

# AS MARCAS E AS PROPRIEDADES<sup>1</sup> DOS DISCURSOS SOBRE SUJEITOS QUE “NÃO APRENDEM”

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS\*

<sup>1</sup> Adotei a expressão “marcas e propriedades”, fundamentada numa definição utilizada por Orlandi (1996a) para quem **as marcas** referem-se à organização do discurso e **as propriedades** ao discurso como um todo em relação à exterioridade: as instituições, o contexto sócio-histórico, a cultura, a ideologia. Para a autora, as marcas, por si só não são suficientes para caracterizar um funcionamento discursivo, é preciso remetê-las às propriedades.

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí. [reginalh@univali.br](mailto:reginalh@univali.br)

## Resumo

O artigo busca analisar os discursos pedagógicos sobre sujeitos que “não aprendem”, evidenciando suas contradições e condições de produção. Sua principal fonte de análise são relatórios pedagógicos que encaminham alunos das escolas da rede regular de ensino de Santa Catarina para o Serviço Especializado de Apoio Pedagógico. Os discursos mereceram um estudo aprofundado no sentido de compreender: como e por que são produzidos? Em que condições são produzidos? O que expressam das relações sociais? Procurou-se aprofundar o diálogo com interlocutores como Vygotsky e Bakhtin, expandindo-se as possibilidades de análise mediante articulações com estudos no campo da história e da sociologia – com as obras de Thompson, Goffmann e Castel – bem como com estudos de Eni Orlandi no campo da análise do discurso. O processo de pesquisa consistiu na descrição e análise dos textos (relatórios pedagógicos), elaborados por professores e especialistas das escolas regulares, no sentido de rastrear sua conexão íntima e identificar as suas marcas e propriedades discursivas. Nesses discursos observaram-se, num olhar mais detido, as contradições que permeiam esse jogo instável de sentidos, no qual se encontram não só as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas nas palavras de professores e especialistas, mas também as opiniões que se produzem na vida cotidiana, o sistema de crenças e superstições, as tendências teóricas, a ciência e a política

## Resumo

This article analyzes some pedagogical discourses on subjects who “fail to learn”, showing their contradictions and the conditions under which they were produced. The principal source for analysis is the pedagogical reports through which students from schools of the regular teaching network of Santa Catarina are referred to the Serviço Especializado de Apoio Pedagógico (Specialized Teaching Support Service). The discourses call for further analysis, in order to understand: how and why are they produced, under what conditions they are produced, and what they express about social relations. The article seeks to analyze the dialog in more depth with interlocutors such as Vygotsky and Bakhtin, expanding the possibilities of analysis by linking them to studies in the fields of history and sociology – with the works of Thompson, Goffmann and Castel – and to the studies of Eni Orlandi in the field of discourse analysis. The research process involves description and analysis of the texts (pedagogical reports, written by teachers and specialists from the regular schools, in order to identify the similarities between them and to identify their discursive marks and properties. A more detailed look at these discourses revealed the contradictions that permeate this unstable play on meanings, in which are found not only the words of the other, couched or semi-couched in the words of the teachers and specialists, but also the opinions that are produced in the daily life, the system of beliefs and superstitions, the theoretical trends, science and politics.

## Palavras-chave

Diferença; discurso; dialogia.

## Key-words

Difference; discourse; dialog.

Não atravessamos o texto para extrair atrás dele, um conteúdo. Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos - e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação.

(ORLANDI, Análise de Discurso: princípios e procedimentos)

<sup>2</sup> Os “discursos sobre”, na compreensão de Orlandi (1990, p.37), “são uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos”, quer dizer, o discurso, por operar no plano da ideologia, é regido por condições de produção de sentidos específicos e determinados, que se apresentam e se consagram não como uma interpretação, mas como a interpretação, com o “sentido de um lugar só, universalizado”.

## Introdução

Durante anos seguidos de atuação na educação especial, tenho convivido, interagido e me inquietado com os discursos sobre sujeitos que “não aprendem”<sup>2</sup> e com o papel desses discursos na consagração ou legitimação da diferença/deficiência/dificuldades de aprendizagem como desvantagem. Refiro-me a determinadas significações produzidas socialmente, que postulam às diferenças individuais, principalmente às

<sup>3</sup> Estudos desenvolvidos por profissionais da Educação Especial (AMARAL, 1998; BIANCHETTI et al; 1998; OMOTE, 1991) aprofundam as discussões sobre as diferenças nesta perspectiva.

<sup>4</sup> Tanto Vygotsky quanto Bakhtin enfatizam a necessária distinção entre significado e sentido e/ou significação e tema. O significado é definido por Vygotsky (1989a) como resultado de uma construção social de natureza convencional, relacionado às definições tais como se apresentam no dicionário. Por outro lado, o sentido é “um todo complexo, fluido, dinâmico, com várias zonas de estabilidade desigual”, que se constrói a partir de uma situação de interlocução localizada no tempo e no espaço. Bakhtin (1990), numa abordagem epistemologicamente próxima da de Vygotsky propõe a distinção entre tema e significação. O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que envolve as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações e os elementos não verbais da situação. A significação, por sua vez, é um aparato técnico fundado sobre uma convenção. Todavia, é impossível separá-los, pois não há tema sem significação e vice-versa.

diferenças significativas de ordem física, cognitiva e/ou sensorial, uma valoração classificatória e quantitativa. Tais significações são interpretadas, tratadas e mantidas pelo grupo social e pelo próprio sujeito da significação como uma desvantagem<sup>3</sup>. Dentre os discursos que de alguma forma contribuem para a consagração dessa idéia, destaco o discurso pedagógico que, por sua configuração, se diferencia de outros como o jornalístico, o teológico, o assistencial, mas que, como estes, desempenha um papel na dinâmica das relações sociais.

O discurso pedagógico adquire uma forma e um estilo peculiar nas relações que envolvem o ensinar e o aprender, uma vez que é produzido “por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas” (ORLANDI, 1996b). Embora aparentemente focado de maneira particular, contém em si a multiplicidade de discursos “alheios” que, num processo de mútua interação, dialogam sobre o tema em questão.

Falas como as que seguem testemunham a configuração desse discurso:

O aluno em questão apresenta dificuldade acentuada na pronúncia (não sabe falar), não assimila conhecimentos, não gosta de participar de trabalhos de grupos [...] Tem dificuldade em montar cálculos até mesmo com material concreto.

[O aluno]tem dificuldade de concentração, coordenação motora e equilíbrio, embora insista em acertar e socializar-se.

Foi aplicado o teste de maturidade (teste ABC) no qual o aluno encontrou dificuldades sensíveis, incompatíveis com sua faixa etária. O rendimento cognitivo não corresponde ao nível de 3ª série. (SANTA CATARINA, 1996a).

Falas como essas e tantas outras me permitiram construir a hipótese de que tal linguagem, na qual prevalecem atributos de apreciação negativa, gera impasses na ação da escola. Por manifestarem certa crença de que as dificuldades dos alunos residem nas suas características individuais, os educadores se vêem como que impossibilitados de, através de sua ação, provocar avanços no desenvolvimento desses alunos.

Meu movimento de aproximação aos textos para análise incide sobre os sentidos e significados<sup>4</sup> que constituem os sujeitos com história – suposta ou não - de deficiências, implícitos nos textos, utilizando-me do referencial proposto por Vygotsky (1989a), Bakhtin (1990) e Orlandi (1999), articulando suas idéias com outros autores, alguns do campo da educação especial, que têm desenvolvido estudos sobre a deficiência como construção, a partir de processos histórico-culturais que produzem formas de inclusão/exclusão.

Bakhtin (1990, p.146) nos diz que o texto, “quando sabemos lê-lo”, nos sinaliza não os processos individuais e fortuitos de quem falou ou de quem recebeu o texto, mas “as tendências sociais estáveis, características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua”.

Tomei também outras contribuições para empreender meu estudo: ancorei-me nas análises de Goffmann (1978) sobre a construção histórica do estigma e da identidade social, bem como nos elementos da análise de Castel (1998), no

campo das Ciências Sociais, para compreender a fragilidade dos vínculos sociais, a vulnerabilidade dos sujeitos nas relações sociais, as desigualdades, os processos de invalidação social, a desfiliação<sup>5</sup>.

Procuro situar no texto como se processa o movimento entre o dizer sedimentado e o dizer de possibilidades emergentes nos discursos sobre os sujeitos que “não aprendem”. Essas marcas referem-se a traços ideológicos indicadores da localização da deficiência em fatores de ordem sócio-econômico-cultural, evidenciada em concepções que vinculam as dificuldades do aluno às questões de classe social. “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 1990, p.44). Nesse caso, o pertencimento a uma determinada classe, à classe pobre, define os limites e as possibilidades de desempenho e de sucesso do sujeito.

Isso representa, portanto, um movimento no sentido de mostrar que o que aparece como natural é social, o que aparece como a-histórico é histórico, o que aparece como periférico é central, o que aparece como resultado individual de capacidade é produto de dominação e de desigualdade de direitos, determinadas historicamente.

## AS MARCAS E AS PROPRIEDADES DOS DISCURSOS: regras do jogo a descobrir

### As marcas gramaticais

No aspecto cognitivo **não** apresenta progresso, **não** desenvolve raciocínio, **não** constrói nem estrutura pensamento, **não** memoriza de maneira alguma o que aprende, a organização da aluna é regular, **não** consegue concentrar-se por muito tempo (1996b).

**Não** tem coordenação, **não** se entrosa, **não** consegue escrever sozinho, **não** consegue resolver questões matemáticas, **não** participa de forma alguma, **não** conseguindo assimilar os conteúdos (1996a).

Observa-se nesses enunciados a presença significativa do advérbio não, que tem como função modificar (especificando para o interlocutor) o sentido de um verbo, de um adjetivo e/ou de outro advérbio. Sua força se expressa na repetição

<sup>5</sup> O sentido que Castel atribui à desfiliação pertence ao mesmo campo semântico que a “dissociação, a desqualificação, ou a invalidação social”. Diferentemente da exclusão que, segundo ele, é estanque e apenas constata as carências, a desfiliação permite reconstituir o percurso de alguns indivíduos e grupos sociais impossibilitados de conseguir um lugar estável nas formas dominantes da organização social e nos modos de pertencimento comunitário.

(paráfrases), considerando-se que aparece, por exemplo, seis vezes num mesmo enunciado, com a explícita função de modificar os verbos: “conhecer, ter, entrosar, conseguir escrever, resolver, assimilar, participar”, que, assim colocados, expressam os critérios socialmente definidos e aceitos para uma pessoa estar e permanecer num grupo ou, mais especificamente, na escola.

Vygotsky (1989b, p.102) afirma que: “é impossível apoiar-se no que falta para uma determinada criança, no que ela não é, porém, é necessário ter uma idéia ainda que vaga, sobre o que ela possui e o que ela é. Mas, se observarmos atentamente esse jogo, podemos perceber que a regra que se evidencia é a da incompatibilidade entre o que é pretendido pela escola e padronizado no seu currículo e o que é desejável e possível para seus alunos. Mas, o que é, então, avaliado? Por que se instituiu essa padronização? Essas questões remetem possivelmente à discussão do currículo, suas formas de seleção, organização e distribuição “interessada” do conhecimento escolar.

Pode-se pensar aqui no que Bakhtin (1990) chama de “alternância dos sujeitos falantes”. Quer dizer, a negação (o não) pode estar indicando uma reação dos alunos ao ensino, uma evidência de que a seleção e a organização dos conteúdos priorizados não os toca. Essa reação, longe de ser interpretada e compreendida como um sinal de que o planejamento inicial, as escolhas realizadas no currículo devem ser alteradas, passa a ser considerada a causadora do insucesso, quase uma provocação e um desleixo por parte do aluno.

Além disso, há um outro aspecto que desafia nossa capacidade de análise. Diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, que inclui sempre aquele que ensina, aquele que aprende e a relação entre as pessoas. Ao afirmar que o aluno “**não** desenvolve raciocínio, **não** constrói **nem** estrutura pensamento, **não** memoriza de maneira alguma o que aprende [...], **não** consegue concentrar-se por muito tempo” (1996b), supõe-se que o professor parte do pressuposto de que estas funções (raciocínio, pensamento, memória, concentração) dependem única e exclusivamente do aluno para se desenvolver ou que estão previamente instaladas no aluno, logo, são independentes do aprendizado.

Vygotsky (1989a) discute essas e outras concepções teóricas correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado e afirma que o problema dessa concepção reside no fato de que ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento. “O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado mas nunca como resultado dele”(p.90).

Para esse autor, o aprendizado é o processo fundamental para a construção do ser humano e supõe a interferência direta ou indireta de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998a, p.101).

Isto significa que, funções como memória, atenção, percepção, denominadas de “funções psicológicas superiores”, são, para Vygotsky, típicas do ser humano, e só

se desenvolvem na interação com outros sujeitos e com a cultura. Emerge, então, a importância fundamental da intervenção educativa para o desenvolvimento dessas funções, que não ocorrem espontaneamente. Isto é, os alunos não têm condições de percorrer sozinhos o caminho do aprendizado, é necessária uma intervenção deliberada e intencional da escola nesse sentido.

Seu ritmo de compreensão é **muito** lento, sendo que seu tempo de concentração em cada atividade é **bastante** reduzido, dispersando-se com **muita** frequência (1996b).

Seu raciocínio é **muito** lento. Possui bastante dificuldade em aprender apesar de a professora explicar com **bastante** calma. Ele é um aluno **muito** nervoso [...] (1996b).

A repetição em intensidade, o “muito” e o “bastante” podem estar assumindo, aqui, a função signica de apreciação/depreciação social. “Quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra” (BAKTHIN, 1990, p. 132).

É preciso considerar, também, que a ocorrência desses elementos lingüísticos vem acompanhada, enfaticamente, com o **ser**: “Seu raciocínio é (muito) [...] Ele é (muito) [...]”, o que permite uma leitura fundada na essencialidade, quer dizer, uma naturalização dessa condição e uma conseqüente impossibilidade de mudança, dado que essa característica parece fazer parte da essência do sujeito avaliado.

A intensidade também pode estar colocada para que não haja dúvidas da incapacidade e incompetência do aluno e da competência da professora.

Apesar de a professora explicar com **bastante calma** [...] Ela presta atenção, copia do quadro, mas não consegue acompanhar o nível da classe, mesmo com a professora dedicando-se **bastante** e diversificando suas atividades (1996a, p.39).

É interessada, cuida de seus materiais mas não consegue acompanhar a turma embora sua professora diversifique no **máximo** as atividades (1996b, p.48).

A afirmação tácita da incompetência do aluno me faz pensar sobre o papel ativo do aluno e do professor na manutenção da eficácia desse discurso. Encontram eles alguma estratégia para resistir ao discurso competente ou romper com ele? Ou mantêm, professor e aluno, uma relação recíproca e, por isso, também ativa, de legitimação desse discurso? Ou ainda, que estratégias constroem para a manutenção da incompetência?

As conjunções são, na perspectiva da sintaxe, conectivos que estabelecem relação entre uma oração e outra, subordinando-as, no sentido de completá-las ou modificá-las. Por esta razão, exercem um papel determinante no funcionamento do discurso, uma vez que, dependendo das suas condições de uso, estabelecem alguma diferença de sentido que indica formações discursivas distintas.

**Embora** responsável e dedicada apresenta uma dificuldade muito acentuada de compreensão e assimilação (1996b).

Ela presta atenção, copia do quadro, **mas** não consegue acompanhar o nível da classe (1996b).

Sabe dizer o que desenha, **mas** tem dificuldade quanto a dicção (1996 a).

Faz cópia, **mas** não consegue desenvolver a leitura (1996c).

As partículas **embora**, e **mas** exercem um papel condicionante importante nessas falas. Estabelecem relações entre enunciados opostos, entre sentidos instituídos, procurando distingui-los em termos de comportamento qualificador e desqualificador. Revelam o que distingue o aluno competente do incompetente: responsável, dedicado, atencioso e lento, tímido, esquecido.

O “embora” e o “mas” marcam a competência para evidenciar a incompetência. Desse modo, **copiar, dizer o que desenhou, ser responsável**, que parecem compor algumas qualidades do aluno, se transformam num atributo quase desprezível, desnecessário, marginal. A esse respeito, Orlandi (1996<sup>a</sup>, p. 26) afirma:

[...] não é a partícula “mas” que é ideológica, mas sim o modo como ela funciona em construções que, remetidas a certas formações discursivas (de classe média, por exemplo), indicam uma relação x ou y com a ideologia (trabalha bem, mas é preto, é mulher, mas pensa, cozinha, mas canta etc.). Quer dizer, há conceitos mediadores entre o lingüístico e o ideológico.

Dizer “Ela presta atenção, copia no quadro, **mas** não consegue acompanhar a turma”, consiste em pressupor, a partir de uma certa posição ideológica, uma incompatibilidade entre prestar atenção e não acompanhar a turma. Prestar atenção pode ser um dos fatores que levam a aprender e a acompanhar a turma, porém, como isso é contradito, precisa-se do “mas” para reverter a conclusão.

Nesse sentido, tende-se a inferir uma série de imperfeições e, ao mesmo tempo, a imputar ao interessado alguns atributos que parecem desejáveis, tais como: dedicado, responsável, cuidadoso, mas que não necessariamente adquirem peso no julgamento geral que se faz dele.

Goffman discute o papel dos atributos na produção do estigma, observando que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão na relação com o indivíduo estigmatizado, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para ele.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo nem honroso nem desonroso. [...] Um estigma é então na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. (GOFFMAN, 1978, p.13).

Nas relações que se estabelecem na escola, efetiva-se a teoria do estigma, da qual alunos e professores participam ativamente. Constrói-se, assim, uma ideologia para explicar a inferioridade de alguns, baseada, na maioria das vezes, em diferenças como as de classe social.

## As marcas das possibilidades

Bakhtin (1990) nos diz que em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditório e, nesse sentido, ele se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância, pois o entrecruzamento dos índices de valor torna o signo móvel, capaz de evoluir.

Como essa “plurivalência social do signo” se mostra nos textos? Alguns enunciados nos revelam, de modo mais explícito, essas possibilidades. Possibilidades que podem representar uma luta, um movimento indiciário de contradição ao não, à falta, à incapacidade:

Felizmente **questiona** bastante... (1996b).

Nas atividades propostas o aluno **tenta se engajar**, mas não consegue êxito [...]

**Procura seus colegas** para ajudá-lo (1996b).

**Gosta muito de si**, se acha o máximo. [...] Quando reprimida **não aceita e argumenta** (1996c).

Essas marcas parecem revelar a arena onde se delinea o próprio movimento de aceitação e resistência do sujeito com história –suposta ou não - de deficiência. Pode-se depreender daí uma tensão entre autonomia/submissão, resignação/resistência: “tenta se engajar mas não consegue êxito; procura seus colegas, ou ainda, diante de problemas argumenta; se acha o máximo”. Luta que coloca o sujeito não apenas como produto das circunstâncias, mas como agente que se movimenta ativamente nessa relação, quer dizer, há um sujeito real cuja identidade não está determinada só por pressões exteriores, mas que procura fazer-se na relação com o grupo.

Vemos aí diferentes modos através dos quais esses sujeitos se envolvem com a “função” do ambiente escolar. São mecanismos de adesão e/ou de resistência, ao perverso processo de estigmatização que os está empurrando em direção à invalidação social. São estratégias internas de luta adotadas em face de mediações conflitivas que se estabelecem nas relações sociais.

**Inventa** histórias e não consegue dar seqüência aos fatos apresentados (1996d).

No seu grupo familiar é encrenqueira, **dá opinião** mesmo sem ser solicitada (1996b).

É **bondosa**, **reparte seus materiais**, mas não consegue acompanhar a turma (1996b).

Os enunciados parecem revelar uma tensão entre o mesmo e o diferente. A palavra **inventar**, por exemplo, pode ter significados divergentes. No **Novo**



**Dicionário da Língua Portuguesa** (1996, p. 964) inventar significa: “ 1- Ser o primeiro a ter a idéia de...; 2- Criar na imaginação; 3- Contar falsamente, tramar, urdir...; 4- Descobrir, achar...; 5- Meter na cabeça; 6- Imaginar explicações ou argumentos falsos”. Que sentido tem *inventar* para a professora? E para o aluno?

**Inventar histórias** me parece uma possibilidade de aprendizagem interessante, pois representa um espaço para a manifestação da autoria, da criatividade, da imaginação, da criação, tão necessárias à produção do conhecimento. Mas será que a escola também pensa isso? Pode-se inventar histórias na escola?

Mas o inventar também pode estar relacionado ao sentido do mentir, do “contar falsamente”, do mostrar aquilo que, de fato, não se é, principalmente, se considerarmos o que se anuncia logo após: “[Inventa histórias] e não consegue dar seqüência aos fatos apresentados”. Assim, parece ficar mais evidente o sentido que se está dando ao inventar, afinal de contas, é quase impossível aceitar que esse sujeito possa ter um atributo incongruente com o estereótipo que se criou para ele.

As palavras “encrenqueira” e “bondosa” adquirem nessa fala significados qualificadores ou desqualificadores? Em que situações? Afinal, como diz Goffman (1978, p.13): “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo nem honroso nem desonroso”. Todavia, o “bondosa” pode se transformar num falso elogio, numa simples concessão, quando acompanhado do “mas não consegue acompanhar a turma”.

Ser “encrenqueira” pode ser próprio de quem se arroga a emitir opinião sem estar autorizada para tal. Mas, pode significar, também, um movimento de sair de um lugar em que procuram colocá-la. “Na realidade todo signo ideológico vivo tem duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras” (BAKHTIN, 1990, p. 47).

## As marcas do social

Na história da educação brasileira, fundamentalmente a partir da década de 60, as explicações para o fracasso escolar ou para as diferenças no desenvolvimento dos alunos sofre influências da teoria de carência cultural (de influência norte-americana). Tal teoria, sustentada por interesses de classe, preconiza que o pertencimento a certa cultura ou classe social considerada inferior define os limites e possibilidades de desempenho dos sujeitos na sociedade.

Formações discursivas com estas características legitimam enunciados como os que seguem e fundam na ciência e na razão o recorte arbitrário que pretendem impor.

É uma criança que apresenta alguns **desajustes familiares**. **Família carente** de alimentação adequada e de afeto. Pais lutam para manter a casa, quando não, o **pai bebe** e gasta parte de seus vencimentos no bar (1996 a ).

[...] perfil sócio- econômico retrata crianças de vidas modestas, na sua maioria filhos de pescadores, domésticas, descascadores de camarão, faxineiras, desempregados e pessoas sem emprego fixo (1996b).

O aluno vem de uma família cheia de problemas: **financeiros, sociais, habitacionais entre outros**. É irmão de quatro crianças, cada uma delas possuindo um pai diferente. Todas elas são registradas só no nome da mãe. **Vivem em dezenove pessoas numa mesma casa. Sua mãe teve vários envolvimento extra- conjugais** (1996c).

Nesses enunciados, fortemente apegados às influências dos meios desajustados, dos conflitos domésticos, dos vícios e das carências múltiplas para explicar o baixo rendimento escolar das crianças pobres, observa-se a manifestação mais sutil e, conseqüentemente, mais poderosa do preconceito social. A desigualdade passa a ser explicada pelas diferenças do ambiente cultural em que essas crianças vivem e a pobreza, relacionada a questões de nível socio-econômico, passa a ser a causa principal das dificuldades e deficiências na aprendizagem dessas crianças.

Patto (2000, p.4) nos dá alguns elementos para compreender a que determinações respondem discursos como estes e sua aceitação no Brasil na década de 70:

[...] continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica tal como era predominantemente definida nesta época; vinha ao encontro de crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; [...] finalmente ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica desse discurso ideológico. (PATTO, 2000, p.4).

Incorre-se numa simplificação exagerada quando se atribui as dificuldades de aprender dos alunos às suas precárias condições de vida. Todavia, é importante considerar que o que vemos não são discursos isolados ou instantâneos, de determinados professores sobre determinados alunos, mas enunciados que se revelam ao mesmo tempo como resultado de processos, comportamentos, valores muito anteriores na história e indicadores de direções futuras. Processos que expressam os sistemas complexos nos quais a vida social e familiar é estruturada e a consciência social encontra expressão. “Sistemas que se reúnem todos na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiência de classes peculiares) sua pressão sobre o conjunto”(THOMPSON, 1981, p.189).

O que se revela, então, é uma experiência de classe social, construída em condições reais de existência que encontram raízes na história e na qual “pescadores, domésticas, descascadores de camarão, faxineiras, desempregados e pessoas sem emprego fixo” vivem e manejam não somente a miséria ou a pobreza material, mas, também, a condição de subcidadania ou infracidadania em função de critérios socialmente definidos. “Trata-se de pessoas de ‘estado vil’ ou de condição simples que só têm para trocar uma capacidade de trabalho manual e, amiúde, sob formas subqualificadas” (CASTEL, 1998, p.204). Subqualificação, aliás, que se mantém e pode se manter por diversas gerações, dadas as circunstâncias em que se tem dado a educação dos seus filhos. Circunstâncias que se traduzem, no interior das escolas, em estratégias de discriminação, rotulação e baixa expectativa em relação a eles.

## As marcas da medicalização<sup>6</sup>:

A **idade mental** não acompanha a idade cronológica (1996b).

Encaminhado ao neurologista, cujos laudos relatam uma **deficiência de atenção** [...] (1996b).

Vem de uma família onde os pais apresentam **dificuldades de comunicação**. Tem sete irmãos, dos quais quatro são **deficientes graves e freqüentam a APAE** (1996c).

[...] O mesmo foi encaminhado à **Apae** e ao neurologista onde ficou **atestado que é uma criança “anormal”, hiperativa** (1996c).

Nas palavras de Bakhtin encontrei interessante referencial para pensar esses enunciados, uma vez que põem em evidência o uso freqüente, na linguagem cotidiana, de determinadas expressões tacitamente aceitas: “hiperativa, epilepsia, dificuldades de comunicação, deficiência de atenção”. Tais expressões servem de apoio ou substituem explicações adicionais por parte do locutor, pois adquirem certa legitimidade ao se respaldarem em enunciados de outros interlocutores.

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. (BAKHTIN, 1997, p.313).

Pode-se dizer que essa frase sonora, “a idade mental não acompanha a idade cronológica”, constitui-se numa das tradições mais acatadas na educação e na educação especial, em se tratando de diagnósticos médicos e/ou psicológicos. É, de fato, um enunciado que serve de norma e que parece não merecer contestação. Todavia, diante deste veredicto, aparentemente indiscutível, temos que nos manter precavidos, pois ele revela e/ou esconde uma natureza complexa e controvertida.

Fundada numa concepção positivista, instrumental e objetivista (introduzida nas escolas públicas do Brasil pelo movimento escolanovista), que mede e quantifica as diferenças entre os indivíduos mediante o uso de testes, essa expressão evidencia um conceito de idade mental associado à aptidão intelectual, “à noção matemática de distribuição normal, que refletiria a existência na população, de indivíduos mais e menos dotados, em proporções previamente conhecidas” (OLIVEIRA, 1998, p.47).

Utilizada pela escola como expressões tacitamente aceitas, revelam uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças pobres. Esta visão, mergulhada na mais absoluta convergência entre a visão técnico-científica e ao senso comum e produtora do que Collares & Moyses (1996) denominam de “tirocínio diagnóstico”, permite ao professor “identificar precocemente os alunos

<sup>6</sup> Denominei “marcas de medicalização” para as expressões que atribuem às características inerentes ao sujeito, especificamente às biológicas, as explicações sobre suas pretensas deficiências. Os fatores neurológicos, psicológicos, sensoriais, entre outros, contribuem para naturalizar a idéia de que as diferenças humanas estão vinculadas a algum tipo de predisposição inata à capacidade ou à incapacidade. Da mesma forma, acredita-se que as pretensas doenças, que localizam a deficiência em determinada parte do organismo, são as principais responsáveis pelo não aprender.

que vão aprender e os que não vão [...]”. A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo utilizado nos laudos que avaliam as crianças: abstratas, indiferenciadas, sempre as mesmas. (PATTO, 1997).

Estamos falando do discurso legitimado e sedimentado, que se move nos limites da cientificidade e do senso comum, portador de estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres, que funciona como expressão das desigualdades e da desfiliação social.

Essas marcas guardam relação direta com as marcas do social, uma vez que utilizam a mesma lógica arbitrária, que hipotetiza a origem das deficiências na constituição individual ou na experiência cultural. Participam, portanto, da mesma formação discursiva de classe, que transforma questões sociais de classe em questões de natureza biológica ou cultural.

Collares & Moyses (1996), ao desenvolverem estudos sobre ensino e medicalização no cotidiano escolar, discutem a disseminação desta ideologia apresentada como ciência e transformada cotidianamente em senso comum, cristalizando-se como preconceito.

Sobre o processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de biologização, afirmam:

Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos. Nesse processo sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social.

[...] Apenas como exemplo podemos citar, na década de 60, um dos períodos de mais intensa agitação social, em todo o mundo, as ‘pesquisas científicas’ que comprovaram: a superioridade intelectual do homem branco sobre o negro, geneticamente determinada; uma diferença neurológica, também geneticamente determinada, que explicava as diferenças intelectuais e de papel social entre o homem e a mulher; os efeitos benéficos e necessários da psicocirurgia (lobotomia), preconizada como solução para os conflitos sociais nos guetos (COLLARES & MOYSES, 1996, p.27).

No campo da Educação Especial, também na década de 60, observa-se uma forte influência da visão psiconeurológica do desenvolvimento humano para explicar desvios. Vygotsky (1989b, p.3), nos seus estudos sobre defectologia, oferece importantes contribuições para compreender esse momento e para realizar uma leitura que muda o eixo de visibilidade, que remete às relações sociais, às condições histórico-culturais, a significação da deficiência como uma limitação inferior ao desenvolvimento normal.

A idéia da soma de defeitos como uma limitação puramente quantitativa do desenvolvimento, indubitavelmente se encontra em afinidade ideológica com a teoria peculiar do preformismo paidológico, de acordo com o qual o desenvolvimento extra-uterino da criança se reduz exclusivamente ao crescimento quantitativo e ao aumento das funções orgânicas e psicológicas. (VYGOTSKY, 1989b, p.3) [Tradução minha]

Não se trata de negar por esta via a existência de sujeitos com quadros lesionais orgânicos evidentes, como as lesões cerebrais, as mutilações, as deformidades físicas e mentais evidentes que geram dificuldades escolares. Trata-se de considerar que não são as anormalidades que efetivamente produzem as dificuldades, mas determinadas relações sociais concretas que significam o defeito como desigualdade e incapacidade.

O que parece comum a todos esses critérios é a ênfase ao âmbito interno e individual à própria deficiência, um enclausuramento do sujeito no mundo de suas “dificuldades”, de tal forma que parece inviabilizar uma saída para o seu desenvolvimento e/ou para uma intervenção educacional.

## Considerações finais

Atenção centrada nas dificuldades do aluno, baixa expectativa a respeito do seu rendimento e inobservância às razões e às condições geradoras dessas supostas dificuldades - eis aqui o eixo central que norteia as diferentes marcas impressas nos textos sobre os alunos com história de deficiências. Marcas que a princípio parecem desconexas, mas que guardam entre si uma estreita relação, porque revelam uma concepção de classe social e uma consciência dessa classe.

Na palavra dos professores e especialistas indiciariamente dialogam: os elementos da língua, um conjunto de idéias pertencente a outros e as concepções de mundo de cada um. Concepções que na sua expressividade manifestam “um juízo de valor individual”, que, no entanto, não é isolado e a-histórico. Nele se conservam “vestígios históricos em estado pétreo e ao mesmo tempo vivo” (VYGOTSKY, 1995), que se conservam como produto do processo histórico até hoje desenvolvido.

Nas entonações, nas marcas dos discursos produzidos sobre os sujeitos que “não aprendem”, se incorporam uma tradição de explicações supersticiosas, religiosas e de senso-comum; e por outro lado, dialogam com um conjunto de idéias, conceitos e generalizações elaborados e cristalizados pela ciência.

Todavia, os argumentos utilizados pelos professores e especialistas não são individuais e isolados, mas escolhidos pela nossa cultura, a qual nos proporciona, ao mesmo tempo, nosso próprio meio de escolher e de influir nessa escolha; estes se produzem não num terreno linear e unilateral, mas num terreno de contradição, de luta entre valores e visão de mundo diferenciados. Não são argumentos “naturais”, mas produzidos na história e manifestos, por vezes, como uma explicação supersticiosa, por vezes, como um argumento religioso, por vezes, ainda, como uma explicação rigorosa e prova científica, e, por vezes, como uma imposição moralista e disciplinadora.

Mas o que prevalece? Quem influencia quem nessa relação? Pode-se compreender com Bakhtin e Thompson, que existe uma influência recíproca entre a construção da nossa consciência individual e as determinações sociais a que estamos

submetidos, entre a atividade mental centrada na vida cotidiana e os sistemas ideológicos constituídos como a ciência, a moral, a religião. Assim, pode-se dizer que os professores e os alunos são tão determinados em seus valores quanto em suas idéias e ações, são tão sujeitos de sua própria consciência, quanto de sua história.

Apesar da diversidade dos modos de dizer, diversidade, aliás que não deve ser subestimada, pode-se dizer que os discursos analisados ofereceram elementos para observar a relação dialógica em que se entrelaçam não só as concepções dos interlocutores mais imediatos, no caso, os professores, a escola e os órgãos oficiais, como também um amplo sistema de crenças e superstições, tendências teóricas, ciência e visões de mundo. E o que se vê é um conjunto de elementos compostos – antigos e não tão antigos – que convergem para uma construção nova que interage com sua própria época, adequando as vozes do passado às necessidades do presente.

## Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus editorial, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIANCHETTI, Lucídio et al. **Um olhar sobre a diferença- interação trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLLARES, C. & MOYSÉS, Maria A. **Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização**. Campinas: Cortez editora e UNICAMP, 1996.

FERREIRA, Aurélio B de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GOFFMANN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Marta K. de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus editorial, 1998.

OMOTE, Sadao. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, v. 26, n. 27, p.139-147, 1990/1991.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 3ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996a.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista** – discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez editora e UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

SANTA CATARINA – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. 19ª CRE Coordenadoria Regional de Educação. **Relatório serviço de apoio pedagógico**. Jaraguá do Sul, 1996 a .

SANTA CATARINA – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. 20ª CRE Coordenadoria Regional de Educação. **Relatório serviço de apoio pedagógico**. Laguna, 1996b .

SANTA CATARINA – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. 17ª CRE Coordenadoria Regional de Educação. **Relatório serviço de apoio pedagógico**. Xanxerê, 1996 c .

THOMPSON. E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Obras completas**. Cuba: Editorial Pueblo y educacion, tomo V, 1989b.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas** - Problemas do desenvolvimento da psique. Madrid: Visor, Tomo III, 1995.

