



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

ROSANE LEMOS BARRETO

**O DISCURSO DA ESCOLA SOBRE SUJEITOS COM “PATOLOGIA” DA
LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Tubarão/SC

2011

ROSANE LEMOS BARRETO

**O DISCURSO DA ESCOLA SOBRE SUJEITOS COM “PATOLOGIA” DA
LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Eugênio Maliska.

Tubarão/SC

2011

Barreto, Rosane Lemos, 1965-
B26 O discurso da escola sobre sujeitos com patologia da linguagem : uma
análise discursiva / Rosane Lemos Barreto ; orientador: Maurício
Eugênio Maliska. -- 2011.
71 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) –Universidade do Sul de Santa Catarina,
Tubarão, 2011

Bibliografia: f. 67-70

1. Análise do discurso. 2. Linguística. 3. Distúrbios da linguagem. 4.
Ambiente escolar. I. Maliska, Maurício Eugênio. II. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

ROSANE LEMOS BARRETO

**O DISCURSO DA ESCOLA SOBRE SUJEITOS COM “PATOLOGIA” DA
LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 07 de julho de 2011.

Professor e orientador, Dr. Maurício Eugênio Maliska
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Pedro de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Sandro Braga, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Ao meu marido Vlademir, companheiro incansável nos momentos em que me dediquei a esta pesquisa... E em todos os outros momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de iniciar meus agradecimentos expressando minha mais profunda gratidão a Deus... Concluir esta pesquisa está muito além da simples conquista pelo aprimoramento intelectual. É a realização de um sonho.

As palavras que a partir de agora intencionam materializar minha gratidão jamais darão conta da multiplicidade de sentimentos que invadem minha alma. Mesmo assim, agradeço...

Ao Professor Dr. Maurício Eugênio Maliska, muito mais do que um mero orientador, guiou meu percurso como um mestre por excelência! Agradeço pela imensidão de sentidos que juntos, ao longo da pesquisa, fomos produzindo.

Ao Professor Dr. Fábio Rauen, coordenador do PPPCL, que graças à sua experiência, após um momento atribulado, soube me conduzir às mãos do Professor Maliska.

À Professora Dra. Maria Marta Furlanetto e ao Professor Dr. Sandro Braga, que através de suas aulas fizeram da minha relação com a Análise do Discurso um acontecimento feliz.

À Layla e à Suelen, sempre prestativas e dedicadas.

Aos demais professores e colegas.

À minha querida avó Eva, pela dedicação de toda a vida.

Aos meus pais, José e Solange, indiscutivelmente responsáveis por todas as minhas conquistas.

Às minhas irmãs Andréia e Adriane, e meu querido cunhado Diego.

Aos meus filhos Janine e Júnior, grandes e eternos amores.

À minha neta Fernanda, que me ensinou a amar com desprendimento, resignação e paciência.

À Valentina e Marina, queridas e amadas netas, que estão se preparando para chegar.

À Pedagoga e Administradora Lenita Carvalho Gonçalves Dalponte, diretora da Escola Catão (lugar onde aprendo como professora de meus alunos), por ter compreendido e favorecido minhas ausências durante todo o curso.

À Professora Rafaela Ferreira, companheira de todas as horas.

À Professora Leda Susana da Silva Gonçalves Pamato de Souza, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Imbituba/SC.

A todos aqueles que em um determinado momento desta trajetória terrena, foram (e ainda são) companheiros de viagem.

Às Diretoras e Coordenadoras das escolas do Município de Imbituba.

Às Professoras entrevistadas, sujeitos desta pesquisa.

Aos que foram alunos, aos que são, aos que serão... Verdadeiros mestres.

Muito obrigada.

Sejam palavras bonitas
Ou sejam palavras feias;
Sejam mentira ou verdade,
Ou sejam verdades meias,
São sempre muito importantes
As coisas que a gente fala...
Aliás, também têm força
As coisas que a gente cala.
Às vezes importam mais
Que as coisas que a gente fez...
(RUTH ROCHA)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar o discurso da escola sobre sujeitos que apresentam “patologias” na linguagem, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Trata-se, a rigor, de pensar os efeitos de sentido produzidos referentes às denominadas “patologias” da linguagem no ambiente escolar. O *corpus* foi coletado mediante entrevista semiestruturada, através de um diálogo informal realizado com doze professores da rede municipal de Imbituba/SC. Na posição de pesquisadora/analista pretendeu-se assumir o lugar daquela que escuta além das evidências, para entender (considerando a opacidade da linguagem) como o processo de constituição do sujeito se dá através da ideologia e do inconsciente. O discurso científico, ao longo do tempo, foi categorizando as “patologias”, enquadrando o que é “normal” de acordo com determinadas condições de produção de enunciações que se propunham verdadeiras e ideologicamente dominantes. Assim, foi possível destacar a existência de ideias preconcebidas subjacentes ao discurso da escola com referência a qualquer tipo de “desvio”, como se todos fossem executantes perfeitos da língua (falantes ideais) em todas as situações de uso. Foi percebido, também, que a escola, signatária do discurso científico, por vezes endossa os desvios, tomando a diferença como elemento de patologia, e as condições de formação do discurso da escola sobre as “patologias” da linguagem provocam efeitos de sentido que incidem tanto no campo do discurso como das práticas pedagógicas que constituem o sujeito.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Patologias da Linguagem; Discurso da Escola.

ABSTRACT

This present dissertation has as an objective to analysis the pedagogic discourse of the people that present “deseases” in the language, following an approach of Discourse Analysis (AD) of french line. It’s about, in fact, thinking in the effects of senses produced with a reference called “deseases” of language in scholar environment. The *corpus* was collected using a semi-structure of interview, done with twelve teachers of some local schools located in Imbituba town, Santa Catarina State. In the position of researcher/analyzer, the procedure was to get in the position of who listens beyond the evidences, to understand that (considering the misunderstandings of language) the process of constitution of the subject happens throughout the ideology and the inconscious perception. The scientific discourse, throughout the time, was classified in “deseases”, It was fitted what is considered “normal” according with specific conditions of production of statements which are true and predominant ideology. So, It was possible to stress the existence of other preconceived ideas in the pedagogic speech with reference in some “deflections”, considering that everyone was perfect achiever of language (ideal speakers), this in all situations of use. It was also perceived that, in the trend of scientific discourse, sometimes, It’s stressed the deflections, taking the difference as an element of “deseases” and, the conditions of making the pedagogic speech about “deseases” in language, making effects of sense that is seen in the speech field such as in pedagogic practices that make the subject.

Keywords: Discourse Analysis; Deseases of Language; Discourse of school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS ENTREMEIOS	15
3	O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	18
4	LEITURAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	21
5	O SUJEITO E AS “PATOLOGIAS” DA LINGUAGEM	25
6	A ANÁLISE.....	31
6.1	CAMINHOS PERCORRIDOS.....	31
6.2	ACONTECIMENTOS INUSITADOS.....	34
6.3	DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS	42
6.4	O DIZER DO PROFESSOR: DISCURSO PEDAGÓGICO E/OU CIENTÍFICO?	47
7	CONCLUSÃO.....	655
	REFERÊNCIAS	68
	ANEXOS	72
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	73

1 INTRODUÇÃO

O sentido que busquei produzir através da análise dos enunciados proferidos/silenciados que constituem o discurso da escola é um efeito de certas inquietudes que vêm permeando meu percurso nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há mais de oito anos. Durante esse trabalho, tem sido constante a presença de sujeitos que executam a sua fala de maneira diferenciada. Esta, por vezes, é significada no campo “patológico” e esses alunos são colocados numa posição igualmente patológica.

Através da linguagem o sujeito vive diversas situações de comunicação, se constitui, se insere em formações discursivas, concretiza manifestações inconscientes, adquire crenças e valores, dependendo não somente de sua posição como enunciador, mas de seu contexto histórico. A manifestação oral da linguagem, momento em que a língua se materializa através da fala, é entendida como uma das mais relevantes expressões da linguagem e é nessa manifestação que o sujeito se realiza enquanto sujeito do inconsciente e enquanto sujeito a determinado discurso.

A Análise do Discurso, arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, considera o discurso como o movimento da palavra, tentando compreender a língua, o sujeito, as relações que este estabelece com o outro, percebendo que a linguagem é utilizada como mediação para transformar o homem e a realidade em que está inserido.

Assim sendo, intencionei problematizar os múltiplos efeitos de sentido produzidos pelo discurso da escola acerca de sujeitos que possuam “patologias” da/na linguagem ou que executem uma fala de maneira diferenciada. O objetivo geral foi analisar, utilizando os dispositivos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, o discurso de docentes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) do Município de Imbituba, Estado de Santa Catarina, sobre sujeitos com “patologias” da linguagem.

Importa considerar, também, que a ocorrência de lapsos, digressões, atos falhos linguísticos (que em determinadas situações são considerados patológicos) podem afetar sujeitos tidos como normais. O que nos faz perceber que indivíduos “normais” podem trocar de posição com indivíduos “patológicos” e vice-versa. De tal modo, formas linguísticas atípicas, consideradas por Fletcher e Ingham (1997) como ocorrência de sintomas na fala, também estão presentes na fala de crianças “normais” e as formas típicas se fazem presentes em quadros sintomáticos (LIER-DE VITTO, 2007).

Torna-se relevante discutir, ainda, sobre as razões ideológicas que estabelecem padrões de normalidade reproduzidos no ambiente escolar. Essas categorias “iguais/diferentes” são legitimadas pelo discurso da escola, caracterizado por Orlandi (1987) como “discurso autoritário”. Tanto a ação pedagógica quanto o dizer do professor obedecem às regularidades constituídas socialmente, edificadas no ambiente escolar, podendo dessa forma reforçar as diferenças que se afastam do que foi padronizado e é seguido pela escola como normal.

Percebe-se o discurso da escola como um discurso que emana sentidos de poder e de afirmação, provocando um deslocamento ao tentar apagar o sujeito original do dizer que representa a voz da ciência. Esse falar pedagógico se constitui por meio da paráfrase, que representa a volta aos mesmos espaços do dizer.

A caracterização das falas “patológicas” foi determinada pelo discurso médico-científico, por se afastarem do “padrão” e dificultarem a comunicação. Nesse sentido, a “patologia” surge como fruto de um discurso autoritário que, como diz Orlandi (1987), é refletido do autoritarismo que permeia as relações sociais.

A escola, por sua vez, abandona a (suposta) neutralidade para proferir o discurso que legitima o sujeito “patológico”. Como instituição reconhecida por práticas específicas que a tornam um espaço de (re)produção de conhecimento (discurso científico), regula a ordem de possibilidades das suas práticas discursivas (FOUCAULT, 2004).

Através desta reflexão, surgem questionamentos: se a escola “inculca” no aluno o discurso científico dominante, não estaria o professor sendo também “alvo” desse mesmo discurso? Não estaria o dizer do professor, legitimando também para seus pares, o discurso que constitui o sujeito como “patológico”?

Entendemos que a instituição escolar exerce uma posição de extrema relevância na sociedade como local onde possam ser discutidas questões que possibilitem ao educando compreender de maneira crítica a realidade que o cerca. Para tanto, este espaço educacional poderia ir além da instituição reprodutora de conteúdos sistematizados, e acima de tudo, pensar na constituição do sujeito.

A escola se legitima enquanto local de dominação pelo discurso pedagógico, que deveria intervir no autoritarismo implícito explicitando os efeitos de sentido possíveis produzidos pelo que é dito e, principalmente, pelo que é silenciado.

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do

possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2002, p. 13)

Analisar o discurso pedagógico, perceber os efeitos de sentido que seu silenciamento produz, entender suas implicações, não somente na tentativa de questionar o discurso autoritário, mas também perceber até que ponto o professor, autor deste discurso, encontra-se sujeitado à voz da ciência médica (que constitui o sujeito “patológico”) se tornou uma questão de extrema relevância. Cabe acrescentar que precisamos, enquanto sujeitos-educadores, atuar criticamente diante dos que decidem que tipo de discurso pode ser proferido/silenciado, que “verdade” vamos fixar, gravar, reproduzir.

Transformar a fala do professor em um discurso polêmico pode abrir as portas da escola para a sociedade, para uma realidade que deixamos do lado de fora, além de que, pode ser um grande passo em direção da verdadeira aceitação das diferenças, sejam “patológicas” ou “normais”. Trazer cada vez mais o discurso pedagógico sobre sujeitos com “patologia” para as discussões acadêmicas, analisar o que está sendo dito/silenciado na instituição escolar, pode ser um caminho para entender as “patologias” da linguagem como múltiplas possibilidades enunciativas.

A partir de agora estaremos (vocês, sujeitos-leitores e eu, sujeito-pesquisadora) em uma rede de significantes inacabada, ao perpassar por cada capítulo desta dissertação.

No capítulo 2, a finalidade foi trazer os entrelaçamentos da Análise do Discurso com a Psicanálise, a Linguística e o Marxismo, tratando de alguns conceitos importantes para a análise proposta, como: discurso, formação discursiva, assujeitamento, metáfora e literalidade, dentre outros.

O capítulo 3 versa sobre a caracterização do discurso pedagógico, proposta por Orlandi (1987), e suas implicações no ambiente escolar, além de discutir de que forma o dizer do sujeito-professor constitui o sujeito-aluno. Reflete, também, como é o espaço escolar, lugar em que este discurso se materializa.

Por considerar pertinente uma reflexão acerca da linguagem e de como esta constitui o sujeito, o capítulo 4 mostra uma breve releitura de três teorias de aquisição da linguagem, apresentadas por Chomsky, Piaget e Claudia De Lemos, no qual são apontados pontos divergentes e convergentes sobre as teorias em questão.

A temática que envolve o sujeito e suas possíveis “patologias” na linguagem é refletida no capítulo 5. Sabendo o quanto a linguagem é indispensável para a constituição do sujeito e a intensidade com que o discurso participa deste processo, a problemática neste

capítulo envolve as expressões que nomeiam e definem as “patologias” e sua categorização, realizada pela Fonoaudiologia.

No sexto capítulo, em um primeiro momento, está a descrição do *corpus*, bem como dos caminhos percorridos para sua constituição, procurando apontar os sentidos produzidos pelo discurso da escola. Em seguida, são trazidas algumas situações inusitadas que não poderiam ser desconsideradas tais como: o relato sobre o diálogo entre as professoras que não faziam parte do perfil de entrevistados da pesquisa e a negação de algumas professoras em participar da pesquisa.

Na seção seguinte, apresento algumas temáticas que não faziam parte do objetivo deste estudo, mas que emergiram em forma de deslocamento de sentido: formação de professores e inclusão.

Na última seção, surge a discussão sobre a maneira como o discurso pedagógico se apropria do discurso científico, além de refletir sobre a influência da fala na escrita, apontada no discurso pedagógico.

O capítulo 7 traz as conclusões (sem pretender chegar a um denominador comum, ou a uma verdade absoluta), intencionando partilhar os sentidos alcançados durante a pesquisa. O final (se é que existe) é apenas um convite ao recomeço.

2 ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS ENTREMEIOS

A Análise do Discurso (AD), caracterizada como uma disciplina de entremeio, busca tratar dos múltiplos sentidos produzidos pelo sujeito, capazes de significar e ressignificar estabelecendo relações entre língua, discurso e ideologia (Cf. ORLANDI, 2005). A AD considera a opacidade da linguagem para trabalhar os sentidos dos textos, provocando um deslocamento que oferece um novo conhecimento a partir do próprio texto. Por esse viés, nem sujeito, nem discurso, nem história são constituídos definitivamente. Há um dinamismo nessas relações, um constante movimento que desloca sentidos e conceitos estabelecidos anteriormente.

Com pressupostos teóricos vindos da Linguística (passando pelos mecanismos sintáticos e pelos processos de enunciação), do Marxismo (teoria das formações sociais e suas transformações) e da Psicanálise (o real, o simbólico e o imaginário permeando o inconsciente, constituindo o sujeito), temos uma disciplina que objetiva compreender a relação linguagem/sujeito/mundo. O entremeio caracterizado por decorrência destas três disciplinas torna-se presente também na incompletude do sujeito, na ausência/presença, no que é dito/silenciado. Visto através do entrecruzamento da ideologia e do inconsciente, este sujeito não se caracteriza pela origem do dito, mas se constitui por discursos anteriormente produzidos. Marcado pela contradição entre liberdade e submissão, admite os efeitos do inconsciente, produzindo sentidos diversos, abertos, alteráveis, flexíveis, incompletos.

Percebendo a língua como a materialização dessa multiplicidade de sentidos, Pêcheux (1995) afirma sua oposição em considerá-la como um mero meio de comunicação entre os homens, no qual os elementos comunicativos se dispõem linearmente, alertando para o fato de a interação dos interlocutores fazer parte ativamente do processo de significação. Não há, nessa perspectiva, uma sequência lógica estabelecida, clara, transparente, com emissor em um lugar predeterminado transmitindo uma mensagem envolvida em um contexto específico para um receptor definido. Partindo desse princípio, Orlandi (2005) esclarece a importância de diferenciar discurso de fala, na dicotomia *langue/parole* proposta por Saussure, pois o estruturalismo que marcou as décadas de 50 e 60 não considerava a atuação do sujeito na relação língua/fala.

Ao transformar a dicotomia saussuriana, a AD faz emergir o conceito de discurso. A relação que se estabelece a partir deste novo conceito é língua/discurso. A língua, enquanto propriedade linguística, deixa de ser o objeto principal de estudo,

oferecendo lugar à materialidade do discurso. Isso faz com que percebamos entre o discurso e a língua uma fronteira que se altera a cada prática discursiva, por ser ele o detentor de um funcionamento baseado no social, no histórico e no subjetivo.

Sob o viés discursivo, a linguagem é produtora de sentidos justamente pelo fato de estar inserida na história, permeando o social, recebendo (e oferecendo) influência ideológica para constituir o sujeito. Ao resignificar a noção de ideologia, a AD mostra como o sujeito se constitui ideologicamente através de suas relações. Para que haja sentido, é preciso considerar o vínculo entre o sujeito, a língua e a história. Nessa perspectiva, percebemos sujeitos em permanentes trocas entre si, assumindo posições diferentes de acordo com a formação discursiva de que fazem parte, ou seja, de que lugar eles falam (posição do sujeito), quais as condições de produção desse(s) discurso(s) que está(o) presente(s) nessa formação discursiva.

A posição ideológica assumida pelo sujeito oferece às palavras sentidos que podem ser constantemente alterados, de acordo com as posições daqueles que as proferem. Pensando exatamente nesse posicionamento dinâmico do sujeito, percebemos que a ideia de formação discursiva, mesmo que controversa, serve de base na AD, pois possibilita ao analista observar como os efeitos de sentido são produzidos, além de contribuir para determinar certas regularidades do discurso. As relações que se constituem das formações discursivas (FDs) produzem efeitos de sentido, nem sempre antecipadamente estabelecidos pelas propriedades da língua. Para a Análise do Discurso, o sentido não está necessariamente atrelado a estas propriedades, isto é, os sentidos não são predeterminados pela literalidade da palavra. Dessa forma, podemos considerar que as FDs são heterogêneas e estabelecidas pela contradição, o que acarreta subjetivação e heterogeneidade nos textos.

Na concepção de Orlandi (2005), tudo que é dito e o que é silenciado mostra uma relação mútua entre os traços ideológicos. Estes não estão nas palavras proferidas, mas na discursividade.

A contradição pode ser caracterizada pela forma como o sujeito se constitui na sociedade contemporânea. Ele se mostra concomitantemente submisso e livre. Segundo Orlandi (2005, p. 50), tudo pode ser dito, “contanto que se submeta à língua [...] essa é a base do que chamamos assujeitamento.” Quando nascemos, somos inseridos em um processo discursivo instaurado em determinado grupo social, subjetivando-nos através dessa submissão ao discurso, isto é, cada sujeito se submete às formações discursivas já existentes, que abarcam valores morais e éticos, crenças e ideologias próprias.

Estes fatores não se encontram parados, fechados, completos. Pelo contrário, há um dinamismo que pode ou não agregar outras crenças e valores, reforçando ou desconstruindo ideologias, tornando o discurso constituído de múltiplas vozes que já fizeram parte de outras situações de enunciação.

Todos esses sentidos produzidos através da submissão ou da independência da língua se materializam também em decorrência do afastamento da literalidade, atribuindo às palavras múltiplos sentidos. A transferência, o ato de optar por uma palavra em detrimento de outra, nos leva à concepção de metáfora, fundamental na análise do discurso. Não como tradicionalmente abordada pela Gramática, mas aberta à produção de sentidos, através de seus efeitos, livre de atrelamentos.

Os efeitos de sentido são produzidos de acordo com as relações sociais estabelecidas pelo sujeito, refletindo diretamente a posição por ele ocupada nas determinações no ato da enunciação. Isso faz com que as mesmas palavras ditas/não ditas propiciem significados atrelados ou deslocados da literalidade. Compreendendo a produção de sentidos e sua relação com a ideologia, é possível conceber como se dá essa transferência de significação chamada, na Análise do Discurso, de metáfora.

O processo histórico faz emergir a literalidade dos sentidos, mostrando-nos que o sentido literal é produto de formações discursivas preponderantes. Conforme afirma Orlandi (2005), o sentido que predomina é institucionalizado pelos processos de significação sedimentados historicamente. Enquanto de um lado a polissemia garante a abertura para a multiplicidade de sentidos, a paráfrase surge como matriz de sentido, para organizar e estabelecer as bases do entendimento entre os sujeitos. Ambos os processos, paráfrase e polissemia, são igualmente imprescindíveis e atuam determinando o funcionamento da produção de sentidos.

A ligação entre o mesmo e o diferente se dá constantemente devido às condições de produção de efeitos de sentido que ocorrem em decorrência tanto de um contexto imediato quanto de um contexto mais abrangente envolvendo as questões ideológicas.

Pensando por esse viés, precisamos considerar que qualquer variante se torna constitutiva de significação.

De acordo com Orlandi (2005), estes contextos são contrastantes e encontram-se em níveis diferentes, estabelecendo ao mesmo tempo interação e conflito, mesclando o linguístico (produto) e o discursivo (processo).

3 O DISCURSO PEDAGÓGICO

A todo instante o sujeito silencia ou profere enunciados, fazendo escolhas em função do assujeitamento que sofre das formações discursivas, produzindo sentidos, construindo memórias. Em determinadas situações de comunicação, os coenunciadores assumem posições que determinam condições de autoridade e submissão. Essa relação de dominação se faz presente no discurso pedagógico (DP) que, segundo Orlandi (1987) é predominantemente autoritário em sua efetivação. Assim, aquele que se põe na posição de enunciatador no espaço do discurso pedagógico, ao invés de ensinar, passa a ter a função de *inculcar*, apropriando-se do discurso científico ao produzir sentidos que cristalizam a *voz de quem sabe* e deve ser ouvida sem questionamentos. O “ensinar”, segundo Orlandi (1987, p. 17), é então muito “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir”.

É nessa perspectiva que o DP é autoritário e trabalha para produzir os efeitos de sentido esperados, afasta-se da neutralidade e se constitui como um discurso de poder e de dominação. A hierarquia que se estabelece coloca o professor na posição do sujeito detentor do conhecimento, da verdade e da razão, e o aluno na condição de sujeito que nada sabe. Os efeitos de sentido produzidos através das relações professor/aluno são calcados no saber de quem ensina e transmite conhecimento para quem aprende.

Gravar, imprimir, fixar conteúdos estabelecidos como verdades absolutas (tidas como saber científico) rompem as leis do discurso declaradas por Ducrot (1972, *apud* Orlandi, 1987): informatividade, interesse e utilidade.¹ Sendo a informação transmitida pelo professor um saber que carrega o poder da ciência, o enunciatador do DP apaga sua fala de mediador e assume a posição do cientista, transformando-se em um enunciatador universal, pois legitima sua fala de autoridade na instituição onde atua: a escola, lugar de produção do discurso pedagógico.

A escola, além de ser espaço reprodutor dos efeitos de sentido do DP, ao esconder-se atrás de uma aparente neutralidade, também estabelece normas ao pretender direcionar os sentidos e reger as práticas discursivas. Ao tencionar manter o controle sobre a transmissão de poder, a escola representada no DP escolhe/acolhe quem está pronto para receber as informações que interessam ser transmitidas.

¹ Lei da informatividade: quem recebe a informação deve desconhecer o fato informado; lei do interesse: só pode ser dito aquilo que interessa ser ouvido; Lei da utilidade: (psicológica) a fala proferida deve ter uma utilidade.

Neste espaço dominador (que se empenha em ser homogêneo) emergem os que possuem “patologias” da/na linguagem, os que cometem “erros articulatórios”, os que executam sua fala de “maneira errada”, os que praticam “erros linguísticos”, aqueles que, à sua maneira desejam ser realmente integrantes do ambiente escolar.

Orlandi (1987) argumenta que a escola assim se consolida por atuar mediante uma convenção, isto é, por costumes aceitos e garantidos através da reprovação da conduta divergente. Não há lugar para a heterogeneidade, para a diferença. É sob esse domínio que a escola atua, é pelo DP que ela se legitima.

Eis o ponto central que norteia esta pesquisa: o autoritarismo do discurso pedagógico, proferido ou silenciado (caracterizado por sua circularidade) que constitui o sujeito “patológico”, e é neste momento que considero relevante refletir sobre alguns aspectos das “patologias”.

Os questionamentos que envolvem as “patologias” da linguagem são complexos e antigos. Sendo a ciência dinâmica, e estando o discurso em constante movimento, o discurso científico ao longo do tempo vai categorizando as “patologias”, enquadrando o que é “normal” de acordo com as verdades/ideologias dominantes. Quando levamos essa discussão para o âmbito escolar, percebemos sujeitos que são diferentes, que só podem executar sua fala de maneira diferenciada (diferentes não aceitáveis) e os praticantes de atos falhos, lapsos, digressões, porém executantes de uma fala aceita na instituição escolar (diferentes aceitáveis). Resta entender o que torna os primeiros “patológicos” e os segundos “normais”. Faz-se necessário lembrar que existem ideias preconcebidas subjacentes ao discurso pedagógico com referência a qualquer tipo de “desvio”, como se todos fôssemos executantes perfeitos da língua (falantes ideais) em todas as situações de uso. De uma maneira geral, não é porque as falas se afastam do “padrão” que o sentido almejado pelo falante não é atingido, ou seja, ao falar produzem-se discursos cujos sentidos somente surgem por efeitos que não podem ser previsíveis.

Comunicar os pensamentos ao materializar a fala é uma complexa ação que requer ajustes no cérebro, no sistema nervoso, nos órgãos de articulação e de audição, e não puramente uma realização simples executada por órgãos biologicamente envolvidos nessa “engrenagem”. Na verdade, esses órgãos possuem outras funções antes de fazerem parte do processo de produção da fala. Por exemplo, a finalidade principal dos pulmões é prover o sangue de oxigênio, para então ser transportado para as células do corpo, além da retirada de gás carbônico e vapor de água através da expiração. Seguindo esse pressuposto, podemos afirmar então que a fala se beneficia de órgãos e funções que possuem finalidades diversas.

Cabe, neste momento, retomar a discussão levantada por Lier-De Vito (2003), lembrando que a fala apenas se apropria de outros órgãos com funções específicas. Por sua vez, a linguagem não parece ser uma estrutura que faz parte dos pulmões, da laringe, da abóboda palatina, do nariz, da língua, dos dentes ou dos lábios. Assim sendo, pode ser atribuída a ela a condição de patológica?

O Discurso pedagógico trouxe do discurso médico-científico a determinação de que as falas “patológicas” são aquelas que se afastam do “padrão” e interferem na comunicação, dificultando-a. A patologia aparece, então, como fruto de um discurso autoritário, que, conforme afirma Orlandi (1987), é reflexo do autoritarismo inserido nas relações sociais. Instituição integrante dessas relações, a escola deixa de ser um espaço neutro, para reproduzir o discurso que legitima o “sujeito patológico”.

A dúvida é: se o discurso pedagógico consegue “inculcar” no aluno o discurso científico dominante, não estaria o professor sendo também “vítima” desse mesmo discurso? Não estaria o discurso da escola, a legitimar, também para seus pares, o discurso que constitui o sujeito como “patológico”?

Orlandi (1987) faz referência a uma matéria publicada na Folha de São Paulo, em 29 de junho de 1980, na qual Marilena Chauí reflete sobre a questão de a escola ser um espaço reprodutor da ideologia dominante que adotou a função de reproduzir a força de trabalho. Apesar de ser um discurso proferido há trinta anos, se mostra pertinente e atual ao apontar o que a instituição escolar representa nos dias atuais.

4 LEITURAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem pode ser percebida como um processo dinâmico, permeado de constante produção de efeitos de sentido diversos, que além de se prolongar por toda a vida, está presente em todas as situações vivenciadas pelo sujeito. Ao buscar esclarecimentos sobre os pressupostos teóricos que advogam sobre a aquisição da linguagem, a fim de nortear a futura análise proposta por esta dissertação, percebemos divergências significativas entre as teorias inatistas, representadas por Chomsky e seus seguidores, as teorias desenvolvimentistas, dentre elas a epistemologia genética, elaborada por Piaget, e a teoria interacionista defendida por Claudia De Lemos e outros.² Como traçar um percurso teórico a respeito dessas teorias vai além dos objetivos deste estudo, importa-nos situar superficialmente as correntes epistemológicas que se contrapõem à teoria interacionista proposta por De Lemos³, enfatizando ser essa teoria a que mais se aproxima epistemologicamente da Análise do Discurso, base teórica deste projeto de pesquisa.

Conforme informa Barbara Weedwood (2002) na obra *História concisa da linguística*, Chomsky, defensor da corrente inatista, postulou conceitos de uma *gramática gerativa*, que objetivava fornecer subsídios para que os enunciados pudessem ser analisados considerando os níveis subjacentes às estruturas gramaticais. Partindo desse viés, o estudo da linguagem deveria observar o aparato inato biológico existente em todos os indivíduos, que lhes permite adquirir a gramática de sua língua materna e ainda proferir uma infinidade de enunciados graças a essa faculdade interna. Percebemos que tal procedimento, ao excluir radicalmente o discurso do Outro⁴, inviabiliza estes pressupostos teóricos, visto que, no presente estudo, defendemos o valor dos efeitos de sentido produzidos por este discurso.

As capacidades inatas que possuem os indivíduos, de acordo com o inatismo, são universais cognitivos e linguísticos pré-dispostos ao desenvolvimento em decorrência dos estímulos do meio. Desta forma, o conhecimento (inato) subjacente de uma gramática universal, ativado pelo meio possibilita à criança adquirir sua língua materna. Outro aspecto

² Para mais informações, ver Fernandes, 1998.

³ Pesquisadora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

⁴ Essa noção de “grande Outro” é concebida como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva de que Lacan fala no seminário 20 (KAUFMANN, 1996, p. 385). Fernandes (2007, p. 43) afirma que a designação Outro representa o exterior, o social constitutivo do sujeito, refere-se ao desejo e sua manifestação pelo inconsciente, sob a forma de linguagem.

defendido pelos inatistas se refere ao fato de considerarem a fala adulta apresentada às crianças limitada e por vezes mal formada. Fernandes (1998) esclarece ainda que como os adultos acabam deixando muitas frases incompletas, transgridem certas regras, hesitam, formulam trechos interrompidos, as crianças acabam vivenciando lapsos e falhas no desempenho linguístico. Mesmo assim, a criança consegue extrair as regras das frases normais, já que não considera as “anomalias linguísticas”, pois existe a predominância das “frases normais”.

A Análise do Discurso (AD) surge para romper com esse estruturalismo linguístico que excluía o sujeito, trazendo novos olhares sobre a linguagem e sobre o sujeito, além de preencher o vazio deixado pelo modelo chomskiano da gramática gerativa, que não considerava o sujeito e tratava a língua puramente como um órgão mental. Como afirma Ferreira (2004), a AD abriu [...] “um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época”.

Outra vertente teórica que se contrapõe aos pressupostos que embasam este estudo é a abordagem cognitiva que trata sobre a aquisição da linguagem, elaborada por Piaget. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com sua exposição ao meio e das impressões que este lhe causa. Vindo do estruturalismo europeu, esta teoria, também chamada de Teoria Epistemológica de Jean Piaget e Construtivismo, baseia-se na concepção de estágios com uma sequência imutável. Tais estágios apresentam-se organizados hierarquicamente, em grau de complexidade, partindo do mais simples para o mais complexo, sendo que os primeiros estágios vão se incorporando aos seguintes, isto é, o produto de um estágio é agregado ao estágio posterior. Não há saltos entre eles, tudo acontece seguindo uma linearidade, tendo apenas como variante a idade em que o estágio se mostra. Para demonstrar como ocorre o desenvolvimento intelectual, Piaget parte do pressuposto de que os atos biológicos se adaptam ao meio físico, visando sempre manter um equilíbrio. Cada estágio possui características interdependentes próprias que se constituem em um conjunto integrado em desenvolvimento.

O primeiro período, denominado como sensório-motor, se apresenta como o menos complexo e voltado para a prática, ou seja, para a percepção e ação. A faixa etária que compreende este estágio vai de zero a dois anos e mostra algumas particularidades: a exploração manual e visual do ambiente; ações como agarrar, chutar, sugar, atirar são praticadas antes do pensamento; a experiência é obtida pela imitação. O estágio seguinte é chamado de pré-operatório (de dois a sete anos) e se caracteriza pelo uso da inteligência

prática desenvolvida na fase anterior para formar esquemas simbólicos. Esta formação será facilitada pelo desenvolvimento ativo da linguagem socializada (que inicia por volta dos vinte e quatro meses), com intenção de comunicação permeada ainda pela linguagem egocêntrica (sem intenção comunicativa). Em seguida, emerge o período das operações concretas, que acontece entre o período pré-operatório e o das operações concretas. A emergência da linguagem possibilita transformações fundamentais no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança. O próximo estágio é denominado de período das operações concretas e compreende a faixa etária dos sete aos doze anos aproximadamente.

A aptidão para estabelecer relações substitui o egocentrismo intelectual e social característico da fase anterior. Outro aspecto relevante é que a criança pode, neste estágio, realizar operações mentais além das ações físicas específicas do período sensorio-motor.

No período das operações formais, de doze anos em diante, o sujeito já pode agir com autonomia, adquirindo capacidade para criticar os sistemas sociais existentes, discutir crenças e valores. Também é possível elaborar esquemas conceituais abstratos para executar operações mentais. Nesta fase, predomina a linguagem socializada em detrimento da fala egocêntrica que se manifestava com maior ênfase no estágio pré-operatório.

Na abordagem de Piaget, o sujeito é definido como epistêmico⁵ e a língua um mero objeto para a aquisição da linguagem, tendo o outro a função de mediador entre o objeto e o conhecimento. Partir desse pressuposto seria crer que o sujeito poderia elaborar sua língua materna de maneira isolada, utilizando-se unicamente de sua estrutura biológica, além de desconsiderar os efeitos de sentido que a fala do Outro produz durante o processo de aquisição, o que nos parece inviável.

A obra de Ferdinand de Saussure, linguista suíço, consolidou-se como uma referência ao demonstrar que a língua não pode ser simplesmente aprendida de maneira sequencial, através de estágios de desenvolvimento. De acordo com Mori (2001), Saussure foi pioneiro ao compreender a linguagem humana em seus dois ângulos fundamentais: a língua e a fala. A língua reproduz o código de comunicação entre os integrantes de uma comunidade (está, portanto, na comunidade e não dentro do indivíduo) e a fala se traduz pela realização concreta da língua por um falante em suas diversas situações de uso.

A partir das concepções saussurianas, De Lemos, vem buscando entender o processo e o funcionamento da linguagem oral. Motivada pela psicanálise, De Lemos (2001)

⁵ Para M. Chauí (2000), o sujeito epistêmico é visto apenas como sujeito do conhecimento.

adentrou em uma nova teoria movida pela noção de captura (compreendida como um caminho para os processos de subjetivação que constituem a aquisição da linguagem) em oposição à noção de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a linguagem emerge da interação linguística entre criança e adulto, através do jogo discursivo (inconsciente) em que cada um dos interlocutores é tomado pela linguagem do Outro. Seguindo este caminho, as transformações na aquisição da linguagem passam a ser constituídas a partir das diversas relações que a criança estabelece com a língua, alertando para o fato de que ao recusar a noção de desenvolvimento, o compromisso com a mudança, é agora caracterizado pela ausência de um estado final (no qual supostamente as teorias desenvolvimentistas alcançariam).

Desde o início de suas pesquisas sobre linguagem, emergiu para De Lemos (2007) o desafio de analisar a essência dos enunciados fragmentados proferidos pelos pequenos falantes, ou quando a fala se torna mais homogênea. Vencer esses desafios levou a pesquisadora a propor a aquisição da linguagem como processo de subjetivação que, segundo De Lemos (2007, p. 28), é caracterizado por “mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e a *parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um *corpo pulsional*, i.é, a criança como corpo cuja atividade demanda interpretação.”

5 O SUJEITO E AS “PATOLOGIAS” DA LINGUAGEM

Muitas expressões são usadas para definir as alterações que ocorrem durante a aquisição e o funcionamento da linguagem, dentre elas, retardo de linguagem, retardo de aquisição de linguagem, distúrbio articulatorio, patologia da linguagem. Frente a tantas faces distintas e complexas que constituem o sujeito através da linguagem (atos de enunciação; formações discursivas, efeitos de sentido), nos deparamos com a urgência em entender o que se inclui nos padrões da normalidade e o que deve ser considerado patológico. Há possibilidade de separarmos a “normalidade” da “patologia” no que se refere à linguagem?

Perceber a indispensabilidade da linguagem para a constituição do sujeito e a força transformadora que assume o discurso neste processo nos conduz para caminhos reflexivos repletos de questionamentos até então sem respostas, no que se refere às patologias da linguagem.

Entretanto, mesmo pretendendo problematizar inúmeras dúvidas concernentes ao que pode e não pode ser caracterizado como patológico, não cabe neste estudo descrever conceitos e definições de cada uma das diversas patologias, mas trazer uma breve revisão teórica das questões que envolvem estas “disfunções”. Tais discussões contribuirão para a consistência da análise referente não somente ao discurso produzido pela escola frente ao sujeito que parece apresentar “patologias” da linguagem, como principalmente sobre de que forma o sujeito “patológico” é constituído a partir do referido discurso. Lier-De Vitto (2003), em *Patologias da linguagem: subversão posta em ato*, contempla uma discussão importante ao indagar o que exatamente queremos dizer (ou silenciar) quando nos referimos às *patologias da linguagem*. É cabível conceber um organismo físico, um ente que poderia adoecer?

Nem sempre o vocábulo ‘patologia’ carregou o sentido de doença. Etimologicamente, patologia tem origem em *Pathos*, palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento e assujeitamento e *lógos*, tratado, estudo⁶. Atualmente, encontramos em dicionários de termos médicos o seguinte significado do termo *patologia*, dentre outros: ramo da ciência biológica voltado para o estudo da natureza, modificações estruturais e funcionais promovidas por doenças.⁷

⁶ Para mais esclarecimentos, ver Harari (2008, p. 188).

⁷ Disponível em: http://www.pdamed.com.br/diciomed/pdamed_0001_12803.php.

Em decorrência de haver um constante dinamismo na língua (algumas palavras foram incorporando outros significados) o vocábulo *patologia* atualmente é utilizado como sinônimo de doença. “Além de significar o estudo das alterações produzidas no organismo pelas doenças, o termo *patologia* é também utilizado para designar essas mesmas alterações. Ex.: patologia da hipertensão arterial, patologia da febre tifóide, patologia da doença de Chagas etc.” (REZENDE, 2005)⁸. Assim sendo, a expressão *patologias da linguagem* tem permeado não somente o discurso médico, mas também o discurso da escola, objeto deste estudo, que por vezes se apoia no discurso médico apontando para a patologização do aluno, sem levar em consideração as condições de formação desse discurso que sustenta determinada prática pedagógica. Consideramos pertinente, neste momento, trazer uma breve descrição a respeito dos aspectos fonológicos da linguagem, apresentando algumas diferenças da linguagem oral, tidas como patológicas e caracterizadas como *dislalias*.

A fonoaudiologia define dislalia como uma disfunção articulatória que ocorre quando um ou mais fatores, que transformam a linguagem em um processo biopsicossocial, “falham” desviando o padrão articulatório daquele normalmente aceito pela comunidade linguística adulta de determinada língua.

Em 1983, Spinelli dividiu, por uma questão didática, as dislalias em orgânicas e funcionais. Sob essa perspectiva, as alterações que ocorrem no desenvolvimento da linguagem caracterizaram-se por perturbações orgânicas que envolvem disfunções nos órgãos periféricos e no sistema nervoso central, ao passo que as alterações funcionais resultam de perturbações emocionais (imaturidade, distúrbios de personalidade e impedimentos diante de situações de comunicação) e dos aspectos ambientais (destituição de estímulos). Solange Issler (1983), autora da obra *Articulação e linguagem: avaliação, diagnóstico na fonoaudiologia*, se propôs a pesquisar os eventos articulatórios inseridos nas situações de comunicação, trazendo a valorização do estudo da fonética e da fonologia para novas compreensões acerca das “patologias” que envolvem a linguagem oral – chamadas dislalias.

Tratando as “patologias” da linguagem em bases fonológicas e fonéticas, Issler (1983) buscou uma classificação mais linguística que pudesse contemplar as relações entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, em detrimento de uma divisão estanque imposta pela visão organicista. Considerando que todos os elementos integrantes do

⁸ Dr. Joffre Marcondes de Rezende é médico, professor honoris causa da Universidade de Brasília, professor do curso de História da Medicina da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás e membro da Sociedade Brasileira de História da Medicina.

processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem estão diretamente relacionados, não poderíamos deixar de apontar neste estudo a contribuição da psicolinguística para um novo olhar sobre os diversos tipos de dislalias e sua classificação.

Partindo desse pressuposto, Issler (1983) mostra uma classificação processual, fonoaudiológica, que separa as “patologias” da linguagem oral em dislalias fonéticas e fonológicas. As dislalias fonéticas são de caráter articulatório e abarcam processos fisiológicos. São alterações do som sem alterar o significado da palavra, como falantes que falam a fricativa /s/ muito anteriorizada, ou seja, posicionando a língua muito na frente. Já as dislalias fonológicas são caracterizadas pelo seu caráter cognitivo-linguístico. Ocorre quando há uma substituição, eliminação ou acréscimo de algum fonema alterando o significado da palavra, como ao invés de [carro] fala-se [calo]. Neste exemplo percebe-se a substituição da líquida /r/ pela /l/. Enquanto a dislalia fonética relaciona-se à fisiologia limitando os processos articulatórios, as dislalias fonológicas referem-se às regras linguísticas.

Para um melhor entendimento sobre as disfunções que ocorrem no processo de aquisição da linguagem, descreveremos de maneira sucinta as características das alterações predominantemente orgânicas (caráter articulatório/processos fisiológicos) e alterações predominantemente funcionais (caráter cognitivo/linguístico). Cabe lembrar que esta divisão é considerada como meramente didática, para facilitar a compreensão acerca das chamadas “patologias” da linguagem.

As alterações de linguagem predominantemente orgânicas são disfunções que ocorrem durante a aquisição da linguagem; são chamadas de disartria, dislalia, afasia, redução da linguagem, supressão da linguagem, agramatismo, parafrasia, ausência de palavra, dentre outras. Estas “patologias” da linguagem possuem características distintas que as constituem.

As disartrias decorrem de uma lesão que pode intervir na elaboração e na emissão dos sons, resultando na dificuldade em articular as palavras, alterando principalmente a pronúncia das consoantes labiais e linguais⁹; pode ser encontrada nos traumatismos crânio-encefálicos (agressão ao cérebro em decorrência de trauma externo), nas lesões vasculares encefálicas (AVC – acidente vascular cerebral/derrame), na paralisia pseudobulbar (doença caracterizada pela dificuldade de mastigação, deglutição e fala), dentre outras “patologias”.

As alterações que acarretam omissão ou acréscimo de fonema, a troca de um fonema por outro ou ainda deformação de fonemas são denominadas dislalias. O desenvolvimento da linguagem de um sujeito considerado dislático pode ser normal ou sofrer um leve retardo, e em alguns casos a pronúncia das vogais e dos ditongos costuma ser correta. As dislalias acontecem em decorrência de um número considerável de perturbações orgânicas¹⁰ ou funcionais¹¹, podendo ser observadas também em deficientes mentais, nos quais a linguagem é compreendida apenas pelo grupo familiar. O personagem Cebolinha, de Maurício de Souza, é um exemplo de sujeito que apresenta dislalia. Ele troca o som da consoante /r/ pela lateral dental /l/. Muitos fonoaudiólogos percebem as dislalias como perturbações funcionais e não de ordem neurológica. Entretanto, sob a perspectiva fisiopatológica, a dislalia presente em um sujeito hipercinético terá que ser denominada como de origem orgânica, já que ao tratar a hipercinesia, desaparece a dislalia.

A afasia pode ser definida como um distúrbio de (na) linguagem oriunda de lesão cerebral, produzindo um deslocamento do próprio sujeito de seu lugar como executante eficaz de sua língua. Na concepção de Freire, R.M.(1996), os efeitos de sentido produzidos pelo afásico não são passíveis de interpretação e se apresentam de maneira diversa da esperada pelo interlocutor. Porém, o deslocamento semântico realizado pelo sujeito afásico acontece justamente devido a sua submissão às regularidades da língua, existentes para manter a estrutura do discurso. O que nos faz perceber que o sujeito afásico permanece produzindo efeitos de sentido, mesmo que de uma maneira diferente da esperada pelo seu interlocutor, ou seja, nada diferente de qualquer outro sujeito.

Assim sendo, sob o viés da Análise do Discurso, podemos inferir que o sujeito se constitui patológico sendo fruto do discurso médico-científico contemporâneo. A ciência decide, classifica, denomina as “patologias” de acordo com ideologias subjacentes dominantes, isto é, aquilo que está dentro das normas hoje pode ser patológico amanhã. Devemos considerar, também, que inclusive o sujeito tido como normal infringe as regras de sua língua quando comete atos falhos ou lapsos, transformando-o “patológico” em determinadas situações.

⁹ Consoantes labiais: /p/, /b/, /m/; consoantes linguais: /t/, /d/, /n/, /l/. Para um maior aprofundamento, ver Cagliari, 2001.

¹⁰ Dentro das perturbações orgânicas que acarretam dislalias estão as malformações congênitas (lábio leporino ou traumatismo dos órgãos fonadores).

¹¹ Caracterizando as perturbações funcionais temos a hereditariedade, imitação ou alterações emocionais.

As “patologias” predominantemente funcionais são caracterizadas, segundo Issler (1983, p. 18), como dislalias fonológicas, e possuem “caráter cognitivo-linguístico”. Podem ser incluídas nessa categoria as alterações de linguagem oriundas de perturbações emocionais. Dentre as principais disfunções desse tipo, descreveremos sucintamente as disfonias e as disfemias.

Conforme afirma Herrero e Velasco (1997, p. 90), disfonia é definida como “a alteração de uma ou mais das características acústicas da voz”. As autoras informam também a dificuldade em determinar de que forma e em que grau uma voz é “patológica”, já que os aspectos afetivos, emocionais, culturais, além da idade, o sexo, a profissão influenciam diretamente nesta avaliação. É necessário realizar uma pesquisa foniátrica¹² complexa para que o diagnóstico seja obtido.

De etiologia ainda pouco conhecida, o distúrbio da fluência da fala caracterizado pela suspensão mais ou menos repentina da expressão verbal é chamado de disfemia, também conhecido como gagueira. Sangorrín (1997) esclarece que podem ser acrescentados a este distúrbio alguns fatores psicopatológicos que poderiam transformá-lo numa síndrome de complexo tratamento. São consideradas como disfemias duas formas diferenciadas de gagueira: a gagueira tônica e a gagueira clônica. A primeira tem a característica de uma fala entrecortada com “espasmos que afetam diversos grupos musculares relacionados à fonação”, e a segunda é “produzida por breves e rápidas contrações bucais que dão lugar a uma repetição compulsiva de vocábulos”, segundo Sangorrín (1997, p. 306).

As “alterações” na fala descritas nesta seção são apenas algumas dentre as que constam no rol das “patologias” da linguagem. Seja sob o aspecto fonético ou fonológico, essas alterações podem ser consideradas pela fonoaudiologia como “patologias” da linguagem oral antes dos seis anos de idade. Duas razões apontam para esse raciocínio:

a) o período pré-linguístico (período de produção fonética) inicia no nascimento e vai até os quatro anos; nesta fase o organismo e suas estruturas se adaptam para a produção dos sons fisiológicos;

¹² A Foniatria é a especialidade médica das alterações da voz, fala, função auditiva e linguagem. (Herrero e Velasco (1997))

b) o período linguístico (período de aquisição das regras linguísticas fonológicas compreende a faixa etária dos dez meses aos seis anos de idade; durante esta etapa, o sujeito identifica e aplica as regras das oposições fonológicas da língua.¹³

Assim sendo, Issler (1983) considera imprudência esperar até seis anos de idade para consultar um fonoaudiólogo. Caso sejam observadas algumas dificuldades no processo de aquisição da linguagem dos quatro anos e meio aos cinco, o fonoaudiólogo certamente poderá auxiliar a criança a transpor essa experiência com mais tranquilidade. A criança com seis ou sete anos que conduz para a escola sua linguagem desorganizada, poderá ter complicações na aquisição do segundo código (escrita/leitura). Além da dislalia, outros problemas (pedagógicos e psicológicos) poderão afetar o aluno, constituindo-o como sujeito patológico.

É nesta questão complexa e adversa que urge lançar um novo olhar sobre o sujeito considerado patológico, assim definido tanto pelo *dito* quanto pelo *não dito*. Tal caracterização o transforma em um ser à parte, subordinado a determinadas formações discursivas que o colocam fora dos padrões de normalidade. Devemos atentar para o fato de que a linguagem, ao constituir o sujeito, também se constitui, e perceber a linguagem oral apenas como uma das formas que ele se utiliza para expressar seus pensamentos pela materialização da língua. De alguma maneira ele se comunica, de alguma forma seus enunciados são proferidos ou silenciados, caso seja essa sua escolha. É possível que este sujeito constituído como patológico não possa proferir um discurso (ideologicamente) esperado por outros falantes “não patológicos”, porém ele, “a sua maneira”, executa sua linguagem e pode se fazer entender.

¹³ Segundo Issler (1983), os dois períodos aparecem simultaneamente. Antes dos doze meses de idade, a criança ao mesmo tempo aprende a produzir sons com a boca e usa essa habilidade de produzir sons para aprender as palavras de uma determinada língua.

6 A ANÁLISE

O capítulo que a partir de agora se materializa intenciona explicitar os sentidos produzidos pelos enunciados proferidos durante as entrevistas, que constituíram o *corpus*. Sabendo que a multiplicidade de sentidos pode surgir tanto de um único dizer quanto de breves instantes de silenciamento, busquei descobrir as relações que se estabelecem entre o dito e o não dito para cumprir com o que este estudo se propôs: analisar, utilizando os dispositivos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, o discurso de docentes das séries iniciais sobre sujeitos com “patologias” de linguagem.

Os recortes que representam o *dizer* dos professores sobre sujeitos que executam sua fala de maneira diferenciada aparecem em mais de uma seção, por terem permitido a análise com base em diferentes conceitos da Análise do Discurso.

6.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa concebida por Michel Pêcheux e trazida para o Brasil principalmente por Eni Pulcinelli Orlandi – uma das maiores seguidoras da vertente – trabalha com a opacidade da língua, com a multiplicidade de efeitos de sentido produzidos pelo discurso. Para a AD, a língua é a materialidade da presença/ausência do sentido, do dito/não dito, dos equívocos, dos deslocamentos, da incompletude da comunicação e de todos os aspectos que nessa perspectiva se tornam característicos da linguagem. Considerando a relação imprescindível entre sujeito e linguagem, já que ambos se constituem mutuamente, e as condições (ideológicas) dinâmicas de produção do discurso, Orlandi (2005, p. 60) esclarece que “as transferências presentes nos processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações teóricas”.

Assim, percebemos que todo efeito de sentido não é fechado, pois cada palavra proferida/silenciada difere em significado toda vez que o sujeito altera sua posição como executor de sua fala. Seguindo esse pressuposto, na posição de analista, considerei a relação entre descrição e interpretação na análise realizada, conforme orienta Orlandi (2005, p.60)

quando afirma a importância de “explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.”.

Considerando que a AD atua onde quer que sejam produzidos efeitos de sentido através da língua e da história, entendemos que cada formação discursiva necessita de procedimentos metodológicos próprios, razão pela qual a AD não possui um método único, que possa ser aplicado indiferentemente a todos os tipos de *corpus*. Devendo estar o analista envolvido na interpretação, Orlandi (2005, p. 61) esclarece que “o dispositivo do analista deve lhe permitir trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação”.

Os participantes desta pesquisa são docentes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), do Município de Imbituba/SC. Dentre eles, alguns contratados temporariamente, outros efetivos da rede municipal, com tempo de exercício do Magistério entre 5 e 20 anos. A proposta foi entrevistar 25 docentes, graduados, que estivessem na docência das séries iniciais há cinco anos ou mais e tivessem tido como aluno(s) criança(s) (no mínimo durante um ano) com “patologias” da/na linguagem. Certos acontecimentos adversos impediram-me de alcançar o número referido de entrevistados, visto que alguns professores dentro do perfil desejado não estavam disponíveis para participar da pesquisa, outros não consentiram na gravação da entrevista em áudio. A escolha dos entrevistados, agora oito professores, ocorreu por indicação da diretora ou da coordenadora pedagógica das escolas visitadas e através da minha rede de contatos.

A opção por esse perfil de participantes ocorreu em função dos objetivos da pesquisa (analisar o discurso de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano), e por ser nesse momento que os alunos apresentam maiores dificuldades para lidar com questões relativas à linguagem. Parti do princípio de que a docência durante cinco anos é considerada satisfatória para que o profissional adquira experiência não somente para contribuir a contento com o aprendizado da criança, como também ajudá-la a sobrepujar possíveis adversidades.

O *corpus* foi coletado mediante entrevista semiestruturada com perguntas abertas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto – o sujeito e as “patologias” da linguagem. Seguindo um roteiro de questões previamente definidas (anexo A), foi realizada uma conversa informal, além de algumas questões adicionais que se fizeram necessárias, a fim de produzir um *corpus* representativo de uma formação

discursiva. As entrevistas foram gravadas em áudio (com a devida autorização) para que pudessem ser transcritas na íntegra.

Na concepção de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada caracteriza-se em questões basilares apoiadas em pressupostos teóricos e hipóteses que se referem ao tema da pesquisa, além de colocar o pesquisador como sujeito participante de todo o processo de coleta do *corpus*. A entrevista permite ainda ao pesquisador obter informações através da fala, que (re)velam certas formações discursivas.

As questões integrantes da entrevista foram elaboradas com o intuito de levantar discussões sobre os aspectos que envolvem a linguagem, para as concepções dos docentes acerca das expressões “retardo de linguagem, retardo de aquisição de linguagem, distúrbio articulatorio, patologia da linguagem” e os efeitos que estas produzem no sujeito. Foi relevante também, para constituir o *corpus*, perceber a atuação do docente no cotidiano escolar do sujeito “patológico”, com referência à prática pedagógica.

A constituição do *corpus* não seguiu critérios empíricos, porém teóricos, conforme afirma Orlandi (2005). Na posição de pesquisadora/analista pretendi assumir o lugar daquele que escuta além das evidências, para entender (considerando a opacidade da linguagem) como o processo de constituição do sujeito se dá através da ideologia e do inconsciente. Posteriormente, o *corpus* (entrevistas gravadas e transcritas) foi analisado contemplando (entre outros aspectos considerados pertinentes pela vertente teórica que sustenta esta pesquisa) as visões de mundo dos sujeitos da pesquisa (nem sempre explicitadas na fala) o afastamento da literalidade, os efeitos metafóricos e os possíveis atos falhos linguísticos.

Sendo a Análise do Discurso uma vertente teórica que contempla muito mais do que os efeitos de sentido produzidos por enunciados proferidos/silenciados, não foi possível deixar de considerar acontecimentos que ocorreram enquanto aguardava o horário marcado para determinada entrevista. Assim, iniciei a análise descortinando o *dizer* de quatro docentes que aguardavam o término de seu intervalo na sala dos professores para retornarem às suas respectivas salas de aula.

6.2 ACONTECIMENTOS INUSITADOS

O analista do discurso acaba tornando-se um ávido observador, pois sabe que os sentidos se produzem a partir da inserção do sujeito em formações discursivas. O espaço naquele momento instaurado era composto por quatro professores licenciados, de diferentes áreas científicas, que se sentiram instigados a falar ao saber o motivo da presença de um pesquisador entre eles: a linguagem e suas múltiplas faces. Percebendo que haveria um entrevistado falando sobre sujeitos/alunos que executam sua fala de maneira diferenciada, e que este seria das séries iniciais, os docentes imediatamente passaram a discorrer espontaneamente sobre suas experiências relativas à questão. Surgia uma nova formação discursiva, em um lugar comum a todos seus interlocutores. Professores de Matemática, História, Ciências e Letras experimentavam uma identificação. Da heterogeneidade emergiam interesses e dúvidas comuns, expressados através de significantes pertencentes a outro espaço discursivo. Nesse momento, os docentes das séries finais do Ensino Fundamental deixaram de falar como licenciados de áreas específicas para assumir uma posição que até então não lhes pertencia diretamente, o lugar dos pedagogos “encarregados” de tratar de situações que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

O que pode ser dito e o que pode ser silenciado em determinadas situações de comunicação, segundo Pêcheux (1988), relaciona processos ideológicos e linguísticos na constituição de efeitos de sentido, estabelecendo o conceito de formação discursiva. Ao proferir/silenciar determinados enunciados, o sujeito encontra-se submetido a acontecimentos sociais e históricos. Este era o espaço que ora se constituía, atravessado por ideologias que foram se mostrando, emergindo um discurso autoritário e polêmico.

A partir daquele instante, enquanto esperava o entrevistado, assumi a posição de escuta exigida ao analista para presenciar a construção de novos sujeitos e outros efeitos de sentido. A seguir, alguns recortes dos enunciados proferidos pelos quatro professores citados, doravante denominados: (S1) professora de Matemática, (S2) professora de História, (S3) professora de Ciências e, (S4) professora de Língua Portuguesa.

(S1) Dentro de casa, não é nem o assim oh: as palavras deles, como eles falam, eles não notam tanto. Os pais não notam que a criança tá falando tão errado assim. Vai passando o tempo, a criança vai falando “aquilali”, e pra eles tanto

faz. Eles não têm essa visão de ter que levar no especialista. Muitas vezes só vai acontecer isso quando eles chegam na escola. Aí não adianta, se ele fala errado, ele vai escrever errado, é o que a gente vê.

Este dizer legitima o aluno como sujeito patológico no momento em que afirma que a criança que fala errado precisa ser conduzida ao especialista. Aqui, a professora se apropria do discurso científico quando assevera quem determina o encaminhamento do aluno ao médico. É o saber oferecido pela ciência sendo incorporado pelo espaço escolar na voz do professor.

Percebe-se um apagamento da função da escola, já que, conforme Bourdieu (1974, *apud* ORLANDI, 2003), esta deixa de ser o local de reprodução cultural para se transformar em lugar de apropriação do saber científico pelo educador. A instituição escolar se legitimou ideologicamente como formadora do sujeito-cidadão a partir de bases anteriormente construídas em que o professor domina e detém o conhecimento, e o aluno deve apenas “receber” esse saber. Tal pressuposto parece fundar-se no dizer que expressa o “falar errado”, o “escrever errado”, isto é, o professor, além de apossar-se do discurso científico (marcando o sujeito-aluno a ser eternamente errado) assume a posição ideológica da escola. Cada vez mais efeitos de sentido produzidos pela escola e seus representantes são reforçados pela hierarquia presente nas situações enunciativas entre sujeito-professor e sujeito-aluno.

Assim se caracterizou os sujeitos enunciadorees participantes da pesquisa: com autoridade constituída que lhes outorga poderes para silenciar outras vozes, ou fazer prevalecer a sua própria voz, determinando quem é *errado*, quem é *bloqueado*, quem é *diferente*. Quem aprende ou não aprende. Enfim, entre uma palavra e outra, quem é patológico.

Outro aspecto relevante a considerar é a noção de memória discursiva, também chamada de interdiscurso por Pêcheux. Orlandi (2006) esclarece que a concepção de interdiscurso nos leva a crer que os sujeitos estão interligados a um saber discursivo que não se aprende, mas que é produto da ideologia, presente no inconsciente. Esse saber discursivo dará sentido às palavras proferidas. Quando o sujeito/professora enuncia “*não é nem o assim oh*” e “*aqilali*”, mostra sua sujeição às marcas da variação linguística regional, o que poderia ser considerado um lapso linguístico, se pensarmos na norma padrão. A linguagem coloquial utilizada por sujeição às marcas linguísticas culturais se constitui numa diferença aceitável e, desta forma, seu uso é permitido (muitas vezes nem percebido, por já estar

naturalizado) pelas professoras e seus pares. Por ser permitido, não é caracterizado como *desvio*, *distúrbio*, *bloqueio*. Parece, então, haver certa categorização que posiciona de um lado as professoras, sujeitos que podem enunciar livremente (transgredindo certas regularidades convencionadas como corretas) e de outro seus alunos (sujeitos que transgridem sem permissão e, assim sendo, são considerados *bloqueados*).

A perspectiva do que é errado, do que se afasta das convenções, bem como do que se estabelece como correto e permitido, vai sofrendo transformações à medida que a história vai tomando novos rumos, estabelecendo outros padrões científicos e ideológicos. Tais alterações são acontecimentos que vão constituindo o sujeito a partir dos efeitos de sentido produzidos tanto pelo discurso científico vigente quanto pela voz do senso comum.

(S2) Tinha uma época a que a gente dizia que essa fala errada era manha. Mas, hoje a conversa é outra.

Neste instante, a professora demonstra a influência da historicidade para categorizar a “fala errada”. Em outro momento histórico, a fala da criança que se afastasse do padrão poderia ser considerada como choro infantil de teimosia, “birra”, “pirraça”, ou expressar o desejo da criança em ser notada. Ao enunciar “a gente dizia”, a docente afirma que essa caracterização ficou no passado e que hoje os sentidos produzidos são outros. Esta questão pode ser entendida quando compreendemos que o sujeito significa sempre de maneiras distintas, já que um dado momento jamais será materializado da mesma forma que outros, mesmo que pelos mesmos sujeitos envolvidos. Orlandi (2005, p.53) esclarece que “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos.”

Esse é o sujeito que se constitui pela linguagem, assujeitado ao jogo, à imprevisibilidade dos acontecimentos, e ao mesmo tempo às regularidades da língua. É esta contradição que faz os efeitos de sentido e o sujeito que os produz “escorregarem”, “derivarem” para sentidos múltiplos e diversos. Orlandi (2005) considera, ainda, que é através dos processos polissêmicos que o equívoco possui seu ponto de articulação.

Em outras palavras, sujeito e língua fazem parte de um jogo entre estrutura e acontecimento, mostrando que os sentidos ultrapassam todas as barreiras, transitando em constante movimento no percurso da história. Neste contexto, emerge a opacidade da linguagem justamente por o sujeito ser incompleto e por não permanecer estacionado nos vestígios da ideologia. Há, porém, situações em que o sentido não é fluente e o

deslocamento não é produzido pelo sujeito. Quando este estaciona, diz Orlandi (2005, p. 54) que sua “memória não reverbera” e, para tal, a autora propõe três formas de repetição:

- a. A repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. A repetição formal (técnica) que é o outro modo de dizer o mesmo;
- c. A repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

Assim é o discurso concebido pela Análise do Discurso: a palavra em movimento enunciada pelo sujeito que não somente precisa das regularidades da língua para sustentar seu dizer, como carrega traços de sua relação com a exterioridade. Esta, que marca, constitui, legítima pode ser percebida no relato da professora.

(S3) Eu tive um aluno que falava errado, trocava o r pelo l, falava “tlinta e tles”. Aquilo me marcou. Eu encontrei ele anos depois na rua, ele veio me cumprimentar e eu perguntei: tu era o “tlinta e tles? Ele disse: sim.

A memória discursiva se construiu pela constituição do sujeito através de seus enunciados. Para professora e aluno, houve a legitimação de uma fala diferente, constituindo um sujeito que executava uma fala que se opunha às regras ortográficas que obedecem à norma padrão.

O sujeito que se constitui a partir de enunciados já proferidos ou silenciados, e constantemente assume posições diversas, se apropria de outros dizeres, caracterizados como os “já ditos”, que ficam em estado latente aguardando o momento de serem retomados para, então, produzirem outros sentidos. Esses acontecimentos se concretizam quando o sujeito aciona sua memória discursiva para dar novos significados em outras situações de comunicação. Explica Orlandi (2005): “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Esse novo dizer e as relações que mantém com a atual produção de sentido – o interdiscurso – é o saber que faz parte da memória discursiva do sujeito, materializado através da língua, utilizando-se de marcas linguísticas facilitadoras para a compreensão do funcionamento da linguagem e os efeitos de sentido produzidos. Tais efeitos possuem uma força muito além do que podemos perceber, pois vão constituindo sujeitos que ficam marcados por esses dizeres.

Importa ressaltar, também, o quanto a fala do “tlinta e tles” marcou o sujeito/aluno, pois após muitos anos, a professora o encontra na rua e resgata esse dizer que representa, para ela, este sujeito. O nome é um significante que nos representa para outros significantes. Neste caso, o apelido “tlinta e tles” representa este sujeito para um outro significante ou um outro sujeito que é a professora. A marca da linguagem constitui não somente um espaço discursivo e interlocutório, mas um sujeito, um sujeito que é enunciado pelos outros e passa a se enunciar, neste caso, como sendo o “tlinta e tles”. Ele se identifica e se reconhece neste enunciado que vem do Outro, isto é, que vem da historicidade, “que está no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de existência” (AUTHIER-REVUZ, 1990).

O apelido “tlinta e tles” reflete uma designação¹⁴ e se constituiu por meio de uma cena enunciativa, na qual o sujeito-aluno foi renomeado pelo sujeito-professora após alguns anos. Guimarães (2002, p.23) esclarece que:

A Cena enunciativa é assim um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento. Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer.

Para o sujeito “tlinta e tles” houve um apagamento do Nome-do-Pai, nome este que o tornou servo do significante que o nomeava até o instante em que foi designado como “tlinta e tles”. Kaufmann (1996, p. 372) explica que para Lacan, de certa forma, o nome próprio é o significante “sigla” que demonstra que o sujeito é mais precisamente servo da letra. Promoveu, também, um deslocamento de sentidos, uma re-significação através do apelido, uma nova identidade linguística.

Esclarece Orlandi (1998) que, nas situações de comunicação materializadas no ambiente escolar, quando o professor interfere de alguma maneira na atuação do aluno, há uma forte interferência nos sentidos produzidos pelo aluno, e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade. O mesmo aconteceu quando a professora re-nomeou o sujeito “tlinta e tles”. Desta forma, os processos que envolvem a significação consistem no entrelaçamento do sujeito e do sentido. O ato de produzir sentidos também produz sujeitos.

¹⁴ A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio de uma relação linguística tomada na história. (GUIMARÃES, 2002)

Portanto, se a identidade é dinâmica e se altera em decorrência de movimentos históricos e linguísticos, acontece devido ao fato de ser a produção de sentidos um resultado do deslizamento que ocorre entre as formações discursivas. Orlandi (2002) orienta que sendo a identidade um movimento na história, ela é heterogênea e passa por constante processo de transformação. Seria ilusão pensar em identidades que não se alteram e, para que as diferenças façam parte de uma organização significativa, é preciso que haja unidade na língua e que essa se relacione com a dispersão. Acontece o mesmo com o sujeito, no movimento de sua identidade ele desliza em diversas posições: somos professores na escola, mães em casa, somos as clientes no banco, na loja, e assim sucessivamente.

Situação similar podemos perceber no acontecimento enunciativo do sujeito “tlinta e tles”: em um momento ele estava na posição atribuída pelo nome próprio, noutro momento assumia a posição de “tlinta e tles”. Foi desta maneira (dentre outras) que sua identidade foi se transformando.

Em outras palavras, esse aluno não deixou de lembrar seu nome, porém, ele foi renomeado por práticas discursivas oriundas do discurso da escola, atravessadas pelos dizeres acerca das “patologias”. Ao ser renomeado, teve sua identidade alterada em função das situações de comunicação que vivenciou com a professora (que o legitimou, fazendo com que o apelido se sobressaísse ao Nome-do-pai). Essas situações de comunicação que aconteceram no passado implicaram na maneira de esse sujeito se posicionar diante da professora no presente, salientando suas diferenças linguísticas.

Nessa conjuntura se percebe que, de certa forma, segundo Fávero (2006, p.212)

[...] sujeito é o que se nomeia; o nome e o prenome que o identificam lhe vêm, inicialmente, de seus pais. Mas uma pessoa pode ter vários nomes e prenomes ao longo da vida, à medida que designam não somente o indivíduo, como seu lugar na família, na comunidade e assim por diante.

Nesse sentido, o sujeito-aluno “tlinta e tles” incorporou a renomeação através do discurso pedagógico ao ocupar o espaço de aluno, pela prática discursiva da professora.

Além dos enunciados proferidos pelos professores do Ensino Fundamental II (que oficialmente não faziam parte do perfil necessário à pesquisa) e do Ensino Fundamental I (alvo da pesquisa), o *corpus* foi constituído também pelo silenciamento daqueles que:

- a) simplesmente disseram não ao meu convite;
- b) transferiram o dia da entrevista tantas vezes que ela se tornou impraticável; e,
- c) recuaram ao se deparar com o gravador.

O silêncio instaurado por meus pares inicialmente pareceu sem explicação e causou-me certo desconforto e descontentamento, até o momento da transcrição das entrevistas, pois inferi que o fato de se negar a participar, isto é, não querer expressar palavras, acabou constituindo sentidos através do não dito. O silenciamento faz parte da linguagem e mostrou-se tão opaco quanto a própria linguagem.

As três situações de negação produziram sentidos variados, indicando uma intenção de fuga por trás do não falar, do não querer dar sua voz para um outro. Há também, o contexto político em torno dessas profissionais (contratadas em caráter temporário) que não pode ser desconsiderado. Muito além do seu ideal, há uma necessidade de compactuar com a escola, de legitimar o discurso autoritário.

A Análise do Discurso (AD) considera maneiras distintas de não dizer. Orlandi (2005) esclarece que ao longo de cada dizer sempre haverá uma margem de não dizer que significará, seja através do que foi pressuposto ou do que ficou subentendido. Pensando sob esse viés e, lembrando que existe um entrecruzamento de três vertentes teóricas (linguística, materialismo histórico e psicanálise) embasando a AD, compreende-se que ao não dizer o sujeito está submetido (de alguma forma) ao interdiscurso, à ideologia, às formações discursivas. Além dos sentidos que podem ser pressupostos ou ficar subentendidos, a produção de sentidos pode acontecer quando o sujeito está em silêncio, mostrando mais uma vez que a incompletude faz parte tanto do sujeito quanto da linguagem. Assim, a autora (2007) orienta que para o analista trabalhar com o silêncio, é necessário percebê-lo com dois funcionamentos principais: o silêncio fundador (presente em toda linguagem, constituindo o não-dito) e a política do silêncio/silenciamento (dividida em silêncio constitutivo e silêncio local). Para Orlandi (2005), o silêncio é constitutivo quando um significante apaga outros significantes. Já o silenciamento se caracteriza quando há censura pelo sujeito de uma formação discursiva ou por uma comunidade com sua dimensão histórica e política.

Isto posto, as docentes que disseram *não* ao meu convite para participar da pesquisa e as que concordaram, porém não deixaram que as entrevistas acontecessem, manifestaram um silêncio fundador significando o que poderia ter sido dito. No entanto, a Análise do Discurso toma esse silêncio dentro do dizer, ou seja, passível de interpretação, é um não dito que diz algo e justamente por isso pode ser analisado. Assim como desistir ao perceber o gravador pode nos conduzir a pensar no poder da formação discursiva censurando o dizer do sujeito, ao mesmo tempo essa censura produz um sentido. As várias formas de silêncio operam nos processos de produção de sentido, dentre elas a censura, como “fato de linguagem”.

A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizível define-se pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições. Como a identidade é um movimento, afeta-se assim esse movimento. Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, se identifique com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor. (ORLANDI, 2002, p. 107).

A autora esclarece, também, que da mesma forma que a linguagem, o silêncio não é transparente e se caracteriza tão ambíguo quanto as palavras, já que também se produz em condições específicas constituindo sua própria forma de significar. Compreendemos, então, que o silêncio simplesmente significa, sendo impossível representá-lo por meio de palavras. Contudo, seu sentido pode ser analisado através de métodos de observação discursivos. Pensar que as palavras não podem traduzir o sentido do silêncio não significa crer que ele seja ausência de palavras. O silêncio apenas priva o interlocutor de proferir outro discurso.

Os silêncios são múltiplos, logo as palavras também o são. Na concepção de Orlandi (2005), ao se enunciar um dizer, se produz efeitos de sentido em condições específicas. Tais condições de produção do discurso se dão em decorrência das relações que o sujeito mantém com o contexto ideológico e histórico, sem esquecer o fato de que este mesmo sujeito é produto do inconsciente.

Por estar em constante movimento, assim como a linguagem que o constitui, o sujeito altera suas posições, o que tem como consequência que determinada enunciação tenha um sentido e não outro. Considerando que o sujeito não possui o controle sobre os sentidos que o seu dizer poderá produzir, percebemos o funcionamento do discurso pensando que há um já-dito que mantém todo o dizer. A partir disso, conclui-se que há uma relação entre o que já foi dito e que se está dizendo, entendendo-se, assim, o interdiscurso como uma reunião de dizeres.

Os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito nem sempre se fazem do dizer materialidade. Em algumas situações de comunicação, o sujeito também se constitui ao silenciar suas palavras, seus gestos, suas vozes.

Para Orlandi (2002), o silêncio atravessa as palavras, fazendo com que o sentido possa ser outro. Essa ideia reforça as questões da incompletude do sujeito e da linguagem. O

silêncio das professoras produziu o apagamento das possibilidades de sentidos que poderiam ser produzidos.

As margens discursivas que o silêncio estabelece constituem o dizer e os efeitos de sentido, não somente relacionados com o que é dito, mas também com o que poderia ter sido dito e não foi. A análise do silêncio das entrevistadas possibilitou perceber como este pode se instaurar nos complexos processos de significação, já que, segundo Orlandi (2002), deixa marcas, vestígios, indícios.

6.3 DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS

Se houve recusa em participar da pesquisa, houve também certa satisfação. Alívio em poder falar sem identificação, em ter possibilidade de ser escutada no meio acadêmico. Lá, onde o conhecimento científico é produzido, certamente haveria alguém que pudesse se preocupar com os percalços de profissionais que consideram a possibilidade de fazer parte deste meio como um sonho impossível de ser alcançado. Sob essa perspectiva, procurando assumir a posição do analista¹⁵, escutei o desabafo de quem não possui a formação/qualificação que deseja para trabalhar.

Para a Análise do Discurso, o *corpus* vai se constituindo de forma variada, já que o objeto a ser analisado não se encontra definido *a priori*, mas sim durante todo o processo de análise. Assim, apesar de a formação de professores e a inclusão se constituírem em temáticas que não fazem parte diretamente dos objetivos deste estudo, o olhar analítico ora focado no discurso sobre “patologias da linguagem” foi desviado brevemente para refletir sobre o *dizer* de quem protesta ao mesmo tempo em que legitima sujeitos patológicos.

Ao final de cada entrevista, ofereci à entrevistada um espaço para que pudesse relatar suas inquietações referentes às questões que envolvem a linguagem. Neste contexto, destaco recortes que enunciam sobre a falta de formação para que os professores tratem das

¹⁵ Furlanetto (2002) explica que não cabe ao analista buscar a verdade absoluta, visto que isso seria impossível. Seu objetivo deve ser perceber os deslocamentos que traduzem o que poderia ser dito. Compreender que para interpretar é preciso considerar o discurso como uma rede de significantes sempre em movimento.

diversas questões que envolvem a linguagem e, sobre a inclusão, para em seguida, refletir sobre outros efeitos de sentido que o discurso da escola pode produzir.

(S4) Falta cursos, eu não sei nada, como lidar com essas dificuldades de fala? Não sei. Não tô pronta. É tudo no susto, no escuro. Sinto falta de ter essa formação. Saber quais são os tipos dessas patologias.

Falar em formação de professores é remeter o pensamento ao curso de Pedagogia e à Educação. Por acreditar na importância de unir as práticas pedagógicas às teorias embasadas nas práticas discursivas, que concebem o sujeito como produto inacabado da língua, da história e da ideologia, é que dirijo a reflexão a Paulo Freire.

Faço isso não somente pelo seu pensamento pedagógico e político, mas por defender a ideia de que o aluno precisa, antes de tudo, “aprender a ler o mundo” para poder modificá-lo. Essa transformação se dá a partir da consciência de que o sujeito é um ser inacabado, em constante processo de significação e constituição. Para Paulo Freire (1996), considerado o educador da consciência, a ‘inconclusão’ que se reconhece a si mesma aponta para a inserção do sujeito inacabado em um constante processo social de busca. Para o autor, o professor deve levar os alunos a conhecer conteúdos sem estabelecê-los como verdade absoluta. Eis o aprendizado construído com base nas práticas discursivas, objetivo que todos os educadores devem alcançar. Nessa perspectiva, entendendo que o sujeito-aluno vai se constituindo pela língua, pela história e pela ideologia, o compreenderemos como um sujeito que nunca estará pronto.

Ao dizer *Não tô pronta* (S4) parece aguardar um estado de prontidão inalcançável, considerando a incompletude do sujeito. Em decorrência desse estado incompleto, à medida que novos sujeitos-alunos forem se constituindo e situações inesperadas forem surgindo, o sujeito-professor estará sempre diante de uma falta que não há como sanar.

Quando pensamos que cada sujeito é um ser singular, justamente por se constituir por bases históricas distintas, percebemos que mesmo os alunos “normais” são diferentes entre si, proporcionando ao professor vivenciar situações adversas, inusitadas e inesperadas. Se nem todos se adaptam às mesmas práticas pedagógicas, embasadas pelos pressupostos teóricos estudados no curso de Pedagogia, e se os sentidos produzidos por um mesmo enunciado proferido em mais de um momento histórico são distintos, como esperar

pelo “previsto”? Como acreditar que a prática diária em sala de aula acontecerá exatamente como planejamos?

É como a fotografia descrita por Barthes (1984). Segundo ele, a fotografia traduz um acontecimento, nos fala daquilo que foi, organiza um flagrante (chamado de referente), produzindo a ilusão de que aquilo que se vê nela é de fato correspondente ao real fotografado. Uma fotografia representa um ponto de vista. O que podemos enxergar na foto são realidades organizadas por um discurso com uma ordem própria. Quem fotografa elabora a cena momentânea de acordo com seu ângulo de visão. Desta maneira, a fotografia sempre reflete mais de um sentido – seja para o fotógrafo, para quem observa ou para quem é parte integrante da cena fotografada. Cada vez que olharmos uma mesma fotografia produziremos uma nova foto.

Deparamo-nos com o inesperado constantemente, pois somos todos sujeitos integrantes de uma vasta rede de significantes produzindo sentidos novos a cada acontecimento.

Ao enunciar que é tudo feito no *susto*, no *escuro*, o docente revela trabalhar com o inesperado, com o que causa sobressalto, com o inusitado. É para esse “inesperado” que o professor denuncia não estar preparado, sentindo-se privado da formação e qualificação para ele indispensáveis. Onde estará, então, essa instrução tão importante, capaz de oferecer a instrumentalização reclamada pelos professores para que possam lidar com as diferenças, com o inesperado?

A formação que habilita o professor a lecionar nas séries iniciais está no curso de Pedagogia, atualmente oferecido em grande parte das universidades brasileiras. Apesar de o objetivo deste estudo se direcionar para a análise do discurso da escola, alguns *dizeres* apontam a necessidade de refletir sobre a graduação que proporciona ao profissional da educação a preparação para o exercício de sua profissão.

Há sempre um questionamento por parte dos pesquisadores no que se refere às políticas públicas que estabelecem as diretrizes curriculares que regem o curso de Pedagogia, lançando um debate que divide opiniões (não somente no meio acadêmico, mas também entre os pedagogos) a respeito da identidade do curso, de sua grade curricular e do pedagogo.

Apesar da constante procura pela melhor definição do curso e pelo próprio profissional, cristalizou-se uma ideia muito restrita com relação à formação de professores: o pedagogo é aquele que ensina crianças. Baseados nessa concepção, os entrevistados alegam falta de preparo, pois no seu entender, não conseguem ensinar algumas crianças que se

encontram *bloqueadas*. Com essa visão reducionista, não vislumbram que a Pedagogia, além de se ocupar da formação de professores, é um vasto e inacabado campo de conhecimento, diretamente ligado à reflexão e à pesquisa.

Como esclarece Libâneo (2002, p. 71), a Pedagogia está interligada com a educação, e esta “compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social.” Pensando sob esse viés, a atuação pedagógica extrapola o ato de ensinar, indo além do que é esperado ou planejado. Envolve a constituição do indivíduo-sujeito através do seu vínculo com a história e sua sujeição à língua.

É possível que a falta não esteja na formação, mas no fato de pensar a Pedagogia apenas como um curso que prioriza o ensino em detrimento da pesquisa. Pesquisar implica ampliar o conhecimento sobre determinada área do saber, e indica não só a incompletude do sujeito, como a abertura para o novo. Não há limites para a produção de sentidos, para a construção da memória discursiva. De alguma forma, sempre atuaremos no “escuro”, lidando com o “inesperado”. E este, não pode ser previsto.

O desejo de prever os acontecimentos e as diferenças, a intenção de homogeneizar o que sempre será heterogêneo demonstra que o sujeito-professor se encontra numa posição desconfortável ao se deparar com o inesperado.

Outra questão pertinente, geradora de muitas dúvidas, e que foi elencada por boa parte dos sujeitos entrevistados nos momentos finais das entrevistas, está relacionada à inclusão.

(S5) Nós ficamos com os problemas de um sistema que faz uma inclusão dentro de uma escola, mas não dá suporte para os professores terem conhecimento para lidar com os problemas que a nossa clientela apresenta. Por que essa inclusão só exclui.

O ato de integrar plenamente na sociedade pessoas portadoras de necessidades especiais, “desvios”, “distúrbios” ou “bloqueios”, há muito se constituiu em um desafio constante. Se a educação, com sua infinidade de métodos e teorias, tem sido alvo de discussão para pesquisadores e educadores, a educação inclusiva, então, tornou-se motivo para acalorados debates.

Os sentidos gerados dessa discussão produzem efeitos também entre os professores, evidenciados em sua fala. Para a professora entrevistada, as diferenças encerram

uma situação com a qual é difícil lidar, demonstrando que existe uma contradição no sistema educacional: deixando de fora o que deveria incluir. Diante disso, os professores ficam sem apoio das instâncias superiores para tratar tais adversidades. O discurso da escola mostra também a multiplicidade de vozes a enunciar a mesma dificuldade quando diz “*nós ficamos com os problemas*”. É o discurso relacionado ao sujeito, a outros discursos e outros sujeitos.

O sujeito-professor busca apoio de seus pares diante do inesperado quando opta por dizer *nós*. Este pronome pessoal de caso reto marca a subjetividade do sujeito inscrevendo-o no discurso do Outro e vice-versa. Porém, outros sujeitos estão igualmente inscritos nesse discurso e participam diretamente das situações adversas e inesperadas que surgem no ambiente escolar: os alunos. Estaria o sujeito-professor incluindo o sujeito-aluno no rol de quem *fica com os problemas*? Ou as dificuldades oriundas do inesperado atingem apenas aos professores? Os diferentes aceitáveis e os não aceitáveis estariam imunes aos problemas ocasionados pela inclusão que exclui?

A Lei de Diretrizes e Bases, lei maior que regulamenta e estabelece normas para a educação, prevê que alunos portadores de necessidades especiais, sejam elas quais forem, sejam atendidos na rede pública de ensino e, para tanto, garante que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. (LDB 9394/96, Art. 58, § 1º).

A multiplicidade de sentidos realçada entre o dizer e o silenciar demonstra certa inércia na ação pedagógica, ao deslocar a origem e a responsabilidade dos *problemas* para o sistema educacional. A rigor, há muitos envolvidos nesse processo e tal responsabilidade parece ser conjunta. Sabe-se também que a escola (assim como o próprio sistema educacional) enfrenta dificuldades estruturais e que estas, incluídas no desabafo do professor, não são obra da legislação.

Além das questões estruturais que impedem o “ideal” de se transformar em “real”, há certa força oriunda da sociedade contemporânea na direção de homogeneizar, normatizar e padronizar que acaba sendo reforçada no ambiente escolar, excluindo o diferente. O tema que trago para reflexão é justamente como idealizar uma padronização impossível de ser concretizada, partindo do pressuposto de que, se o mesmo sujeito vai se constituindo de diferentes formas a partir de diversas situações de enunciação, de que maneira normatizar sujeitos diferentes? É possível que o ponto a retomar na educação

inclusiva seja a reflexão sobre a constituição do sujeito simbólico e seus processos de significação.¹⁶

Tal consideração nos remete a pensar que a massificação originada da sociedade globalizante se reflete na escola, visto que esta espera de seus sujeitos-alunos (únicos) um padrão de comportamento que acate determinadas regularidades, descartando o inusitado, como se todos os sentidos pudessem ser previstos. Tais regularidades, segundo Arendt (1995), tendem a “normalizar os membros de determinada comunidade”.

Sob o assujeitamento dessa sociedade normatizadora, a escola, embasada pela ciência, estabelece duas categorias de sujeitos: de um lado, os diferentes (aqueles que não conseguem se enquadrar nas normas) e de outro os iguais (se é que existem).

Pensando na política de inclusão escolar, é possível entender sua tentativa de promover o apagamento das diferenças ao mesmo tempo em que coloca os sujeitos-professores diante das particularidades dos sujeitos-alunos, tidas como limitações e impossibilidades para fazer parte da categoria dos “normais”. A partir do embate face ao inesperado, o dizer do professor enuncia um pedido de socorro: algo ou alguém, de alguma maneira, precisa livrá-lo desses “problemas”.

6.4 O DIZER DO PROFESSOR: DISCURSO PEDAGÓGICO E/OU CIENTÍFICO?

Durante todo o percurso desta pesquisa (em meio a tantos acontecimentos inusitados, entrevistas realizadas, transferidas, desmarcadas) pairaram no ar diversos sentidos que foram sendo construídos à medida que eu, como sujeito-pesquisadora na posição de analista, ia lentamente adentrando aquele conhecido ambiente, a escola, que agora se constituía (para mim) em um novo espaço. Não (mais) somente um espaço de reprodução de saberes, ideológica e hierarquicamente marcado, mas agora espaço de formações discursivas, de incompletude, do mesmo e do diferente, de constituição de sujeitos. Lugar das palavras que dizem, bem como das que não dizem. Nesta pluralidade de efeitos de sentido, ecoou a voz do professor, num dizer que ora se mostrou pedagógico, ora se mostrou científico.

¹⁶ Saramago, 2000.

Mesmo buscando a legitimação da ciência para seu dizer, em alguns momentos o professor se deparou com a complexidade da linguagem. Ao procurar definir “patologia”, (S6) utilizou o significante que lhe pareceu mais apropriado para materializar seu pensamento: *bloqueio*. Certamente conhecia quais as situações de comunicação em que se poderia fazer uso de tal termo, mas quando foi chamada a esclarecer deparou-se com o imprevisto.

(S6) *Eu penso que a patologia seria um bloqueio. Patologia é uma coisa que não é tida como normal nas pessoas ditas normais.*

Quando questionada sobre o que exatamente queria dizer com “*a patologia seria um bloqueio*”, a entrevistada afirmou *não saber ao certo*. Preferiu deixar implícito/silenciado, por ignorância ou por escolha. Enfim, diversos efeitos de sentido foram produzidos, permitindo que seus interlocutores (em um primeiro momento eu, como pesquisadora, e posteriormente todos aqueles que seriam leitores dessa dissertação) inferissem de acordo com a posição sócio-histórica em que se encontrassem e com a memória discursiva disponível. Mesmo enunciados semelhantes, proferidos pelos mesmos sujeitos, em momentos históricos diferentes, provocam a produção de múltiplos sentidos. Assim é a linguagem: inacabada, aberta, opaca, sujeita a atos falhos e transgressões, fazendo com que o sujeito que dela se constitui esteja constantemente submetido a formações ideológicas distintas.

A linguagem se faz da relação entre os processos polissêmicos e parafrásticos, que trabalham o mesmo e o diferente. Orlandi (2005) situa a polissemia como condutora do deslocamento, como responsável pela ruptura da significação. É a liberdade da interpretação, o discurso que não se prevê. Já a paráfrase se constitui pela volta aos mesmos lugares do dizer. Seria como reproduzir um dizer que se encontra estabilizado. Em todos os momentos, nosso dizer se materializa justamente em decorrência da tensão que há entre o mesmo e o diferente. É nesse jogo entre paráfrase e polissemia que o que já foi dito se mistura com o que vai se dizer, fazendo sujeito e sentidos estarem em constante movimento.

Importa, ainda, considerar dois conceitos relevantes relacionados aos processos polissêmicos e parafrásticos: a criatividade e a produtividade. Quando o processo de produção da linguagem é rompido pelo deslocamento das regras, fazendo emergir sentidos diferentes afetando a língua, o sujeito e sua relação com a história, surge a criatividade. Por outro lado, a produtividade produz uma variação do mesmo e tem como regente a paráfrase.

Sendo assim, como significar o bloqueio enunciado pela professora? Impedimentos para fazer uso da linguagem como convencionalmente esperamos que todos façam? Esse impedimento seria biológico, já que falávamos de “patologia”? Seria social? Ou emocional? Na rede de significação, quem ficou bloqueado? Afirmo Orlandi (2001) que o sujeito é incompleto, da mesma forma que os efeitos de sentido por ele produzidos ao proferir um discurso, que, por sua vez, também se constitui por essa incompletude. Assim sendo, parece não ser possível conceber um sujeito acabado, como se algum obstáculo pudesse privá-lo de produzir outros sentidos. Seria um sujeito fechado em si mesmo, à parte da ideologia e da língua.

Ao ser indagada quanto a sua prática pedagógica com relação aos alunos que executam uma fala de forma diferenciada, (S7) esclarece que sua atuação em sala de aula busca abranger a todos de forma habitual, naturalmente.

Eles são tidos tanto por mim quanto pelos colegas, como crianças normais.

Em seguida, diz:

Eu tento lidar com eles mais natural possível, como se eles nem tivessem esse problema.,

afirmando que esses sujeitos diferentes possuem algo (um problema) não comum com relação ao que foi padronizado pela sociedade e cientificamente estabelecido como “normal”, através de ideias preconcebidas que legitimam os “normais” e os “anormais” em uma categorização estanque.

Dos sentidos que emanam desse discurso, surge a dúvida: Há ou não há um problema? O que podemos depreender da tentativa da professora em tratar dessas questões em sala de aula como se fossem “normais”? Se ela realmente considerasse a situação de forma “natural”, necessitaria empreender esforços para agir de modo “natural”?

Pensar sobre os acontecimentos discursivos da escola, quando estes se referem à “normalidade” dos sujeitos ou suas diferenças, nos conduzem a refletir sobre a produção do saber científico na sociedade atual e sobre que posição a ciência ocupa nessa sociedade.

Conforme Orlandi (2001) há uma relação indissociável entre governo, tecnologia e ciência e que, através do discurso proferido para divulgar o conhecimento científico, são produzidos efeitos de sentido sobre as práticas científicas e sua presença na história. De tal modo, esses efeitos passam por diversas formulações: as que os cientistas devem realizar por determinação do governo; as que resultam das relações de poder

existentes na própria comunidade científica, e as que são próprias das comunidades responsáveis por mediar esse saber – a escola e a mídia.

Se a escola é o lugar onde se ensina a ciência, é nesse lugar também que se reproduz a verdade estabelecida pelo discurso científico, não somente fazendo-a “circular”, como também a legitimando. Diante da apropriação do discurso científico pelo professor, sua voz de mediador dá lugar à voz da autoridade que ocupa na instituição onde atua. O enunciado proferido descrito a seguir (no momento que questionei sobre possíveis tratamentos para as citadas “patologias”), parece evidenciar essa busca pela voz do cientista, na tentativa de “tratar” com as situações inesperadas que surgem no ambiente escolar.

(S5) Bom, mas vamos ver o tratamento para a patologia. O tratamento tem que ser com o professor.

É marcante o discurso que parece querer sustentar o professor na posição de médico ou de profissional da saúde, promovendo, dessa forma, um deslocamento discursivo de sua posição de docente. Considerando a concepção hoje atribuída ao termo “patologia”, associado à doença, parece haver um deslocamento das atribuições do médico para o professor. São marcas que constituem o sujeito/aluno como patológico e o professor como detentor do saber que possibilitará a cura. Que outro tratamento poderia dar o professor para a “patologia”? Se o *tratamento tem que ser com o professor*, como ele efetivamente poderia tratar a questão?

Contudo, é importante ressaltar que o discurso que circula no âmbito escolar parece determinar as práticas discursivas na escola. De acordo com Orlandi (1987) este discurso aparece dissimulado em transmissor de informação científica. Afirma a autora, ainda, que o discurso proferido pelo professor tenta equiparar-se com discursos proferidos em outro lugar, do qual obtém legitimidade, como podemos verificar no seguinte enunciado, no qual a entrevistada esclarece sua definição sobre patologia.

(S6) Uma patologia, se a gente for verificar, é uma doença, um desvio, patologia da linguagem é algo se referindo à língua, juntando as duas palavras, então, é uma dificuldade no se expressar, dificuldade na sua própria linguagem.

Ao procedermos à leitura desse dizer, é possível inferir que o professor busca na ciência o significado de “patologia”, concluindo que este se refere às dificuldades que alguém encontraria para se expressar, e ainda enuncia o impedimento na linguagem.

Quando, no momento da entrevista, refletíamos sobre o que ela entende por linguagem, (S6) informou que seriam

várias ramificações, vários tipos, tem linguagem corporal, linguagem falada, linguagem escrita.

Nesse instante, a professora demonstra compreender a amplitude do conceito de linguagem e lhe atribui a possibilidade de assumir a condição de patológica.

O ponto essencial deste estudo circula justamente nas questões que dizem respeito ao fato de considerar que a linguagem possa ser patológica. Na seção cinco (desta dissertação) intitulada “O sujeito e as ‘patologias’ da linguagem”, faço referência à reflexão feita por Lier-de Vitto acerca da possível semelhança da linguagem aos órgãos do organismo, no que se refere ao fato de a linguagem poder adoecer tanto quanto estes. É esta discussão que pretendo agora retomar.

Em uma de suas pesquisas, movida pelas ideias de Cláudia De Lemos, a autora desenvolve um projeto que objetiva investigar as ditas “patologias” da linguagem, no qual congrega fonoaudiólogos-linguistas. Ao tratar em seus estudos da instabilidade e das alterações da fala que apresenta algum indício de algo considerado fora dos padrões de normalidade, a que Lier-de Vitto (2007, p. 184) denomina “vicissitudes de falas sintomáticas”, a pesquisadora explicita sua filiação ao interacionismo (estudado por De Lemos), já que as falas ditas sintomáticas, produtoras de efeito patológico, apontam para a participação do outro, isto é, o que é dito afeta tanto aquele que fala quanto aquele que ouve.

Esta reflexão nos conduz, mais uma vez, a questionar a categorização normal/anormal. Lier-de Vitto (2007, p. 185) tem sustentado que

[...] por meio de uma análise linguística *stricto sensu*, não tem sido possível circunscrever o sintoma enquanto um *déficit* de linguagem (Lier-de Vitto, 2001). Autores como Bates et alii (1997), Fletcher e Ingham (1997), procuraram definir o sintoma¹⁷ como base em ocorrências de “formas linguísticas atípicas”. Outros (Craig, 1997; Brinton e Fujiki, 1982; Curtiss e Tallal, 1991) o relacionaram a deficiências estritamente pragmáticas (insensibilidade contextual).

¹⁷ Lier-de Vitto (2007) considera sintoma como algo que pode levar o sujeito à clínica, uma marca que de alguma forma causa sofrimento e pode afastar o sujeito dos demais falantes de uma língua. Pode-se dizer que o sintoma faz sofrer por causar uma “fratura na ilusão de semelhante”.

Com este dizer, a autora afirma que não há fundamentação para categorizar “normais” e “anormais”, visto que formas linguísticas atípicas não estão presentes apenas no discurso dos sujeitos considerados anormais, fazendo parte também do universo linguístico dos sujeitos tidos como normais. Importa considerar que também podem ser encontradas, em quadros sintomáticos, formas linguísticas típicas. Emerge a partir daí a seguinte reflexão: erros¹⁸ “sintomáticos” percebidos em falas de sujeitos com quadros clínicos de linguagem perdem a característica de sintoma quando são encontrados em falas de sujeitos “normais”. Esse, inclusive, é o argumento de Freud (1905) quando escreve sobre “A psicopatologia da vida cotidiana”, pois nesse texto ele argumenta, não sobre o erro, mas sobre os lapsos de língua, dizendo que esses seriam de uma mesma ordem, tanto em sujeitos afetados por algum tipo de “patologia” ou não. Por isso mesmo, o próprio título do texto explicita que se trata da psicopatologia da vida cotidiana.

Outra questão levantada por Lier-de Vitto (2007) envolve as tentativas infrutíferas dos pesquisadores em atribuir uma “qualidade específica” à fala proferida pelas crianças, considerada patológica, fazendo com que esta seja associada a uma “defasagem temporal”. Procura-se, através desse pressuposto, estabelecer demarcações entre o patológico e o normal, analisando o desenvolvimento da linguagem. Significa dizer que a fala da criança não estaria no seu tempo certo, estaria fora do seu curso normal.

Quando questionada sobre seu conhecimento a respeito das expressões “retardo de linguagem, retardo de aquisição de linguagem, distúrbio articulatorio, patologia da linguagem”, (S3) informou:

Retardo de linguagem ouvi falar de crianças pequenas, assim, que demoram pra falar, tem gente que fala que os pais não dão oportunidade para a criança falar, outros dizem que é natural a criança demorar a falar que depende do tempo de cada um.

Nesse enunciado o discurso da escola busca a voz do Outro (*tem gente que fala e outros dizem*) deslocando sua posição, isentando-se da responsabilidade sobre os efeitos de sentido produzidos pelo seu enunciar. Além disso, evidencia a categorização normal/anormal, marcando a possibilidade de a “defasagem temporal” acarretar o que ela denominaria retardo de linguagem. Seu posicionamento parece permanecer neutralizado,

¹⁸ O sentido de “erro” aqui se direciona para a fala que se afasta da norma padrão.

pois não afirma corroborar nenhuma das duas colocações sobre o questionamento que lhe foi feito.

Diz Lier-de Vitto (2007) que, intuitivamente, a fala da criança seria categorizada como patológica se estivesse fora de seu tempo, de sua idade cronológica. A autora informa, ainda, que o que acaba marcando o sujeito por sua “fala sintomática” não seria o “déficit” em si, presente na linguagem, e sim a ocorrência de algo não mais esperado em determinada idade.

Pode-se admitir que sintoma diga, sem dúvida, de um tempo, mas não do cronológico – *ele inscreve e se inscreve num tempo outro*: tempo da insistência, tempo da repetição. É isso que a escuta dos “ouvintes” capta: um falante que repete o mesmo (na diferença manifesta de suas falas), um falante que “não passa a outra coisa” (Allouch, 1995). É isso também que os clínicos de linguagem enfrentam: uma fala resistente. (LIER-DE VITTO, 2007, p. 186).

A autora traz, nesse mesmo texto, o relato interessante de um encontro com Claudia De Lemos, no qual discutiam sobre uma criança de 8 anos cuja terapeuta informava ter um quadro severo de retardo de linguagem. Dessa conversação, surgiu a seguinte reflexão: como determinar a idade cronológica de um sujeito-falante e que validade esta idade teria se a questão remete a uma “insistência na posição da linguagem”?

É relevante refletir, também, que até para os que têm a ilusão de serem falantes perfeitos, surgem situações imprevistas de fala, e que outros fatores podem igualmente influenciar no desempenho de um sujeito-falante, de acordo com o relato da entrevistada sobre como o sujeito-aluno se posiciona nas situações de comunicação com seus interlocutores.

(S3) Quando ele ensaia em casa, que ele vem preparado, ele apresenta super bem. Não gagueja, apresenta com desenvoltura. Fizemos uma apresentação sobre o rádio e a dele foi uma das melhores apresentações. Agora se ele tem que falar na hora, sem preparar, aí ele fica preocupado. Fica ansioso, já não consegue bem. De repente não é nem por causa da fala, porque quando tem que ser espontâneo ele fica preocupado, mas quando se prepara parece que ele não tem nada.

Pela descrição da professora, o aluno parece não conseguir lidar com situações formais de comunicação com seus interlocutores, quando não se acha devidamente preparado. Em acontecimentos como este, ao ser chamado para enunciar improvisadamente,

experimenta sensações de angústia e inibição. Isso traz para a professora incertezas referente ao estado do aluno.

A constituição múltipla e heterogênea do sujeito dá origem às diferenças que, no âmbito escolar, posicionam o aluno na categoria de quem “tem algo”. Algo que o impede de enfrentar situações imprevistas. Importa considerar que, independente de estarmos inseridos no rol de sujeitos “normais”, ou de sujeitos “anormais”, não estamos livres de vivenciar acontecimentos enunciativos improvisados, nem de experimentar sensações de angústia e inibição.

Conforme afirma Deleuze (1997, p.91), “sim, existem sujeitos: são os grãos dançantes na poeira do invisível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê”. Essa derivação expressada pelo autor traduz o quanto o sujeito é um produto oriundo do discurso do Outro que habita o inconsciente.

Na perspectiva de Chnaiderman (2002), a noção de sujeito foi repensada com a descoberta do inconsciente. Segundo a autora, Freud introduziu a existência de uma alteridade na interioridade, o que faz do sujeito da enunciação um ser dividido entre uma interioridade que intenciona dizer algo e essa alteridade/interioridade que diz algo diferente da intencionalidade. Lacan nos orienta ao entendimento de que somos sujeitos advindos da linguagem, mas perdemos-nos nela:

Eu me identifico na linguagem, mas somente se me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando. (LACAN, 1998, p. 301).

Chnaiderman (2002), na esteira de Lacan, questiona se há um conceito para sujeito. O que se pode dizer é que fazer referência ao sujeito não pressupõe perceber um ser ‘antecipável’, livre de imprevistos, não afetado pela história.

Assim como o sujeito, a linguagem também é imprevisível e não pode ser concebida por meio de padrões e categorias estanques, conforme percebemos no dizer de (S4), ao descrever o aprendizado do código escrito do sujeito-aluno.

Ele tem 7 anos. Já vai completar 8 anos. E ele vai passar para o 2º ano só porque ele é repetente. Ele vai continuar só, porque aprender mesmo, como os outros...

O discurso docente enuncia que se espera dos sujeitos/alunos, no que se refere à linguagem, um padrão normativo, homogêneo, no qual não é permitido transgredir, sob pena de não aprender. A homogeneidade desejada pela escola estabelece comparações entre os sujeitos-alunos, ressaltando suas diferenças com o intuito de dividi-los em dois grupos: os que “não aprendem” e os que “aprendem”.

Sendo o sujeito um ser incompleto, interpelado pela ideologia, pela história e pela língua, compreendemos esse sujeito em constante processo de constituição, inclusive no que diz respeito ao seu aprendizado do código escrito. Ocorre que o discurso da escola que ora se enuncia pela voz dos professores entrevistados, aponta para um sujeito “engessado”, “bloqueado”, impossibilitado de produzir novos sentidos e alcançar novos saberes, conforme se verifica no dizer a seguir:

A fala interferiu bastante no aprendizado da escrita, porque ele não sabe nem o alfabeto que está na parede da sala. (S2)

Pelo dizer de (S2), podemos depreender que há uma crença de que a escrita é diretamente influenciada pela fala. Para Balieiro e Gallo (2003), no entanto, pensar assim seria reduzir a escrita à mera transposição da fala. Porém, estes dois tipos de produção são materializados de maneira distinta, com características próprias atreladas à história e à ideologia, sendo diferente, também, a forma como o sujeito se relaciona tanto com uma quanto com outra materialidade.

Para Kauffmann (1996), o surgimento do ser falante na linguagem se funda numa escrita. Esta forma de expressão é tão relevante que nosso cotidiano envolve a leitura e o registro de uma série de símbolos gráficos, inserindo-nos em uma sociedade grafocêntrica. Na área da educação, muitas pesquisas têm sido realizadas para dar conta da demanda do professor em compreender como muitos alunos apresentam dificuldades quando passam pelo processo de aprendizado do código escrito.

Além da importância para a educação, a escrita também ocupa um lugar privilegiado na psicanálise, segundo Fávero (2006), quando se discute a constituição do sujeito (na e pela linguagem) considerando sua interpelação pelo Outro. Voltando a pensar na incompletude do sujeito, a criança (e o professor) que não se percebe como alguém que está permanentemente em falta demonstra dificuldades para ler e escrever.

Isto posto, podemos inferir a aquisição da escrita como determinada pela posição do sujeito na sua relação com o Outro, sendo a hipótese de elaboração de um texto escrito uma instância particular de cada criança, isto é, cada um atua captando o “simbólico social”

a partir de sua subjetividade, como esclarece a autora. Seguindo este raciocínio, parece ser infundado acreditar que o sujeito-aluno possa não aprender.

O processo de aquisição da escrita pode ser pensado como um momento discursivo. Segundo a Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 2004), devemos considerar as formas orais e escritas como fenômenos de interação verbal, percebendo o dinamismo da língua dentro da história. A interação verbal, para o autor, é caracterizada pelos atos de fala e todas as formas de diálogo entendidas como discurso, sejam elas escritas ou orais. Assim se realiza o enunciado, no transcorrer da comunicação verbal, já que enquanto um todo é delimitado por suas fronteiras, que seriam pontos de contato de uma dada enunciação com outras enunciações.

Sendo o espaço social caracterizado por sua abertura e pelos deslocamentos de sentidos que decorrem da sua pluralidade, não se pode dizer que o sujeito seja unificado, muito menos transparente. Na perspectiva de Balocco (2006), a visão que se tem desse sujeito é sua constituição de forma heterogênea e variada, pois ao longo de sua própria história (podemos pensar na existência de uma história própria de cada sujeito?) ele vai alterando posições em formações discursivas diferentes. Seguindo por esse viés chegamos, de acordo com a autora, no entrelaçamento dos conceitos de subjetividade (pensando na interpelação dos fatores históricos) e identidade (pressupondo o sujeito como objeto de suas práticas discursivas, isto é, quando assume a posição-sujeito do discurso que profere).

Sabemos que discursos proferidos sobre a ciência e da ciência circulam em muitos espaços, principalmente no ambiente escolar. Quando pensamos nas relações existentes entre esses discursos, podemos perceber que estes não são autônomos, estando implicitamente ligados – inicialmente, por ser função da escola (entre outras) preparar os estudantes para promover/participar da transformação de uma relação hegemônica que os sujeitos estabelecem com a ciência na sociedade contemporânea.

Ao estudar a linguagem, seu funcionamento e a circularidade do discurso pedagógico, Orlandi (1987, p. 18) classifica-o como um discurso predominantemente autoritário, pois há um deslocamento para a transmissão de conceitos e conteúdos ideológicos “com palavras que merecem ser ditas por si mesmas”, caracterizando-se, assim, o “conhecimento legítimo”. Analisando o discurso da escola, percebendo seu funcionamento e sua intencionalidade, se verifica o quanto o professor se confunde com profissionais da área da saúde, assumindo a voz do saber.

Esse sentido está implícito no dizer da professora entrevistada, quando enuncia quem deve assumir a dianteira de um possível diagnóstico sobre pretensos “desvios” que a linguagem de um sujeito-aluno possa apresentar.

(S9) Primeiro é o professor. Depois o professor deve avisar os pais para os pais procurarem um médico, um pediatra, e esse pediatra vai indicar um neuro, um fono, porque já que é na fala, temos que ir à fono.

Quem seria esse sujeito-professor? Um sujeito-professor-cientista, que articula (divide) saberes (poderes) com a ciência médica? De que formação discursiva ele enuncia, que lhe permite ser o primeiro da lista dos profissionais da área da saúde?

Com referência à proposta de Foucault (1997) sobre as modalidades enunciativas, os campos científico e pedagógico são tidos como planos diversos de enunciação, que produzem enunciados de diferentes formas. Pelo que parece, o discurso pedagógico deseja se fazer presente no campo enunciativo científico. O sentido que surge da fala do professor provoca um deslocamento do sujeito-professor (aquele que deve fazer circular o saber) para a formação discursiva do sujeito-cientista responsável por produzir o saber.

Ao que tudo indica, cria-se um novo espaço de enunciação e produção de sentidos, pois o sujeito que ora se constitui não mudou de posição simplesmente. Ele parece ter fundado uma nova formação discursiva, um espaço ocupado pelos professores a partir de condições de produção determinadas, definidas historicamente. Segundo Fernandes, retomando Foucault (2007, p. 49), “trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram, derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e uma época específica”.

Elencando vários profissionais da área da saúde em uma lista dos que poderiam dar conta de possíveis “patologias” na linguagem, o professor assume a primeira posição e, ao fazê-lo, passa pelo esquecimento daquilo que o determina e o constitui como profissional da área da educação. Assim, dizer sobre esse (novo) sujeito-professor é considerar o efeito da linguagem e o efeito do que foi dito antes, em outro espaço, caracterizado como discurso do Outro. Ao descrever seu aluno, a entrevistada enuncia:

(S8) Quando fomos brincar outro dia, ele disse que queria ser mecânico igual ao pai. Então eu vejo características nele de uma criança feliz. Ele não se acha

com nenhum tipo de deficiência. Eu acho que o mundo que ele vê é deficiente. Mas ele não.

No decorrer deste texto, temos discutido sobre a categorização realizada pela ciência, dividindo os sujeitos em “normais” e “anormais”. O que se pode depreender do enunciado da professora, além da diferenciação científica entre os “iguais” e os “diferentes”, é o distanciamento entre professora e aluno. Percebe-se dois sujeitos pertencentes a formações discursivas distintas, inseridos em uma outra formação discursiva (a da escola), que os posiciona em dois mundos diferentes.

De um lado a professora, que faz parte de um mundo no qual se privilegia buscar a homogeneidade estabelecendo dicotomias, observa seu aluno à distância, e conclui que no lugar imaginário em que ele vive pode ser feliz, possuir sonhos, não se perceber “diferente”. No lado oposto, estão os que “vivem no mundo da professora”, instância de um saber carregado de poder, em uma formação discursiva com padrões definidos pela escola, regulando o que pode ser dito e o que ideologicamente deve ser silenciado. Significa pensar o enunciado na peculiaridade de seu acontecimento, decretar condições para sua existência, como sugere Foucault (1997), demarcar limites estabelecendo relações com outros enunciados.

Tidos como conceitos integrantes de formação discursiva, unidade e dispersão são constituídos por heterogeneidades que coexistem às discordâncias ideológicas que delimitam os campos discursivos. Da mesma forma como os discursos, os enunciados

[...] são acontecimentos que sofrem continuidade, descontinuidade, dispersão, formação e transformação, cujas unidades obedecem a regularidades, cujos sentidos são incompletamente alcançados. Os enunciados, compreendidos como elementos integrantes das regularidades discursivas, inscrevem-se nas situações que os provocam e, por sua vez, provocam consequências, mas, vinculam-se, também, a enunciados que os precedem e os sucedem (FERNANDES, 2007, p. 57).

Uma formação discursiva é produto de um campo de elementos que faz emergir os dizeres e os sujeitos seguidores de uma ordem ideológica em um determinado momento histórico. No entanto, esta mesma formação discursiva não se restringe a uma única época, pois sua configuração constitutiva existiu em outros momentos históricos, sob diferentes condições de produção, fazendo surgir outros efeitos de sentido.

Tais efeitos de sentido integram a memória discursiva de cada sujeito, que, não se referindo a simples lembranças que temos do passado, é o espaço que aparece como

condição do funcionamento discursivo. Os discursos são uma expressão da memória coletiva, já que um discurso reúne a coletividade dos sujeitos. Esclarece Fernandes (2007, p. 60) que “trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção”.

A memória discursiva é ideologicamente marcada para o sujeito-professor, pois palavras escritas e pronunciadas diferentemente do que é preconizado pela gramática normativa significam uma situação com a qual é difícil para os coenunciadores lidar, como mostra o discurso de (S9), ao descrever o aprendizado do código escrito de seu aluno.

Ele tem problemas de falar muitas palavrinhas erradas que tem “r”, os alunos acabam rindo dele, ele não tem problema com isso não. Ele é superdivertido, é aquele que sabe de todos os assuntos. Tudo que eu trago pra sala ele sabe comentar. Mais bagunceiro, mais conversador, mais antenado, ele levanta a mão e não fala besteira. Consegue falar aquilo que eu realmente estava esperando que fosse respondido. É um sapeca de 1ª, mas é bem esperto. Ele tem dificuldades com a escrita, escreve muitas palavras erradas. Eu acho que tudo isso é em decorrência dessa linguagem com problema.

Conforme o que procuramos mostrar ao longo deste estudo, o foco nas diferenças em relação aos padrões desmerece o desempenho do sujeito-aluno (mesmo implicitamente). Esse desmerecimento acontece através da (re)constituição do sujeito pelo discurso da escola e pelas categorizações sabe/não sabe; vai aprender/não vai aprender; fala segundo os padrões de prestígio/ou não. Essas práticas discursivas, sustentadas pelo mito de que a linguagem é transparente e universal, sustentam-se no que foi tradicionalmente estipulado como correto (legitimado pela escola), a ponto de fazer com que enunciados linguísticos que se afastem do padrão se sobressaiam a outras habilidades ou capacidades que um sujeito possa ter.

Esta questão é percebida na fala da professora. Quando inicia sua descrição do aluno, ressalta primeiro as palavras com a consoante “r”, pronunciadas por ele de maneira “errada”. Em seguida, elenca algumas competências do sujeito que fazem com que se destaque dos demais colegas, já que *é aquele que sabe de todos os assuntos*. Apesar de *não falar besteira*, pronuncia *palavrinhas erradas*. Segundo a professora, seus “problemas” com a fala se estendem até a escrita. Nem mesmo o fato de o aluno superar as expectativas da professora quando responde o que ela quer ouvir se sobressai às suas diferenças.

O português, língua materna do povo (multifacetado) brasileiro, não é, como muitos pensam, a única língua falada pelos 190 milhões de pessoas que habitam o Brasil. Ao andarmos por este vasto país, nos deparamos, além de diferenças sociais e geográficas, com variantes linguísticas regionais. Este fato fez surgir a discussão sobre a chamada variação linguística, um fenômeno muito discutido, porém nem sempre compreendido e lembrado, inclusive por educadores e intelectuais. Sabendo que das múltiplas origens trouxemos uma bagagem cultural diversificada, e que a língua é uma entidade viva, dinâmica, compreendemos que se torna difícil haver unidade em um idioma permeado de muitos dialetos e variantes regionais.

Não é somente em decorrência da localização territorial de uma região que percebemos a língua falada em formas variadas. Faixa etária, classe social e profissão criam enunciações que determinam a variante utilizada pelos falantes, ou seja, uma mesma pessoa pode expressar o português oralmente de maneiras diferentes. É na pronúncia, principalmente, que a variação se faz mais perceptível. Essas marcas discursivas que aparecem como cicatrizes denunciam não somente a origem de cada sujeito, como também sua formação discursiva, além de, muitas vezes, serem perceptíveis mais intensamente pelo outro.

Por mais que possamos ir de um de um estado para o outro, de uma região para outra, ou mesmo extrapolemos as fronteiras que limitam nosso país, há em nós, sujeitos constituídos pela linguagem, marcas que carregamos que fazem de nós o que somos. Como diz Scherer (2006, p. 13),

[...] fora ou dentro dessa fronteira física, os outros sempre fazem referência e trazem à superfície a cicatriz discursiva de nossa identificação regional ou estadual. O Outro, ao escutar a minha voz, identifica-se ao estado do meu 'Eu dominante'. Esse 'Eu dominante' fica latente, até aparecer em minha fala, pelos meus trejeitos, pelas expressões regionais, pela tonalidade e timbre da minha voz.

Nesse sentido, o que intenciono problematizar envolve a constituição do sujeito-aluno que *“tem problemas de falar muitas palavrinhas erradas que tem ‘r’”* através de sua fala. Percebendo a “cicatriz discursiva” enunciada por Scherer como marcas que fazem parte da identificação do sujeito, poderíamos pensar que transgredir gramaticalmente seria também a mostra de uma cicatriz, nesse caso, a omissão do ‘r’ ou sua troca por outra letra.

No dizer da professora (S9) são avaliadas as competências do aluno, quando diz que

Ele sabe diferenciar a caixa do Omo, o que é Nescau, as coisas mais importantes no mercado ele não vai se perder. Ele sabe muito bem o que comprar. Ele não sabe ler nem escrever, mas se ele vê os rótulos ele sabe do que são.

Certamente há muitas formas de conceber a leitura, porém, indubitavelmente, ela vai muito além de simples decodificação gráfica. Este é um dos pontos importantes (e para mim extraordinário) da Análise do Discurso. Conhecer essa teoria é compreender a falta que há em cada sujeito e, desta forma, perceber o constante processo de constituição pelo qual passa. É ter em mente que o sentido sempre pode ser diferente daquele que estamos produzindo em determinado momento. A fala, a escrita e a leitura, então, passam a ter outro sentido.

Eni Orlandi, em entrevista concedida à Revista Teias¹⁹, relata um fato ocorrido em sua vida que lhe trouxe orgulho e satisfação, após ter escrito “As formas do silêncio: no movimento dos sentidos”. Conta a autora que

[...] um coreógrafo, George Appaix, da Companhia de Dança La Liseuse, o leu e fez uma coreografia a partir dele, que se chama *Je ne sais quoi* (Não sei o quê). Esta coreografia foi apresentada no teatro da Bastilha em Paris e eu e minha filha assistimos. Foi muito gratificante pra mim. O que me empolgou – a coreografia é linda – é que quando eu era menina e perguntavam o que eu ia ser quando crescesse, eu dizia que queria dançar. Aí está a questão do silêncio. Isto estava silenciado em mim, mas o coreógrafo, ao ler meu livro, “percebeu” nele um sujeito que ama a dança. O meu modo de falar da linguagem “passou” este sentido para ele. (ORLANDI *apud* BARRETO, 2006, p. 2).

Ao ler as palavras de Orlandi, o coreógrafo compreendeu um sentido diferente daquele representado pelo que estava grafado. Diante de tal contexto, surge o impasse: estaríamos nós, professores, realmente compreendendo as múltiplas possibilidades enunciativas que o código escrito pode oferecer, considerando a opacidade da linguagem, da fala, da escrita e da leitura? E se esse sujeito-aluno, que hoje não usa a consoante ‘r’ da maneira esperada pela sociedade, no futuro souber preencher formulários, pesquisar informações diversas em diferentes suportes, chegar a um destino qualquer se utilizando das informações contidas nas placas de trânsito, nos mapas rodoviários? Se ele fizer uso de catálogos telefônicos e de caixas eletrônicos para realizar depósitos bancários, saques ou

¹⁹ Disponível em <<http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

efetuar pagamentos? E se tiver competência para tantas outras práticas sociais? Então, que relevância haverá para ele as *palavrinhas erradas que tem “r”*?

Outra questão que merece reflexão se refere aos lapsos da língua e aos erros escolares. Diz (S6) que *como é bem nítida a fala com troca de letras, ela vai sempre chamar a atenção dos outros*.

A *troca de letras*, que segundo a professora vai trazer para o sujeito-aluno que a pratica a *atenção dos outros sempre*, além de ser pensada como cicatriz discursiva, pode ser também refletida como erro escolar. Segundo Possenti (1996), podemos considerar os erros escolares como dificuldades em lidar com a gramática da língua (idealizada como perfeita e dotada de unidade), que podem ser caracterizados em dois tipos: um se refere ao uso da língua em situações onde a norma padrão seria exigida (erros ortográficos ou gramaticais), e o outro aconteceria em decorrência de o aluno estar aprendendo uma nova variedade. Assim, tanto o adulto como a criança não estão livres de cometer erros gramaticais ou decorrentes do aprendizado da variação de sua língua materna ou estrangeira.

Também podemos perceber a troca de letras caracterizada como lapso da língua, que tanto pode ser praticado por crianças como por adultos. Ao pronunciarmos uma palavra, esperamos que este acontecimento se realize de acordo com nossa intenção, que é pronunciar conforme as regularidades da língua, pois isso nos possibilita garantir que o fator de dispersão seja mínimo. Ocorre, porém, o inesperado, gerando esses lapsos linguísticos.

Na perspectiva freudiana, segundo Fabio Thá (2001), os atos falhos são divididos em 3 grandes grupos: os que se referem à linguagem, os relacionados ao esquecimento e aqueles que se relacionam com erros, perdas e extravios. Nos atos falhos relacionados à linguagem, estão os lapsos de língua, isto é, quando um falante deseja dizer algo e ao invés da palavra intencionada, diz outra. Nesta categoria também estão incluídos os lapsos de escrita, de leitura e de audição.

Estes fenômenos ocorrem em pessoas que não possuem perturbações orgânicas (ditas normais) e mais uma vez demonstram que a ideia da categorização dos sujeitos “normais” e “patológicos” é falha. O autor traz em sua obra “Uma semântica para o ato falho” o seguinte exemplo que ilustra um lapso de língua:

Uma jovem falava de seu aborrecimento com a vida, pois todas as coisas que empreendera até então terminaram sempre em fracasso, desde a vida amorosa até a vida profissional. Dizia isso contrariada, comentando o seu empenho em fazer tudo da maneira mais correta possível. Foi então que disse: “eu luto muito para manter o fracasso”. Ficou novamente muito contrariada em observar que mais uma vez o fracasso vencera, pois na verdade tencionava dizer: “para evitar o fracasso”. (THÁ, 2001, p. 27)

Exemplos como este ocorrem com frequência e são típicos no cotidiano de todo sujeito. Iliovitz (2007) considera que, a partir da definição de lapso da língua²⁰, percebe-se seu caráter involuntário, isto é, há uma intenção em andamento que se perde no inesperado. Lembrando que o sujeito se constitui *na* e *pela* linguagem, poderíamos promover uma dicotomia entre conhecimento e uso da linguagem? Parece que tanto os erros quanto os lapsos seriam intrínsecos ao funcionamento da linguagem. Se todos os falantes, adultos e crianças, estão sujeitos a estas “falhas”, por que haveria um sujeito-aluno em especial chamar a atenção dos outros *sempre*?

Thá (2001, p. 31) esclarece, com base em Freud, que os lapsos de língua também podem ser agrupados em cinco categorias descritivas, demonstradas nos exemplos a seguir:

Transposições como em a “Milo de Vênus” em vez de “Vênus de Milo”; permutas como em “dola de pênis” em vez de “bola de tênis”; antecipações como em “lista linda” ao invés de “vista linda”; perseverações como em “bela bainha” em vez de “bela rainha” e finalmente substituições como em “ele volta no fim do ano” em vez de ele volta no fim do mês.

O autor explica, ainda, que os lapsos de língua que correspondem às quatro primeiras categorias correspondem à troca de fonemas, que acontecem em decorrência da diferença na intensidade dos sons pronunciados. Tais “erros” ocorrem na sílaba tônica sem que a acentuação seja alterada. Dessa forma, o som mais intenso se antecipa a outros sons ou é mantido após outras sílabas.

O lapso da língua contribuiu para a análise do inconsciente, estreitando as relações entre a Linguística e a Psicanálise pelas (ir)regularidades que envolvem o fenômeno linguístico (ILIOVITZ, 2007). É assim que a Psicanálise e a Linguística, juntas, levantam questionamentos com relação à linguagem e ao discurso.

Variadas sensações são provocadas no ouvinte quando constata a incidência de lapso na pronúncia de um falante, a exemplo da professora entrevistada, ao enunciar que seu aluno chamaria *atenção dos outros sempre* devido à troca de letras na fala. Seja surpresa, perplexidade, ou riso, lapsos de língua poderão ou não passar despercebidos.

Esse sujeito fragmentado da Análise do Discurso, passível de *falhas*, *lapsos* ou *erros*, incompleto em decorrência da incompletude da linguagem, é fundamento para

²⁰ É um desvio involuntário no desempenho do falante a partir de uma intenção fonológica, gramatical ou lexical que esteja em andamento”. (BOOMER; LAVER, 1973, p.123 *apud* ILIOVITZ,2007)

pensarmos na heterogeneidade constitutiva do discurso. Authier-Revuz (1990) esclarece que o dizer de um sujeito carrega outros dizeres, que vêm de outro lugar, por isso se constitui em um discurso heterogêneo. Para a autora, o sujeito busca preencher sua falta, e dessa busca constante surge um sujeito interpelado ideologicamente de maneira heterogênea.

7 CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, faço-o tendo em mente que tanto o sujeito-leitor quanto eu, sujeito-autora (ao ler este texto posteriormente), produziremos sentidos diversos dos que foram inferidos na análise, exatamente por ter consciência de que esta leitura acontecerá em um momento histórico diferente, e de que a língua, o discurso e o sujeito passam por processos dinâmicos.

Parti dos pressupostos teóricos que embasaram a análise proposta nesta dissertação, fazendo um percurso por alguns conceitos da Análise do Discurso, por teorias que discutem a aquisição da linguagem, por alguns meandros da Fonoaudiologia (que categorizam diferenças na linguagem) para, enfim, alcançar alguns sentidos produzidos pelo discurso da escola, considerando-os como possíveis verdades, até o momento em que forem substituídos (por mim ou pelo leitor) por novos sentidos.

Em seguida, a proposta foi analisar o *corpus* constituído pelas entrevistas transcritas realizadas com os sujeitos das pesquisas, pelo discurso de professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) do Município de Imbituba, em Santa Catarina.

A análise realizada partiu do princípio de que um único significante pode assumir uma multiplicidade de sentidos produzidos pelo atravessamento da ideologia, da língua e da história em todas as situações vivenciadas pelo sujeito. Assim, palavras ditas *ontem* interferem no discurso proferido *hoje*.

Foi com esta concepção, embasada pelos dispositivos da Análise do Discurso de Linha Francesa, que busquei encontrar o lugar que me possibilitasse interpretar sem intencional alcançar um sentido único, uma verdade única, mas que traduzisse, pelo menos em parte, o sentido real, a verdade daquele momento histórico em que o discurso da escola foi materializado.

Com o objetivo de analisar o Discurso da escola sobre sujeitos-alunos das séries iniciais com “patologias” da linguagem, este estudo, além dos sentidos descritos, trouxe questionamentos referentes à própria prática pedagógica, quando esta parece reforçar o que Orlandi (1987) chama de discurso autoritário (no sentido de predominância de funcionamento).

O discurso científico, ao longo do tempo, foi categorizando as “patologias”, enquadrando o que é “normal” de acordo com determinadas condições de produção de enunciações que se propunham verdadeiras e ideologicamente dominantes. Assim, foi

possível destacar a existência de ideias preconcebidas subjacentes ao discurso da escola com referência a qualquer tipo de “desvio”, como se todos fossem executantes perfeitos da língua (falantes ideais) em todas as situações de uso.

Foi percebido, também, que a escola por vezes endossa os desvios, tomando a diferença como elemento de “patologia” e, as condições das formações do discurso pedagógico sobre as “patologias” da linguagem provocam efeitos de sentido que incidem tanto no campo do discurso como das práticas pedagógicas que se refletem no sujeito, constituindo-o. Além disso, há no ambiente escolar, o cruzamento de múltiplos dizeres, oriundos de diversos âmbitos, a saber, os contextos ideológicos mais gerais, o científico e o propriamente pedagógico.

A escola se inscreve na sociedade como uma sede de reprodução cultural, sustentando a ideia de que a ela cabe a preparação dos sujeitos-alunos que desempenharão papéis sociais, de acordo com suas próprias aptidões. E mesmo que se expanda a ideia de igualdade de oportunidades com respeito às diferenças, a escola difunde e legitima o discurso científico pela via do discurso pedagógico.

Além disso, foi marcante, nas entrevistas, o fato de o professor assumir a posição de médico ou profissional da saúde. Considerando a concepção hoje atribuída ao termo ‘patologia’, associado à doença, o tratamento e a cura estariam nas mãos do professor. Qual seria o tratamento que o professor daria para a questão, visto que ele mesmo atesta sua incapacidade quando alega falta de formação para lidar com essas diferenças? É relevante lembrar que mesmo sujeitos que pertencem à categoria dos “normais” não são falantes ideais, e a cada enunciação estão sujeitos a transgressões linguísticas.

As práticas pedagógicas atuais chamam a atenção para a urgência de responder alguns questionamentos: continuará a escola lutando contra a heterogeneidade, legitimando critérios oriundos da ideologia científica? De que forma a linguagem, como peça fundamental na constituição do sujeito, será tratada pelo professor?

A ele, cabe romper com as barreiras ideológicas que sugerem a simetria e o engessamento produzido por antigos métodos pedagógicos que generalizam e homogeneizam, provocando a abertura para o incômodo, o inusitado, o inesperado como reflexo da incompletude que caracteriza o sujeito.

Torna-se imperativo remodelar concepções, quebrando paradigmas que consideram o sujeito como um falante individualizado, compreendendo-o como um sujeito discursivo, não homogêneo e não acabado. Este, ao protagonizar situações de comunicação, o faz acreditando que seu dizer lhe pertence, isto é, que é de sua autoria. Contudo, seu dizer

é heterogêneo, como explica Fernandes (2007, p. 41) a partir de Pêcheux: “o sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o Outro, compreendido como exterioridade social”.

Uma postura que pode ser assumida consiste em aliar práticas pedagógicas às teorias sustentadas em abordagens discursivas, que possam perceber o sujeito em todas suas situações enunciativas e o discurso em toda sua complexidade. O sujeito discursivo se constitui em espaços ideológicos constituídos por outras vozes.

É preciso considerar a opacidade da linguagem e entender seu sistema de dispersão. Cada enunciado proferido carrega certa regularidade que se entrecruza com lacunas, desvios, diferenças, transformações. O entendimento sobre a dispersão nos faz desconstruir a aparente unidade do discurso, fazendo do sujeito que o profere um projeto inacabado, em processo de constituição contínua.

Ao finalizar (abrindo espaço para um novo início), convido o leitor a não cristalizar suas concepções ou, a se preparar para o incômodo que as situações inusitadas e imprevistas costumam causar, confrontando suas certezas, dúvidas e contradições, se permitindo produzir novos efeitos de sentido, se constituindo comigo, nesse momento, em um novo sujeito.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BALOCCO, Anna Elizabeth. A escrita e o escrito: produzindo identidades. In: MARIANI, Bethania. **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BALIEIRO, Clay Rienzo; GALLO, Solange Leda. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina (Orgs.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- BARRETO, Raquel Goulart. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/12.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de letras, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34 Literatura S/C, 1997.
- FÁVERO, Ana Beatriz. A apropriação da linguagem escrita pela criança. In: MARIANI, Bethania. **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- FERNANDES, Eulália. Teorias de aquisição da linguagem. In: GOLDFELD, Marcia. **Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **As interfaces da análise de discurso no quadro das ciências humanas**. Disponível em: http://www.discurso.ufrgs.br/article.php3?id_article=3. Acesso em: 01 jul. 2010.
- FREIRE, Regina Maria. Análise da Afasia sob uma perspectiva discursiva. In: PASSOS, Maria Consuelo. **Fonoaudiologia: recriando seus sentidos**. São Paulo: Plexus Editora, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- FLETCHER, P.; INGHAM, D. Deficiência gramatical. In: FLETCHER, Paul; MAC WHINNEY, Brian (Orgs.). **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10. ed. São Paulo: Loyola/SC, 2004.
- FURLANETTO, M. M.. Onde está o analista de discurso? **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa - PR, v. 10, p. 41-72, 2002.
- FREUD, Sigmund. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana** (1901). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- HARARI, Roberto. **O psicanalista, o que é isto?** Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2008.
- HERRERO, Maria T.; VELASCO, Maria M. Disfonias. In: PEÑA-CASANOVA, Jordi. **Manual de fonoaudiologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ILIOVITZ, Erica Reviglio. **Fronteiras linguísticas dos lapsos da língua**. Disponível em: <www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=655>. Acesso em: 26 mar. 2011.
- ISSLER, Solange. **Articulação e linguagem**: avaliação: diagnóstico na fonoaudiologia: 3 metodologias para a terapia das dislalias. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1983.
- KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. (1953) In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2010.
- _____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: ARANTES, Lúcia; LIER-DE VITTO, Maria Francisca (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: Educ, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

_____. Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: ARANTES, Lúcia; LIER-DE VITTO, Maria Francisca (Orgs). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: Educ, 2007.

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas. Mercado de Letras, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB, 1996.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

REZENDE, Jofre M. de. **Patologia como sinônimo de doença**. Disponível em: <<http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/>>. Acesso em: 27 jun. 2010.

SARAMAGO, José. Considerações a partir de uma história real – o começo pode ser o fim: caminhos percorridos e perspectivas que se abrem. In: PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas da educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANGORRÍN, J. Disfemia. In: PEÑA-CASANOVA, Jordi. **Manual de fonoaudiologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHERER, Amanda Eloina. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, Bethania. **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

SPINELLI, Mauro. **Foniatría: introdução aos distúrbios da comunicação, audição, linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THÁ, Fabio. **Uma semântica para o ato falho**. São Paulo: Annablume, 2001.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de entrevista

1) Dados Iniciais:

- a) Sexo:
- b) Idade:
- c) Graduação:
- d) Formação complementar (especialização, mestrado, doutorado):
- e) Tempo de experiência em docência:
- f) Tempo de experiência nas séries iniciais:
- g) Tempo de experiência com alunos com dificuldades de linguagem:

2) Para você, o que é linguagem?

3) Para você, o que é língua?

4) Para você, o que é fala?

5) Você já ouviu falar em expressões como: retardo de linguagem, retardo de aquisição de linguagem, distúrbio articulatorio, patologia da linguagem?
Qual seu entendimento sobre o significado dessas expressões?

6) O que é, para você, uma patologia da linguagem?

7) Quais as causas dessa patologia?

8) Como é/foi feito o diagnóstico dessa patologia?

9) Qual é o tratamento para essa patologia?

10) Você tem/teve algum aluno que apresenta(ou) alguma patologia na linguagem?

11) Como foi essa experiência? (Explorar o relato dessa experiência).

12) Como você poderia descrever esses sujeitos que foram ou são seus alunos?

13) Como você procedia com estes sujeitos?

14) Como era trabalhada e avaliada a oralidade desse sujeito?

15) Como esse sujeito se posicionava nas situações de comunicação com seus interlocutores?

16) Como você descreve o aprendizado do código escrito desse sujeito?