

A CULPABILIDADE PELO FRACASSO ESCOLAR E A INTERFACE COM OS “PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM” EM DISCURSO

PEREIRA, Anderson de Carvalho^{1*}; RIBEIRO, Carme Sandra de Jesus^{1}**

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

apereira.uesb@gmail.com*

contatocarme@hotmail.com**

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o fracasso escolar e sua interface com os “problemas de aprendizagem” a partir da análise das falas de professores e de pais de alunos. Para esse propósito, utilizou o aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, com base no qual foram analisados os jogos de sentido (interpretação) presentes nas falas desses pais e professores acerca de alunos com

“problemas de aprendizagem”. A obtenção dos dados (*corpus*) se deu pela realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes da região Sudoeste da Bahia (Brasil). Pela análise das entrevistas, organizada em zonas de sentido (recortes discursivos), foi possível indicar a impregnação de sentidos evidentes sobre a culpabilidade individual e familiar e o predomínio do paradigma médico da normatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Psicologia da educação. Problemas de aprendizagem.

THE GUILTY OF SCHOOL FAILURE AND THE INTERFACE WITH THE “LEARNING PROBLEMS” IN DISCOURSE

ABSTRACT

This study aimed at investigating school failure and its relations with the so-called “learning problems” among students through analysis of the speech of their parents and teachers. This research’s standpoint of theory and methodology was based on the French Analysis of Discourse. Therefore, games of meanings (interpretation) present in the parents’ and teachers’ speeches about students with “learning problems” were analyzed. In this

research, data was collected through semi-structured interviews carried out with teachers and parents of students from the Southeast of Bahia, in the Northeast of Brazil. Through analysis of these data, organized in meaning zones (discursive fragments), it is possible to point out the impregnation of evident meanings about the individual’s and his family’s fault for such failure and the preponderance of medical paradigm for normality.

KEYWORDS: Discourse analysis. Psychology of education. Learning problems.

LA CULPABILIDAD POR EL FRACASO ESCOLAR Y LA INTERFAZ CON LOS “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE” EN DISCURSO

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar el fracaso escolar y su interfaz con los “problemas de aprendizaje” a partir del análisis de las palabras de profesores y de padres de alumnos. Para ese propósito, utilizó el aporte teórico-metodológico del Análisis del Discurso de línea francesa, según el cual se analizaron juegos de sentido (interpretación) presentes en las palabras de esos padres y profesores acerca de alumnos con “problemas de

aprendizaje”. La obtención de los datos (*corpus*) se dio mediante la realización de entrevistas semiestruturadas realizadas con participantes de la región Sudoeste de Bahía (Brasil). Por el análisis de las entrevistas, organizado en zonas de sentido (recortes discursivos), fue posible indicar la impregnación de sentidos evidentes sobre la culpabilidad individual y familiar y el predomínio del paradigma médico de la normatividade.

PALABRAS CLAVE: Análisis del Discurso. Psicología de la enseñanza. Problemas de aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou investigar formas de falas de professores e pais de alunos organizarem dizeres sobre o fracasso, relacionando-o aos “problemas de aprendizagem” e veiculando discursos pela distribuição de sentidos (“já ditos”) sobre essa questão. Muitos desses participantes, ao tentarem identificar a “causa do problema”, aparentam compreendê-la e apresentam uma solução que estaria ligada às explicações baseadas em agentes externos à escola. Esse lugar do sentido sobre a relação entre fracasso e “problema de aprendizagem” permitiu resgatar inicialmente duas visões antagônicas sobre tal questão e investigar o que dizem pais ou responsáveis quanto ao predomínio da queixa escolar.

Inicialmente o desenvolvimento deste trabalho surgiu através de uma inquietação, ao perceber “falas prontas” no cotidiano acerca do encaminhamento de alunos para a avaliação especializada com queixa de “problemas de aprendizagem”, ratificando o que já foi encontrado por Cabral e Sawaya (2001), Freller (1997), Machado (1997), Meira (2012), Patto (1999) e Sawaya (2002).

O jogo ilusório da “certeza” é, a nosso ver, decorrente da reprodução do “já dito” e do assujeitamento a mecanismos ideológicos que tornam crescente a justificativa de diversos profissionais e também dos adultos responsáveis pelos discentes em relacionar a causa do problema ao meio familiar ou até mesmo a um mau funcionamento orgânico do próprio aluno.

Uma das decorrências é a injusta “rotulação” dos estudantes, que, tidos como “alunos-problema”, acabam por serem culpabilizados, em parte por conta de discursos veiculados também por professores, os quais, por sua vez, também podem assumir uma tomada de posição para romper com esses discursos. Diante desse quadro, apresentamos uma investigação sobre como essa interface, marcada pela fronteira e pelo embate de dizeres, sinaliza efeitos de sentido (de interpretação) concernentes a discursos do cotidiano.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 Duas visões antagônicas sobre “problemas de aprendizagem”: a psicopedagogia *versus* a psicologia sócio-histórica e socioinstitucional

Esta seção problematiza a complexidade da rede discursiva que engloba o discurso psicopedagógico como constituinte da crença numa culpabilidade individual em relação às

“dificuldades de aprendizagem” do aluno. Para isso, faz-se aqui uma breve discussão abarcando postulados de autores que buscam discutir com precisão a ideia de fracasso e da evasão escolar. Em grande parte das vezes, a “solução” parece centrada na psicopedagogia educacional. Uma das finalidades da psicopedagogia é a intervenção geralmente baseada no diagnóstico psicopedagógico. Outro caminho seria a possibilidade da atuação do psicopedagogo como uma forma de prevenção do fracasso escolar (SOUZA, 2003).

Conforme Souza (2003), a psicopedagogia se centra no conhecimento das características do pensamento da criança para planejar uma intervenção sobre o processo de desenvolvimento de um determinado sujeito, o que de alguma forma pode acarretar alguns problemas; isso porque, ao introduzir instrumentos para que o sujeito possa raciocinar, quebra-se, conseqüentemente, o padrão de relacionamento que esse indivíduo estabelece com o mundo.

Esse caminho exige refletir sobre sua prática e sobre o alcance de sua mediação quando se propõe a iniciar uma intervenção de recuperação de conteúdos vistos como deficitários. Mesmo com esses cuidados, intervenções que focalizam o “déficit” são predominantes no campo da psicopedagogia, mesmo que autores como Rubinstein (2003) proponham que a psicopedagogia deva ter por meta a complexidade do processo de aprendizagem do aluno, deslocando a visão de um tratamento para uma postura de detetive que sai atrás de pistas, e não que ratifique “diagnósticos”.

De qualquer maneira, problemas de natureza variada, incluindo os de identidade profissional, esbarram nessa obscura interface entre um campo científico e a dificuldade de delimitar uma atuação (SASS, 2003).

No campo da psicologia socioinstitucional, Rebello de Souza (1997) ressalta que o fracasso da educação no Brasil é um fato inegável e que leva a questionamentos quando se refere ao elevado índice da evasão escolar. Outro questionamento feito é referente ao atendimento psicológico desenvolvido em sala de aula, quando podemos constatar a existência do grande número de discentes direcionados a atendimentos especializados com queixas escolares. Pode-se, assim, dizer que há “pré-diagnósticos” feitos por professores que se caracterizam pelo foco no “desvio” do padrão preestabelecido pelo ambiente escolar.

Na contramão dessa crença monolítica, essas autoras chamam a atenção para a péssima qualidade do ensino que é oferecido e também para a presença de estereótipos e preconceitos

existentes a respeito da criança pobre em meio às práticas escolares. Na linha dessa crítica, Freller (1997), ao se referir ao alto índice de encaminhamento por parte da escola de crianças e adolescentes com “problemas de aprendizagem” para atendimentos psicopedagógicos e médicos especializados, afirma que se acredita na “adaptação” que veicula injustas rotulações, decorrentes do preconceito relacionado às famílias pobres e camuflado pelas teorias psicológicas que muitas vezes apelam para um reducionismo.

Na linha desse viés médico e patologizante, Souza (1997) traz uma reflexão sobre as queixas apresentadas por professores quanto a estudantes “indisciplinados” que também resultam como “[...] frutos de práticas escolares equivocadas e inadequadas” (FRELLER, 1997, p. 125).

Essa retomada de pesquisas anteriores permite perceber, por intermédio da visão antagônica desses campos, de um lado, a abordagem homogeneizada do professor “especialista” ratificada pelo especialista de fora da escola; de outro lado, questionamentos sobre os problemas existentes no próprio contexto escolar (SOUZA, 2002), deslocando a centralização das queixas escolares atribuídas ao educando. Do lugar da crítica socioinstitucional, várias pesquisas se empenharam em trazer uma análise crítica do entendimento e da direção dada às queixas escolares (MACHADO, 2014; MEIRA, 2012; OLIVEIRA, 1996).

Para Oliveira (1996), as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas, isto é, possuem uma associação de causas e podem estar relacionadas à escola como consequência de currículos inadequados, de um sistema de avaliação falho, do método e da própria relação com o professor, assim como alunos trabalhando com material didático desatualizado e desprovido de significado, salas de aula com um número grande de aprendizes, crianças com diferenças culturais, sociais e econômicas. Meira (2012), por seu turno, traz uma crítica à medicalização do ensino, a qual se faz permanente no contexto escolar. Segundo Machado (2014), ainda em dias atuais, mesmo com a existência de tantas lutas na busca de conseguir desvendar o silenciamento no processo de medicalização educacional, é possível ver a ocultação da análise dos fatos cotidianos.

Com o intuito de levar outro olhar, o de analista de discurso a este debate, serão apresentados aportes teóricos que fundamentam uma análise dos sentidos referentes à evasão e fracasso escolar e aos “problemas de aprendizagem” veiculados nas falas de professores e de pais de alunos.

Nossa análise não prescinde do valor histórico dos estudos anteriormente apresentados, mesmo porque a Análise do Discurso (AD) investiga sentidos presentes no “já dito”, no efeito de encaixe com dizeres anteriores, a partir dos quais os sujeitos significam pela tomada de posição e pelo assujeitamento, do qual não tomam consciência ao reproduzir sentidos dominantes.

Em suma, a rede discursiva (de interpretação e de sentidos) sobre “problemas de aprendizagem”, fracasso e evasão escolar produz sentido, antes, à revelia, alhures aos sujeitos entrevistados; sua maneira de distribuir sentidos é que nos interessa aqui como contribuição de nossa análise. No tópico que se segue, abordaremos o referencial da AD, a fim de encaminhar os suportes mobilizados para a análise.

2.2 Análise do Discurso: sujeito, sentido e ideologia

Segundo Orlandi (1999), a AD trabalha a materialidade da linguagem em seu duplo aspecto: o histórico e o linguístico. Ambos são indissociáveis no processo de produção do sentido e de constituição do sujeito do discurso. Dessa maneira, Orlandi (1999) afirma que a AD não trabalha com evidências, mas com o processo de produção das evidências, buscando a compreensão de como um texto funciona e consegue produzir sentido. Nesse processo, o analista (pesquisador) considera estranho o que se mostra “familiar”.

Assim, a AD busca desfazer evidências de dados empíricos presentes em discursos por meio da interpretação, que visa tornar explícito o “não dito”. Para a AD, “[...] as relações entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis mecânica e empiricamente” (ORLANDI, 1999, p. 54), isso porque os mecanismos dos enunciados não permitem apenas uma interpretação, pois não existe evidência previamente estabelecida pelo enunciador. Esse efeito de antecipação é um dos efeitos da ideologia.

Orlandi (1999, p. 57) enfatiza que “[...] é a relação que o sujeito tem com o texto, e deste com o discurso, e a inserção do discurso em uma formação discursiva determinada que produz [sic] a impressão da unidade, a transparência, a completude do seu dizer”. Desse modo, as várias “representações” discursivas em um único texto, bem como a dispersão dessas em um recorte, produzem sentido (efeitos de interpretação) em relação a outras posições.

A partir dessa contradição, o analista (pesquisador) elege recortes (unidades de sentido), tendo em vista o desencontro entre os processos de identificação da posição do sujeito em relação ao que pode e deve ser dito em uma conjuntura. Essa possibilidade “recorta” o sentido, e o analista, conforme Orlandi (1984), “recorta esse recorte” (expressão nossa) sabendo que recupera apenas parcialmente o sentido. Por meio desse caminho, o analista monta um *corpus*, um conjunto de recortes disponíveis para a análise discursiva a partir de questões inicialmente formuladas.

Com base nessas noções, nossa pesquisa analisou sentidos marcados na enunciação de um professor do ensino fundamental II e de dois pais de alunos de duas cidades do Sudoeste baiano, quando entrevistados acerca de “problemas de aprendizagem” e sobre fracasso e evasão escolar. Assim, a análise foi dividida em: Recorte 1: a família culpabilizada; Recorte 2: trabalhar na escola é difícil; Recorte 3: diagnóstico médico; e Recorte 4: reclamações do mau comportamento.

3 RESULTADOS – ANÁLISE DO CORPUS

Analisar os implícitos em um discurso consiste em analisar construções ideológicas marcadas em um nível verbal ou não verbal. Concorde à AD, é possível identificar marcas linguísticas implícitas em discursos do dia a dia, pelas quais são sinalizadas formas do “não dito”, ou seja, formas ocultas de interpretar os sentidos (ORLANDI, 1999). Isso foi feito com base na eleição de recortes (unidades de sentido), a partir dos quais foram selecionadas sequências discursivas (SERRANI, 1997), enumeradas na sequência da análise.

Tratou-se de identificar marcas linguísticas presentes em enunciações manifestadas no jogo dos sentidos, uma vez que “[...] a análise do discurso considera que o sujeito é socialmente constituído e que o discurso se dá no interior de formações ideológicas” (ORLANDI, 1999, p. 69). No processo de constituição do sentido, desdobram-se lugares interpretativos possíveis de serem ocupados pelo sujeito que emerge desse jogo enunciativo, em evidências de verdades a serem analisadas, conforme abordaremos adiante.

3.1 Recorte 1 – A família culpabilizada

Sequência discursiva 1: *A relação entre pais e filhos hoje em dia [...] na nossa realidade, na minha realidade de escola pública, né, de uma clientela de baixíssima renda, às vezes os pais, eu vejo que os pais não têm essa consciência do que é a escola, sobretudo no nível de fundamental I, é como se fosse um uma creche, é como se fosse um meio de ficar livre do seu filho; os pais não estão tendo aquele compromisso de orientar, de mostrar a realidade. Por que que o filho está ficando distante do convívio familiar? Por que que está indo para uma escola? E, às vezes, com relação até ao respeito ao professor, a gente não tem tido mais aquele respaldo que aqueles professores de outrora davam, que eram tidos com muito respeito; muitos desses desafios a gente vivencia diariamente com relação à família, à questão familiar; os alunos estão indo para a escola e não estão tendo essa visão de que ali é um meio de vencer e superar as desigualdades. (Sujeito-professor).*

Sequência discursiva 2: *São muitas as dificuldades [...] que nos apresentam, falta de livros escolares didáticos, mas, comparando com as realidades anteriores da minha época de estudo, eu vejo que ainda hoje há melhores condições do que antes, mas o empecilho maior que eu vejo, como professora, e acredito que as demais colegas também veem, é a questão dos limites de educação familiar. (Sujeito-professor).*

Mediante as falas aqui abordadas, podemos tomar primeiramente para análise dos enunciados a questão da grande culpabilidade atribuída pelos professores à família, podendo-se constatar aqui também a presença de estereótipos e preconceitos existentes a respeito do aluno de baixa renda, os quais acabam por se justificar na irresponsabilidade dos pais, deixando visível que, de alguma forma, os sujeitos-professores situam-se em uma zona de conforto ao reportarem-se aos “problemas” vivenciados no meio escolar, sendo possível perceber também a existência de uma relação de poder que repercute em sua formação ideológica, a qual produz efeitos de sentidos.

Sobre “*não estão tendo aquele compromisso de orientar*”, vemos um ponto de deriva, de deslize interpretativo, pois não se anuncia que “compromisso” seria “aquele”. De forma dispersa, não há ancoragem em um lugar anterior do sentido que dê conta aparentemente de marcar o enunciado. É sabido, entretanto, que os discursos dominantes acerca do tema têm produzido evidências de que a “família” não estaria interessada na escola. Essa crença é questionada e criticada por Cabral e Sawaya (2001) e por Sawaya (2006), ao apontarem que alguns choques e conflitos entre escola e clientela vêm de uma postura autoritária do equipamento, somada ao despreparo no atendimento com populações já marcadas por processos de exclusão.

Outro ponto notável é o uso de “como se”, que marca uma ilusória sinonímia entre uma situação e outra, de forma que, conforme Pêcheux (1988), o assujeitamento de uma relação

desnivelada de poder se firma numa pretensão de conscientização, em que o sentido dominante pode ser traduzido na fórmula: X porque Y (no caso: *“os alunos não aprendem porque os pais não têm essa consciência do que é a escola e não orientam”*).

A solidificação desse sentido se materializa também no uso da marca de obviedade em *“muitos desses desafios a gente vivencia diariamente com relação à família, à questão familiar”*. Pêcheux (1988) argumenta, a partir da análise das peripécias do barão de Münchhausen, que um dos mecanismos mais eficazes da ideologia é fazer uso da “obviedade”, do efeito ilusório da literalidade para marcar a possibilidade do sentido único. O barão era aquele que “puxava-se pelo cabelo” (expressão nossa) e cujo correspondente francês é o senhor “de la Palice”, que fala “palissadas”, obviedades que muitas vezes as Ciências Humanas e Sociais ratificam ao falarem que “homem solteiro” é “homem não casado”, por exemplo.

A produção de obviedades faz parecer que se produz conhecimento, e é o que alguns semanticistas faziam à época da crítica *pecheutiana*, marcando, assim, o que “já se sabe”, de tal forma que se ratifica o poder da evidência elementar de qualquer ideologia. É o que vemos em *“muitos desses desafios a gente vivencia diariamente com relação à família, à questão familiar”*. Em outras palavras, vivenciar “a questão familiar” com “relação à família” é fortalecer a ilusão da culpabilidade desta pelo problema escolar, marcando um sentido “literal” e óbvio.

Esse mecanismo também se traduz no sentido dominante que recai sobre a família, tendendo a naturalizar uma forma de idealização de como deveria ser a família, o que vem a impedir um olhar mais abrangente sobre outro sentido de família se olhado por meio de outros lugares discursivos. Para Sarti (2004), essa naturalização descaracteriza a natureza relativamente arbitrária da estrutura simbólica e por vezes encara com desvio o que é da mesma natureza plural dessa estrutura.

Dessa forma, essa naturalização ideológica da família ideal pregada pela escola vem produzir uma naturalização desses sentidos, de sorte a se apoiar no “já dito”; apaga, assim, o valor ético da diferença e faz crer na inferioridade/superioridade do outro. Numa estrutura de submissão dos “inferiorizados”, põe em destaque a incompetência familiar como causadora do mau andamento do ensino. É o que vemos também na sequência discursiva 2, em *“eu vejo, como professora, e acredito que as demais colegas também veem, é a questão dos limites de educação*

familiar". Nesse caso, a superioridade do lugar do sujeito-enunciador (professor) ratifica o que seria uma verdade acerca de uma suposta relação entre causa e efeito.

O sentido de incompetência está marcado pelo sentido dos significantes "responsabilidade" e "compromisso" como escolhas em tese absolutamente individuais. Porém, o sentido desses significantes pode ser o de algo que se faz com, para e pelo outro. Desse modo, não seriam apenas escolhas individuais e isoladas. Então, a linguagem é tomada como um produto, o que acaba mantendo o sujeito em um mesmo espaço dizível (ORLANDI, 2001).

Sabemos que responsabilizar o núcleo familiar que em tese não educaria seu filho bem, ou até mesmo o próprio aluno que manifesta na escola um "problema", não contribui para o enfrentamento da problemática de um sistema escolar precário como o nosso. Segundo Patto (2007), esse "preconceito" existente na atuação do professor tende a moldar a sua percepção sobre o estudante.

Há muito se discute sobre o fracasso e evasão escolar nas escolas brasileiras, ainda assim a exclusão das classes populares não deixa de sofrer sua repercussão na atualidade. Patto (2007, p. 261), ao se referir ao ensino brasileiro, diz que "[...] um dos problemas fundamentais do que se espera da educação escolar hoje é a surdez à experiência histórica, que resulta na repetição de bordões que já se mostraram equivocados". Dessa forma, Patto (2007) aborda um dilema recorrente das escolas públicas brasileiras quanto à existência de mecanismos pelos quais a discriminação e o preconceito afetam as condições de vida da sociedade minoritária, quando se pode notar uma permanência de mentalidade impregnada por discursos que vêm a negar a complexidade do ser humano. Percebe-se aqui uma farsa, pela qual é notória a repetição de fatos históricos que foram trágicos no passado e que se fazem presentes.

O sentido naturalizado aqui em análise é o de que os pobres ("baixíssima renda") e de "famílias" em tese "sem responsabilidade" e "compromisso" seriam pessoas menos capazes, mais ignorantes e deficitárias no diálogo com a escola. De outro modo, há um deslocamento do objeto do discurso, quando o sujeito-professor parece tomar consciência de que a questão conjuntural exerce valor relevante na análise; porém, há um retorno ao sentido dominante sobre a "estrutura da família", vejamos adiante.

3.2 Recorte 2: trabalhar na escola é difícil

Sequência discursiva 3: A condição de trabalho diária é muito difícil, trabalhando em escola pública, onde [gaguejo] os recursos didáticos são difíceis; a [gaguejo] questão profissionalizante, de formação profissionalizante do professor, também se torna muito difícil; a gente enfrenta diariamente as dificuldades em relação à família, à estrutura da família. (Sujeito-professor).

Retomando a análise feita no recorte anterior, vemos que a família aqui produzida por meio do fio do discurso estaria deslocada, sendo essa uma forma de reprodução de mecanismos que legitimam a desigualdade social.

Outro ponto marcante é a tomada relativa de consciência sobre a precariedade das condições de trabalho. Cabral e Sawaya (2001) apontaram que alguns trabalhadores da interface entre os setores de saúde e educação tomam essa consciência e fazem uma crítica parcial.

Para a AD, essa tomada de consciência, entretanto, é parcial, uma vez que não retira totalmente o sujeito do assujeitamento ao inconsciente e à ideologia. É da ordem do que Pêcheux (1988) denominou esquecimento número dois e permite ao sujeito interpretar parte do que diz com a ilusão de que a linguagem materializa o pensamento, ou seja, de que controla o que diz. No caso, esse controle é baseado na evidência de que X é X, ou de que a família é a família culpada. Isso ratifica Orlandi (2001), para quem o analista deve estar atento às diferenças de zona ideológica a que é remetido pela análise das marcas linguísticas.

Consoante Orlandi (2001), essas distinções se devem às características em suas formações ideológicas, que derivam da sua produção. Nota-se que a formação ideológica parece a mesma ao se referir às dificuldades da jornada de trabalho na escola pública e à família dos referidos alunos. Porém, ao buscar se apropriar de uma zona de sentido deslocada, o sujeito não escapa da crença de que o educando pobre provavelmente convive em um ambiente familiar “desestruturado”.

A naturalização de um padrão de família leva a debater sobre como a sociedade patologiza o que seria “normal” ou “ideal” para determinados sujeitos, recaindo, para lembrar Sawaya (2006), na dicotomia entre emocional e cognitivo também como parâmetro para a exclusão escolar.

Nessa zona discursiva, podemos perceber uma retomada do “já dito” por meio de sentidos aparentemente evidentes para a posição-sujeito: a insistência da culpabilidade do meio familiar pela ocorrência do fracasso dos discentes, apoiando-se também na crença de que assim

ocorre por se tratar da escola pública, ratifica o pressuposto de como o processo de jogo de sentidos faz uso da crença naturalizada da ideologia para responsabilizar o sujeito mediante os implícitos em sua zona discursiva.

Em seguida, a justificativa de “problemas de aprendizagem” vivenciados por estudantes por desvio de padrões estabelecidos retoma as contribuições de Rebello de Souza (1997) e naturaliza esse desvio como “problema em potencial”, ratificando um “pré-diagnóstico”. Em um recorte que mostra a relação dessa interpretação linguageira do cotidiano com uso do discurso médico, chegamos ao terceiro recorte.

3.3 Recorte 3: diagnóstico médico

Sequência discursiva 4: Os problemas de aprendizagens que a gente vivencia diariamente são muitos, estão direcionados a condições sociais, estão direcionados a questões psicossociais, psicológicas e também neurológicas, e esses desafios são muito grandes, porque, mesmo passando um tempo na formação pedagógica, na graduação pedagógica, a gente não está totalmente preparado para os desafios dessas dificuldades. (Sujeito-professor).

Por meio da sequência acima, é possível observar a presença de um discurso que, diante de problemas encontrados no meio escolar, busca suas justificativas principalmente em problemas psicológicos e neurológicos que o aluno teria. O uso do verbo “direciona” instala um sentido de antecipação, de crença antecipada que essa posição-sujeito tem acerca da questão. Antes de debatida, a questão já teria uma direção que aponta para sua possível “causa” (*a gente vivencia*) e “efeito”. É o sentido do conexionismo comportamental-empirista que se nota.

A esse respeito, Meira (2012, p. 136) afirma que:

O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares.

Assim, por intermédio dessa medicalização existente no cotidiano, é possível presenciarmos transformações de sensações normais da vida cotidiana do indivíduo em sintomas e doenças que deveriam ser curadas; por isso, esses sujeitos são encaminhados para classes especiais, como lugar de punição (CABRAL; SAWAYA, 2001).

Estando evidente a propagação de um discurso médico no qual o sujeito falante busca justificar o fracasso do estudante e os problemas relacionados às questões “psicológicas” e “neurológicas”, também presenciamos aqui nessa zona de sentido 3 que o sujeito faz voltar a análise do que já foi dito nos recortes 1 e 2. É notória a presença de marcas racistas nesse discurso, as quais se tornam explícitas ao direcionar um problema escolar a problemas de ordem social, como se esse aluno, por fazer parte de uma clientela proveniente de uma classe menos favorecida, manifestasse problema de aprendizagem, o que provavelmente lhe impediria de se desenvolver normalmente nesse sentido.

O que cabe suscitarmos aqui é que alguns comportamentos, em se tratando da disciplina e da obediência que a escola exige de seu alunado, dependendo do ambiente escolar, podem ou não ser vistos como indisciplina, ou até mesmo como sintoma de hiperatividade, o que nos remete a uma normatização de condutas. Meira (2012) questiona essa ideia de patologizar o indivíduo como indisciplinado em vez de buscar entender o motivo pelo qual diferentes práticas e contextos conseguem produzir indisciplina escolar.

Rebello de Souza (1997) também denunciou o elevado índice de educandos direcionados a atendimentos especializados com queixas escolares, sendo que, na maioria das vezes, os “problemas de aprendizagem” são desenvolvidos no próprio ambiente escolar. Porém, o encaminhamento “pré-diagnóstico” concebido por professores sinaliza as expectativas frustradas desse mesmo ambiente escolar sobre o que seria adequado para o bom desenvolvimento estudantil. Por essas críticas, a autora propõe um giro na ordem das questões sobre os “problemas de aprendizagem”, o qual traduzimos da seguinte forma: de que natureza é o valor da suposta falta de atenção? A quem ela atende como demanda de um padrão? (REBELLO DE SOUZA, 1997).

Conforme Meira (2012), para que essa discussão se torne relevante, faz-se necessário trazer para o debate aqui a questão de situações de “miséria social”, o que vem a “promover a desesperança” a violências em todos os locais, a depredação e a precariedade da estrutura de funcionamento da escola pública, bem como a desvalorização do docente e a inadequação de propostas pedagógicas. Infelizmente vê-se como “mais fácil” a continuação de modelos a serem seguidos, consoante uma deontologia que conseqüentemente culpabiliza o sujeito e seu meio

familiar pelo seu fracasso escolar. Esse procedimento parece, assim, mais fácil ao meio educacional, que, por esse caminho, contribui para a persistência da exclusão de grande parte dos alunos.

3.4 Recorte ou zona de sentido 4: reclamações do mau comportamento

Sequência discursiva 5: [...] Sempre que tem alguma coisa assim, eles sempre me chamam; sempre estou indo lá. É mais para reclamação, é mais para reclamar dos maus comportamentos dos alunos na escola; falam do comportamento dela na sala, que não presta atenção na aula, que briga muito com os colegas. (Sujeito-pai).

Nesse recorte, nota-se que a escola usa as reuniões de pais e mestres para reclamar para os pais do mau comportamento do aluno na sala de aula, ou seja, essas reuniões não são para relatar como o discente está em relação ao seu desenvolvimento na leitura, escrita e demais conhecimentos, mas simplesmente para se fazer queixas de seus referidos comportamentos. Esse relato ratifica o que postula Rebello de Souza (1997), quando denuncia que o que é tido como “um comportamento para reclamação” (sequência discursiva 5) reforça a crença no educando indisciplinado, o tal “aluno-problema”.

Há uma deriva na fala do sujeito-pai nessa sequência. Entretanto, há uma formação imaginária (expectativa de interpretação) que já direciona o sentido no que se refere a “já saber” que o interlocutor também “já sabe” do que se trata quando se fala de “mau comportamento”. De novo, a evidência ideológica sobre o lugar da família – que de fora “salvaria” a escola – retorna. Regressa em meio a essa expectativa já esperada, do ponto de vista da interpretação do interlocutor.

O predomínio do ideário de estudantes calado, disciplinado e obediente enfatiza que a escola é reprodutora da opressão, conflito e violência advindos dos mecanismos sociais e culturais. Faz-se necessário olhar para essa instituição escolar como sendo ela própria produtora desses mecanismos, pois transforma seu corpo de atitudes em anomalias. Essa produção opressora de uma crença autoritária faz acreditar na ideia de que a criança que não é bem-educada em casa pode ser um aluno indisciplinado na escola e diz respeito à moralização do sujeito, enquanto o propósito crucial do trabalho da escola é basicamente o da organização do conhecimento (AQUINO, 1998).

Esse “aluno-problema”, materializado na fala transcrita (“*dos maus comportamentos dos alunos na escola*”), segundo Aquino (1998), é tido em geral como aquele que apresenta supostos distúrbios, que podem ser esses de ordem cognitiva ou comportamental, o que faz com que tal discente componha a categoria dos “indisciplinados”.

Por isso, Aquino (1998) enfatiza a necessidade de se rever essas supostas verdades que são tomadas como justificativas referentes ao fracasso escolar, pois, em vez de se abrir espaço para um olhar mais significativo sobre o aluno tido como um problema, prega-se uma ideologia que generaliza e que pune aqueles que desafiam o modelo padrão, impedindo, assim, a tomada de novos rumos quando se depara com o fracasso escolar no cotidiano escolar.

Entretanto, sabe-se que é uma obrigação do profissional da área da educação lutar pela permanência dos aprendizes na escola, independentemente de classe, gênero e etnia, e que o foco principal seja a aprendizagem e o engajamento na transformação crítica do conhecimento e da realidade social.

4 CONCLUSÕES

A partir da análise aqui apresentada, podemos concluir que esse campo multifacetado e heterogêneo do cotidiano escolar tem ratificado efeitos discursivos, tal como mostramos com o *corpus* de análise. O problema persiste de modo a potencializar a desigualdade e a exclusão social; por meio de dizeres que assinalam marcas marginalizadas do passado, indicam que não deixaram de fazer sofrer sujeitos. Sua repercussão na atualidade contrapõe-se à generalizada crença na escola como lugar da educação pública de qualidade e que concede acesso a todos.

Mesmo com algumas reformas mais atuais ocorridas no meio educacional, depararmos-nos ainda com uma reprodução da culpabilidade pelo fracasso escolar, seja ao atribuí-la às “famílias”, seja ao atribuí-la ao próprio aluno, em tese, por ser indisciplinado e não conseguir alcançar o ideário da escola. Essa busca contínua por uma natureza humana que seja “padrão” também faz funcionar o padrão médico aglutinando aspectos de ordem disciplinar.

Para analisar de que modo esses sentidos são veiculados em discursos, pensamos que a Análise do Discurso fez-se pertinente, por analisar os mecanismos de interpretação dessa

ideologia que generaliza e que pune com assinalamento de “culpa” o lugar discursivo daqueles que indicam direções dispersas em face do que seria um caminho único.

5 REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços de saúde. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 1, p. 143-155, 2001.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 63-78.

MACHADO, A. Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 111-123, 2014.

MACHADO, A. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 87-100.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

OLIVEIRA, G. C. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. (Org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 175-195.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Cortez: Unicamp, 1999.

ORLANDI, E. P. O sentido dominante: a linearidade como produto da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 135-147.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. *Linguística: Questões e Controvérsias*, Uberaba, v. 10, p. 9-26, 1984.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

REBELLO DE SOUZA, M. P. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 17-33.

RUBINSTEIN, A. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. F. et al. (Org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 127-139.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SASS, O. Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1363-1373, 2003.

SAWAYA, S. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-146, 2006.

SAWAYA, S. Novas perspectivas do sucesso e do fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.

SERRANI, S. M. Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. In: SERRANI, S. M. (Org.). *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 53-71.

SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 101-110.

SOUZA, M. T. C. C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F. F. et al. (Org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 113-127.

Recebido em 10 de agosto de 2016.

Aceito em 1º de janeiro de 2017.