

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cassiano Ricardo HAAG
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)
cassianohaag@gmail.com

Cátia de Azevedo FRONZA
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)
lcfronza@uol.com.br

RESUMO: A partir do contato com professores, serão discutidas representações sobre seus alunos com deficiência intelectual. Serão analisadas entrevistas semiestruturadas, a partir dos tópicos "deficiência" e "aprendizagem". Os tópicos mencionados podem revelar aspectos importantes das representações construídas por esses profissionais. A revelação do diagnóstico de déficit cognitivo reduz as expectativas de aprendizagem e interfere na qualidade das interações que o sujeito passa a vivenciar. A análise das entrevistas aponta certa tensão entre a adequação a um discurso "politicamente correto", orientado pela aposta na aprendizagem, por um lado, e a aceitação de um discurso científico que determina um limite cognitivo, por outro.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência intelectual; representações; construção enunciativa de referentes.

ABSTRACT: *Out of the contact with teachers, representations that they have of their students who have intellectual disabilities will be discussed. Semi-structured interviews about the topics "disability" and "learning" will be analyzed. The mentioned topics may reveal important aspects of the representations constructed by these professionals. The disclosure of a diagnosis of cognitive impairment may reduce the learning expectations about the diagnosed subject and interfere with the quality of the interactions that this person starts to experience. The analysis of the interviews indicates some tension between the fitness for a "politically correct" speech, that is guided by the commitment to learning, on the one hand, and the acceptance of a scientific discourse that determines a cognitive limit, on the other.*

KEYWORDS: *intellectual disability; representations; referent enunciative construction.*

0. Introdução

A linguística benvenistiana apresenta uma pronunciada vocação interdisciplinar. Se, por um lado, Benveniste não lograva o sucesso merecido entre linguistas, não tendo sua obra compreendida com profundidade por muitos de seus pares contemporâneos, por outro, era bastante requisitado por estudiosos de diversas áreas, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia. Este público, efetivamente, teve alcance de perceber em Benveniste o grande autor que era. Ainda que leituras superficiais da obra de Benveniste assinalem uma ocupação estritamente linguística do autor, outras leituras, por sua vez, mostram, com certa clareza hoje já assimilada, que as preocupações de fundo de Benveniste se dirigiam, sobretudo, à relação do homem com a língua(gem), a fim de marcar esta como constituidora daquele. Inquestionavelmente, a compreensão do atravessamento entre sujeito, linguagem e sociedade percorre a construção epistemológica particular do linguista francês.

Apesar disso, Benveniste era declaradamente um linguista. Suas hipóteses se sustentavam, com exclusividade, em análises linguísticas por meio de um pensamento genuinamente filosófico. Isso traz uma dupla consequência para sua obra: de um lado, quase impossibilita um estudo que se limite a rigorosas fronteiras da Linguística, já que é da natureza de Benveniste *se expandir*, de outro, potencializa a busca de exterioridades teóricas para dialogar com esse autor tão intrigante. Flores e Teixeira (2005) apontam a Psicanálise, a Literatura, a Filosofia, a Linguagem e Trabalho, entre outras áreas, como interfaces frequentes da linguística da enunciação. Neste texto, vamos tratar da problemática da referência, a partir de uma leitura de Benveniste, estabelecendo um diálogo com a teoria das representações sociais iniciada pelo sociólogo romeno, naturalizado francês, Sergé Moscovici.

Esse "diálogo" será proposto a fim de refletir sobre as representações da deficiência intelectual a partir do contato com cinco professores de séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da região do Vale do Rio dos Sinos-RS. Serão discutidas as representações (Jovchelovitch, 2008) que uma dessas professoras tem de seus alunos com diagnóstico de deficiência intelectual com base na categoria da *construção enunciativa de referentes* (Haag e Teixeira, 2009). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras a partir dos tópicos "deficiência", "limitação" e "aprendizagem". Os tópicos mencionados podem revelar aspectos importantes das representações construídas por essas profissionais, as quais orientam o agir docente. Neste trabalho, será demonstrado um exercício de análise com base nas falas de uma única docente. Segundo

Haag (2011), a revelação do diagnóstico de déficit cognitivo reduz as expectativas de aprendizagem sobre o sujeito diagnosticado e interfere na qualidade das interações que este sujeito passa a vivenciar. Essa esfera discursiva tem sido denominada por nós como *zona de despotencialização do desenvolvimento*, uma espécie de zona de desenvolvimento *iminente*¹ (Vigotski, 2010[1926]) às avessas.

Além da Introdução e das Considerações finais, este texto está dividido em quatro seções. Primeiramente, apresentamos, em uma seção, a noção de construção enunciativa de referentes, baseado na não-pessoa benvenistiana e, em outra, um esboço do conceito de representações sociais. Em seguida, aproximamos as duas propostas teóricas a fim de explicitar as contribuições que ambas podem propiciar uma a outra. Por fim, fazemos a análise de uma entrevista, escolhida entre cinco realizadas, por seu caráter emblemático em relação ao conjunto de entrevistas, bem como ao tema das representações sobre a deficiência intelectual.

1. A construção enunciativa de referentes

Em "Semiologia da língua", Benveniste (2006[1957]) postula dois níveis por meio dos quais a língua tem existência. Para isso, o autor parte de Saussure² e aceita o nível da *langue*, ao qual chama de semiótico. Esse é o nível da língua enquanto sistema de significação, em que cada signo é aquilo que os outros não são. Os signos adquirem significado, dentro do sistema, pela relação que estabelecem com os outros. Nesse nível, a língua é apenas hipótese, virtualidade. Portanto, nele, tal como propôs Saussure, não há espaço para a referência. Benveniste, porém, postula um segundo nível da língua, que não se confunde com a *parole* (cf. Benveniste, 2006[1957]: 82), pelo qual a língua deixa de ser virtualidade para se atualizar. Esse é o nível semântico. Quando o locutor assume a palavra e põe a língua em funcionamento, ela vira ato. Benveniste nota que Saussure, ao propor sua noção de signo, tenta excluir a referência, mas esta retorna, uma vez que o conceito é conceito de algo. Esse "algo" é recuperado pelo linguista francês pelo nível semântico, da língua em uso. Na instância do discurso, portanto, é possível falar em referência.

¹ Na cuidadosa tradução de Prestes (2010) para o conceito geralmente referido como *zona de desenvolvimento proximal*, a autora faz um interessante estudo sobre as traduções da obra de Vigotski no Brasil e mostra que o termo *proximal* se proliferou a partir da tradução norte-americana, que teria mutilado o pensamento do pensador soviético.

² As referências a Saussure, neste texto, se referem ao Saussure do Curso de Linguística Geral.

A partir daí, podemos seguir a noção de referência desse autor por um de seus textos mais conhecidos, *A natureza dos pronomes* (2005[1956]), em que ele propõe um critério semântico para a análise da língua a partir, como diz o título, do estudo dos pronomes. Benveniste os apresenta sob a fórmula *eu-tu/ele* para mostrar que os dois primeiros se complementam e se invertem entre si, enquanto se opõem ao terceiro. Assim, *eu* e *tu* remetem aos interlocutores, pertencendo à categoria de *pessoa*. *Eu* é palavra que põe a língua em funcionamento. Faz a língua se transformar em discurso. Entretanto, *eu* só existe quando se completa dirigindo-se a *tu*. Além disso, o caráter da inversibilidade reza que esses dois se invertem no momento em que o interlocutor (*tu*) assume a palavra e se enuncia enquanto *eu*. Por outro lado, *ele* representa a categoria da *não-pessoa*. Sua diferença semântica com a categoria de *pessoa* inicia ao se perceber a impossibilidade de inversão com *eu-tu*. Benveniste o define como *não importa quem* ou *não importa o quê*.

A categoria de *pessoa* é tida como *vazia*, uma vez que não possui sentido no nível da língua. Ela se plenifica, no entanto, na instância do discurso, ou na língua em uso. Isso conduz a que, didaticamente falando, essa categoria represente, na teoria de Benveniste, o protótipo do nível semântico. Na mesma linha, a categoria da *não-pessoa* representaria o nível semiótico, ou da língua como sistema de signos. Isso acarretaria dizer que essas, por sua vez, seriam formas *plenas* de significação. Antes de tudo, é preciso ressaltar que essa prototipia não serve senão como recurso didático e nada mais, pois restringir-se a essa visão dicotômica reduziria a leitura da obra de Benveniste. Ambas as categorias, na verdade, não se dissociam no uso da língua. O que ocorre é que a categoria de *pessoa* adquire todo o seu sentido ao ser posta em uso, enquanto que a de *não-pessoa* especifica seu sentido – até então geral, no nível semiótico – ao ser colocada em discurso. Dessa maneira, a *não-pessoa* não é uma categoria plena já no nível semiótico; só o é no momento em que passa para a língua em uso. Conforme Benveniste (2006[1966]: 233-4),

[...] a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo.

Isso significa que o *não-importa-quem-ou-não-importa-o-quê* é semantizado pelo sujeito através da língua.

O sujeito semantiza as coisas do mundo (paradigma do *e/e*) na e pela língua em uso. Assim, a categoria de *não-pessoa* passa pela de *pessoa* para se estabelecer na instância de discurso. O que pertence ao mundo empírico é tomado enquanto tema no diálogo e referido no discurso. Mas essa referência é construída por um determinado sujeito (*eu*) em situação de troca com outro sujeito (*tu*). Quando *eu* assume a palavra, dá existência às coisas, mas só porque se coloca diante de outro (*tu*), que, por sua vez, afeta o ato de *eu*. Ocorre uma influência pela presença do outro no discurso de *eu*, a qual, por um lado, mobiliza o próprio ato de enunciação – sem o *tu*, o *eu* não se pronuncia –, por outro, particulariza e afeta esse ato – as especificidades de como *tu* se coloca (quando toma a palavra, logo, assumindo-se como *eu*) redireciona o discurso de *eu*. As coisas têm existência mediante um sujeito (*eu*) que se desdobra (*eu-tu*).

O *não-importa-quem-ou-não-importa-o-quê* se (inter)subjetiva na enunciação.

Ao mobilizar os signos de dada língua e articulá-los em frases na instância de discurso, o sujeito sugere uma significação particular ao *não-importa-quem-ou-não-importa-o-quê*. Essa significação não está na "coisa em si", mas no próprio sujeito e na sua relação (desdobramento) com o outro. Kerbrat-Orecchionni (1999: 79) afirma que "toda unidade lexical é, em certo sentido, subjetiva". Então, cada vez que o indivíduo assume a palavra e constrói discursivamente algo do mundo, a cada situação, a cada *tu* com o qual se desdobra e que o afeta, ele elabora esse *não-importa-quem-ou-não-importa-o-quê* de modo particular.

Mondada e Dubois (2003) apontam para o fato de que a questão da referência foi tratada sempre como se a língua fosse um sistema de "etiquetagem" do mundo, em que as palavras serviriam para rotular as coisas. Assim, a relação entre as palavras e o mundo seria de um espelhamento, como se fosse possível haver uma relação direta entre os itens lexicais e os objetos do mundo, sem necessidade de influência do social na estabilização dos signos. A essa concepção da ligação entre as palavras e o mundo as autoras chamam de referência.

Elas propõem, entretanto, outra abordagem para esse fenômeno. Convencidas da forte intervenção do social na estabilidade (e na instabilidade) constitutivas dos signos, as autoras suíças defendem que, por meio de processos semióticos complexos, os indivíduos constroem socialmente *objetos de discurso*, que são representações mentais dos objetos do mundo, construídas por meio do arranjo de itens lexicais. Por um lado, sócio-historicamente, a ligação entre determinado objeto de discurso e dado item lexical pode se tornar estável, o que não significa, por outro lado, que ocorra uma relação especular ou uma colagem definitiva de rótulos (instabilidade). A essa concepção da relação entre

linguagem e mundo Mondada e Dubois chamam de processos de referenciação.

A ideia de construção referencial tem sido discutida na literatura, essencialmente, por meio das nominalizações (ou *nomeações*, cf. Apothéloz e Chanet, 2003). Seja no estudo das anáforas ou fora dele, Koch e Marcuschi (1998), Mondada e Dubois (2003), Conte (2003), Francis (2003), entre outros autores, voltam-se para a referenciação ajustando suas lentes para focar apenas como as *expressões nominais* constroem os referentes. Corblin (1995: 9) propõe estudar "o modo como se efetua, no discurso, a referência a objetos ou entidades em língua natural". Para isso, o autor estuda as *cadeias de referência*, formadas pela "sequência de expressões de um texto entre as quais a interpretação estabelece uma identidade de referência" (Corblin, 1995: 27). Para esse linguista, as cadeias de referência são identificadas por um sistema linguístico que se diversifica em nomes próprios, pronomes, grupos nominais (definidos e demonstrativos).

Mas se, por um lado, há grandes avanços na pesquisa sobre referenciação a partir desses autores, por outro, a referenciação não é o processo exclusivo para a construção de representações por meio da língua em uso.

Marcuschi (2000: 91) já demonstrou que "a fala (...) opera mais [que a escrita] com a repetição no caso de correferências". Se levássemos essa afirmativa às últimas consequências (o que Marcuschi definitivamente não faz), juntamente a um aparente (e falso) pressuposto de que é somente por meio das expressões nominais que os referentes se constroem, teríamos que admitir que, em grande parte dos casos, sobretudo na língua falada, a referenciação seria praticamente estática, já que a correferência é repetitiva, ou, no dizer de Ilari (2001: 177), alguns dos elementos que produzem operações de referência não informam "as propriedades dos objetos a que se aplicam".

A partir daqui, então, devemos estabelecer a diferença entre *referenciação* e o que vamos chamar de *construção enunciativa de referentes*. A primeira é o conjunto de operações por meio das quais o locutor faz referência a objetos mais ou menos definidos. Essa referência se dá por meio de grupos nominais e, no discurso, forma cadeias referenciais constituídas de expressões nominais, nomes próprios e pronomes. Já a noção de construção de referentes *consiste no emprego de variados recursos linguísticos, de natureza plástica, no sentido de gerar representações (inter-)subjetivas de objetos discursivos, ligadas à situação de enunciação*.

Essa visão sobre a referenciação considera a *não-pessoa* benvenistiana como essencialmente (inter-)subjetiva, à medida que,

quando um sujeito assume a palavra se pronunciando enquanto *eu*, só o faz uma vez que supõe um interlocutor (*tu*). Dessa forma, ao falar sobre o mundo (paradigma do *ele*), esse locutor se (re-)vela de alguma forma. Nesse sentido, a referência à *não-pessoa* retorna ao sujeito que a constrói, (des-)velando algo desse sujeito: suas crenças, seus gostos, hábitos, enfim, algo de sua subjetividade. Entretanto, vale sublinhar, essa subjetividade é (re-)velada enquanto *intersubjetividade*, pois aquela apenas tem existência na possibilidade de relação com o outro.

Além disso, levantamos a hipótese, junto com e a partir de Lichtenberg (2001), de que a subjetividade não é marcada apenas nos paradigmas da categoria de *pessoa (eu-tu)*, como também na de *não-pessoa (paradigma do ele)*, isto é, a subjetividade é marcada por toda a língua na instância do discurso. E a referência é feita também por toda a língua e não apenas mediante as expressões nominais, como tradicionalmente enfatizado pelos estudos linguísticos.

2. As representações sociais

Jovchelovitch (2008: 87) diz que a teoria das representações sociais pertence a uma espécie de *fenomenologia da vida cotidiana*, “que procura compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem um conhecimento sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que são relevantes a eles”. As representações sociais, segundo a autora, se referem, a um só tempo, a uma teoria e a um fenômeno.

São uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem (Jovchelovitch, 2008: 87).

As representações sociais são “os conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social” (Costa e Almeida, 1999: 256). As autoras reconhecem que essas representações são construídas pelo indivíduo, mas “sua origem é social, e mais, seu destino também é social” (id. 1999: 254). Essa teoria investiga de que forma ocorrem os

atravessamentos entre o individual e o social, ou seja, como o social orienta as representações individuais e como os indivíduos constroem e influenciam as representações dos grupos a que pertencem.

Os processos que configuram as representações sociais são a *objetivação* e a *ancoragem*. A primeira é a atividade mediante a qual o sujeito retém dos discursos sociais uma parte de suas significações e as materializa. Esse processo é formado por várias atividades cognitivas e tem como objetivo simplificar as significações sociais e adequá-las às capacidades de compreensão dos fenômenos que o sujeito possui, eliminando quaisquer contradições já cristalizadas individualmente. A ancoragem, por sua vez, é o processo de assimilação do conhecimento produzido pela objetivação. Conforme Jodelet (2005:48), a ancoragem “explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real”. Mas é a dinâmica dos dois processos que promove a inserção orgânica desse conhecimento, por meio da conjunção das três funções basilares das representações sociais. Primeiramente, o sujeito integra as novidades do meio. Em seguida, interpreta essa realidade à luz das bases de suas representações cristalizadas, tornando a nova informação coerente com as demais. Por fim, se dá a orientação das condutas e das relações sociais.

Ainda sobre a ancoragem, ela ocorre em diversas modalidades. A modalidade que interessa neste momento é enquanto instrumento do saber. Costa e Almeida (1999: 258) afirmam que esta

é uma modalidade que permite compreender como os elementos da representação não só exprimem relações sociais, mas também contribuem para construí-las. Isso porque a representação forjada no grupo acaba servindo a seus agentes como instrumento referencial que permite comunicar e influenciar aqueles que compartilham de seu grupo, tornando os elementos da representação social chaves de leitura, generalização e teoria de referência para compreender a realidade daquele grupo.

As representações são modos de conhecimento que os sujeitos utilizam para orientar comportamentos em sociedade e, ao mesmo tempo, possibilitar a comunicação e a interação social. A vida em sociedade e o contato com o meio produzem conhecimentos, crenças, emoções, sentimentos etc., que vão se reagrupando com as informações cristalizadas do indivíduo, a partir de uma sorte de seleção em que as informações contrastantes são eliminadas ou inferiorizadas em busca de

comodidade para a atividade cognitiva. O conhecimento do indivíduo e mesmo o da sociedade têm de ser considerados plásticos, uma vez que se transformam constantemente. Só não se tornam incompreensíveis e solipsistas, porque ocorrem as cristalizações, que asseguram as representações por algum tempo, até que se as reconfigurem.

3. Enunciação e representações sociais

Enriquecer a construção enunciativa de referentes na perspectiva das representações sociais significa poder pensar a construção do conhecimento por um viés linguístico, de um lado, e o uso linguístico enquanto desencadeador de comportamentos sociais, de outro. Ao mesmo tempo, enriquecer as representações sociais na perspectiva da construção enunciativa de referentes significa poder compreender a complexidade do sujeito, por meio da irrepetibilidade de sua enunciação, de um lado, e compreender o sujeito como construção languageira, na instância do discurso, alcançando uma materialidade pela linguagem, de outro.

A consideração das representações sociais permite observar a construção enunciativa de referentes como um processo de construção de conhecimento, pois assume o ponto de vista psicológico do sujeito como objeto de estudo. A forma como o sujeito constrói linguisticamente os referentes em seu discurso se torna a materialidade da construção de seu conhecimento em determinada situação. Porém, a concepção de enunciação limita as consequências mais categóricas dessa afirmativa. Ou seja, a relação entre *eu* e *tu*, em dada situação de enunciação, orienta como o sujeito pode/não pode, deve/não deve se posicionar. Isso significa que a instância de discurso testemunha a construção do conhecimento do sujeito de forma não definitiva, pois esse conhecimento está submetido à intersubjetividade instaurada naquela situação.

Além disso, as representações sociais encaram esses sistemas simbólicos que as constituem como desencadeador de comportamentos em sociedade. As condutas são guiadas pelas representações sociais, isto é, os indivíduos, inseridos em dada comunidade, adquirem as representações que nela circulam, elaborando-as de forma particular, mas coerente com o grupo social do qual fazem parte. Essas representações, que são individuais, mas compartilhadas, orientam cada sujeito sobre como se movimentar socialmente. Isso sugere que a construção enunciativa de referentes transmite impressões de como desempenhar comportamentos, não apenas do sujeito que fala, mas também do outro, uma vez que esse discurso vai para o social e nele repercute.

Enfim, considerar os postulados da enunciação junto com as representações sociais implica a Psicologia Social compreender o sujeito enquanto evento irrepetível. O sujeito é o centro de sua referência, e esse sujeito é sempre intersubjetivo. A construção enunciativa de referentes pressupõe que, mesmo quando o sujeito fala da *não-pessoa*, ou seja, constrói referentes (e representações) sobre o mundo, está falando de si. É por isso que *eu* é o centro da referência. Benveniste (2005[1958]: 288) propõe "a que, então, se refere o *eu*? A algo muito singular que é *exclusivamente linguístico*: *eu* se refere ao *ato de discurso individual* no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor" (grifo nosso). Benveniste assegura que o sujeito, exclusivamente linguístico, é o próprio ato de discurso que pronuncia. A cada ato de discurso o sujeito se transforma, bem como transformam-se também as representações sociais.

Faz-se necessário, na continuidade desta reflexão, trazer o conceito de deficiência intelectual, que vem evoluindo ao longo dos anos, como mostra Pessoti (1984). Atualmente, a principal definição é formulada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que diz:

a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, expresso nas capacidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos³ (SCHALOCK *et al.*, 2010:1).

Evidentemente, essa evolução histórica bem como a definição atual deixam marcas na cultura. Traços que permanecem ao longo das transformações sócio-históricas e culturais pelas quais a definição tem passado dizem respeito à noção de *limitação* nas capacidades intelectuais e no desenvolvimento da aprendizagem. A esses sujeitos, portanto, são atribuídas *dificuldades* no que se refere a essas áreas. Büchel (2007:37) observa que, "quando os pais estão convencidos de que a dificuldade de seu filho é imutável, eles renunciam não apenas às intervenções suplementares (...), mas diminuem também as interações que teriam com uma criança sem dificuldades"⁴. Essas representações,

³ Tradução nossa para: *Intellectual disability is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18.*

⁴ Tradução nossa para: *Lorsque les parents sont convaincus que le handicap de leur enfant est immuable, ils renoncent non seulement à des interventions supplémentaires*

quando fazem parte do ambiente escolar, se tornam um problema ainda maior, uma vez que a escola é a instituição que tem o compromisso de desenvolver a aprendizagem. É nesse sentido que cabe investigar como estão sendo produzidas as representações sobre a aprendizagem, as limitações e as dificuldades de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual entre professores que têm alunos com esse diagnóstico.

4. Natureza dos dados em análise

Em outubro de 2011, iniciamos a pesquisa *Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos* (Fronza et al., 2011)⁵. Um dos objetivos dessa pesquisa era identificar e compreender o desempenho linguístico de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. O desenvolvimento da investigação, porém, se não deslocou o objetivo inicialmente proposto, apresentou outros que mereciam atenção especial a fim de complementar o primeiro. Sendo assim, o interesse recaiu também sobre as formas de representação a respeito da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual, a fim de compreender os elementos externos ao sujeito, constituídos pela linguagem, que influenciam em seu desenvolvimento.

A pesquisa tem parceria com uma escola pública de Ensino Fundamental da região do Vale do Rio dos Sinos. Por intermédio da coordenadora pedagógica da escola, tivemos acesso tanto a professores que tinham alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, quanto a pais e aos próprios alunos. Assim, inicialmente, foram realizadas entrevistas com esses professores a fim de identificar as representações que estes possuíam sobre a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual.

O foco da análise incidiu sobre a representação da aprendizagem e das dificuldades sobre os alunos com diagnóstico. A noção de limitação não apareceu de forma explícita, portanto, ficou de fora da análise.

5. Representações e despotencialização do desenvolvimento

Na fala da professora entrevistada, percebe-se que o termo "dificuldade", em todas as ocorrências, é tomado como uma

– *qui selon leur opinion ne feraient qu'entraver le petit bonheur de l'enfant – mais ils diminuent aussi les interactions qu'ils auraient avec un enfant non handicapé.*

⁵ Projeto contemplado pelo edital FAPERGS Pesquisador Gaúcho 02/2011, processo n. 11/1273-4, coordenado pela prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS sob a Resolução n. 155/2011.

característica pertencente ao indivíduo e indefinida: *"a gente percebe que ele tem dificuldade, mas assim a família ainda não acha que ele tenha"*.⁶ Em nenhum momento, a suposta dificuldade percebida na escola é especificada de alguma forma (dificuldade em quê?). Além disso, essa *dificuldade* é, via de regra, objeto do verbo "ter", indicando que esta é uma materialidade que pertence ao indivíduo. A *dificuldade* (característica cognitiva) é vinculada a estados emocionais: *"ela tem muita dificuldade, muita insegurança também, muito medo de errar... então às vezes ela nem tenta, que ela tá com medo de errar"*.

Pode-se compreender a indefinição do termo "dificuldade", ao se verificar de onde vem a representação que a professora constrói sobre a dificuldade: *"eu entrego uma atividade... quando eu tiro eles da sala eu faço uma atividade assim... diferente... mais leve até pensando na dificuldade que eu sei que os professores me passaram... e ela tem uma insegurança e um medo até de fazer um desenho e eu não gostar"*. A professora afirma preparar as atividades "especiais" para os alunos com diagnóstico baseada não no seu próprio conhecimento sobre os alunos, mas na representação construída por colegas que a antecederam no trabalho com essas crianças. É evidente que a noção de *dificuldade* é construída, dessa maneira, de forma demasiadamente imprecisa, tornando vago o conhecimento que baliza as práticas dessa professora.

O termo "aprendizagem" não foi empregado no discurso dessa professora. Porém, em dois momentos, foi utilizado o verbo "aprender" com características coerentes com os empregos do termo "dificuldade": *"ela aprendeu muito pouco, pelo relato da professora"*. Por um lado, "aprender" é empregado juntamente a pronomes indefinidos, e, por outro, a representação sobre esse aprendizado se dá mediante a representação de colegas. No entanto, ainda que uma representação pessimista⁷ vinda de um colega seja assimilada pela professora, uma representação conformista da família é desqualificada: *"eu conversei com a mãe dela; a mãe dela disse que ela era igual... que ela não aprendia... tipo já rotulando a menina que a menina não vai aprender porque ela também era assim, né?"*. A contradição no discurso dessa professora revela a atual tensão que envolve as representações sobre a deficiência intelectual e a aprendizagem. De um lado, há uma representação da deficiência intelectual como uma condição limitante do

⁶ Na entrevista em análise, a professora fala alternadamente de três de seus alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. Não indicaremos, neste trabalho, a variação de alunos referidos pela professora, pois o foco está justamente na construção que essa professora faz das dificuldades e da aprendizagem de seus alunos com esse diagnóstico e não nas possíveis diferenças entre eles.

⁷ Por "representação pessimista" estamos nos referindo a representações que corroboram um prognóstico desfavorável aos alunos em questão.

indivíduo. Esta representação é construída a partir do conhecimento científico que se baseia na incapacidade e na limitação cognitiva. De outro, há um discurso mais recente que tenta apostar na aprendizagem de todos, mas que, não estando embasado numa postura epistemológica coesa, se torna não mais que um mero discurso "politicamente correto". Essa professora se vê encurralada por esses dois discursos, pois, enquanto um reza que não é adequado duvidar do aprendizado de seus alunos, o outro não apresenta um bom prognóstico, frente à materialidade do diagnóstico.

Para complementar a noção de "aprendizagem", a professora emprega o substantivo "avanço" e os verbos "evoluir", "conseguir" e "melhorar" – sempre de modo indefinido:

outro professor que tá vendo eles fora da sala pode achar que eles não evoluíram nada, né? mas assim... eu observo muito cada detalhe deles... pra ver o pequeno que eles tiveram avanço assim, né? e pra mim... eu tá sentindo eles na sala de aula assim mais à vontade já pra mim já é um avanço.

eu espero que eles sempre melhorem... sempre aposto o melhor, mas a gente sabe que é devagarinho e que muitas vezes quem vê isso é quem tá mais perto, né?

O emprego desses termos mais amplos em detrimento de "aprender/aprendizagem" indica uma opção por desviar do termo específico relacionado ao processo de desenvolvimento intelectual para evitar o compromisso com algo que parece desacreditado: "*os meninos conseguem sentar numa cadeira e se organizarem na mesa... isso pra mim já foi um avanço... né? não adianta a gente pensar que eles vão sair lendo e escrevendo*". Num raro momento em que o objeto do verbo "conseguir" é especificado, ele descreve apenas ações básicas mais ligadas ao comportamento do que à cognição ou ao desenvolvimento intelectual. Vale dizer, entretanto, que essa representação pessimista sobre a aprendizagem é sempre acompanhada de um discurso politicamente correto: "*ah... eu sempre espero... eu sempre aposto neles, né?*".

A aprendizagem da leitura e da escrita é colocada em segundo plano de forma travestida. É interessante observar o deslizamento de sentido que ocorre com o emprego do articulador "além de": "*e ela tem uma insegurança e um medo até de fazer um desenho e eu não gostar... sabe coisas assim... que tu nota que tem que ser trabalhado além da escrita, né?*". Embora esse articulador tenha a função de explicitar uma relação de adição, em que o elemento introduzido por ele

é apresentado numa condição de anterioridade em relação ao elemento que a ele é acrescido, a força transformadora da colocação da língua em discurso deslocou esse sentido. A professora utiliza uma forma linguística sintático-semântica que simula priorizar a escrita em relação a outras capacidades que estão sendo desejadas para seus alunos ao enunciar “*além da escrita*”. Todavia, simultaneamente, a tese que a professora defende nessa frase é que a autoestima deve “ser trabalhada” *antes* da escrita, a fim de que aquela possa fornecer condições para o aprendizado desta. Em suma, ao empregar uma forma de modo aparentemente impreciso, a professora torna mais aceitável sua tese, uma vez que imprime em seu enunciado uma ambiguidade que assimila a uma só vez tese e antítese.

Para finalizar essa análise, é interessante observar o seguinte trecho, em que a professora se propõe a falar de um aluno específico (J.), mas passa a retomá-lo pelo pronome plural.

e o J. já é mais na dele... fica quietinho ali:: ele tem a dificuldade dele BEM grande... tanto assim que na matemática eu tô com eles na unidade e centenas/desculpe e dezenas baixinhas vinte trinta, sabe? porque eles têm... hoje eles conseguem... agora eles conseguem... aí passa uns dez minutos ou o recreio... não precisa nem ir até o outro dia... eles não conseguem o que eles tavam fazendo há pouco, sabe? aquela questão que tu tem que ficar... achando formas diferentes pra eles não cansarem mais de fazerem a mesma coisa... pra eles conseguirem... desempenhar, né?

A nosso ver, esse não parece ser o caso de a professora abandonar o referente inicial para fazer uma generalização, uma vez que a descrição que segue é bastante específica. A pluralização parece servir a uma despersonalização, ou “desindividualização”, em que a professora, ao usar o pronome plural para se referir a um indivíduo singular, retira dele o que poderia ser particular (a própria noção de singular que estaria no pronome). Ao mesmo tempo, nomeia o indivíduo por meio do plural, tornando-o não um sujeito, mas uma categoria (neste caso, a categoria da pessoa com deficiência intelectual).

Não podemos deixar de destacar que essa análise tenta evidenciar a difícil situação também do professor da escola comum, que é posto no interior de uma teia discursiva complexa, na maioria das vezes, sem um apoio adequado. Essa análise, portanto, muito antes de apontar possíveis “equivocos” dessas professoras, na verdade, tenta chamar atenção para a necessidade de se repensar o próprio conceito de

deficiência intelectual (e de deficiência), a fim de facilitar a construção de uma representação que não seja baseada na noção de limitação.

6. Considerações finais

Neste trabalho, tentamos estabelecer um diálogo entre uma teoria da enunciação e uma teoria da Psicologia Social, a fim de refletir sobre as representações construídas por uma professora do Ensino Fundamental a respeito das dificuldades e da aprendizagem de seus alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. A análise mostrou uma tensão entre o discurso científico que orienta para a limitação cognitiva e o discurso politicamente correto esvaziado pela falta de convicção gerada pelo discurso científico.

Do ponto de vista da construção enunciativa de referentes, é possível dizer que a professora mobiliza diversos elementos da língua a fim de construir os referentes *dificuldade* e *aprendizagem*, de um lado, implicando a pertença da dificuldade ao indivíduo, de outro, evitando o compromisso de afirmar a realização da aprendizagem. Esse movimento, porém, é mascarado por um discurso entusiasta em prol do desenvolvimento dos alunos. Ademais, os processos de ensino e aprendizagem de habilidades e competências eminentemente intelectuais são construídos como secundários em relação a habilidades de comportamento. Por fim, é possível dizer que, na construção referencial realizada nessa entrevista, a professora desliza entre a individualidade e a generalização ao se referir a um aluno, sugerindo o embotamento da construção do vínculo professor-aluno em favor de uma hiper-representação já herdada de interações entre professores.

No que diz respeito às representações sociais, vale dizer que a fala da professora exemplifica o que chamamos de zona de despotencialização do desenvolvimento (Haag,2011), uma vez que a professora constrói uma representação que a desmobiliza a ensinar determinados conteúdos que supõe que seu aluno não possa aprender. A dinâmica entre o discurso orientado para a limitação e o discurso entusiasta politicamente correto é resultado da assimilação que esse sujeito realizou de parcelas de discursos de diferentes origens sobre um mesmo fenômeno.

É necessário ressignificar as representações sobre a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Desde Haag (2011), estamos chamando à esfera sociodiscursiva que enreda as interações do sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual de zona de despotencialização do desenvolvimento. A partir das representações alicerçadas na ideia de "limitação cognitiva", tanto pais, quanto profissionais da saúde e da educação, assim como pares em idade ou outras pessoas, nas práticas

de linguagem, restringem suas interações, despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Com isso, uma vez que o desenvolvimento humano se dá eminentemente por meio das práticas de linguagem, na pessoa com esse diagnóstico, o desenvolvimento tende a desacelerar não apenas pelas características individuais do sujeito, mas sobretudo pelo abandono dos principais mediadores.

A análise linguístico-enunciativa do discurso mostra o modo como o sujeito elimina as contradições entre as diferentes perspectivas com as quais precisa dialogar. Ou seja, as estratégias linguísticas empregadas revelam uma tentativa de adequação a ambas as perspectivas. Porém, em razão de a visão científica que prega a limitação do sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual estar mais cristalizada na sociedade, pelo poder e pela tradição do discurso médico-científico, também no discurso da professora é esta visão que se impõe. Cabe, portanto, reverter ou inverter esse ponto de vista, para que possamos, de fato, "desinventar" a deficiência intelectual, reavaliando as possibilidades e potencialidades que, pela nossa experiência, evidenciam-se no momento em que somos capazes de modificar o nosso olhar para as ações dos sujeitos, quando, ao invés de olharmos para o que é considerado "dificuldade", "deficiência" ou "limitação", focamos a evolução da aprendizagem desses sujeitos com referência a si mesmos e em seu ritmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 1996/2003.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BÜCHEL, Fredi. *L'intervention cognitive en Éducation Spéciale: deux programmes métacognitifs*. Carnet des Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Genebra: UNIGE, 2007.
- CONTE, M.-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 1996/2003.
- COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano

- dos indivíduos e dos grupos sociais. In *Revista de Educação Pública*. v. 8. n. 13. jan.-jun. 1999. Cuiabá: UFMT, 1999.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, T. M. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FRANCIS, G. Rotulação do discurso: uma aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 1994/2003.
- FRONZA, Cátia de Azevedo; STAUDT, Leticia Bello; HAAG, Cassiano Ricardo. Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos. *Projeto de pesquisa pelo Edital Pesquisador Gaúcho 02/2011*. Processo n. 11/1273-4. Porto Alegre: FAPERGS, 2011.
- HAAG, C. R.; TEIXEIRA, T. M. Construção enunciativa de referentes. *ReVEL*, v. 7, n. 13. 2009.
- HAAG, C. R. A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada UNISINOS. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.
- ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- JODELET, D. *Loucuras e representação social*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1999.
- KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. In: *Revista D.E.L.T.A.* v. 14. n. Especial. 1998.
- LICHTENBERG, S. Usos de *todo*: uma abordagem enunciativa. In: *Letras de Hoje*. Estudos sobre enunciação, texto e discurso. v. 36, n. 4. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: *Estudos de Lingüística Textual do Português*. Frankfurt am Main, TFM Editora, 2000.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 1995/2003.
- PESSOTTI, Isaiás. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Ed. da USP, 1984.
- SCHALOCK, Robert L.; BORTHWICK-DUFFY, Sharon A.; BRADLEY, Val, BUNTINX, Wil H. E.; COULTER, David L.; CRAIG, Ellis M.; GOMEZ, Sharon C.; LACHAPELLE, Yves; LUCKASSON, Ruth; REEVE, Alya; SHOGREN, Karrie A.; SNELL, Martha E.; SPREAT, Scott; TASSÉ, Marc J.;

Haag, Cassiano Ricardo; Fronza, Cátia de Azevedo. A Deficiência Intelectual em Representações de Professores do Ensino Fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII: 71-88, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

THOMPSON, James R.; VERDUGO, Miguel A.; WEHMEYER, Michael L.; YEAGER, Mark H. *Intellectual disability*. Definition, classification, and systems of supports. 11th Edition. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.
VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010[1926].