



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010

Semestral

Artigo:

INTERDISCURSOS PROFESSORAIS E AS NARRATIVAS ACERCA DO ALUNO DEFICIENTE

Autoras:

Ana Amália Oliveira Roveda¹

Leandra Bôer Possa²

¹ Educadora Especial do Município de Ijuí/RS. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Email: nanaroveda@hotmail.com

² Educadora Especial. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Email: leandrapp@gmail.com

INTERDISCURSOS PROFESSORAIS E AS NARRATIVAS ACERCA DO ALUNO DEFICIENTE

Resumo: Esta pesquisa surge de uma inquietação em relação às narrativas professorais que, por vezes, produzem os alunos em sujeitos deficientes. Busca-se compreender como as práticas discursivas operam acerca dos discursos professorais em relação a esses alunos, incluídos na sala regular. Os estudos apresentam a importância que há nas narrativas produzidas pelo professor e o quanto são determinantes na vida desse sujeito deficiente que foi produzido ao longo do tempo. Sujeito produzido e “inventado” porque a história nos descreve as tantas construções, interpretações, denominações e crenças que narram o deficiente. Portanto, a intenção, ao buscar conversar com alguns professores da rede pública de educação de Santa Maria é analisar como o aluno deficiente vem se produzindo pelo discurso dos professores, considerando que esta produção tem continuidades e descontinuidades em relação aos acontecimentos e ao tempo. Pode-se concluir que as narrativas dos professores têm função importante na constituição dos alunos deficientes.

Palavras-Chave: Práticas discursivas – Narrativas professorais – Sujeito deficiente.

Abstract: This research is a concern in relation to narratives professorais, sometimes, produce the students in subjects disabled. Propection-understand how the discursive practices operating on the speeches professorais in relation to these pupils, included in the chamber regularly. The studies have the importance that there is the narratives produced by professor and how are determinant of the life of this subject deficient it was produced over time. Subject produced and "invented" because history in describes the many buildings, interpretations, names and beliefs which tell the deficient. Therefore, the intention, chase discourse with some teachers from the public education of Santa Maria is to analyze how the student disabled has been producing the speech of teachers, whereas this production has continuities and discontinuities in relation to the events and the time. May-conclude that the narratives of teachers have important role in the constitution of pupils with disabilities.

Key Words: Discursive practices – Narratives professorais – Subject deficient.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe refletir sobre os diferentes discursos, que em nosso cotidiano operam como descritores e explicitadores de significados e sentidos sobre a vida, o ser humano, como agem sobre as coisas e sobre nós mesmos. É pelos diferentes discursos e as possibilidades de tentarem traduzir verdades que narramos e compreendemos a existência da pessoa deficiente.

Ao longo da história da humanidade, muitas versões representativas em relação ao deficiente foram criadas e inventadas. Minha reflexão acerca desse assunto deu-se em virtude da caracterização que uma professora fez a uma aluna com a qual eu estava trabalhando. Isso me fez pensar na constituição desse sujeito e como a narrativa da professora sobre a aluna ajudava a constituir-se naquilo que ela era, e ainda em como o discurso docente influenciava na vida escolar.

A partir disso, muitas problematizações surgiram para referendar a vontade de saber mais. Busquei sistematizá-las na possibilidade de pensar sobre como as narrativas do professor sobre seus alunos, incluídos na escola regular, são percebidas por eles e como pensam que influenciam na constituição de seus alunos narrados como deficientes.

Tendo como pressuposto que a constituição do sujeito deficiente é resultado das narrativas e assim dos conhecimentos produzidos pelos profissionais da educação, buscarei analisar como os professores narram seus alunos deficientes incluídos no ensino regular de escolas de Santa Maria por meio de análise discursiva, ou seja, como um processo, não tem um único sentido.

O professor é produto dessas narrativas construídas ao longo de sua trajetória docente, ele é produzido a partir do outro e de como este o narra, pois atuando na escola ele exerce dois papéis: o do sujeito constituído através de suas experiências e que é narrado e o sujeito autor que narra outros sujeitos, seus alunos.

Para tanto, é importante perceber as narrativas, as práticas discursivas, produzindo efeitos e operando para a constituição da escola, da relação com a família, das relações de aprendizagem e da constituição dos sujeitos desta aprendizagem. Isso são os interdiscursos professorais, diferentes discursos inseridos numa formação discursiva.

Estas experiências reflexivas levaram-me a problematizar a seguinte questão de pesquisa: Quais narrativas os professores fazem de seus alunos deficientes?

Primeiramente, procuro identificar como as práticas discursivas operam ao narrar o outro e a constituição dele como sujeito. Para tanto, busco na história do conhecimento cultural e social, a possibilidade de discursos que produzem uma narrativa sobre o deficiente, como vem sendo dito e como vem se constituindo por meio dessas narrativas e percebido pela sociedade. E por último, com base nas vozes de professores da rede pública de Santa Maria apresento algumas análises que possam fazer entrelaçamentos com as diferentes formas de narrativas/discursos.

Buscando, portanto, encontrar traços e substratos para responder ou problematizar ainda mais a questão de pesquisa que apresento neste texto, espero poder oferecer ao leitor momentos de reflexão em relação às práticas discursivas.

O que são práticas discursivas?

Todas as relações construídas durante a vida, no trabalho, na família, na escola, na política estão interligadas a discursos e as diferentes maneiras às quais eles são construídos e proferidos. Os discursos nos constituem subjetivamente e isso Lacan explicitava ao afirmar que a subjetividade é a significação do sujeito, ou seja, como alguém se torna sujeito.

O sujeito é aquilo que um significante representa de outro significante (FINK, 1998), ou seja, é conceitualizado a partir do desejo do outro, os bebês mesmo antes de nascerem já têm um lugar no mundo. Lugar esse, que os pais preparam na escolha do nome, do quarto, das

roupas, etc. Essa preparação significa a expressão do desejo dos pais que precede o desejo da criança. Outrora, a criança nasce inserida em um discurso do outro.

O discurso é a repetição do que nos falamos, do que lemos, do que nos constitui. Para tanto, essa repetição nunca é igual, não existem idéias novas, ideologias surgidas de repente, tudo o que falamos e vivemos vem das construções, mesmo que inconscientemente, realizadas ao longo da vida. E sobre o inconsciente, Lacan (apud FINK, 1998) dizia serem palavras que surgem de algum lugar até então desconhecido para nós, é a fala do Outro da qual produzimos conhecimento e saberes sobre nós mesmos e sobre o mundo.

É por isso que segundo Pêcheux e Fuchs (1975 apud INDURSKY, 2003, p.102), o sujeito afetado pelo esquecimento, ao apropriar-se destes saberes, o faz a partir da ilusão de que tais saberes se originam nele mesmo. E na verdade se originam em outros discursos, em outros lugares.

É necessário perceber que todo discurso vai depender da posição em que se encontra o locutor. Posição essa que por vezes, em virtude da hierarquia, modifica a visão. Ou seja, o discurso de um trabalhador será diferente daquele emitido pelo patrão, bem como o discurso do professor será diferente do discurso do aluno. O discurso não existe sozinho, ele é determinado pelas relações de saber e poder em que estamos inseridos.

As experiências culturais também influenciam e determinam a forma como o discurso será produzido. Até porque “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social” (SILVA, 2009, p.81), não devem estar relacionadas ao que “nós somos”, mas muito mais àquilo que “nós nos tornamos”. A cultura de que fazemos parte determina a forma como enxergamos e compreendemos o mundo.

Por mais que tentemos nos colocar no lugar do outro, nunca viveremos a mesma experiência, nossas sensações serão diferentes, principalmente no caso de colocar-se no lugar de uma pessoa com deficiência, nossa sensação será em relação à falta daquilo que para nós se configura em normalidade. O nosso olhar coloca os sujeitos em posição de marginalidade. Isso porque tendemos a olhar como norma aquilo que somos, conseqüentemente, julgando e avaliando aquilo que não somos como estando fora da norma.

Um discurso sempre surge de outro, das formações discursivas, que regulam “o que pode e deve ser dito” (MARQUEZAN, 2009, p. 29), ou seja, se constituem a partir das relações de saber e poder como forma e meio de classificação, nomeação e produção de sentidos possíveis de serem construídos em função dos diferentes tipos de discursos que nos produzem e produzem a realidade em que estamos inseridos.

As relações de poder, ou como Foucault denominou, o poder disciplinar estão estreitamente ligados ao controle da vida das pessoas, suas atividades, a moral, as relações familiares, relações sociais, etc. “Seu objetivo básico consiste em produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (DREYFUS e RABINOW, 1982, p. 135 apud HALL, 2006, p. 42).

Tendo em vista que essas relações acontecem na medida em que uns estão em poder de outros e que “nunca estão fixados num papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos pólos da relação – então uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade” (REVEL, 2005, p. 67).

Essas relações de poder estão diretamente ligadas às posições hierárquicas distribuídas em nossa sociedade, que se dão pelas diferenciações sejam econômicas, lingüísticas, culturais, de lugar, de produção ou de saber. E sobre saber, Foucault dizia que “o poder político tramou com o saber: a maneira pela qual ele faz nascerem efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder” (REVEL, 2005, p. 69).

Os diferentes discursos são conhecidos como o interdiscurso, ou seja, “o entrelaçamento dos diferentes discursos vindos de diferentes momentos da história, de diferentes lugares sociais, de diferentes autores, caracteriza uma interdiscursividade” (MARQUEZAN, 2009, p.29), por isso remeto-me, em meu trabalho, aos interdiscursos professorais, por significarem os diferentes discursos professorais existentes dentro de uma formação discursiva que nesse caso, é o aluno deficiente.

Tendo feito esse estudo sobre o processo discursivo que opera e transforma significados e conceitos e percebendo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2006, p. 44), buscarei compreender como as narrativas/discursos são construídas e produzidas pelos professores.

A cada atitude tomada, a cada aula planejada, o professor utiliza o que aprendeu, emprega as narrativas que dele foram produzidas, porque ele também, assim como seu aluno, se constituiu dessas narrativas. Entretanto, por vezes o professor não se dá conta do quanto essas construções e reproduções influenciam nas decisões e atitudes expressadas em suas aulas, em seus momentos de ensino e de aprendizagem que coexistem na escola.

Não compreendendo essa influência, o professor acaba ignorando o fato de que suas palavras, expressões e atitudes podem comprometer e determinar a vida escolar e social de seus alunos.

A possibilidade de discutir sobre a influência do discurso do professor na constituição do sujeito deficiente, que surgiu de uma inquietação em uma prática de ensino que vivi em um de meus estágios, fez-me perceber o quanto é determinante o que um professor diz a respeito de seu aluno.

Se o adulto que a criança virá um dia a ser será simpático ou antipático, terá ou não muitas amizades e será esperto ou dinâmico, depende bem menos das faculdades mentais inatas e mais, muito mais, da maneira como, através da educação, será transformado (ANTUNES, 2006, p. 23).

A chegada do aluno considerado com necessidades educacionais especiais, e nem por isso deficiente, pode amedrontar o professor que acredita não ter capacidade para trabalhar com esse aluno que implica em tantos obstáculos a serem superados.

Há uma série de fatores que implicam e influenciam na maneira como os professores reagem ao receber um aluno deficiente. Entretanto, todos esses fatores junto ao empenho do professor é o que vai determinar a prática de ensino elaborada para àquele aluno.

O professor tende a receber esse aluno deficiente em sua sala com receio, com estereótipos, com uma imagem de fracasso e improdutividade já produzida e inserida em suas práticas de ensino. Portanto, o aluno, possivelmente, terá de enfrentar essa resistência do professor e conseqüentemente dos colegas desde o início de sua vida escolar.

No atual momento em que a educação encontra-se, em busca da tão sonhada inclusão, venho pensando intensamente no que os discursos da inclusão trazem de benefício ao sujeito deficiente. É preciso observar que as práticas da inclusão surgem da sociedade globalizada, que tem como meta disciplinar os indivíduos para o consumo. Os sujeitos são interpelados pelo expansionismo competitivo, de modo que a cidadania esperada é aquela estabelecida pelos limites do mercado. O acesso é uma palavra de ordem (SARDAGNA, 2009).

As escolas estão sendo “forçadas” a receber alunos com deficiências no ensino regular, entretanto, não estão dando conta de sua aprendizagem. Está sendo narrada como um espaço de acontecimento da inclusão, entretanto isso só será possível a partir do momento que os olhares em relação ao sujeito deficiente se modificarem. Não é apenas a mudança estrutural da escola que vai promover, com sucesso, essa intencionalidade de inclusão.

Se os olhares forem os mesmos e se o entendimento desse sujeito advir a partir do discurso que produzimos sobre ele, de nada adiantam as transformações estruturais. Por isso, não podemos pensar que o aluno deficiente, agora incluído e com todas as oportunidades de aprendizagens, terá as mesmas possibilidades de sucesso escolar.

Lopes (2009) traz a importância de se entender a inclusão como um conjunto de práticas que subjetivam o sujeito, de modo que eles possam olhar para si e para o outro, sem ter como referência a imagem de normal e anormal.

Por conseguinte, acredito ter me feito compreender acerca das construções sociais como sendo determinantes para o processo de constituição de cada sujeito. Logo, as narrativas surgem através das experiências culturais e sociais pelas quais vamos constituindo-nos ao longo da vida, e sendo assim, acabamos produzindo sujeitos.

Primeiramente, cercados de leis divinas os deficientes eram punidos e excluídos porque eram associados ao pecado; em seguida passaram a ser comparados com o sujeito que era considerado perfeito e por isso, acabavam sempre marginalizados e excluídos, já que não se enquadravam nesse padrão de perfeição; foram vistos também como perigosos à sociedade e por isso deveriam ser isolados em ambientes como hospitais, asilos, etc.

Certa de que esses sujeitos se constituíram através dos discursos pelos quais foram narrados, considero que a nomeação do deficiente é criação cultural e suas significações estão a todo o momento acontecendo, em espaços diferentes, híbridos. Gostaria de alertar quanto ao clichê “todos são iguais”, que, a meu ver, acaba por descaracterizar os sujeitos, pois como afirma Boaventura Santos (1999 apud MARQUEZAN, 2009) nós temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos também o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

A sociedade inventa a norma, e esta é nada mais que a vontade daquela. Contudo, a discursividade vai produzindo os fatos e a realidade. Esse processo que denomino aqui de “invenção” do sujeito deficiente vai se constituindo a partir da vontade e das regras estipuladas pela sociedade disciplinar.

Tendo em vista, os dados trazidos acima, penso que o sujeito deficiente é aquele que se constitui através das narrativas dos tempos, nas culturas e nos contextos sociais-históricos. Recebeu nomeação pela invenção e criação de uma realidade, ganhando espaço para ser pensado e produzido, é “resultante de um processo de assujeitamento pela língua e pela história, ou seja, pela ideologia” (MARQUEZAN, 2009, p. 13).

“No caso da educação, a escola deve ser pensada não apenas como produzida pela sociedade em que se insere, mas também e ao mesmo tempo, como produtora dessa mesma sociedade que a produz” (VEIGA-NETO, 2009, p. 3). Caracterizando-se, pois, a partir de relações de causas e efeitos, ou conforme nos diria Deleuze, a causa imanente que “se atualiza em seu próprio efeito” (1991, p. 46 apud VEIGA-NETO, 2009, p. 3). E acredito ser fundamental trazer o que nos diz Foucault sobre o sistema de ensino:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (2006, p. 44-45).

Tendo feito essa retrospectiva acerca da história das narrativas e da invenção do sujeito deficiente, espero ter estabelecido correlações entre os estudos e as práticas do leitor, a fim de perceber como esses sujeitos são produzidos a partir das práticas discursivas de seus professores. É importante dizer que são construídos “em um complexo de narrativas sobre o eu que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para relatar os eventos de suas vidas, para atribuir a si mesmos uma identidade interior de uma história particular e para dar significado a sua conduta e a dos outros” (ROSE, 1996, p. 175).

VOZES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE SANTA MARIA: A NARRATIVA SOBRE O ALUNO DEFICIENTE:

Propõe-se nesse momento, apresentar algumas análises que se relacionam, conectam e/ou divergem com os discursos professorais. Primeiramente, acho indispensável contextualizar a investigação que realizei e relatar como tudo aconteceu, como fui recebida e como os professores se portaram diante das questões que levei e que era o motivo de meu trabalho.

Organizei os questionários de forma que eu pudesse estar junto aos professores no momento das respostas, para que assim nenhum dado passasse despercebido. Desse modo, num primeiro momento, visitei as escolas e agendei alguns horários para a aplicação dos mesmos.

Houve três escolas que não quiseram me receber, afirmando o cansaço dos professores em responder perguntas desse gênero (pesquisa) e também a falta de tempo dos mesmos para me dedicarem atenção. Entretanto, fui bem recebida em outras escolas.

Os professores, me pareceu, estavam preocupados com o que teriam que responder, mostrando-se receosos. Percebo que responder sobre questões que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, implica no reconhecimento de sentimentos que assustam os professores, pois se colocam no lugar do despreparo e da incapacidade para atuar.

Pois bem, à medida que ia conversando com cada professor, a sensação inicial ia se dissipando. Utilizei a estratégia de ir fazendo algumas anotações sobre o que iam expressando sobre as perguntas que iam respondendo. Tentei não influenciar na compreensão das

perguntas, a fim de perceber qual era o entendimento de cada um em relação à Educação Especial e ao processo de inclusão dos alunos deficientes que estavam em suas turmas.

Tendo como propósito, analisar quais eram as narrativas acerca do sujeito deficiente e quais as percepções que tinham em relação as suas próprias narrativas, iam acontecendo as conversas. Na medida em que a entrevista se estabelecia eu ia acrescentando perguntas e dialogando com o objetivo de perceber a forma como os professores viam os alunos e o lugar que destinavam aos mesmos.

A partir disso, pretendo compreender como essas narrativas professorais acontecem e por quais razões se estabelecem influenciando na constituição dos alunos. Para isso, trago alguns recortes das entrevistas, a fim de refletirmos acerca da proposta inicial.

Antes de começar com estes recortes e análises é importante que se diga que conversei com dez professores, a estes desde já agradeço pela participação, pois na relação com eles consegui perceber os múltiplos discursos que também os narram como sujeitos profissionais, o que implica considerar que suas formas de falar sobre os alunos deficientes são atravessadas por seus processos de existência e formação.

Comecei, então, questionando os professores sobre um dos temas que considero claro para a atuação docente, ou seja, como eles têm recebido informações acerca do trabalho com alunos deficientes durante sua formação acadêmica. Todos disseram não ter recebido nenhum preparo para estar em sala de aula com alunos com quaisquer comprometimentos no desenvolvimento. Dentre as respostas, algumas que me chamaram atenção: *“nunca recebi nenhum conhecimento e também nunca pensei nisso”* e *“não tive nenhuma formação e sempre fui contra a inclusão. Eu não escolhi trabalhar com isso”*.

Esses trechos marcam a prática discursiva desses professores, atravessados por seus processos de formação, como sendo da diferença associada ao “estranho”. É perceptível o discurso que narra o deficiente como alguém que se quer distante, justamente por não figurar a normalidade. É importante levar em consideração que as narrativas desses professores estão fundamentadas na produção de um lugar para o outro que, nesse caso não deveria estar em sala de aula regular. Desse modo, a justificativa utilizada é a falta de preparo, a idéia fixa de que só se pode trabalhar num âmbito restrito de conhecimentos, com os quais se consideram preparados.

Conforme apresentei no primeiro momento desse artigo, é precisamente pelo fato de se produzirem concepções fixadas e tomadas como verdades ao longo do tempo, e por serem narrativas produzidas no meio cultural em que se experienciam e nos constituem, que podem se manifestar.

Em relação ao número de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas de aula, disseram ter em média dois a três alunos. E fizeram algumas considerações em relação à aprendizagem desses alunos, que acredito ser pertinente nesse momento de minha análise: *“tem cada aluno que só pode ser deficiente mental para não realizar as atividades que peço”*.

A interpretação do outro, figura a necessidade de este outro ser aquilo que eu quero que ele seja, pense como eu imagino que deva pensar, aja a partir dos modelos de ação que eu, enquanto professor, estabeleço. Isso porque a tendência é regular o outro a partir do que acreditamos ser normal. Em relação a isso, Pardo diz:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como *eu não sou*, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que *não pode* ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (1996 apud SILVA, 2009, p. 101).

Outra afirmação neste mesmo sentido está na fala de outro professor que diz *“eles aprendem 20 % do conteúdo que os outros aprendem”*, o que pode levar a interpretação de como o professor estabelece um discurso sobre a deficiência tendo como parâmetro a diferença que inferioriza e incomoda, por isso retira da normalidade e da regularidade as ações professorais. Desse modo, estabelece um limite para a aprendizagem, associando-a a todos os alunos, não levando em consideração as diferentes formas de desenvolvimento de cada aluno, inclusive entre os alunos deficientes, que se diferenciam uns dos outros.

Ao comentar sobre as diferenças observadas em relação aos alunos deficientes, as respostas foram bem diversificadas, possibilitando a análise de diferentes situações e concepções. Um professor ao relatar sua visão em relação ao aluno deficiente em sala de aula regular: *“percebo que continuam excluídos, só que agora em sala de aula. Eu tento atender a todos, mas não consigo e eles não acompanham minhas aulas, isso me atrapalha”*. Outra fala referente ao mesmo tema *“não acredito em diferenças, mas em dificuldades”*.

Com isso, mais uma vez verifico a presença discursiva da diferença que incomoda e desacomoda o professor. Na primeira fala o desabafo de sentir que sua prática de ensino torna-se comprometida em virtude da presença dos alunos deficientes o que remete diretamente a escola reguladora que tenta disciplinar os alunos e impor a ordem social.

Um discurso nesse mesmo sentido da deficiência como estando fora do normal, do padrão: *“não pára sentado, corre o tempo todo e grita muito. Não realiza as atividades que proponho”*. Isso surge porque o normal seria estarem todos sentados, em fileiras, organizados e em silêncio, isso é o que aponta a anormalidade da deficiência, o discurso do padronizado, do que “eu quero em minha sala de aula”.

Tentando fazer referência a importância da aprendizagem desses alunos a partir das relações e interações com o professor, trago outro recorte que apresenta um discurso a ser analisado e refletido *“os alunos aprendem de forma diferente, ou nem aprendem”*. Esse é o discurso da aprendizagem como sendo única e exclusivamente, responsabilidade do aluno. Não há a compreensão da inclusão como um conjunto de práticas que vão subjetivar o sujeito, para assim propiciar sua própria construção, o olhar de si e do outro, sem ter como referência a imagem do normal e do anormal.

Também em relação à aprendizagem dos alunos deficientes: *“têm aprendizagem mais lenta, muita agressividade, necessitam de mais atenção que os outros e precisam sempre mostrar o que fizeram, gostam de receber elogios”*.

É importante entender que a razão pela qual os alunos gostam de receber elogios, se configura em uma ação de incômodo. Já que na perspectiva da aprendizagem seria uma possibilidade de perceber a existência desse outro a partir daquilo que ele mesmo é capaz de produzir, o que não acontece aqui. Ou seja, mais uma vez a idéia da diferença que incomoda apresenta-se em um discurso que não se remete a ação de mostrar e querer receber elogios, e sim na presença do deficiente que incomoda e atrapalha.

Ainda com relação às diferenças apresentadas em sala de aula pelos alunos deficientes: *“não rendem, não sentam, uns nem se mexem e não tem limites, são muito revoltados, não têm organização, são pobres, isso influencia também, [...] não aceitam essas diferenças quem têm frente aos outros alunos. [...] não há quem ponha limites”*.

A responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem é direcionada ao aluno. O que é preciso compreender nesse contexto é que a escola que narra à igualdade e a normalidade têm como filosofia o princípio da igualdade, ou seja, a diferença desorganiza, empobrece o sujeito. Por isso, a não aceitação frente aos outros alunos, o que acontece pelas próprias narrativas produzidas pela escola, que por sua vez, produz sujeitos.

Com isso, penso que não basta modificar estruturas, ampliar as instituições e colocar todos os alunos deficientes em sala de aula regular, enquanto não se modificarem os olhares acerca desses sujeitos produzidos na/pela escola.

A maioria dos professores disse reconhecer quando um aluno é deficiente, seja pelas características físicas, pelo comportamento em sala de aula, etc. Um relatou que percebe “*na hora de responder a chamada, se não responde é porque tem algum tipo de dificuldade*”, já outro “*quando não querem ir ao quadro, quando sentem vergonha, quando escondem as avaliações, quando não entregam trabalhos*”.

É possível perceber que o determinante na hora de observar os alunos é o comportamento de um em relação a todos, ou seja, quando parecem estar fora do contexto geral da turma, são considerados “estranhos”, diferentes e por isso fora do normal.

Em determinado momento dos questionamentos disponibilizei espaço para que acrescentassem ou fizessem considerações acerca do tema. Muitos sugeriram mais formações continuadas e reformulações curriculares que pudessem amparar a prática de ensino que estão tendo que elaborar para os alunos deficientes: “*Gostaria de salientar a importância da formação continuada [...] e que a reformulação do currículo fosse trabalhada nos cursos de formação de professores*”.

Outra sugestão bastante comentada foi a possibilidade da presença de “*profissionais especializados em sala de aula, todos os dias*” e também a possibilidade de que “*a universidade nos mandasse alguns auxiliares para nos ajudar, que tivessem Educação Especial*”.

Com relação às formações continuadas e o currículo, sabe-se que é muito importante e que os professores deveriam ter a oportunidade de participar de cursos que possibilitassem trocas de experiências e que recebessem informações e aprendizagens sobre o aluno deficiente, entretanto, não é o suficiente. A aprendizagem de um aluno não é determinada somente pelo conhecimento do professor, mas, conforme referenciado acima, na importância do olhar que se tem para esse aluno, para suas possibilidades de aprendizagem e evolução.

Outro ponto significativo nos interdiscursos professorais foi em relação ao sentimento de ser professor de um deficiente, a maneira como se sentem. A maioria dos professores relatou sentir-se incapaz frente a esses alunos: “*me sinto impotente, sem saber como agir e muito angustiada por perceber que não estou contribuindo em nada*”, “*um caco, nula, [...] não ajudo em nada, só quando dou um beijo em cada um na chegada e saída, ou quando fazem um desenho e eu digo ‘que bonito’*”, outro professor, no entanto, diz “*normal, não sinto diferença*”.

Com esses recortes é possível perceber a frustração dos professores em relação ao desempenho em sala de aula, isso acontece porque quando o outro não é aquilo que eu narro dentro dos padrões de normalização determinados, apresenta-se para si mesmo como sendo

frustrante. O fato de o professor não saber produzir a partir de um campo de imanência, ou seja, trabalhar com o aluno considerando seus desejos, liberando as vontades, ações e os pensamentos, isso o leva aos essencialismos, ao sentimento de incapacidade e por vezes, a indiferença.

Outra questão a ser abarcada no contexto dos trechos que estou trazendo nesse capítulo, é a crise permanente que o mundo moderno vem enfrentando, ela nasceu “do conflito ininterrupto entre as forças imanentes, construtivas e criadoras e o poder transcendente que visa restaurar a ordem” (HARDT E NEGRI, 2003, p.93 apud VEIGANETO, 2009, p.6). Por isso, à medida que nossos desejos e planos são diferentes dos resultados obtidos, sentimos uma sensação de crise que nos alarma.

Isso provoca desapontamentos, porque quanto mais as pessoas atribuem a si o direito de controlar o futuro, maior é a angústia ao perceber um projeto fracassado. É nessa posição que se localizam os professores. A arrogância do sujeito moderno em acreditar que têm tudo em seu controle o faz tropeçar quando se encontra em situações inusitadas. Ou seja, o professor planeja, estabelece ordem em suas práticas de ensino e imagina que tudo sairá conforme o planejado, por isso ao deparar-se com um aluno deficiente, frustra-se por perceber que as coisas podem ser diferentes do esperado.

Pude perceber claramente isso nas falas dos sujeitos de minha pesquisa, que em sua maioria, dizem sentirem-se impotentes e incapazes frente ao ensino do aluno deficiente: “*eu não acrescento nada prá eles, eles não evoluem [...]*”.

Isso está relacionado com as imagens que o professor tem do seu aluno, e vale trazer o que Arroyo diz sobre essas imagens:

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que fazemos [deles]. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? [...] Penso que avançaremos profissionalmente quando superarmos esses imaginários. Quando ficarem para trás. Perdidos (2004, p. 35).

Alguns professores expressaram grande preocupação com o rendimento dos alunos então chamados “normais”. Acreditam que por vezes a inclusão dos alunos deficientes pode interferir na grade curricular e que isso, conseqüentemente, vai influenciar no processo de aprendizagem dos outros. “*Uma turma não sabe esperar, não posso comprometer o aprendizado da turma toda em função de uns poucos*”. Ou seja, pode-se perceber que os olhares acerca dos sujeitos deficientes não estão prontos para mudanças tão significativas, como o processo de inclusão.

Depois dos questionamentos e análises, meu trabalho tornou-se muito mais que uma intenção de pesquisa com idéias e dúvidas, mas transformou-se em reflexão de pesquisa sobre as práticas discursivas. Para Foucault, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (2006, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito deficiente foi constituído ao longo dos anos, por meio dos diferentes olhares. Perpassou e ainda perpassa por diferentes significações, desde a eliminação até a intenção de inclusão social. Esse processo que nesse artigo denomino de “invenção” do sujeito deficiente, aconteceu através das narrativas produzidas com o passar dos tempos.

Essas narrativas/discursos os quais abordei como sendo parte das práticas discursivas professorais surgem a partir das experiências culturais e sociais vividas por cada pessoa. Sendo assim, os professores também produzidos com o passar dos anos, exercem importante função na hora de expressar suas narrativas acerca do aluno deficiente, tendo em vista que estarão produzindo outros sujeitos.

É importante perceber que os discursos estão a todo instante sendo produzidos e proferidos, ou seja, não são produções e idéias novas, mas ressignificações de algo já dito, que nossa memória não nos permite lembrar. Todo e qualquer discurso depende das relações de saber e poder a que estão inseridos, tendo em vista as posições hierárquicas, sociais e ideológicas em que se encontram.

Esses interdiscursos acontecidos no momento de minha pesquisa confirmam o que os aportes teóricos trouxeram: as narrativas/discursos influenciam na subjetividade construída por cada sujeito, ou seja, na forma como cada sujeito vai constituir-se e perceber-se.

Isso porque as vivências, no interior da escola, marcadas pelas interações entre professores e alunos, levam o aluno a internalizar as narrativas do professor que influenciarão em sua vida. O sujeito deficiente, portanto, terá um olhar sobre si mesmo a partir dos olhares que a ele forem projetados.

Acredito ter deixado clara, a minha pretensão em alertar os profissionais da educação acerca das narrativas que produzem sobre seus alunos, já que deste modo estarão formando sujeitos, desempenhando, portanto, fundamental responsabilidade na pessoa que esse aluno virá a ser, futuramente.

Não busquei encontrar soluções, mas propor reflexões acerca das atitudes e discursos que operam em nossas práticas de ensino. Penso que não há ser humano que se complete em si mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**. Prioridade Imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FINK, Bruce. **O sujeito Lacaniano entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- INDURSKY, Freda. **Lula lá**: estrutura e acontecimento. Organon, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.
- LOPES, Maura Corcini.; Fabris, Eli Henn. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. UNISINOS, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em 30 Nov. 2009.
- MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papyrus, 2009.
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ROSE, Nikolas. **Invenção do eu. Psicologia, poder e personalidade**. Cambridge: Universidade de Cambridge, 1996.
- SARDAGNA, Helena Venites. **Educação para todos**: uma política no mundo global. UNISINOS: São Leopoldo. Disponível em:
<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf>. Acesso em 28 Nov. 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cotidiano escolar**: novos desafios. UFRGS: Porto Alegre. Disponível em:
http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Veiga.pdf. Acesso em 3 Dez. 2009.