de sentidos produzidos na interação, em língua oral, entre professora e alunos, em uma classe de crianças cegas nos faz entender quanto se cria um jogo de interdependência, pois o lugar de professor também está marcado pelo assujeitameto ao discurso outro, a que todos estamos submetidos. Voltando ao texto de Kehl (2003*):"nossa vida psíquica depende do inconsciente das pessoas que cuidam de nós."*

Trabalhar com a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, implica em uma aprendizagem múltipla, abrindo os limites do desconhecido para a Escola como um todo, e aos professores em especial. Integrar, interagir com o diferente, amplia a capacidade de reinterpretar o processo de educação e da comunidade escolar, beneficiando não só as crianças com NNE, mas também aqueles que estão fora dessa denominação por não terem as mesmas dificuldades, embora possam apresentar outras limitações que podem ser de ordem emocional, social, econômica, étnica, religiosas. Ou seja, há diferenças, que são constitutivas de cada um, o que determina as singularidades e que a linguagem pode ao mesmo tempo aproximar e ao mesmo tempo sinalizar as diferenças, o que revela a riqueza da diversidade. O mesmo se pode pensar com relação a aprendizagem dos professores em suas práticas, no que tange a reavaliar seu saber/não saber. As dificuldades de trabalhar com as diferenças, a necessidade de buscar sempre outras formas de interpretar seu ofício de ensinar, aponta para a importância de cada vez mais apostar nas práticas de educação inclusiva como instrumento de aprimoramento e crescimento da reflexão do fazer pedagógico na educação formal.

BIBLIOGRAFIA

AUTHIER-REVUZ,J Palavras Incertas:as não–coincidências do dizer. Campinas:Ed. Da UNICAMP,1998

CORACINI,Maria J;PEREIRA,Aracy (Orgs.);MUTTI.Regina M V. O texto Jornalístico no Discurso Pedagógico in.Discurso e Sociedade Práticas em Análise do Discurso Pelotas EDUCAT Ed. Universidade Católica de Pelotas 2001

ORLANDI,Eni Pucinelli As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos 5ª edição – Campinas .SP: Editora da UNICAMPI, 2002

PÊCHEUX,M.Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.2.edição Campinas:UNICAMP.(1975/1995)

ANEXO

2.1 O Corpus

Os nomes usados aqui são fictícios.

(1) Professora: Fernanda, tu sabe o que é sonho?
(2) **Fernanda**: Sei
(3) Professora: O que é o sonho?
(4) **Paola:** Sonho é durmi.
(5) Professora: Psiu. Agora é a Fernanda. É dormir Fernanda?
(6) **Fernanda:** Não.
(7) Professora: O que acontece quando agente dorme?
(9) **Fernanda**: Sonha.
(9) Professora: Sonha com o que?
(10) **Fernanda**: Sonha com coisas.
(11) Professora: Com coisas?
(12) **Fernanda**: É.
(13) Professora: Quando tu sonha, tu enxerga essas coisas ou tu só sente essas coisas?
(14) **Fernanda**: Enxergo.
(15) Professora: Enxerga? Que coisas tu enxerga?
(16) **Fernanda**: Uma nuvem
(17) Professora: É?
(18) **Fernanda:** É
(19) Professora: Como é a nuvem que tu enxerga?Mostra pra mim com os teus bracinhos.
(20) **Fernanda:** É preta.
(21) Professora: É preta a nuvem?
(22) **Paola:** É branca.
(23) Professora: Psiu é a Fernanda que está falando.

Tomando o conceito de língua materna

1ª. LAMINA

(1) Professor: Fernanda, tu sabe o que é sonho?
(2) **Fernanda**: Sei
(3) Professora: O que é o sonho?

2ª. LAMINA

(9) Professora: Sonha com o que?
(10) **Fernanda**: Sonha com coisas.
(11) Professora: Com coisas?
(12) **Fernanda**: É.
(13) Professora: Quando tu sonha, tu enxerga essas coisas ou tu só sente essas coisas?

3ª. LAMINA

(13) Professora: Quando tu sonha, tu enxerga essas coisas ou tu só sente essas coisas?
(14) **Fernanda**: Enxergo.
(15) Professora: Enxerga? Que coisas tu enxerga?
(16) **Fernanda**: Uma nuvem
(17) Professora: É?
(18) **Fernanda:** É
(19) Professora: Como é a nuvem que tu enxerga?Mostra pra mim com os teus bracinhos.
(20) **Fernanda:** É preta.