

UMA LEITURA SOBRE A FALHA: A FALTA DESLOCANDO O DÉFICIT

Giorgenon, Daniela (MS); Romão, Lucília Maria Sousa (O).

danielagiorgenon@gmail.com

FFCLRP/USP

RESUMO

Flagramos, na voz de sujeitos professores e coordenadores, efeitos de falta de saber/fazer atribuída a crianças e adolescentes tomados como deficitários nas salas regulares de Ensino Fundamental. Sinalizamos o deslocamento dos sentidos de déficit, ao discurso pedagógico aproximar-se da polissemia e da particularidade dos embates de cada sujeito com o saber, fazendo um giro da noção de falha para a noção de falta.

Palavras-chave: Sujeito, Déficit, Discurso Pedagógico

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: O QUE OBJETIVAMOS LER?

A Análise de Discurso pecheutiana (doravante AD), tendo nascido de uma subversão da noção de indivíduo das ciências positivistas, inaugura uma maneira de ler/interpretar que rompe com a estabilidade dos sentidos, dando lugar a um escuta polissêmica marcada na/pela opacidade da linguagem e no/pelo sujeito fa(l) tante. Tendo como norte tal concepção, objetivamos escutar na voz de sujeitos escolares – professores e coordenadores – os sentidos veiculados sobre as crianças e adolescentes considerados com deficiência mental incluídos nas salas regulares de Ensino Fundamental.

Questionamo-nos sobre como tais sentidos são formulados neste contexto sócio-histórico em que leis e documentos oficiais atestam a inclusão escolar do indivíduo que é considerado pelo positivismo como fora da norma e, como os sujeitos desta pesquisa, capturados por já-ditos, articulam sentidos em uma instituição que oferece tão pouco espaço à polissemia. Salientamos que temos escutado indícios de uma temática

movediça, que ao veicular sentidos historicamente construídos e atribuídos a “falha”, tem capturado os sujeitos professores e coordenadores (im)pedindo-os ao movimento a um saber/fazer com a “falta”.

A ANÁLISE DE DISCURSO MOVIMENTANDO SENTIDOS SOBRE O DÉFICIT E SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO: ONDE ESTÁ O SUJEITO?

A AD, na década de 60, coloca em cena a trama das palavras, o furo do sujeito e da linguagem, ambos estruturados pela falta. Pêcheux (1997) concebe o discurso como efeito de sentido entre interlocutores, passível a deslizamentos, sendo o sentido sempre “relação a” (ORLANDI, 1999). Sujeito, discurso e sentido se constituem ao serem atravessados pelo real (da história, da língua, do inconsciente), instaurando o lugar da falta, o (im)possível de tudo dizer. Sob o efeito do recalque inconsciente (assujeitamento ao Outro) e da ideologia (mecanismo que naturaliza sentidos), o sujeito, para Pêcheux (1997) é uma posição discursiva que faz falar certos sentidos e não outros em determinadas condições de produção. Embora faltante, pela ação dos esquecimentos nº 1 e nº 2, o sujeito tem a ilusão que o que diz se origina em sua boca, apagando os já-ditos (interdiscurso), e que o que diz corresponde exatamente ao que pensa (efeito de evidência do intradiscurso). Tais ilusões instauram uma suposta transparência da linguagem que captura as ciências positivistas, desencadeando a postulação do indivíduo consciente, que se desenvolve de acordo com a cronologia, tomando o que escapa como falho. Ao contrário disso, o analista de discurso toma a falta como estruturante e se propõe a escutar o processo de assujeitamento sob a aparência da autonomia, a qual Pêcheux nomeia de forma-sujeito. Ao enunciar o sujeito se inscreve em uma formação ideológica que determina o que pode e deve ser dito em uma formação discursiva, levando-se em conta o mecanismo de antecipação imaginária do interlocutor. O lugar de onde o sujeito enuncia é determinante para a construção dos efeitos de sentido, os quais são legitimados e camuflados em cada contexto sócio-histórico, como é o caso dos sentidos de fora e dentro, de exclusão e de inclusão dos indivíduos considerados deficitários.

Pinçamos na história (a qual abarca uma dimensão cronológica e evolutiva), a historicidade (a qual instaura uma descontinuidade que fura o cronológico e a suposta evolução) dos sentidos sobre os indivíduos tomados como “fora da norma” e que, mais especificamente, são colocados sob o signo da “deficiência mental”. Acessando o arquivo (memória histórica) e a memória discursiva, trazemos contribuições de Aranha (1995) e Santiago (2005) para nosso percurso. Se na Idade Antiga, o extermínio do indivíduo falhoso/amaldiçoado era legitimado; na Idade Média, este ato foi barrado com o Cristianismo, prevalecendo a clausura destes em instituições de caridade, nas Igrejas ou mesmo em suas casas. Na Idade Moderna, o capitalismo instaura relações de produção e os nomeia “não-produtivos”. Tornam-se problema médico e são aglomerados em hospitais psiquiátricos. Na Idade Contemporânea, com a Revolução Francesa a visão das desigualdades sociais é legitimada e desencadeia a produção de leis de garantias para os excluídos. As produções do saber médico (diferenciando a doença mental da deficiência mental) deságuam no saber pedagógico e seguem-se estudos da psiquiatria (Pinel, Esquirol, Itard, Seguin, Voisin, dentre outros) voltados à reabilitação pedagógica e posteriormente da psicometria (Binet e Simon, dentre sucessores) para avaliar os dentro/fora da norma a fim de estarem dentro/fora da escola regular/especial. No final da década de 50 do século passado, a política educacional brasileira incluiu o ensino aos indivíduos considerados com deficiência mental primeiramente com o ensino especial em instituições filantrópicas, depois passou a inserir as classes especiais nas escolas regulares e, com a implantação de leis de garantias, à partir dos anos 90, implantou a “inclusão” dos considerados deficientes nas salas regulares com a política da inserção do “todos” na escola, das leis ao slogan do Governo Federal.

Enfim, entre sentidos legitimados de inclusão e de exclusão, rompemos com a linearidade da história apontando a repetição da condição deficitária, limitada, atribuída àqueles que apresentam diferentes modos de lidar com o chamado aprender, modo que é legitimado como falho em todos os contextos sócio-históricos, inclusive na classificação nosográfica da AAMR – 2002, a qual propõe “inovações [...] em relação aos seus modelos anteriores”, mas postula a “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais.” (LUCKASSON, 2002, p. 8,

apud CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 148, grifos nossos). Conforme Santiago (2005, p. 44), “[...] não há nenhuma categoria clínica advinda da nosologia psiquiátrica que, a exemplo da debilidade mental, encarne tão bem essa aporia epistêmica do déficit”. “Se na antiguidade grega, as crianças deficientes eram lançadas desde as alturas do monte Taigeto, em nossa civilização ocorre serem igualmente lançadas a um vazio de significância desde as alturas da Ciência.” (JERUSALINSKY, 1999, p. 38).

Tomando a AD e a psicanálise lacaniana, as quais consideram a falta como inerente a qualquer ser de linguagem e que está para além das classificações nosográficas, trazemos à cena os embates do sujeito com o saber como constitutivo da estruturação subjetiva. Lacan (apud SANTIAGO, 2005) inaugura uma concepção da inibição intelectual intrínseca à linguagem, desatrelada do empirismo e da condição deficitária que atribui falha. Tomamos tal concepção para deslocarmos os sentidos atrelados ao déficit e apontarmos que, contaminada pela paráfrase da condição deficitária, a escola se esquece que “todos” não se inserem no campo do saber da mesma maneira. Com Orlandi (2003), apontamos a conceituação recorrente do discurso pedagógico como um discurso aparentemente neutro (ALTHUSSER, 1996), marcado por uma distância entre emissor e receptor sendo o referente de cunho informacional e possível de ser replicado. Assim, os exercícios e os alunos são tomados como certos ou errados. O furo, o não esperado, não é inerente a esta concepção e, quando ocorre, é tomado como falho. Orlandi (2003) analisa o discurso pedagógico baseando-se no funcionamento discursivo (tensão entre paráfrase e polissemia) e mais especificamente em sua tipologia discursiva que abarca o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário. Nos dois primeiros, a polissemia ganha circulação possibilitando a emergência de outros sentidos, no último a paráfrase reina, garantindo a reprodução dos sentidos legitimados. Esta autora aponta o discurso pedagógico filiando-se predominantemente ao discurso autoritário, quando faz circular sentidos ilusórios de homogeneidade nas salas de aula, no ensino-aprendizagem, como se todos aprendessem da mesma forma, o que tem amordaçado o saber/fazer dos professores diante do que sai fora da cartilha. A falta, o sujeito, os embates de cada um com o saber estão velados.

O MÉTODO: UMA LEITURA QUE NÃO SEPARA TEORIA E ANÁLISE

Ferreira (2003, p. 45) aponta a “indissociabilidade entre teoria e prática” na AD, assim como Indusky (2008) afirma que existe um movimento pendular que vai da teoria para a análise e desta para a teoria, dando cadência à leitura empreendida por um analista de discurso ao tentar compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A leitura/interpretação tecida por um analista desloca-se do lugar do leitor comum, que é visgado pela noção de transparência da linguagem – e que também captura as ciências positivistas. O analista, como ser de linguagem, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, inaugura uma leitura sempre peculiar, faltante e que tenta desnudar-se do véu imaginário da transparência da linguagem para compreender as condições de produção do discurso e os efeitos de evidência que ele instala.

Atendo-se ao “fato discursivo” enquanto processo de produção da linguagem, inacabado (ORLANDI, 2007), despreendido da noção de “dado” como algo hermético, o analista escuta indícios, pistas, os “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989), circunscrevendo sua análise ao acessar a memória discursiva, o interdiscurso e o arquivo. Assim, escutamos os dizeres dos sujeitos professores e coordenadores, coletados em entrevistas (transcritas), as quais foram realizadas em três escolas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto - para a dissertação de mestrado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” - e da qual pinçamos alguns recortes discursivos a fim de analisarmos o modo como estes sujeitos interpretam o processo de inclusão de crianças e adolescentes considerados com deficiência mental em salas regulares.

UMA LEITURA SOBRE A FALHA PELA VIA DA FALTA

Flagramos na voz de sujeitos professores e coordenadores, efeitos de falta de saber/fazer com alunos considerados deficitários, sendo tais efeitos camuflados pela legitimada noção de falha e de déficit. Instâncias estas atribuídas àqueles que até há pouco estavam fora da escola regular, distantes da ilusória homogeneidade que esta instituição abarca(va).

[...] a professora o tempo todo vai atrás no banheiro atrás do menino, sabe? O menino usa fralda, o menino faz tudo que ..., sabe? Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico com essa criança? Quase que nenhum. (Sujeito R.)

O sujeito-coordenador enuncia sobre um dos alunos da escola diagnosticado com Síndrome de Down, o qual nesta formação discursiva é nomeado “menino” e depois “criança”. Se em uma formação discursiva é veiculada a formação ideológica que determina o que pode e deve ser dito, atentamo-nos ao silenciamento da nomeação “aluno”, tão empregada para se referir àqueles que estão na escola para aprender. Tal silenciamento não é em vão, pois este sujeito-coordenador enuncia: “Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico, com essa criança?”, indiciando que este menino-criança não ocupa o lugar de aluno (ou não é autorizado a ocupar?), do que está lá para aprender, e nem o coordenador-professor está ensinando (do lugar habitual), o que causa um furo no discurso pedagógico. Ademais, apresentamos outros furos. O fato da professora ir atrás do menino, inverte uma posição típica no discurso pedagógico que é o aluno seguir o professor, assim o é nas filas, no raciocínio para entender os conteúdos. Como chamar de aluno alguém que não segue o professor? O menino usar fralda aponta que ele requer uma atenção da professora do Ensino Fundamental, que, em termos desenvolvimentistas, não se aplica mais aos alunos “normais” que estão neste nível de ensino. Assim, no Ensino Infantil é suposto que a professora auxilie seus alunos a irem ao banheiro, já no Ensino Fundamental, filiados ao discurso médico-psicológico, espera-se que o aluno já tenha adquirido tal habilidade. O menino-criança é então o deslocado, o deficitário que ainda não adquiriu as habilidades esperadas, o que falha, e não se enquadrando nos “moldes escolares” (GIORGENON, PACÍFICO & ROMÃO, 2008), o trabalho pedagógico feito com essa criança é “quase que nenhum”, causando o efeito imaginário de nada poder ser feito. O que o menino faz é reticências (“o menino faz tudo que ...”), abala o discurso pedagógico de tipo autoritário, que pouco se movimenta efetivamente amordaçado pela falha. Tomada no âmbito da falta, a questão “Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico com essa criança?” pode abrir espaço à polissemia, fazendo circular na escola os discursos lúdico e polêmico, como aponta Orlandi (2003), e propiciar que os sujeitos coordenadores-professores-alunos se deparem, cada um a sua maneira - como anuncia a psicanálise -, com um lugar para o

saber, no caso, na escola, o qual vai além do conhecimento, mas que pode se fazer sintoma neste. Conforme a AD, o discurso não é transmissão de informação e o conhecimento não é meramente partilhado.

[...] pelo que eu vejo do Y., tá? Uma socialização com ele deveria sê em aula, tí tipos diferentes, ele tê estimulação porque eu acho que ele precisa agora principalmente da estimulação motora, de perna, de braço, mais fisioterapia, da parte de fisioterapia, do queee pedagógica. Nã não enxergo nada pedagógico. [...] (Sujeito AN.)

Na formação discursiva deste sujeito-professor, lemos que o aluno sobre o qual ela enuncia foi chamado pelo próprio nome (Y.), marcando um lugar para ele, entretanto tal lugar é escorregadio e movediço como o discurso da professora que desliza em sentidos de “socialização”, de “aula”, de “estimulação motora”, de “fisioterapia” e é amordaçada pelo sentido de “nada” poder ser feito em termos pedagógicos, assim como marcamos na formação discursiva do sujeito R., que aponta como resposta à sua questão o “Quase que nenhum”. Vemos neste deslizamento e nesta captura do sujeito entrevistado, o atravessamento de já-ditos sobre a criança e o adolescente considerados com deficiência mental, ancorados no “fora” da escola regular. Sendo assim, pinçamos que este sujeito-professor veicula sentidos de “socialização”, estando escamoteada em seu discurso o que a pedagogia chama de “aprendizagem”. Tomando a linha da história, temos que os sentidos legitimados sobre os indivíduos considerados deficitários vão desde seu extermínio até sua inclusão, e nesta formação discursiva podemos escutar que embora tais indivíduos tenham sido inseridos na escola, lugar considerado do aprender, o que é veiculado é sua socialização, é o estar dentro, mas quase sendo empurrado para fora a fim de garantir a homogeneidade ilusória, insistindo no discurso pedagógico autoritário. Assim, apontamos que os sentidos de inclusão convivem com os de exclusão, e postos em discurso podem fazer circular a heterogeneidade, desnudando o sentido único, dando lugar ao plural e também àquele que não aprende conforme os moldes. O sujeito-professor chega a enunciar sobre “aula” e “tipos diferentes” (de aula?), o que poderia inserir a polissemia no âmbito pedagógico, todavia, desliza para sentidos atrelados a reabilitação anulando uma produção de saber “própria”, um modo de lidar com este aluno e instalar a “diferença”, mas vai para o lugar estável veiculando sentidos do atendimento motor especializado, o qual não é oferecido na escola regular mas sim em instituições de ensino especial. Assim, o lugar de Y. não é na escola

regular. O sujeito-professor é capturado pelo déficit, pela falha, ao dizer “não enxergo”. Falha que estagna a produção de saber/saber fazer.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A FALTA DESLOCANDO O DÉFICIT

Escutamos nas formações discursivas, que expomos à opacidade de sentidos, o embate dos próprios sujeitos professores e coordenadores com o saber-fazer com o aluno categorizado pelo discurso científico positivista sob o traço da deficiência mental. Flagramos que a “inclusão” tem operado um furo no discurso pedagógico de tipo autoritário e provocado remelexos no que havia imaginariamente se estabilizado com o (impossível) tamponamento da falta: os dentro da norma, as salas homogêneas, critérios desenvolvimentistas pautados no cronológico.

Assinalamos o atravessamento da historicidade dos sentidos sobre o déficit atribuído à criança que “não aprende” incidindo na voz dos sujeitos e pontuamos que a suposta evidência da falha, desencadeia dificuldades no agir dos sujeitos que habitam um espaço tão cercado por formatações, sendo aterrorizante o que sai fora da cartilha. Consideramos que a falha, estagna, e que a falta, indicia movimento, posicionamento, e, para tanto, este trabalho propõe à baila sentidos mais polissêmicos no contexto escolar, permitindo que o discurso pedagógico se aproxime dos discursos lúdico e polêmico, conforme Orlandi (2003) e que se depare com a particularidade dos embates de cada sujeito com o saber e que vão além da instância cronológica, como propõe a psicanálise lacaniana, deslocando assim a concepção de déficit.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 2, p. 63-70, 1995.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista Letras; Espaço de Circulação de Linguagem**, Universidade Federal de Santa Maria, n. 27, p. 39-46, 2003.

GIORGENON, Daniela; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A autoria em poemas infantis: A escrita além dos moldes escolares. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, p. 29-36, jan./dez. 2008.

GINZBURG, Carl. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 9-33.

JERUSALINSKY, Alfredo (org). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas o discurso**. 4. ed., Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed., Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. 3. ed., Campinas: UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.