

ENTRE O GOZO INSTINTIVO DA EXCLUSÃO E O DESEJO CULTURAL DA INCLUSÃO

Juliana Santana CAVALLARI

*Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
Universidade de Taubaté - UNITAU*

Resumo

Este artigo visa a compartilhar alguns dos estudos realizados por Cavallari (2008, 2009) e Policarpo (2009) e que abordam a presença e o funcionamento do discurso da inclusão e de práticas inclusivas no contexto escolar. Trata-se de trabalhos que se balizam pela perspectiva discursiva, articulada à psicanálise lacaniana. Como material de pesquisa foram analisados depoimentos proferidos por agentes educacionais direta e indiretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como: depoimentos formulados por professores da rede pública de ensino e de professores de línguas em formação. As análises propostas apontam para a necessidade de se (re)pensar e (re)significar os conceitos de inclusão e diferença já naturalizados e banalizados na instituição escolar e no discurso político-educacional.

Palavras-chave: Práticas discursivo-pedagógicas, discurso da inclusão, angústia, ensino e aprendizagem de línguas, Análise do Discurso de linha francesa.

BETWEEN THE INSTINCTIVE PLEASURE OF EXCLUSION AND THE CULTURAL DESIRE OF INCLUSION

Abstract

The purpose of this study is to share some papers developed by Cavallari (2008, 2009) and Policarpo (2009) that focus on the presence and functioning of the inclusive discourse and practices within the educational context. The studies presented are based on the interface between the French Theory of Discourse Analysis and the Lacanian psychoanalysis. As research material some statements formulated by educational agents direct and indirectly involved in the teaching and learning process were analyzed, such as: statements formulated by public school teachers and by teachers who are pursuing his/her major. The analysis proposed emphasize the need of (re)thinking and (re)signifying the concepts of inclusion and difference that have already been naturalized within schools and the political-educational discourse.

Key Words: Pedagogical-discursive practices, inclusive discourse, anguish, teaching and learning languages, The French Theory of Discourse Analysis.

ENTRE EL PLACER INSTINTIVO DE LA EXCLUSIÓN Y EL DESEO CULTURAL DE LA INCLUSIÓN

Resumen

El objetivo de este artículo es compartir los estudios hechos por Cavallari (2008, 2009) y Policarpo (2009) que abordan la presencia y el funcionamiento del discurso de la inclusión y de prácticas discursivas en el contexto escolar. Se trata de trabajos que se balizan por la perspectiva discursiva, articulada al psicoanálisis lacaniano. Como material de pesquisa fueron analizadas declaraciones de agentes educacionales directa o indirectamente arrollados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: declaraciones formuladas por profesores de la red pública de enseñanza y de profesores de lenguas en formación. Los análisis propuestos indican la necesidad de (re)pensar y (re)significar los conceptos de inclusión y diferencia ya naturalizados y banalizados en la institución escolar y en el discurso político-educacional.

Palabras clave: Prácticas discursivo-pedagógicas, discurso de la inclusión, angustia, enseñanza y aprendizaje de lenguas, Análisis del Discurso de Línea Francesa.

1. INTRODUÇÃO

Como professora de língua estrangeira, sempre em contato com outros colegas de profissão e atuando junto a professores em formação, inquietou-me a aparente “necessidade” e obrigatoriedade de aplicação do discurso da inclusão como eliminador das diferenças; o que possibilitaria uma prática pedagógica mais justa e igualitária. A princípio, pareceu-me que tal discurso, tido como *ideal* e extremamente familiar em diversas instituições de ensino, é extremamente simplificador das diferenças que constituem todo e qualquer sujeito de linguagem, uma vez que fundamenta uma prática docente que levaria a homogeneização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas e de seus desejos. Daí a importância de observarmos e problematizarmos a presença do discurso da inclusão e de práticas inclusivas no contexto escolar, atentando para o seu funcionamento e para o modo como provocam efeitos de verdade na prática discursivo-pedagógica, que, por sua vez, incide e afeta o desempenho do sujeito-aluno, bem como seus modos de subjetivação.

Estudos anteriores, como o de Vizim (2003), sugerem que, na tentativa de promover a democratização da escola e do ensino, uma série de ações políticas tem sido adotada pelo governo, sobretudo a partir da década de 1990. Através da Declaração da Educação para Todos (1990), da Política Nacional de Educação Especial (1994), dentre outras propostas, busca-se, por meio da adoção de práticas inclusivas, atender às necessidades dos excluídos, isto é, daqueles que sofrem algum tipo de privação social ou deficiência física. Assim sendo, o discurso político-educacional, difundido não só por governantes ou representantes legais, mas, em especial, por agentes educacionais tende a reforçar e a assegurar a aplicação de práticas inclusivas que garantiriam o exercício da cidadania.

Partindo do questionamento (como os conceitos de inclusão e diferença (con)formam e engendram o dizer-fazer de agentes educacionais?), que permeia e direciona os estudos realizados dentro da temática proposta, os objetivos específicos das análises que se seguem são: (a) observar, nos depoimentos formulados no contexto escolar, como a instituição em questão e seus representantes tratam as diferenças e a singularidade do sujeito-aluno; (b) vislumbrar o modo como o discurso da inclusão, que tem norteado a prática pedagógica de professores de diversas instituições, incide na constituição identitária do sujeito-aluno; (c) problematizar a homogeneidade simplificadora e totalizante dos discursos que fundamentam o fazer pedagógico.

Ancorados na perspectiva discursivo-desconstrutivista, articulada à psicanálise e aos estudos culturais, buscaremos elucidar alguns questionamentos propostos, com base na análise de algumas regularidades enunciativas presentes nos depoimentos coletados por meio de entrevistas e questionários semiestruturados e destinados aos representantes da instituição escolar, em especial aos professores em formação. Pretendemos, em última instância, contribuir para as reflexões e pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Acreditamos, ainda, que a problemática aqui levantada e os resultados já alcançados nos permitem traçar algumas considerações que são significativas não só para o ensino de línguas, mas para todo processo de ensino e aprendizagem que pressupõe a (des)construção do saber e das identidades sempre em (trans)formação.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De modo a desenvolvermos as análises do material de pesquisa, lançamos um olhar discursivo ao *corpus*, para entendê-lo não como conteúdo ou testemunho de verdade, mas para abordar, nos enunciados analisados, a formação discursiva em que o sujeito de linguagem se inscreve, para que suas palavras tenham sentido (Orlandi, 1996). Em suma, a abordagem discursiva ancora a análise dos registros na materialidade linguística, ‘desnudando’ os aspectos sócio-histórico-ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são ‘esquecidos’ pelo sujeito que enuncia.

Vale salientar, ainda, de que forma os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF) e da psicanálise dialogam entre si, orientando os procedimentos analíticos empreendidos. Para a ADF, o funcionamento discursivo é engendrado pela articulação entre a ideologia e as condições de produção do discurso, isto é, o contexto sócio-histórico de sua enunciação e o lugar discursivo ocupado pelo falante. Na teoria psicanalítica, por sua vez, a determinação dos sujeitos e dos sentidos é inconsciente e atemporal e só se faz acessível por meio da linguagem que comporta falhas ou buracos. Feitas essas colocações, postula-se uma relação da ideologia com o inconsciente, por meio da linguagem, ou seja, a ideologia, assim como o inconsciente, embora oculta ao sujeito enunciador, se mostra no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento.

Pêcheux (1983 [1997])¹ reflete sobre a materialidade da linguagem como região de equívoco em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia. Dito de outro modo, o sujeito da estrutura é afetado pela determinação inconsciente que possibilita que as redes de memória e as formações ideológicas, às quais o discurso e o sujeito se filiam para produzir sentidos, escapem ao saber do eu. Observa-se, portanto, que o funcionamento da ideologia não constitui um saber consciente, embora seja condição de existência do sujeito e do discurso, uma vez que governa o fazer-dizer.

Nas análises que se seguem, foram destacadas algumas regularidades que constituem equívocos de ordem ideológica e que, em função dos sentidos que produzem, para além do saber consciente do enunciador, apontam para a posição discursiva e ideológica adotada em relação à proposta de educação inclusiva. Vale ressaltar, que não se trata de individualizar ou responsabilizar os sujeitos pesquisados por suas supostas falhas e equívocos, mas de compreender como as representações e identidades são afetadas e constituídas no contexto escolar, via práticas discursivas.

3. ANÁLISE DOS REGISTROS E RESULTADOS ALCANÇADOS

A maioria dos estudos realizados dentro da temática apresenta sugere que a prática pedagógica, afetada pelo discurso da inclusão e/ou pela proposta de educação inclusiva, não visa a incluir as diferenças constitutivas de todo e qualquer sujeito-aluno ou tratá-las de modo singular, mas tende a criar identidades fixas, conservadoras, repetitivas, ou, segundo Checchinato (2007), identidades narcíseas. Assim sendo, *incluir* passa a ser significativa de *normalizar* ou de *tornar o outro meu semelhante*. Ao encontro destas afirmações Skliar (2006, p. 29) enfatiza que “acabamos reduzindo toda alteridade a uma alteridade próxima, a alguma coisa que tem de ser obrigatoriamente parecida a nós – ou ao menos previsível, pensável, assimilável”.

Para ancorar as considerações arroladas à materialidade linguística, trazemos, a seguir, a análise de algumas formulações retiradas de relatórios de observação de aulas de línguas, redigidos por alunos que cursavam o último ano de graduação em Letras. Nos relatórios em questão, após descreverem o ambiente escolar e as aulas assistidas, os alunos deveriam tecer algumas considerações, de modo a relacionar as práticas pedagógicas observadas com algumas leituras e discussões já realizadas, durante as aulas de prática de ensino, oferecidas a partir do segundo ano do curso de Letras (inglês-português). O recorte realizado no *corpus* salienta a presença do discurso da inclusão como direcionador do fazer pedagógico, conforme sugerem os excertos abaixo:

[E1]

Segundo John Dewey, “o homem deve se adaptar ao que o meio está oferecendo e tornar o indivíduo adaptável ao meio”, esta filosofia está presente na educação inclusiva que a escola oferece, cada sala de aula conta com a presença de pelo menos um aluno inclusivo. O colégio X² tem o papel de direcionar esse aluno para a mesma realidade em que vivem todos os outros alunos.

No excerto acima, além da incidência do discurso da inclusão, que está na ordem do dia, observa-se, ainda, a presença do discurso evolucionista ou darwinista que versa sobre a adaptação do indivíduo ao meio e a sobrevivência do mais forte ou do mais adaptável a esse meio. Ao citar John Dewey e relacionar suas idéias com as propostas da educação inclusiva que a escola oferece, o sujeito enunciador sugere que é o aluno que deve se adaptar à instituição escolar, uma vez que tal instituição já possui o seu lugar de poder-saber legitimado em nossa sociedade. Ao formular *o colégio X tem o papel de direcionar esse aluno para a mesma realidade em que vivem todos os outros alunos*, o sujeito de linguagem permite entrever que não cabe à escola levar em conta as diferenças do sujeito-aluno, de modo a possibilitar uma inclusão significativa e singular, mas sim torná-lo o mais igual possível, para que todos os alunos possam ser incluídos dentro de uma mesma realidade que não leva em conta as especificidades. É como se o enunciado destacado se aplicasse a todos aqueles que ocupam o lugar de aluno. Vale lembrar que, segundo Costa (1998, p.56), “um enunciado genérico equivale a um enunciado sem sujeito”.

Ainda no recorte acima, o enunciador não elucida o que entende por aluno inclusivo, ao dizer que *cada sala de aula conta com a presença de pelo menos um aluno inclusivo*. Com base na formulação posta, nota-se que a escola parece se preocupar em incluir, apenas, o aluno portador de necessidades especiais, ou seja, aquele que tem sua diferença, em relação aos demais, marcada fisicamente e não as diferenças que são constitutivas da identidade de todo e qualquer sujeito-aluno. Tais diferenças, se percebidas pelos agentes

¹ Quando houver duas datas, a primeira corresponde à edição original da obra; a segunda, à edição consultada.

² X substitui o nome de uma escola pública de ensino fundamental e médio, localizada na cidade de São José dos Campos.

educacionais, tendem a ser eliminadas. Dito de outro modo, no contexto escolar, de um modo geral, o aluno que ousa singularizar-se e/ou ser diferente do padrão pré-estabelecido como ideal pela instituição escolar e seus representantes, provavelmente encontrará problemas para se adaptar ao meio e para ser avaliado positivamente pelo professor.

Um outro recorte discursivo, também permeado pela proposta de educação inclusiva (doravante EI), foi proferido por ocasião de um congresso nacional, sediado em uma instituição particular de ensino superior do Vale do Paraíba, cuja proposta era discutir questões acerca da inclusão e diversidade. O excerto abordado foi formulado por uma professora de ensino fundamental e médio da rede pública, que trabalha com alunos especiais em turmas regulares.

[E2]

Temos que resgatar um erro. Tratamos as pessoas diferente porque elas são diferente de nós. Nós é que excluimos as pessoas. Temos que deixar de fixar a imagem nos estereótipos.

O esquecimento 2, de ordem da enunciação, segundo Pêcheux (1975 [1988]), provoca diferentes efeitos de sentido na referida formulação. Em outras palavras, ao empregar o verbo *resgatar*, ao invés de *corrigir*, o sujeito de linguagem nos permite entrever sua posição discursiva, portanto, ideológica, segundo a qual o aluno diferente ou deficiente é visto como um erro que deve ser resgatado ou corrigido por nós, os 'normais', que temos o poder de construir um saber legitimado sobre o outro.

Na formulação *tratamos as pessoas diferente porque elas são diferente de nós* [sic.], nota-se uma fala pouco significativa, circular e esvaziada de sentidos, uma vez que apenas evoca discursos e conceitos já naturalizados em nosso contexto sócio-histórico. Esse esvaziamento de sentidos também foi abordado por Coracini (2007), com base na análise de depoimentos de professores. Nas palavras da autora (op.cit, p. 101-2), "o que se percebe é uma repetição redundante de termos que parecem esvaziados de sentidos ou tão plenos de sentido – naturalizado pela ideologia dominante – que não precisam de explicitação (...)". Nesse prisma, pode-se considerar que a naturalização é desastrosa e infértil, já que não promove transformações e/ou deslocamentos.

Ainda em relação ao excerto anterior, nota-se que o sujeito de linguagem convoca os agentes educacionais para o seu dizer, ao fazer uso da primeira pessoa do plural (*nós, temos que*) e atribuir a eles e a si mesmo a culpa pela exclusão praticada no contexto escolar: *nós é que excluimos as pessoas*. Na formulação em questão, ocorre a individualização e responsabilização do sujeito por seus atos e escolhas. O enunciador não se vê afetado por outros discursos que circulam em nosso meio e que produzem "verdades", mas como o único agente capaz de fazer escolhas acertadas, que possibilitem a inclusão. Segundo Kehl (2001, p.59), dentro desta modalidade subjetiva moderna, leia-se: contemporânea, "o sujeito não se dá conta de suas filiações simbólicas e passa a se considerar como um indivíduo isolado". Daí surgem sentimentos diversos como culpa e angústia diante do insucesso da EI e suas propostas.

A angústia deflagrada nos depoimentos do sujeito-professor, diante da proposta de educação inclusiva, em especial no que tange à inclusão de alunos portadores de deficiências físicas em turmas regulares, desnudou o modo como a inclusão e a diferença são representadas no contexto escolar. Observamos, com base nos excertos analisados, que a diferença, em especial a que é marcada no corpo (física), tende a ser vista negativamente, já que aponta para o intolerável ou para fora da normalidade. Além disso, o posicionamento ideológico do sujeito-professor, nas formulações postas, sugerem que "a resistência em acolher as diferenças reside no fato de que tudo o que nos parece estranho ou não familiar expõe o não saber ou o não controle, desestabilizando o lugar de sujeito-suposto-saber que é constitutivo da identidade de agentes educacionais" (CAVALLARI, 2008, p. 5).

De acordo com os pressupostos lacanianos, há "uma relação essencial da angústia com o desejo do Outro" (LACAN, 1962-3 [2005, p.14]). A angústia pode ser pensada como uma dialética fundante e atemporal que se estabelece com o Outro/outro e que provoca, a todo instante, um misto de sentimentos e questionamentos do tipo: que quer o Outro de mim? O que é preciso fazer para assegurar o desejo do outro por mim e, assim, suprir minha própria demanda de amor? Com base nos questionamentos propostos, observa-se que *angústia, afeto e desejo* se constituem e se confundem.

Uma investigação sobre a angústia, que se manifesta nos sintomas e equívocos que se materializam na linguagem, permite adentrar a relação do sujeito com o seu desejo inconsciente, tendo em vista que "é no outro e pelo outro que aquilo que eu desejo me é revelado. Daí a definição de que o desejo é o desejo do outro" (DINIZ, 2008, p.17).

As afirmações arroladas são de grande valia para melhor compreender a angústia experienciada pelo sujeito-professor que, em função do lugar que ocupa, se vê responsabilizado e se responsabiliza por suprir a falta do sujeito-aluno e por dar conta, integralmente, do complexo processo de ensino e aprendizagem, embora se sinta totalmente faltoso e impossibilitado de realizar tal tarefa, em especial quando o não-saber

sobre si e sobre o Outro/outro vem à tona, em sua prática discursivo-pedagógica. Passemos à análise de alguns depoimentos discursivos que compõem o estudo de Policarpo (2009) e que materializam as considerações propostas anteriormente. Convém destacar que os depoimentos a seguir foram formulados por professores de uma escola da rede pública de ensino médio, na qual uma aluna com deficiência aditiva está regularmente matriculada em uma turma de alunos ouvintes. O próximo excerto [E3] foi proferido pelo sujeito-professor (P1), em resposta à pergunta proposta pela pesquisadora (Como você se sente, durante as aulas, tendo na turma uma aluna portadora de deficiência auditiva?).

[E3] (P1)

Olha, no começo é... eu até queria entender né? porque que a pessoa está numa sala de aula / não era o lugar dela, né? [...] fui para casa preocupado/ porque eu não sabia lidar né? Eu tinha, tive situações diferente dela / que a gente podia solucionar/ no caso do aluno né? [...] chegar em casa e saber que você não foi útil né? Mesmo na matéria né? [...] você explicava no geral / mas se você tivesse de costas pra ela ou de frente a igualdade era a mesma [...] quando ela comunica comigo eu entendo perfeitamente o que ela tá falando mas eu acho que a gente deveria ter uma preocupação maior que era de aprender a linguagem deles né? Os códigos deles / E fica difícil pra gente interagir nisso daí.

No recorte em questão, Policarpo (2009, p. 54-55) aponta para a presença da ideologia jurídica, quando o sujeito-professor dá o seu veredicto sobre o lugar adequado para se ter uma aluna com deficiência auditiva: [...] *porque que a pessoa está numa sala de aula / não era o lugar dela, né?* O professor, na posição de poder-saber, determina qual seria o lugar adequado para esta aluna. Percebe-se, ainda, a presença do discurso paternalista (pois a função do pai é zelar pelo bem-estar do filho e, quando algo não vai bem, surge a preocupação), ao dizer [...] *fui para casa preocupado porque eu não sabia lidar né?* O sentimento de culpa, atrelado ao discurso religioso, emerge nas formulações postas, ao valer-se dos vocábulos: preocupado; não saber lidar. Manifesta-se um sentimento de fracasso, pois, enquanto sujeito-suposto-saber, (P1) deveria saber lidar com os imprevistos, com o novo. Este sentimento de fracasso denota incapacidade, que podemos entrever no enunciado // *eu tive situações diferente dela / que a gente podia solucionar /*.

Já faz parte do imaginário social compartilhado a representação de que ser professor é deter o saber; o sujeito-professor tem a ilusão de que é capaz de solucionar todas as situações de embaraço ou de dificuldade, devido ao lugar socialmente legitimado que ocupa: são os “regimes de verdade” constituídos sócio-historicamente, já que ser professor é ser aquele que é capacitado para tudo saber, como sugere a formulação de (P1): [...] *chegar em casa e saber que você não foi útil // Mesmo na matéria né?*

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

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

Um outro excerto analisado por Policarpo (2009, p.59) e que parece dialogar com o anterior, embora tenha sido formulado por um outro professor (P2), diante do mesmo questionamento já destacado, produz efeitos de sentido significativos:

[E4] (P2)

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

Novamente, é possível notar um professor que materializa em seu dizer um sentimento de impotência e que se sente incapaz para ensinar uma aluna surda: *um sentimento às vezes é de impotência né? / de não poder fazer aquilo que a gente gostaria de fazer / devido às limitações do deficiente auditivo*. É interessante salientar o fato de o professor justificar sua falta, apontando e localizando a deficiência no outro; no caso: no sujeito-surdo. O enunciatador deixa à mostra um sentimento de incompletude e o desejo de ser completo, de

ser um professor inteiro e perfeito para o seu aluno, ou seja, de corresponder às representações de um professor ideal, parece ser a causa da angústia deste professor. Há vestígios, também, de uma resistência em relação à proposta inclusiva, quando (P2) manifesta sua insatisfação, ao pronunciar que *não pode fazer aquilo que gostaria de fazer [...] então a sensação é de que é ...não ter um retorno*. No trecho destacado, observa-se o conflito vivenciado pelo sujeito-professor que busca corresponder a um ideal, sócio-discursivamente instaurado, e a impossibilidade de ser um profissional completo, perfeito, diante de situações inesperadas que, vez por outra, irrompem no espaço de sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Lacan (1962-3 [2005] p.193), “a angústia é um termo intermediário entre o gozo e o desejo”. Daí sugerirmos que a proposta de educação inclusiva se dá entre o gozo instintivo da exclusão, isto é, um gozo sem regras ou lei, considerando que a natureza humana é muito mais seletiva do que inclusiva; e o desejo cultural da inclusão, que, por seu turno, permite o estabelecimento de laços sociais e a entrada na cultura ou nas leis que regem o bom funcionamento social. Nesse prisma, faz-se necessário superar a angústia vivenciada durante o processo de ensino e aprendizagem, sem cair no esgotamento (nível insuportável de angústia) ou no cinismo (não responsabilização por parte do sujeito), de modo que o desejo se constitua, evitando o gozo pleno que inviabilizaria a inclusão significativa da alteridade e da diferença presentes no contexto escolar.

A angústia vivenciada pelo professor diante da proposta de educação inclusiva e da diferença constitutiva do outro (sujeito-aluno) deve ser vista e tratada de forma produtiva, lembrando que, tal como postula Lacan (1962-3 [2005]), se a angústia afeta o sujeito, este se vê pessoalmente engajado e implicado em um determinado processo ou relação interpessoal. Trazendo tais considerações para o tema abordado e para o contexto escolar, podemos afirmar que o professor que se angustia parece se responsabilizar e se empenhar pela efetiva inclusão do aluno e para a otimização do processo de ensino e aprendizagem; o que, conseqüentemente, envolve transformações tanto por parte do professor que, ilusoriamente, estaria no ‘comando’ do processo em questão, como por parte dos alunos, sejam eles deficientes ou não. Em um estudo anterior (CAVALLARI, 2009), já havia enfatizado que a angústia que afeta o sujeito-professor, durante o seu fazer-dizer pedagógico, pode ser produtiva e provocar novos sentidos, se explorada e compreendida na sua relação com o desejo do outro/Outro e com o (não) saber, considerando que o saber passa, necessariamente, pelo não saber e exige doação e engajamento por parte do sujeito que participa, ativamente, de sua construção.

De um modo geral, as análises e considerações propostas neste artigo apontam para a necessidade de se (re)pensar e/ou (re)significar, no interior das experiências dos agentes educacionais (professores, alunos, diretores, coordenadores, etc), os conceitos de inclusão e diferença, já naturalizados e banalizados na instituição escolar e no discurso político-educacional, para que, de fato, possibilitem transformações e deslocem o saber institucionalizado e historicamente determinado sobre o outro.

Em suma, para que o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas se torne mais significativo, é preciso que o sujeito-professor conceba o sujeito-aluno como um projeto sempre inacabado, produzindo-se de maneira interminável (BIRMAN, 1997, p.37), por meio das relações e das diferenças que marcam e singularizam a(s) identidade(s) do sujeito de linguagem.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, J. Estilo e modernidade em psicanálise. São Paulo: 34, 1997.

CAVALLARI, J.S. O discurso da inclusão na eliminação das diferenças constitutivas do sujeito-aluno de línguas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA (SEPLA), 2008, Taubaté. Anais. Taubaté: UNITAU, 2008, p.1-6.

_____. Contradições constitutivas do fazer-dizer do professor em formação. In Horizontes, Universidade São Francisco, 2009. (no prelo).

COSTA, A. A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

CHECCHINATO, D. Psicanálise de pais: criança, sintoma dos pais. Rio De Janeiro: Cia de Freud, 2007.

- CORACINI, M.J. Identidade e cidadania: a questão da inclusão. In: CORACINI, M.J. A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 97-113.
- DINIZ, M. Fragmentos da vida e obra de Jacques Lacan. Revista Educação – Lacan pensa a educação, no 9, ano II, p. 6-17, 2008.
- KEHL, M.R. Minha vida daria um romance. In BARTUCCI, G. (Org.) Psicanálise, literatura estéticas de subjetivação. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001, p. 57-89.
- LACAN, J. O seminário, livro 11: angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora (ed. consultada, 2005), 1962-1963.
- ORLANDI, E. Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. ORLANDI, E. [trad.]. Campinas: Pontes (ed. Consultada, 1997), 1983.
- _____. Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP (ed. Consultada, 1988), 1975.
- POLICARPO, N.M. A angústia do sujeito-professor diante do processo de ensino e aprendizagem do sujeito-surdo. 2009. 106 f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU).
- SANTOS, E. A angústia e a constituição do ser em Heidegger. In LEITE, N.V. (Org.) Corporeidade: angústia: o afeto que não engana. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e Educação: dose olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.) Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 49-71.

Juliana Santana CAVALLARI

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1997), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, identidade, interdiscurso, imaginário e ensino-aprendizagem.