



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARIA DO CARMO GOMES PEREIRA CAVALCANTI

FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE FAMÍLIAS E DOCENTES DE CRIANÇAS
IDENTIFICADAS COMO GAGAS PARTICIPANTES DE GRUPO DE
ATENDIMENTO

RECIFE
2019

MARIA DO CARMO GOMES PEREIRA CAVALCANTI

**FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE FAMÍLIAS E DOCENTES DE CRIANÇAS
IDENTIFICADAS COMO GAGAS PARTICIPANTES DE GRUPO DE
ATENDIMENTO**

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa **Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

**RECIFE
2019**

C377f

Cavalcanti, Maria do Carmo Gomes Pereira

Funcionamento discursivo de famílias e docentes de crianças identificadas como gagas participantes de grupo de atendimento / Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti, 2019.

260 f. : il.

Orientadora: Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2019.

1. Análise do discurso. 2. Gagueira nas crianças. 3. Professores.
I. Título.

CDU 801

Mércia Nascimento - CRB-4/788

FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE FAMÍLIAS E DOCENTES DE CRIANÇAS
IDENTIFICADAS COMO GAGAS PARTICIPANTES DE GRUPO DE
ATENDIMENTO

MARIA DO CARMO GOMES PEREIRA CAVALCANTI

Tese submetida à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Data: 13 / 12 /2019

Banca Examinadora:



Profª Drª Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (UNICAP)
Orientadora



Profª Drª Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (UFPE)
Examinadora Externa



Profª Drª Jônia Alves Lucena (UFPE)
Examinadora Externa



Profª Drª Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Examinador Interno



Profª Drª Glória Maria Monteiro de Carvalho (UNICAP)
Examinador Interno

RECIFE
2019

Este trabalho é dedicado a meus pais Djalma e Marluce (*in memoriam*), a minha avó Maria Gomes (*in memoriam*) e Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo. Meus pais porque me deram a vida, investindo sempre em minha formação; minha avó que me criou e me ensinou o que é o amor; Nadia pela importância de se escutar o outro, da relação necessária entre linguística e fonoaudiologia, que me ensinou a compreender o sujeito gago e a importância do acolhimento em diferentes espaços sociais.

“Laborioso percurso daquele que se obstina a podar as asperezas discursivas, a suturar as falhas que pairam em todo discurso, a aplainar de um lado, a preencher do outro; a fazer de todo discurso um corpo pleno e uma superfície plana.”

(Courtine; Marandin)

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e proteção, que me iluminou com sabedoria, mais calma na construção do trabalho. Como está escrito na Bíblia, no Salmo 3:4 “Tu, porém, senhor, és meu protetor, a minha glória, e o que exalta a minha cabeça”. No livro de Tiago 3:17, “Mas a sabedoria que do alto vem é, primeiramente pura, depois pacífica, moderada, tratável, cheia de misericórdia e de bons frutos, sem parcialidade e sem hipocrisia”.

A meus pais (*in memoriam*), que tudo por mim fizeram, para que lograsse sucesso no meu percurso formativo.

A meus familiares, que sempre me incentivaram no percurso acadêmico, principalmente Maurício Braz (*in memoriam*) e Mário Gomes.

A minha querida orientadora Nadia Azevedo, com quem entreteci discursos e construí este trabalho, que me fez deslindar áreas que eu não conhecia, que me instigou a ter a curiosidade epistemológica falada por Freire e ter um outro olhar para os sujeitos professor e aluno. Nadia é amor, paciência, dedicação.

A Dona Glória (*in memoriam*) por ser a grande responsável pela presença de Nadia Azevedo em nossa vida.

Aos professores do mestrado e doutorado, em especial Nadia Azevedo pelos momentos de estudo e alegria que ultrapassam o epistemológico e produzem, como a AD, uma desterritorialização no conhecimento sistematizado; ao professor Karl Heinz, pelas reflexões durante o primeiro ano do doutorado, pela escuta às minhas necessidades e angústias.

Ao coordenador do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Professor Benedito, por procurar atender às demandas do curso e dos alunos, sempre com competência e simpatia.

A meu companheiro Gilvan Cavalcanti, com quem compartilho minhas alegrias e incertezas.

A meu filho querido, que, com suas perguntas e sua inocência, me proporciona tantos ensinamentos.

A Simone e Joabs pela atenção e apoio dados.

Ao Dr Rildo Lopes por ter-me dado apoio em não desistir dos meus objetivos.

A todos os autores com os quais “dialoguei” e que alicerçaram a construção deste trabalho.

A meus amigos do doutorado, Arthur(Bê), Claudemir (Crau), Erika (veinha), especialmente Dalexon (Da), Reginaldo (Reginho) e Toni, pela força nos momentos de tristeza.

Às professoras Tícia, Jônia, Glória e Renata pela colaboração.

A minha querida avó (*in memoriam*) Maria Gomes, pessoa que mais amei na vida, foi minha segunda mãe, que me fez conhecer a força deste sentimento nobre, este que nos faz ficarmos juntas espiritualmente e que, com certeza, estaria feliz por me ver concluir mais esta etapa.

À UNICAP, pelo acolhimento e organização.

A todos os funcionários da UNICAP, pela urbanidade no atendimento, em especial Nélia, Eliene, Daniele, Sérgio, Moacir, Ivanise.

Às crianças e pais que participam do Grupo de Atendimento à Gagueira Infantil (GEAGi), pela dedicação, participação e confiança em nosso trabalho.

A todos os professores e gestores das escolas que participaram desta pesquisa, meu muito obrigada pela atenção e crédito ao trabalho desenvolvido.

RESUMO

Falar sobre discurso não é consensual e depende do marco teórico em que esta palavra se inscreve, se Análise do Discurso Francesa; se Análise Crítica, por exemplo. Surge no final da década de 60 a compreensão de discurso como efeitos de sentido entre locutores percebidos não como indivíduos, mas como sítios sociais, perspectiva difundida por Michel Pêcheux e é esta a concepção de discurso que é, neste trabalho, desenvolvida, iluminando os estudos referentes às práticas discursivas que podem engendrar, superar ou manter a gagueira. Esta tese pretende analisar o funcionamento discursivo de famílias e docentes de crianças identificadas como gagas participantes de um Grupo de atendimento. Especificamente, visa investigar as posições-sujeito e formações discursivas da família e dos professores e as implicações na fala gaguejada de crianças; assim como a relevância das práticas discursivas dos professores para manutenção ou superação da fala gaguejada, identificar, no contexto de sala de aula, as condições de produção desencadeadoras de fluência ou gagueira e por fim identificar o discurso pedagógico (DP) em sala de aula. São delineados percursos teóricos heterogêneos, com enfoque para a perspectiva linguístico-discursiva, por se acreditar que esta contribui para mudança de posição de sujeito-gago para sujeito-fluente. A Análise do discurso de linha francesa fundada por Pêcheux e desenvolvida por Orlandi no Brasil é o dispositivo teórico e analítico desta pesquisa, conjugada a estudos em aquisição da linguagem do projeto interacionista, proposto por Cláudia de Lemos, bem como, estudos de alguns especialistas em gagueira, como Friedman, Azevedo, dentre outros. Este trabalho teve uma abordagem qualitativa e foi desenvolvido no Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira Infantil da UNICAP e em duas escolas, pública e privada, tendo como foco a prática discursiva desenvolvida nesses ambientes e sua ressonância na fala gaguejada das crianças. A amostra foi composta por 6 sujeitos, sendo 3 professores, 3 familiares de crianças que apresentam uma fala mais gaguejada e que fazem parte do Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira Infantil. O método utilizado foi o discursivo e teve como procedimento sequências discursivas constituídas dos 18 diários de campo das aulas de Língua Portuguesa; entrevista de três professores; 17 sequências discursivas de famílias gravados em áudio e transcritos literalmente no computador para posterior análise, tendo como ancoragem o funcionamento discursivo que emerge na família e em sala de aula... Lançando um olhar sobre os gestos de interpretação dos sujeitos, em diferentes práticas discursivas, interrogamos evidências nessas práticas tendo a perspectiva linguístico-discursiva como possibilidade de mudança na posição sujeito. As análises mostraram o movimento parafrástico que existiu em todas as aulas, a ilusão de sentido único e da transparência da linguagem característico do discurso pedagógico autoritário. Pudemos perceber, a partir da análise das sequências discursivas das famílias, do discurso dos professores, a presença de formações discursivas de fluência ideal e a desidentificação de um familiar para formação discursiva de fluência não ideal. Pudemos observar também a importância do Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira Infantil que funciona na Universidade Católica de Pernambuco para as famílias de crianças identificadas como gagas, como espaço de acolhimento, escuta.

Palavras-chave: Análise de discurso. Professores. Gagueira. Grupo de atendimento. Escola.

ABSTRACT

Speaking about discourse is not consensual and depends on the theoretical framework in which this word subscribes, if French Discourse Analysis; if Critical Analysis, for example. At the end of the 1960s, the understanding of discourse as effects of meaning between interlocutors perceived not as individuals but as social sites, a perspective disseminated by Michel Pêcheux, and this is the concept of discourse that is, in this work, developed, illuminating the studies referring to discursive practices that may engender, overcome or maintain stuttering. This thesis aims to analyze the discursive practice of teachers in the classroom with students identified as stutterers and participants in the Study Group and Attendance to Child Stuttering (GEAGi). Specifically, it aims to investigate the subject positions of family and discursive formations teachers and the implications on stuttering speech of children; as well as the relevance of teachers' discursive practices for maintaining or overcoming stuttered speech, to identify, in the context of the classroom, the production conditions triggering fluency or stuttering and finally identify the pedagogical discourse (PD) in the classroom. Heterogeneous theoretical paths are drawn, with a focus on the linguistic-discursive perspective, because it is believed that this contributes to a change of position from subject-stutter to subject-fluent. The analysis of the French line discourse founded by Pêcheux and developed by Orlandi in Brazil is the theoretical and analytical device of this research, combined with studies in language acquisition of the interactionist project, proposed by Cláudia de Lemos, as well as, studies of some specialists in stuttering, such as Friedman, Azevedo, among others. This work will have a qualitative approach and will be developed in GEAGi of UNICAP and in two schools, public and private, focusing on the discursive practice developed in these environments and its resonance in the stuttered speech of children. The sample consisted of 6 subjects, 3 teachers, 3 family members of children who presented a more difficult speech, more stammered and that are part of the GEAGi. The method used was the discursive and had as a procedure discursive sequences constituted of the 18 reports of the classes of Portuguese Language; interview of three teachers; 17 discursive sequences of families recorded in audio and transcribed literally in the computer for later analysis, having as anchor the discursive functioning that emerges in the family and in the classroom. Looking at the subject's gestures of interpretation, in different discursive practices, we questioned evidence in these practices having the linguistic-discursive perspective as a possibility of change in the subject position. The analyzes showed the paraphrastic movement that existed in all the classes, the illusion of a single meaning and the transparency of the language characteristic of the authoritarian pedagogical discourse. We can also see from the analysis of the discursive sequences of the families, the teachers' discourse, the presence of discursive formations of ideal fluency the disidentification of a relative to a non-authoritarian and non-ideal fluent position. We were also able to observe the importance of the Study Group and Attendance to Child Stuttering that works at the Catholic University of Pernambuco for the families of children identified as stuttering, as a welcoming, listening space.

Keywords: Discourse analysis. Teachers. Stuttering. Attendance group. School.

RÉSUMÉ

Parler de discours n'est pas consensuel et dépend du cadre théorique dans lequel ce mot s'inscrit, s'il s'agit de l'Analyse du discours français; si analyse critique, par exemple. A la fin des années 1960, la compréhension du discours en tant qu'effets de sens entre interlocuteurs perçus non pas comme des individus mais comme des sites sociaux, une perspective diffusée par Michel Pêcheux, telle est la notion de discours qui, dans cet ouvrage, se développe, éclaire les études faisant référence à des pratiques discursives pouvant engendrer, vaincre ou maintenir le bégaiement. Cette thèse a pour objectif d'analyser la pratique discursive des enseignants en classe avec des étudiants identifiés comme bègues et participants au groupe d'étude et participation au bégaiement d'enfants (GEAGi). Plus précisément, il vise à étudier les positions de la famille et formations discursives et des enseignants sur le sujet, ainsi que leurs implications sur le bégaiement du discours des enfants; ainsi que la pertinence des pratiques discursives des enseignants pour maintenir ou surmonter les discours bafoués, pour identifier, dans le contexte de la classe, les conditions de production déclenchant la fluidité ou le bégaiement et enfin pour identifier le discours pédagogique en classe. Des chemins théoriques hétérogènes sont tracés, en mettant l'accent sur la perspective linguistique-discursive, car on pense que cela contribue à un changement de position du sujet bégayant au sujet-fluide. L'analyse du discours de ligne française fondé par Pêcheux et développé par Orlandi au Brésil est le dispositif théorique et analytique de cette recherche, associé à des études d'acquisition de la langue du projet interactionniste, proposées par Cláudia de Lemos, ainsi que des études de spécialistes du bégaiement, tels que Friedman, Azevedo, entre autres. Ce travail aura une approche qualitative et sera développé dans GEAGi de UNICAP et dans deux écoles, publique et privée, en se concentrant sur la pratique discursive développée dans ces environnements et sa résonance dans le discours saccadé des enfants. L'échantillon comprenait 6 matières, 3 enseignants, 3 membres de la famille d'enfants qui ont présenté un discours plus difficile, plus balbutié et qui font partie du GEAGi. La méthode utilisée était la méthode discursive et avait pour procédure des séquences discursives constituées des 18 rapports des classes de langue portugaise; entretien de trois enseignants; 17 séquences discursives de familles enregistrées en audio et transcrites littéralement dans l'ordinateur pour une analyse ultérieure, ayant pour ancrage le fonctionnement discursif qui émerge dans la famille et dans la salle de classe. En examinant les gestes d'interprétation du sujet, dans différentes pratiques discursives, nous avons mis en doute les preuves dans ces pratiques ayant la perspective linguistique-discursive comme une possibilité de changement de la position du sujet. Les analyses ont montré le mouvement paraphrastique qui existait dans toutes les classes, l'illusion d'un sens unique et la transparence du langage caractéristique du discours pédagogique autoritaire. Nous pouvons également voir à partir de l'analyse des séquences discursives des familles, le discours des enseignants, la présence de formations discursives de fluidité idéale et la désidentification d'un membre de La famille à une position non-autoritaire et de fluidifié non idéale. Nous avons également pu constater l'importance du Groupe d'étude et de l'assistance au bégaiement des enfants qui travaille à l'Université Catholique de Pernambuco pour les familles d'enfants identifiés comme le bégaiement, comme espace d'accueil, d'écoute.

Mots-clés: Analyse du discours. Enseignants. Bégaiement. Groupe d'assiduité. École.

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|---------|---|--|
| UNICAP | – | Universidade Católica de Pernambuco |
| GEAGI | – | Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira Infantil |
| AD | – | Análise do Discurso |
| FD | – | Formações Discursivas |
| Fim | – | Formações Imaginárias |
| FI | – | Formação Ideológica |
| DP | – | Discurso pedagógico |
| LD | – | Livro Didático |
| CEFAC | – | Centro De Especialização Em Fonoaudiologia Clínica |
| IBF | – | Instituto Brasileiro de Fluência |
| UNIVESP | – | Canal da Universidade virtual do Estado de São Paulo |
| RBS TV | – | Rede Brasil Sul, Afiliada da Rede Globo |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Incidência de Gagueira em Adultos e Crianças | 34 |
| Figura 2 – Visualização das regiões motoras e auditivas responsáveis pelo processamento da fala | 35 |
| Figura 3 – Elementos da FD do sujeito gago e do sujeito fluente | 75 |
| Figura 4 – Funcionamento Discursivo da Gagueira | 133 |
| Figura 5 – Resumo..... | 231 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 DIFERENTES ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DA GAGUEIRA: ESTADO DA ARTE | 20 |
| 1.1 Identidade, perspectiva linguístico-discursiva e AD | 52 |
| 1.2 A importância da família para compreensão da gagueira | 76 |
| 2 CORPO DO SUJEITO ATADO AO CORPO SOCIAL | 92 |
| 2.1 Gagueira, escola e direitos humanos: compreendendo discursos | 92 |
| 2.2 Escola: entretecendo discursos no modo de compreender a gagueira..... | 97 |
| 2.3 O silenciamento e o papel da ideologia no discurso do sujeito gago | 100 |
| 3 A FORMA SUJEITO PROFESSOR NA DINÂMICA DE SALA DE AULA..... | 104 |
| 3.1 Atitudes do professor em sala de aula | 117 |
| 3.2 Hesitações, Reformulações e fluência | 137 |
| 4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO | 140 |
| 4.1 Seleção dos Sujeitos | 143 |
| 4.2 Coleta de Dados e Técnicas de Pesquisa..... | 143 |
| 4.3 Considerações Éticas..... | 150 |
| 5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO | 151 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 234 |
| REFERÊNCIAS..... | 237 |
| APÊNDICE 1 | 257 |
| ANEXOS | 258 |

INTRODUÇÃO

A angústia é a 'cor' da vida do gago:
todo o seu sistema de expressão
está impregnado por ela e a manifesta;
revolta-se contra ela e luta sozinho
contra as palavras.
(Annie Anzieu)

Desde criança, a gagueira de colegas interrogava-me. Quando me tornei professora, a gagueira continuou instigando minha curiosidade em busca de saber como os professores lidavam com este distúrbio em sala de aula, como era sua escuta para o sujeito gago. Após alguns anos, li vários artigos que conferiam a gênese da gagueira a uma multicausalidade preponderantemente marcada por filiações organicistas que a conduziam a um estatuto de imutabilidade. Após ingressar no doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), procurei aproximar-me, humildemente, das teorias, na tentativa de compreender como os professores inserem os sujeitos gagos nas atividades curriculares propostas.

Sem considerar uma entidade nosológica e dando continuidade aos estudos do mestrado, abri um espaço para reflexões teórico-metodológicas acerca de um objeto de estudo. Fui sensibilizada por uma perspectiva teórica, porque, em determinado momento, percebi que ela é a que melhor atendia a minhas inquietações, demandas. Foi um encontro que resultou em identificação.

Considerando o sujeito constituído na/pela linguagem, essa sempre foi para mim um objeto de curiosidade que fomentou diversos questionamentos. Acredito que a opção por uma teoria sobrepuja o puramente científico.

Em minha trajetória formativa, aproximei-me da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e apenas não a (re)conhecia, não sabia nomeá-la.

Um conceito determinante para minha opção teórica e indissociável da Análise do Discurso é a incompletude, a falta. Essa se representa no real, que é o encontro faltoso, imprevisível, sem ordem, sem regulamentação; expressa-se pela negatividade, deixando sua marca no sistema linguístico, é o impossível de ser simbolizado, mistério do corpo falante, do inconsciente dito por Lacan (1985;1998a). É o que se constitui como registro psíquico e nos constitui como ser humano, pois é da ordem do inconsciente. E quão evidente é a manifestação do inconsciente através dos atos falhos, lapsos e a falta. O real que se presentifica na sua ausência,

marcada com tantas perdas desde o cordão umbilical; a interdição do pai na relação simbiótica da criança com a mãe, ao desmame, aos excrementos, perdas que nos levam a uma busca incessante que nada supre.

Aprendi com a AD que o não-dito complementa o dito, que os sentidos, o sujeito e o discurso não são completos, pois a linguagem é opaca, sujeita a equívocos e somos seres inacabados: a falta nos constitui.

A importância da leitura veio em mim edificando-se desde a mais tenra idade. Minha mãe, professora, através dos vários livros de história, alfabetizou-me e aprendi que a leitura de palavras, textos não significava uma ruptura da leitura do mundo, pois estavam imbricados. Aprendi a leitura da “palavra mundo”, como dizia Freire (1989).

Na seleção do mestrado, tive o encontro com a Análise do Discurso de linha francesa (AD) fundada pelo filósofo Michel Pêcheux e desenvolvida por Orlandi, Indursky e outros estudiosos e prossegui com a mesma teoria no doutorado.

Percebi que de todas as teorias que estudei a que mais me chamou a atenção para trabalhar com meu objeto de estudo foi a AD. Considerei interessante trabalhar a língua não como sistema abstrato, fechado, mas inseri-la no mundo com suas várias formas de significar, considerando a produção de sentidos e sendo esses e os sujeitos sempre moventes. A proposta do projeto de pesquisa era abordar a prática discursiva dos professores de alunos identificados como gogos e participantes do Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira infantil (GEAGi). Posteriormente resolvi incluir a família por ser o espaço em que a criança convive mais tempo.

Na posição de professora de Ensino Fundamental I, preocupava-me a dificuldade de socialização e integração das crianças que apresentavam gagueira, a não preparação docente frente ao problema.

Fiz Pedagogia e um dos professores de Didática do ensino de língua portuguesa disse algo que jamais esqueci. O importante é ir além do entendimento da gramática normativa. É tentar identificar os implícitos, os sentidos que podem ter uma palavra numa situação de interlocução, os conteúdos ideológicos presentes no texto, as significações que elaboramos frente a ele. Na minha formação e práxis docente, identifiquei uma ausência de conteúdos relacionados a distúrbios de linguagem, especificamente sobre fluência/gagueira, o que conduz a atitudes inadequadas frente a crianças com gagueira em idade escolar. Partindo dessa

vivência, nesta tese, dedico-me a estudar práticas discursivas de professores de escola pública e privada com alunos diagnosticados como apresentando gagueira que participam do GEAGi.

Rapidamente, percebi que, possivelmente, havia encontrado o caminho, seduzida que estava pela teoria, pela prática docente frente à gagueira. A AD justificou minha aproximação à Fonoaudiologia e a caminhar para além da linguística. Vale ressaltar que a AD tem contato com a linguística, mas a ultrapassa, interrogando-a pela historicidade que ela apaga, considerando o sujeito atravessado pelo inconsciente e pela ideologia.

A AD trabalha com a língua enquanto estrutura simbólica que abarca o não-sistemizado, ou seja, a falha; com o sujeito constituído pela falta, efeito de linguagem e ao mesmo tempo sujeito do desejo e da ideologia; e com o discurso, materialidade linguística e histórica que imiscui a exterioridade como parte constituinte (FERREIRA, 2007). A AD, estando no entremeio, como fala Orlandi (2013), pulsa num batimento entre descrição e interpretação, vive num entremeio entre liberdade e coação, fechamento e pontos de deriva (FERREIRA, 2007). Se pensarmos a noção de entremeio e o modo como funciona o interdiscurso, podemos concluir que não estamos presos em lugar algum, estamos no entremeio, suspensos, no movimento, na polissemia (ORLANDI, 2013). O discurso não é inédito, não tem um sentido único, é aberto. Essas são algumas características que singularizam a AD e que me fizeram ser por ela capturada.

Na perspectiva da teoria desenvolvida nesta tese, a língua é a forma material, em que lhe é constitutivo o deslize, a falha e é, por essa via que o sentido surge do interior da sintaxe como fala Pêcheux ([1969] 2014); é um sistema que não pode ser fechado que existe fora do sujeito, o que não significa que escape ao representável (PÊCHEUX, 2010). A fala refere-se ao sentido, a língua em funcionamento, conforme Azevedo (2000, 2006; 2013); Azevedo e Freire (2001), o discurso é o efeito de sentido entre locutores de acordo com Pêcheux (2014), e a linguagem é onde se articula língua e fala (AZEVEDO; FREIRE, 2001).

Neste trabalho, parto da teoria linguístico-discursiva, procurando entender a gagueira distanciada de perspectivas positivistas, organicistas, que reificam a gagueira, excluindo a linguagem e o sujeito. O aparato teórico metodológico escolhido situa a gagueira em um espaço diferente do apresentado por outros pesquisadores da área de Fonoaudiologia, que, fiéis às suas perspectivas teóricas,

circunscrevem a gagueira ao neurofisiológico, psíquico, hereditário, invólucros de tensão, condicionamento, deixando à margem uma teoria linguística.

Nosso problema de pesquisa é: como é a prática discursiva da família e dos professores de crianças com gagueira?

Esta tese pretende analisar o funcionamento discursivo de famílias e docentes de crianças identificadas como gagas participantes de um Grupo de atendimento. Especificamente, visa investigar as posições-sujeito e formações discursivas da família e dos professores e as implicações na fala gaguejada de crianças; assim como a relevância das práticas discursivas dos professores para manutenção ou superação da fala gaguejada, identificar no contexto de sala de aula as condições de produção desencadeadoras de fluência ou gagueira e, por fim, identificar o discurso pedagógico (DP) em sala de aula.

Assim, considerar a gagueira situada em um espaço diferente continua um desafio, já que a sociedade carrega uma tradição médica organicista que tende a esclarecer qualquer etiologia apenas em sua dimensão anátomo-funcional. Para compreender o funcionamento discursivo da gagueira, convoco a linguagem, as condições de produção do discurso, o interdiscurso, a memória discursiva e a mudança de formações discursivas como elementos centrais deste trabalho.

Procurei estudar o funcionamento discursivo da prática docente, a formação discursiva (FD) dos professores, das famílias. Para melhor compreender esse distúrbio de linguagem, alcei uma disciplina de entremeio¹, como diz Orlandi (2013), que tem contato, mas não pertencimento à linguística, como afirma Ferreira (2007). A AD já delineada anteriormente e aprofundada a seguir, aproximando-a aos estudos de especialistas em gagueira, como Friedman (primeira pesquisadora a pensar a terapia da gagueira como não-controle), Azevedo, dentre outros. Através da interdiscursividade, procurei analisar algumas FD e sua relação com a exterioridade, com a dinâmica escolar.

Minha hipótese é a de que as famílias e os professores agem a partir do senso comum com alunos com gagueira, solicitando que respirem fundo e pensem antes de falar. Tal hipótese pode ter relação com a formação dos educadores, carente de teorias sobre aquisição e distúrbios de linguagem, e o desconhecimento dos pais como veremos adiante nesta pesquisa.

¹ Para melhor compreendermos a concepção de entremeio, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Formação Imaginária e Posição Sujeito, haverá uma seção na Fundamentação Teórica que trata da filiação da análise do discurso de linha francesa e alguns conceitos.

Esta tese consta desta introdução, cinco capítulos e considerações finais, onde se delineará o percurso do trabalho. No primeiro capítulo, discorro sobre a gagueira e as diferentes orientações teóricas para explicar sua origem. Realizo uma revisão da literatura, procurando assinalar a exclusão do sujeito e da linguagem, já que alguns autores pesquisados mostram um não compromisso com uma teoria da linguagem. Falo sobre identidade, sob a perspectiva da AD e dos estudos culturais. O primeiro capítulo também se propõe situar o leitor acerca de como se constituiu a AD, essa disciplina de interpretação, ao longo dos anos. Apresentaremos também alguns conceitos como Formação Discursiva (FD), Formação Ideológica (FI), Formações Imaginárias, posições sujeito. No primeiro capítulo, também trataremos da importância da família na constituição do sujeito gago.

Proponho perceber a gagueira não como uma neurose, tensão corporal, falhas no sequenciamento da fala em determinadas regiões do hemisfério esquerdo. Parto de uma teoria linguística que inclui o sujeito, procurando entender a gagueira como um momento da fala, uma forma idiossincrática de funcionamento da linguagem. Discorro também sobre a gagueira analisada à luz da ótica linguístico-discursiva, o porquê de trabalhar a AD nesta tese, e como a partir desse olhar a partir desse olhar, somos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

No segundo capítulo, entrelaço a gagueira à escola. Trato sobre o silenciamento e o papel da ideologia no discurso dos sujeitos gagos.

No terceiro capítulo, trabalho a forma sujeito professor e sua dinâmica em sala de aula, onde faço considerações sobre atitudes do professor em sala de aula. Também falo sobre a relação existente entre hesitação, reformulação e fluência.

No quarto capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos, a abordagem da pesquisa, os critérios para seleção dos sujeitos, como ocorreu a coleta de dados para o corpus discursivo, as técnicas de pesquisa, a utilização da AD enquanto dispositivo teórico e analítico, a historicidade das escolas e dos sujeitos e considerações éticas.

No quinto e último capítulo, realizo a análise do *corpus* discursivo, trazendo as análises dos recortes discursivos, mobilizando conceitos que sustentarão os meus gestos de interpretação. Trago as análises dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Inicialmente analiso recortes discursivos dos três professores a partir dos diários de campo. Em seguida, analiso as sequências discursivas de três famílias. Concluo a tese situando a gagueira no espaço intervalar do discurso, diretamente

ligada às condições de produção, à exterioridade em que práticas discursivas docentes e das famílias podem fazer o sujeito enfrentar, superar ou não a fala gaguejada.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, especificamente, utilizo a AD como instrumento teórico-metodológico e o procedimento é a análise das Formações Discursivas (FD) e posições sujeito de professores e familiares de crianças identificadas como gagas participantes do grupo de atendimento. Foram constituídos transversalmente recortes discursivos e, a partir destes, sequências discursivas dos diários de campo das aulas de Língua Portuguesa de três sujeitos professores, análise da entrevista dos três professores e análise das sequências discursivas constituídas com o estudo transversal, obtidas pela audiogravação de três familiares de crianças diagnosticadas como gagas, em processo de terapia fonoaudiológica no grupo de atendimento à gagueira (GEAGi), para caracterizar funcionamentos discursivos presentes.

Suponho a partir da minha experiência em escolas que não existe um conhecimento entre os docentes sobre origem da gagueira e como lidar com ela. Neste trabalho, delinearei percursos teóricos de alguns autores como Assolini (2016); Nunes e Sales (2016), que, abordam a relação professor/aluno e como o professor herda algumas práticas de seu processo de formação inicial atravessado pela ideologia e pelo inconsciente.

Nesse sentido, não pretendo ser reducionista e amparada em observações de conquistas, experiências clínicas, ousar lançar outra perspectiva teórica para a gagueira, ancorada na linguística. Esclareço, assim, baseada em Azevedo (2000); Azevedo e Freire (2001); Azevedo (2013; 2015; 2018); Friedman (2015) que percebo a gagueira fisiológica como um momento da fala, e considero a gagueira instalada como momento que ocorre na infância, em que o comportamento da família, do professor reverbera na manutenção do distúrbio.

A partir da introdução, deixo o *eu*, primeira pessoa do singular, que estava presente pela minha compreensão de trajetória singular, para assumir o *nós*, no interdiscurso com os autores que me levaram à compreensão do meu objeto de estudo e das análises discursivas.

1 DIFERENTES ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DA GAGUEIRA: ESTADO DA ARTE

Você espera a minha fala, vou entregá-la a você, mas ela entrará em você como meu desejo de agredi-lo, violentá-lo, possui-lo, preencher o seu corpo interior; então você possuirá minha fala, mesmo obstruída, e me esvaziará de minhas palavras, de meus objetos, de meu ser consciente e inconsciente. Tenho medo, fujo. Fico com minhas palavras (Annie Anzieu).

Acreditamos que a gagueira se situa além da integridade fonoarticulatória e de uma sincronia entre respiração, fonação e articulação. É necessário olhar o sujeito constituído na/pela linguagem.

Tomamos como eixo epistemológico para a abordagem da gagueira a Análise do discurso de linha francesa, doravante, AD. Através desta teoria, que também é procedimento metodológico, procuramos compreender e analisar o nosso objeto de estudo.

Antes de expor a literatura especializada sobre a gagueira, é interessante ressaltarmos sua aparição desde os mais remotos tempos. No antigo testamento, em Êxodo 4:10, disse Moisés ao Senhor: “Ah meu Senhor! Eu não sou homem eloquente, nem de ontem nem de anteontem, nem ainda desde que tens falado ao teu servo; porque sou pesado de boca e pesado de língua” e, mais adiante, já no 6:30, há afirmação que “Moisés disse perante o Senhor: eis que eu sou incircunciso de lábios; como, pois, Faraó me ouvirá?”. No entanto, não existem evidências de que isso se referia à gagueira.

O termo *gago* aparece em Marcos 7:32-35, onde há o relato de um homem que era surdo e gago e, após Jesus ter-lhe tocado, os seus ouvidos se abriram e a prisão que existia na língua se desfez, o que resultou em uma fala perfeita.

Desde os tempos dos gregos houve duas teorias principais sobre gagueira e também sobre praticamente todas as outras dificuldades de comportamento. Uma aponta o dedo para e responsabiliza algum tipo de defeito ou deficiência na estrutura do corpo, e a outra para alguma possível falha na estrutura da personalidade (JOHNSON, 1955, p.8). (tradução nossa)

De acordo com Irwin (1993), a primeira terapia que chegou ao seu conhecimento foi a de um orador grego Demóstenes (385 a.c), que mastigava pedrinhas para evitar a gagueira. Essa autoterapia, aliada a muitos gestos, fez dele um orador famoso. A autora acredita que mastigar pedrinhas era um “mecanismo de

distração” e até hoje se usa este método quando se considera capaz de abrandar a gagueira, ou pedir para trocar o padrão natural de fala, falar com sotaque estrangeiro, emissão de voz cantada ou de certa forma ritmada.

No mundo primitivo, quando alguém não se enquadrava a um padrão social considerado “normal”, seja pelo nascimento, ou adquirido no decorrer da vida, era considerado um empecilho, era excluído, abandonado sem que isso implicasse sentimentos de culpa. No período escravista, o paradigma espartano influenciava a cultura ocidental. Na medida que os gregos se dedicavam à guerra, existia uma valorização do corpo, da estética, da beleza, força. Se ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação oposta ao padrão ideal estabelecido, seria eliminada (BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p.31).

No período feudal, a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. O indivíduo que não se enquadrasse no padrão considerado “normal” não era morto, mas estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença significava pecado. Com o decorrer da idade média, a relação da diferença com o pecado ou perversidade vai intensificando-se. Nos ensinamentos da Bíblia, dos 22 milagres com curas e exorcismos atribuídos a Jesus, oito referem-se à cura de surdos, cegos, mudos e gogos (BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p.31).

Pessoas que trouxessem no corpo algo considerado “não normal”, se comportasse de forma inadequada, era considerada possuída pelo demônio. A queima da pessoa não era considerada ato de maldade, mas um fenômeno cultural, histórico. Acreditava-se que o demônio havia se apoderado do corpo da pessoa e a melhor forma de tirar essa posse seria arrancando-lhe do corpo através da incineração. Impõe-se uma visão mecanicista do universo, onde são criadas metáforas para definir o corpo humano. O coração chamado de bomba, o cérebro assemelha-se a um computador. O corpo passou a ser visto como uma máquina em funcionamento, e se o corpo é uma máquina, qualquer diferença passa a ser vista como uma disfunção em alguma peça. Na idade média, a diferença estava relacionada à pecado, agora relaciona-se à disfuncionalidade (BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p.36).

A partir do século XVI, o desvio do padrão considerado “normal” sai do âmbito da influência da igreja para se tornar interesse da medicina (BIANCHETTI; FREIRE, 1998). A religião, com sua força cultural ao afirmar que o homem é como “imagem e semelhança de Deus”, introjetava a ideia do ser humano perfeito nos

aspectos físico e psíquico. E não sendo “parecidos com Deus”, ou seja, portando deficiências, imperfeições, deveriam ser segregados da condição humana (MAZZOTTA, 2011). Por volta de 1800, a gagueira começou a ser cientificamente estudada pelo médico cirurgião Jean Itard que trabalhando no asilo de surdos, também se dedicou à educação oral e audição (CORREA, 2010). No século passado, percebia-se como erro ou defeito na fala (CELESTE *et al*, 2013).

Isso nos remete à memória discursiva, ao que a gagueira significava desde os mais remotos tempos, que ainda atravessa o imaginário social; doença, anormalidade, patologia, estranheza... tudo isso devido à busca por uma fala fluente. A memória discursiva não é só constituída de esquecimentos, falhas, silenciamentos (ORLANDI, 1999). Ela “[...]é necessariamente um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos, e de retomadas, de conflitos de regularização ... o espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). A memória é constituída por formulações feitas e esquecidas para que façam sentido em nossas palavras (ORLANDI, 2013). Nas palavras se materializa o discurso, em que irrompe o pré-construído entendido como operação sintática que assinala a fronteira do que veio de outro lugar e o que já se encontrava formulado, produzindo o efeito de pertencer ao discurso do sujeito; e o discurso transversal como discurso-outro, que se insere no discurso do sujeito, tangenciando-o e produzindo eco de algo que foi dito em outro lugar (INDURSKY, 2011).

A memória é “como estruturação de materialidade discursiva complexa, entendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversais, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

A memória discursiva nos leva a duas ordens de realidade díspares no processo discursivo, que são a heterogeneidade constitutiva que se refere ao interdiscurso, processos reais de constituição do discurso. O outro é onipresente, está em toda a parte, atravessa o *um*, independente de uma abordagem linguística, já que, constitutivamente no sujeito e no seu discurso, está o outro; e a heterogeneidade mostrada, que são processos não menos reais de representação do discurso, o espaço aberto ao discurso de um outro em seu próprio discurso. É a

inscrição do outro na sequência do discurso através das aspas, da metáfora, da ironia, do discurso indireto (AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004).

Apesar de a autora supracitada convocar a noção de polifonia e dialogia de Bakhtin, ela mantém uma interlocução com a AD. Acredita que mesmo o sujeito tendo a ilusão de ser a origem de seu discurso, na realidade é seu suporte e efeito, pois a fala é marcada pela heterogeneidade. O sujeito é clivado, dividido, descentrado, sendo o seu discurso atravessado pelo inconsciente e afirma que “[...] toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e este “é mais falado do que fala” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). A palavra não é neutra, mas atravessada por outros discursos nos quais se experienciou sua existência social.

A percepção cristalizada do sujeito gago também nos remete às vertentes culturais dos processos de identificação, ao cultural que, enquanto estatuto teórico, ganha gradativamente presença nos estudos discursivos. É uma materialidade significativa que chega até nós pela oralidade, pela escrita, gestos, olhar, o imagético, que são formas pelas quais a cultura nos afeta (FERREIRA, 2011).

O que é relevante ressaltarmos é que a cultura, por esse viés discursivo, torna-se um lugar de produção de sentidos, que, muitas vezes, são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais. Também é interessante apontar a cultura como lugar de memória e esquecimento; ao reproduzir artefatos simbólicos e materiais ao longo das gerações, o que a torna depositária de um grande acervo de informação social, e demarcadora de apagamentos que os sujeitos produzem de forma inconsciente nos modos de ser, estar e representar em sociedade. Através do movimento memória/esquecimento, o sujeito vai construindo sua identidade (FERREIRA, 2011, p. 61).

Falando sobre cultura e identidade, Orlandi (2008) diz que são um movimento, tanto em seu modo de funcionamento, quanto em sua historicidade e destaca o sentimento de superioridade do europeu em relação ao brasileiro. Afirma que o europeu nos constrói como seu ‘outro’, mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso ‘outro’. Eles são sempre o ‘centro’, dado o discurso das descobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que o temos como nossos ‘outros’ absolutos (ORLANDI, 2008, p. 54-55).

Fica um sentimento como se apenas nós tivéssemos um ‘outro’, seja italiano, francês, entre outros. Constroem uma história em que somos apagados

como alteridade e percebidos como tendo apenas particularidades. Não somos considerados o outro constitutivo porque não 'somos' (ORLANDI, 2008, p. 56). Fazendo uma analogia com o sujeito gago, ele faz uma representação do interlocutor como superior e pode realmente acontecer que esse se considere como tal. O sujeito gago pode ter sido apagado a vida toda como alteridade, onde as pessoas só colocavam em relevo suas peculiaridades. O interlocutor considerado no imaginário social como fluente ideal é constitutivamente o outro, ao contrário do sujeito gago não considerado outro, porque simplesmente o dardejar do olhar para ele não o percebe como ser histórico, social, competente, entre outros atributos.

A segregação sofrida pelo sujeito gago como alguém anormal, burlesco, deriva de um processo cultural, que, mesmo passados milhares de anos, deixa reminiscências em sua trajetória histórica. Temos noção do tratamento a ele conferido desde os mais remotos tempos. Mesmo existindo a desmistificação na concepção de ser gago, algo ficou, algo falta e sempre faltará, pois ele é um ser humano que tem uma produção diferente em um momento da fala.

Conforme Ferreira (2011), corpo que fala é também o que falta e inclui a noção de real do corpo, como o que instaura uma falta que o sujeito tenta infrutiferamente resolver através de um incessante deslizamento de significações; e também existiria um real da cultura que retorna, mas também resiste em ser simbolizado.

De acordo com Lacan, no Seminário 11 ([1964]1998a, p.65), a angústia de castração é como um fio que perfura todas as etapas do desenvolvimento [...]. Isso nos faz crer que essa angústia deixa um furo, uma falta, que é o real, núcleo do inconsciente, registro psíquico presente em toda nossa vida e que será mais bem explicado no decorrer dos capítulos.

Abordando neste momento a gagueira temos que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Fluência (IBF), a população brasileira está estimada em cerca 191 milhões de pessoas. A incidência da gagueira é de 5%, ou seja, cerca 10 milhões de pessoas estão passando por um período de gagueira. Este número supera a população do Rio de Janeiro e Brasília juntas (AZEVEDO, 2019). De acordo com o IBF a prevalência da gagueira é de 1%. Cerca de 2 milhões e 100 mil brasileiros gaguejam de forma crônica. Este número é maior que a população de Recife, Porto Alegre ou Curitiba (AZEVEDO, 2019).

Conforme Oliveira; Friedman (2006); Friedman e Damasceno (2012), existem dois paradigmas em que a clínica fonoaudiológica se apoia: o cartesiano

positivista, centrado no sintoma e o histórico-dialético, centrado no sujeito. O primeiro enfoca o orgânico e a anátomo fisiologia, recorta a gagueira do sujeito, circunscrevendo-a ao plano motor, ao funcionamento cerebral. Nessa perspectiva, a gagueira é compreendida pela lógica do que se pode dar a ver, escutar e mensurar. A fala transforma-se em amostra, que se transmuda em tipologia e, posteriormente, converte-se em porcentagem, que será cotejada a parâmetros indicativos de patologia ou normalidade do quadro clínico do sujeito. O foco é o déficit orgânico no sequenciamento, planejamento e execução da fala, apartado de quem fala, para quem e em que situação. A proposta terapêutica baseia-se na modelagem, monitoramento e controle da fala.

O segundo paradigma busca dimensionar a gagueira como acontecimento de linguagem e tem como égide um modelo clínico que integra sujeito, linguagem, o social, a intersubjetividade. Associando e marcando a teoria que nos dá suporte, diríamos que é um modelo clínico que integra sujeito, linguagem, espaço interdiscursivo, condições de produção. Compreende a relação sujeito/objeto como complexa não podendo ser satisfatoriamente objetivada através de quantificações, formalizações. Toma a gagueira como um significante que pede leitura para além do que é materialmente visível.

Iniciaremos o trabalho discorrendo sobre estudiosos filiados ao paradigma positivista, precisamente os de abordagem behaviorista; como Van Riper (1972; 1983) e Johnson (1955), que acreditavam que a gagueira seria um comportamento aprendido. Prosseguindo a abordagem positiva temos por exemplo, Bohnen (2009; 2011); Andrade (1999; 2011; 2014); Chang (2011) e Sowman (2017) que acreditam que a etiologia da gagueira advém de um problema neurofisiológico, genético. Em seguida, os que trabalham na perspectiva fenomenológica, como Meira (2006; 2014), que acredita que existe uma tendência genética para gaguejar, não necessariamente herdada. Em seguida, prosseguiremos com estudiosos que trabalham centrados no sujeito, alguns de orientação psicanalítica, como Anzieu (1997), Tassinari (2001), mas que encapsulam a gagueira a neuroses, excluindo a linguística de sua abordagem; e, posteriormente, convocaremos os autores que, centrados no sujeito, se apoiam na linguística como um dos construtos teóricos para abordar a linguagem pela linguagem, como Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Azevedo e Freire (2001); Azevedo, Lucena e Caiado (2014); Cavalcanti (2011); Petrusk (2013); Silva (2016) e Cavalcanti (2016).

Começaremos falando de dois grandes precursores da gagueira e também gagos, Van Riper e Johnson. A elucidação sobre a gênese da gagueira percorre caminhos teóricos heterogêneos. Conforme a filiação teórica, atribui-se sua causa a fatores orgânicos, corporais, comportamentais, neurofisiológicos, entre outros.

Van Riper (1982), grande expoente no estudo da gagueira, analisa a gagueira no contexto das relações interpessoais e assevera que a gagueira, provavelmente, tem recebido mais atenção do que qualquer outro distúrbio da fala por conta da forma que expõe dramaticamente muitos dos lados desagradáveis da vida social. É o espelho escuro do discurso, reverberando as frustrações do homem em se comunicar com seus companheiros. A gagueira não é apenas um problema de fala, é um impedimento na vida social². (Tradução nossa)

A gagueira ultrapassa um enigma verbal. Ela pode ser um problema pessoal devastador. É, talvez e, principalmente, um quebra-cabeça cujas peças estão espalhadas sobre as mesas da fonoaudiologia, psiquiatria, neurofisiologia, genética e outras disciplinas. Todos os pesquisadores percebem que um dos objetivos básicos da terapia é reduzir o estresse comunicativo sentido pela criança. A maioria deles insiste que nenhuma tentativa de corrigi-la seja feita quando ela de fato gaguejar (VAN RIPER, 1982). O autor percebe também que sozinho, falando com animais, crianças, cantando o gago não gagueja. Embora não tenha trabalhado sob este enfoque, deixa entrever, da mesma forma que Friedman (2004; 1988; 1994) e Azevedo (2000; 2006), que a gagueira está relacionada a situações de interlocução e que existe uma integridade do sistema fonoarticulatório.

Van Riper (1982) evita a possibilidade de uma única teoria para explicar a gagueira e, embora defenda a multicausalidade, sua mais forte tendência é adotar a teoria behaviorista da aprendizagem (o condicionamento clássico e operante). Denomina comportamentos expressos na gagueira, as repetições, prolongamentos, bloqueios. Os comportamentos expressos secundários são: fala durante a inspiração, respiração ofegante, movimento de contração dos olhos, tensão da laringe, protrusão dos lábios, puxão na cabeça, queixo, tronco, braços, diferentes movimentos espasmódicos, entre outros. Os comportamentos encobertos são difíceis de definir, pois são relativos a estados emocionais como: medo, frustração, culpa.

² “stuttering is not merely a speech impediment; it is an impediment in social living” (VAN RIPER, 1982, p. 1-2).

Van Riper (1973) também se referiu a truques disparadores e adiadores na manifestação da gagueira. Por exemplo, antecipando que vai falhar ou o sujeito usa a força da fala, como estalando a língua, apertando os olhos, engolindo com força, batendo com a mão em algum lugar ou procurando disfarçar a gagueira que ele acredita que terá, por exemplo, interpondo sons como “at”, “egs”, interpondo palavras como “é que”, “então”, finge pensar. Um truque que para uma pessoa tem caráter adiador, para outra pode ser disparador e só quem consegue esclarecer a intenção atrás do truque é o próprio gago.

Inúmeras mentes sábias têm procurado definir a gagueira, porém a variação entre elas torna claro que este complexo e variável distúrbio é de difícil delimitação. Alguns de seus complexos componentes têm sido sempre evadidos de apreensão. Algumas definições são meras declarações do ponto de vista de seus autores em relação à causa ou natureza do distúrbio (VAN RIPER, 1982, p. 11-13).

Van Riper (1982) afirma que as definições são tão amplas que pecam em prover limitações próprias e outras são tão restritivas que excluem muitas pessoas que poderiam ser habitualmente denominadas de gagas. De acordo com o autor, ninguém define ao certo a etiologia da gagueira.

De acordo com Johnson (1955), a não aceitação das disfluências normais da fala da criança e a designação como gagueira geram nela sentimentos de vergonha, ansiedade, frente à fala, que, por sua vez, condicionam-na numa luta antecipatória que produz a gagueira, sendo que, após esta, há um alívio da ansiedade, que ajuda a reforçá-la. Esse autor foi o primeiro a interpretar a disfluência como origem da gagueira. Quando os pais reagiam de uma forma exagerada às vacilações na fala da criança, produziam a gagueira delas. Daí surgiu, de acordo com Reynolds (2003), a teoria diagnosogênica, ou seja, o diagnóstico dos pais causava a condição. Falando sem pressão, sozinha, com outras crianças ou animais não emergia a gagueira. Numa época em que a fisiologia era a principal explicação para a gagueira e os principais professores estavam convictos de que a desordem era provocada por sinais incorretos enviados pelo cérebro.

Reynolds (2003) afirma que Johnson estava convencido de que se tratava de um comportamento aprendido que poderia ser desaprendido. O fonoaudiólogo, professor e pesquisador falava normal até os cinco, seis anos, quando um docente disse a seus pais que ele estava começando a gaguejar. Quando ele começou a se deter demais no problema, Johnson decidiu, ele o tinha produzido. Seu problema não estava no cérebro, mas no comportamento aprendido. Obcecado por sua

gagueira, porque odiava gaguejar, Johnson recrutou uma de suas estudantes de graduação em psicologia clínica, Mary Tudor, a empreender um experimento que provasse que a gagueira era oriunda de um comportamento aprendido, mais tarde intitulado pelos próprios alunos do hoje conhecido por *Estudo Monstro*.

O experimento ocorreria em um orfanato, e o objetivo era induzir gagueira em crianças fluentes, com avaliações negativas de suas falas e provocar mudanças em crianças gagas, dizendo para elas que sua fala era boa. Todas pensavam que iriam receber tratamento fonoaudiológico. O experimento falhou, o rendimento escolar de todos piorou e foi observado um comportamento defensivo nas crianças. Falavam pouco e, mesmo sendo fluentes, agiam como se fossem gagas, ou seja, balançavam os pés, contorciam as mãos, falavam baixo (REYNOLDS, 2003).

A tese de Tudor, ao contrário dos outros alunos de Johnson, nunca foi publicada. Possivelmente o pesquisador não queria ver refutada uma teoria que carregava há anos e que lhe conferiu fama nos estudos sobre a gagueira. (REYNOLDS, 2003).

Tudor escreveu uma carta a Johnson na qual dizia: “eu acredito que, com o tempo, eles vão se recuperar, mas nós com certeza deixamos uma marca definitiva neles” (REYNOLDS, 2003, p.38). Um ex-aluno de Johnson, Sprcestersbach, disse acreditar, apesar de nada ele ter comentado com alguém, que o estudo traria um benefício maior e que qualquer dano seria provisório, reversível. Johnson sabia como ninguém o sofrimento de uma fala com problemas.

Há muito tempo, sua teoria não é mais adotada, apesar de ter sido considerado um pesquisador emblemático em seus estudos sobre a gagueira. O seu experimento, realizado na década de 30, foi alvo de um processo judicial contra o Estado e a Universidade de Iowa, onde as seis pessoas que participaram dele moveram uma ação e ganharam, em 2007, a causa. Hoje, com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) todos os projetos que tratem com seres humanos exigem aprovação prévia obrigatória no CEP da Instituição onde será realizado ou em um mais próximo. Um trabalho como a “pesquisa monstro” não seria aprovado, já que há grande preocupação com os participantes da pesquisa.

Ainda de acordo com o paradigma positivista, os autores propõem exercícios de controle, modificação da fala. Utilizam dentre vários descritos o cancelamento, cujo idealizador foi Van Riper. Logo após cancelar a fala, introduz-se uma pausa.

Essa acalma, permite identificar o que está sendo feito, oferece oportunidade de se modificar o que está fazendo, corta o hábito de falar repetindo ou bloqueando (VAN RIPER, 1973; 1982).

A gagueira geralmente começa por volta dos três anos e suas raízes se encontram no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, momento em que as habilidades articulatórias estão sendo adquiridas e expandidas. Estudos de neuroimagem indicam que a gagueira é uma disfunção neurofisiológica que provoca uma ruptura na precisa sincronia pneumofonoarticulatória necessária para produção da fala. É uma falha na ativação normal do lobo temporal durante a fala. Essa falha pode favorecer a dificuldade no processamento e organização sequencial do planejamento fonológico nas regiões pré-motoras. Aliadas a isso foram percebidas anomalias nas relações inter-hemisféricas e nos mecanismos neurais de controle do ato motor da fala (BOHNEN, 2009).

Ademais, estudos de neuroimagística funcional mostraram uma hiperativação no hemisfério direito quando nos sujeitos fluentes o hemisfério esquerdo é que é normalmente ativado e parece existir um problema de temporalização entre as regiões frontal cortical e central desse hemisfério. Cada pessoa gagueja de forma singular, única, mas em todos os sujeitos gagos, a ruptura na fluência influencia a temporalidade das unidades linguísticas, afetando a compreensão do ouvinte.

A gagueira é individual, intermitente, involuntária, imprevista. As variações na fluência podem ser explicadas pelo maior ou menor envolvimento dos núcleos de base, responsáveis pela automatização de tarefas como escrever, dirigir, falar. A gagueira resulta de falhas no sequenciamento da fala em determinadas regiões do hemisfério esquerdo (BOHNEN, 2009).

Em entrevista ao jornal matutino RBS TV, no RS, Bohnen (2011) afirma que o problema no distúrbio de fluência ocorre no momento de transformar o pensamento em ato motor. O cérebro das pessoas que gaguejam funciona com menos atividades neuronais e daí há uma hiperativação no hemisfério direito para compensar. Cerca de setenta por cento dos casos de gagueira é genético e trinta por cento é decorrente de prematuridade, nascimento com retirada por fórceps entre outros. A causa da gagueira não é psicológica, as consequências da gagueira é que poderão afetar o emocional. Apesar da gagueira não ter cura, existem algumas atitudes com crianças que ajudam a melhorar a gagueira: olhar nos olhos do

interlocutor, exercícios de relaxamento do corpo, exercícios de relaxamento da língua, mandíbula, boca, diafragma, aceitar a gagueira, falar devagar.

De acordo com Andrade (1999), em termos etiológicos, a teoria que melhor atende às características apresentadas pela gagueira é o modelo multifatorial poligênico, ou seja, é o modelo que conjuga o potencial genético à ação do meio ambiente.

Embora as pesquisas sobre a neurofisiologia do processamento da fala não apresentem resultados definitivos e as interpretações dos achados não sejam inequívocas e mereçam questionamentos, os estudos de Andrade (2014) convergem em certo aspecto com o de Bohnen (2009), pois acreditam numa causa orgânica para a gagueira. A metodologia utilizada nos estudos realizados em larga escala confirma uma grande distinção nos padrões de ativação neural entre pessoas gagas e fluentes. A ativação para linguagem é preponderantemente esquerda e, nas pessoas com gagueira, essa ativação é difusa ou predominantemente direita. A gagueira estaria relacionada a uma superativação incomum do hemisfério direito, com subativação do lobo temporal esquerdo, do cerebelo, do córtex motor e de regiões subcorticais (ANDRADE, 2014, p. 428).

Durante a infância, por conta do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, é comum as crianças passarem por momentos de 'gagueira'. Em aproximadamente 75% das crianças essas disfluências são normais e tendem a não se manter após seis meses. Em crianças que apresentam familiares com gagueira, outros distúrbios de comunicação associados, características psicológicas predisponentes (ansiedade, timidez, dentre outros), familiares com traços linguísticos desfavoráveis (exigentes quanto ao padrão de fala, falam muito rápido, ritmo de vida acelerado dentre outros) as disfluências tendem a progredir para cronicidade (ANDRADE, 2014).

De acordo com Andrade (2014), em suas pesquisas sobre a gênese da gagueira apoiada em Shugart *et al* (2003) atribui-se a possível origem do distúrbio a um gene localizado no cromossomo 18 e outro alocado no cromossomo 13, os quais responderiam pela causa genética da gagueira. Atualmente, aceita-se que a gagueira seja um distúrbio multidimensional, com fatores hereditários, em que a influência ambiental poderá ou não favorecer o desenvolvimento do distúrbio.

Não são conhecidos suficientemente os mecanismos de processamento da fluência em relação à aquisição e desenvolvimento. Existiria uma predisposição

familiar que afetaria a fluência em relação a: programação silábica, temporalidade do controle da fala, planejamento da sequencialização linguística. A predisposição também seria responsável por um déficit na competitividade entre processamentos funcionais responsáveis pela fala. A predisposição genética não responde como causa única da gagueira (ANDRADE, 2014).

Em entrevista à TV UNIVESP, Andrade (2011) afirma ser a gagueira um distúrbio no processamento motor da fala. O cérebro tem programas de fala, de forma que o cérebro vai gravando os sons. Por uma herança genética, nos gogos, esses programas são mal temporalizados, os tempos dos sons não se combinam, não se organizam de forma eficiente. Existe um programa motor alterado. Estudos de neuroimagem mostram como funciona o cérebro e mostram que nas pessoas que gaguejam as áreas afetadas são motoras.

Andrade (1999) classifica três tipos de disfluência: normal, leve e grave. A normal acontece de vez em quando. A criança apresenta hesitações, repete uma ou duas vezes sílabas, palavras, frases, pois está aprendendo novas formas de usar a linguagem e, muitas vezes, procura, dentro de si, a palavra correta para usar. A disfluência leve surge frequentemente. A criança repete sons ou sílabas mais de duas vezes, pode apresentar prolongamentos, leves tensões no pescoço, rosto, em torno da boca, oscilações na intensidade da voz. Essas ocorrências duram no máximo seis meses e depois desaparecem. Já na disfluência grave, a criança gagueja em mais de 10% da fala. Apresenta bloqueios, repetições, prolongamentos, tensão, esforço para falar, movimentos corporais associados no momento de falar, medo e fuga de certas situações de fala.

As disfluências emergem com o desenvolvimento da criança e, conjugado a isso, estão os medos e preocupações familiares. Embora mais de 50% das crianças recuperem o padrão fluente, para o outro grupo, a disfluência se mantém ou se agrava (ANDRADE, 1999).

Existem três subgrupos de gagueira: Idiopática ou do desenvolvimento, Neurogênica e Psicogênica. A primeira ocorre, em geral, entre 18 meses e 7 anos, podendo estender-se até os 12 anos, durante a fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Esse subtipo é encontrado em cerca de 80% dos casos e a taxa de cronicidade na vida adulta é de 20%, que resulta de uma disfunção do sistema nervoso central com base genética. Esse tipo de gagueira ainda se subdivide em 2 subgrupos: motoras (dispráxica e laringea) e gagueiras linguísticas (de

desenvolvimento propriamente dita, de memória, processamento auditivo). A gagueira neurogênica decorre de um dano cerebral de origem vascular ou traumática; já a gagueira psicogênica é derivada de algum evento psicológico ou associada a quadros psiquiátricos (ANDRADE, 2014).

Andrade (1999) propõe trabalhar com programas de promoção da fluência que consiste numa triagem das gagueiras infantis com o escopo de identificar os riscos de evolução para uma cronicidade. Para isso, utiliza protocolos de risco com cores. No verde se enquadrariam crianças 'fluentes', com grande chance de remissão espontânea. O foco de abordagem terapêutica seria a orientação e sensibilização familiar; o amarelo é indicado para os casos de risco com reduzida possibilidade de remissão espontânea e para as crianças que não apresentaram a total remissão das disfluências, mesmo após a submissão ao programa de baixo risco; o vermelho é indicado quando, independente dos pais terem aplicado adequadamente o programa, ocorreu o agravamento do quadro.

Conforme Andrade *et al* (2014), as rupturas involuntárias como repetição de sílabas, pausas extensas, bloqueios, prolongamento de sons provocam um rompimento acima da taxa que condiz com a idade do falante. Essas rupturas produzem a sensação de comunicação frustrante, tendo um impacto afetivo, social, cognitivo. A gagueira pode afetar a saúde mental, levando a ansiedade generalizada, fobia.

Apesar de apontar algumas possibilidades que podem estar associadas à gênese da gagueira como aspectos biológicos, psicológicos, sociais, genéticos, linguísticos, Andrade (1999) apresenta um forte amparo biológico, trabalha com programa terapêutico de promoção da fluência e protocolos de risco, que inclui uma proposta terapêutica e avaliativa quantitativa. Sujeito e linguagem são excluídos.

Prosseguimos com a abordagem organicista. Conforme Sowman *et al* (2017), foi realizado um estudo em dois grupos com 54 adultos com idade de 45 e 16 anos (grupo de pessoas gagas) e 47 e 15 anos (grupo controle). Imagens de ressonância magnética mostraram diferença significativa no núcleo caudado esquerdo com menor volume médio no grupo das pessoas que não gaguejam. O núcleo caudado é uma das três principais estruturas dentro do striatum³, e é considerado fundamental para o planejamento e sequenciamento dos movimentos.

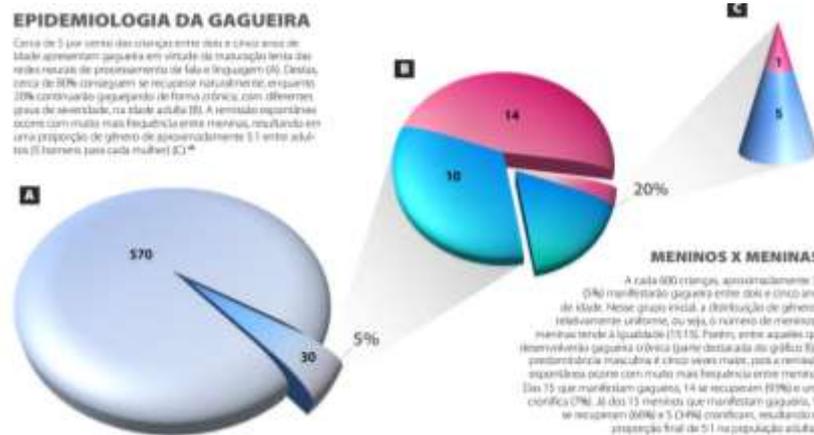
³ - trata-se de uma estrutura cerebral responsável pelo planejamento, tomada de decisões e reforço da aprendizagem.

A diferença no volume do striatum encontrado neste estudo sugere que este é um distúrbio de controle motor, o qual emana da deficiência, seleção e sequenciamento do movimento articulatório. Quase todos os indivíduos do estudo receberam tratamento, apontando a possibilidade de que técnicas compensatórias aprendidas na terapia possam ter alterado a distribuição de massa cinzenta no striatum como mecanismo compensatório.

A neurocientista Chang (2011) afirma que cerca de 5% de crianças entre dois e cinco anos gaguejam e 20% terão gagueira crônica, com diferentes graus de severidade quando adultos. Cerca de 2 milhões de pessoas gaguejam no mundo. Não existe nenhum marcador objetivo que ajude a identificar quais crianças terão remissão do distúrbio e quais desenvolverão a cronicidade. A produção da fluência acontece quando existem conexões bem estabelecidas entre regiões do encéfalo que realizam o processamento auditivo, o planejamento motor e a execução motora. Existem déficits estruturais envolvendo áreas do hemisfério esquerdo no cérebro de pessoas que gaguejam

Estudos de neuroimagem mostraram que pessoas que gaguejam manifestaram atividade aumentada no hemisfério direito e também no cerebelo e atividade diminuída nas áreas de processamento auditivo. Pesquisadores conseguiram determinar redução na integridade das conexões de matéria branca no hemisfério esquerdo em crianças e adultos que gaguejam, o que sugere a possibilidade deste achado ser umas das bases estruturais para gênese da gagueira. Fatores genéticos também influenciam, mas o modo de herança não está claro (CHANG, 2011). A figura abaixo mostra que a cada 600 crianças, aproximadamente 30 apresentarão gagueira entre 2 e 5 anos. A distribuição entre meninos e meninas que manifestarão gagueira tende à igualdade (15:15). No entanto, entre aqueles que desenvolverão a gagueira crônica a predominância masculina é 5 vezes maior e a remissão espontânea é mais freqüente em meninas.

Figura 1 – Incidência de Gagueira em Adultos e Crianças



Fonte: Revista Cerebrum (2011).

Estudos recentes de neuroimagem desvelam as bases responsáveis pela fluência em pessoas que gaguejam. Entre as principais regiões do encéfalo que, amalgamadas, produzem uma fala fluente, estão regiões do córtex frontal, que controlam o planejamento e a execução do movimento e áreas imbricadas à audição, localizada numa região chamada córtex temporoparietal. Conjugado a isso, existe uma interconexão com áreas profundas do encéfalo, que são núcleos de base, cerebelo e tálamo, por indiciarem mecanismos de temporalização e sequenciamento da fala. Foram encontradas, nessas regiões, diferenças anatômicas e funcionais entre pessoas fluentes e aquelas que apresentam a gagueira (CHANG, 2011).

A fluência só ocorrerá em decorrência de uma grande sincronia entre áreas do encéfalo responsáveis pelo processamento auditivo, o planejamento motor e a execução motora. Tal situação ocorre na mais tenra idade quando a criança transita da condição de *infans* para situação de falante tentando corresponder o que ouve aos movimentos gerados por sua fala (CHANG, 2011).

A seguir, a figura abaixo mostra as principais regiões envolvidas no processamento da fala no hemisfério esquerdo: giro temporal superior (processamento fonológico e auditivo); giro frontal inferior (planejamento articulatório da fala); córtex pré-motor dorsolateral (integração auditivo-motora) e córtex motor (execução da fala).

Figura 2 – Visualização das regiões motoras e auditivas responsáveis pelo processamento da fala

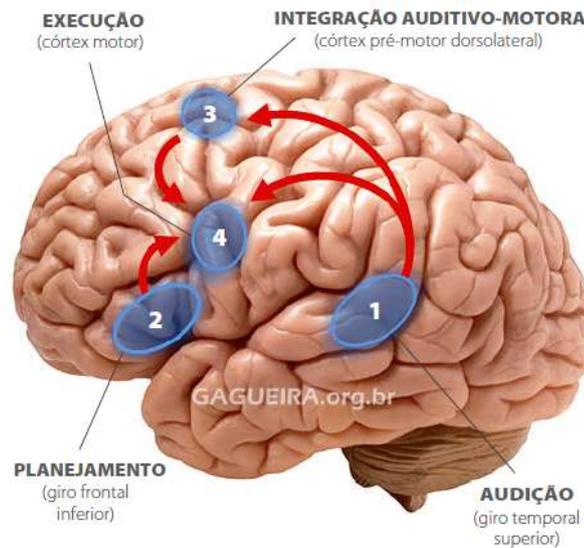


FIGURA 1-2 Diagrama simplificado das principais regiões envolvidas no processamento cortical da fala no hemisfério esquerdo: (1) giro temporal superior (processamento fonológico e auditivo), (2) giro frontal inferior (planejamento articulatório da fala), (3) córtex pré-motor dorsolateral (integração auditivo-motora) e (4) córtex motor (execução da fala). Essas regiões estão interligadas dorsalmente por meio do fascículo longitudinal superior (v. fig. 1.3), uma importante via de matéria branca que conecta os lobos temporal, parietal e frontal, ligando estruturas localizadas na região posterior (sensorial) e anterior (motora) do cérebro. As localizações anatômicas são aproximadas.

[Adaptado de Hickok, G., & Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(5), 393-402.]

Fonte: Revista Cerebrum (2011).

Conforme Friedman (2012), o que as imagens mostram em relação às pessoas que gaguejam é que há maior ativação no hemisfério direito e que, nas pessoas fluentes, acontece o oposto. Isso ocorre porque o sujeito gago, ao se fixar na materialidade da língua, atento à sua forma de falar pretende visualizar sons, palavras que considera difíceis de pronunciar. Assim, tenta evitá-los para não gaguejar. Essa visualização é compatível com o aumento do funcionamento observado no hemisfério direito, que, entre outras funções, é responsável pela síntese de imagens. Isso sugere que o visualizado nas imagens em casos de gagueira pode ser resultado de um desequilíbrio no funcionamento discursivo.

Há uma grande contribuição dos estudos de Andrade (1999; 2014); Bohnen (2009; 2011); Chang (2011); Sowman (2017) e dos estudos de neuroimagem, no entanto os autores se distanciam de nossa proposta de trabalho, pois, fiéis às suas perspectivas teóricas, têm uma base de fundamentação preponderantemente biológica, não considerando o sujeito, a linguagem e o discurso. Enfocam a gagueira

a causas internas de uma forma linear e como algo separado do sujeito, da sua história, das condições de produção que o envolvem. Recortam a gagueira do sujeito e evidenciam a forma do cérebro funcionar determinando a forma do sujeito falar.

Este paradigma centrado no sintoma gera a explicação ordenada e linear da natureza e funcionamento do processo de linguagem. Priorizando o objeto (gagueira), excluem o sujeito, conseqüentemente, a linguagem. O invisível da doença torna-se visível através das tecnologias de neuroimagem (OLIVEIRA; FRIEDMAN, 2006).

Saímos da abordagem organicista, mas nos mantemos na perspectiva focada no sintoma e, neste momento, iremos caminhar para o viés fenomenológico, falando sobre a compreensão de uma das grandes representantes desta orientação teórica que é Ísis Meira. De acordo com Meira (2014), as teorias existentes não integram gago e gagueira numa unidade. A gagueira não deve ser vista como algo fora do indivíduo em sua existência ôntica, como fato, mas em sua existência ontológica, pois, através delas chega-se a sua essência. A disfluência precisa ser vista como constitutiva do sujeito, de sua totalidade fisiopsíquica. A escuta deve captar a essência do que é dito, assim como o que não é dito.

Meira (2014) ancora seus estudos na fenomenologia de Husserl, Merleau-Ponty, Carl Gustav Jung e alguns aspectos do homem como ser-no-mundo em Heidegger. Apoiando-se nesses autores, busca transcender da objetividade para subjetividade e intersubjetividade, procurando direcionar o paciente para consciência do próprio corpo e sua disfluência. Reforça a ideia de que o foco de atenção do terapeuta deve estar na fluência, no sujeito disfluente.

Qualquer falante normalmente fluente apresenta disfluências. A que é julgada patológica se apresenta de forma mais sistemática, mais perceptível ao outro. A continuidade da fala é o que se mostra a priori. Ela resulta de um fluxo de ar que é impulsionado por uma ação muscular, cuja tensão mantém-se equilibrada. Quando esse nível de tensão aumenta ou diminui significativamente, a saída do fluxo de ar também se modifica, podendo sofrer uma interrupção e constituir disfluência (MEIRA, 2014, p. 441).

A velocidade usada na fala também é o que se apresenta a princípio. Tanto é possível falar rápido ou devagar mantendo a fluência. A disfluência pode emergir quando há uma incompatibilidade entre a velocidade e o nível de flexibilidade

muscular. Esse último deve permitir que os movimentos da fala tenham uma boa qualidade com adequada coordenação dos movimentos fonatório, respiratório e articulatório. Um sujeito que usa o esforço para falar, apresenta tensão muscular aumentada. Essa alteração pode localizar-se nos músculos da fonação, articulação, respiração ou em todos esses grupos musculares. A fluência decorre de tónus muscular equilibrado nos movimentos de fonação, respiração e articulação (MEIRA, 2014, p.441).

Da mesma forma que Andrade (2014) e Bonhen (2009; 2011) acreditam numa causa genética para a gagueira, Meira (2014) segue em certo aspecto esse pensamento, acrescentando a subjetividade, o sentir quais os grupos musculares tensionam no momento da gagueira.

A disfluência infantil surge no mesmo período da gagueira infantil. A primeira é explicada pela busca de palavras adequadas num repertório lexical ainda restrito e pela tentativa de se comunicar adequadamente. Nessa situação, há recuperação espontânea. Outras crianças trazem em seu código genético a tendência para gaguejar e nesses casos não há recuperação espontânea (MEIRA, 2007).

Meira (2006) afirma existir uma tendência genética não necessariamente herdada para gagueira chamada por ela de gagueira original. Este traço genético permanece mesmo após terapia. Tendo esse traço, o sujeito desenvolve a gagueira construída. A gagueira se forma no corpo pelo movimento atípico de certos grupos musculares, o que impossibilita o fluxo normal da fala. Assim como Bonhen (2009), Meira (2014), acredita que cada gago tem sua gagueira peculiar. Conforme Meira (2006), cada gago, vai mapeando a ação muscular que constitui a gagueira. A ação muscular decorre de sua tentativa de não gaguejar. Ele força, segura, o que ativa grupos musculares que não fazem parte de uma fala fluente. Os grupos musculares que formam a gagueira estão na região cervical, oral e diafragmática, mas podem estar na região pélvica, ocular ou outra parte do corpo. Da mesma forma que Bonhen (2009), Meira (2006) não considera que fatores psicológicos causem a gagueira. Angústia, medo, são sentimentos em relação ao problema.

Meira (2006) desenvolve procedimentos terapêuticos a partir de um exame chamado fibronasaringoscopia, exame de baixo custo, que mostra as atividades e características laríngeas dos que gaguejam durante leitura e fala espontânea. Permite visualizar de que forma as tensões ocorrem e em que situações. Neste momento, passamos ao estudo de propostas que estudam a gagueira circunscrita a

um sujeito, a um sintoma, mas distanciando-se de uma orientação organicista. Discorreremos sobre autores de filiação psicanalítica começando por Anzieu (1997). A referência psicanalítica para o estudo da gagueira ancora-se no inconsciente.

De acordo com Anzieu (1997), a gagueira compreende uma neurose cuja gênese está nas relações familiares, na relação parental. A criança adquire a fala através da dialética do desejo endereçado à mãe. Investimentos recíprocos são realizados onde o corpo da criança se torna objeto de fruição partilhada. Tudo deriva do corpo que adquire um valor.

Em seu cerne, a mãe do gago é insatisfeita com o filho. Essa insatisfação se apresenta de algumas maneiras: a mais elementar é falar no lugar do filho, uma vez que 'tem dificuldade em falar', fala mal. Diante da insatisfação materna que se manifesta para criança como uma exigência obsessiva, esta reage com o afeto mais primário, a angústia (ANZIEU, 1997). Os distúrbios de aquisição da linguagem na criança estão estreitamente associados à problemática afetiva. Em seu estágio de maturação, quando se está estabelecendo a linguagem, a criança pode apresentar hesitações tônicas, relacionadas à gagueira, que desaparecerão sem problemas. "Mas às vezes, circunstâncias circundantes e o conflito interior da criança são tamanhos que esta conserva a gagueira [...]" (ANZIEU, 1997, p.155). O sujeito é acusado pelos pais de má vontade em utilizar a fala corretamente, e se instaura uma relação ambivalente de apoio e condenação por parte da família. Então, as palavras são vividas sob a forma dos excrementos, como objetos que agridem e que são perigosos (ANZIEU, 1997, p.158). O sujeito falante é capaz de se opor, de recusar, mas conhece o risco de perder o amor das pessoas amadas ou torná-las agressivas. Trava-se um debate entre o ego desejoso e o que tende a mantê-lo sem reprovação, o que provoca oscilações na sintaxe, na emissão verbal. A pessoa com gagueira não consegue falar e sua elocução é atravessada por hesitação, impotência. Parece fazer com que queiram sua fala, e ele promete aos pedaços, o que resulta na insatisfação do interlocutor (ANZIEU, 1997).

A fala se instaura ao mesmo tempo que o controle esfinteriano. Muitas crianças se assustam com o objeto que sai delas cujo sentido não compreendem. É comum encontrar na anamnese de crianças com gagueira dificuldades de eliminação. Nessas condições toda 'emissão' torna-se problemática, principalmente a emissão verbal. As palavras são vivenciadas à maneira das fezes, como algo agressivo, cuja intencionalidade poderia ser de ferir ou matar (ANZIEU, 1997).

Uma das possíveis origens mais profundas da gagueira é a sensação não ultrapassada de fragmentação que a criança vive inicialmente, resultando na não representação de si como uma unidade, e a angústia de castração vivenciada pela criança passa a ser significada pela disfunção oral (ANZIEU, 1997)

Além disso, a curiosidade sexual recalcada investida de culpabilidade que não pode ser suspeitada pelo discurso, questões que ficaram sem respostas desde a mais tenra idade, interdito da palavra, do desejo que o sujeito experimentou no período de coação esfinteriano e no período edipiano (ANZIEU, 1997).

Em relação às possibilidades de gênese da gagueira advir da não ultrapassagem do sentir-se como o corpo despedaçado, denominação dada por Lacan ([1966] 1998b) e da angústia de castração, percebemos, na primeira situação, o papel preponderante da relação dual mãe/criança. É através da relação com a mãe que se torna possível a unificação do próprio corpo, uma antecipação da imagem do corpo como uma totalidade. A mãe não é apenas objeto de satisfação das necessidades básicas da criança, mas veículo de um campo simbólico, em que o choro do bebê é significado como frio, dor, fome. A linguagem está sempre presente nessa relação (FARIA, 1998).

Lacan ([1957-1958]1999), no Seminário 5, situa a mãe como outro primordial, o grande Outro, e ocupa esse lugar à medida que ela é quem introduz a ordem da linguagem na relação que mantém com a criança. Ela se apresenta como um espelho para a criança, seu primeiro espelho. A criança é capturada por este e ela é aquilo que consegue ver através deste (FARIA, 1998).

O estádio do espelho corresponde ao declínio do desmame por volta dos seis meses de idade: é o sentido primário do interesse que um e outro manifestam em sua imagem especular (LACAN, 1987; [1966]1998b). Esse estádio se constitui como antecipação de uma imagem e divide-se em três momentos: no primeiro, há uma confusão entre si e o outro: o reflexo no espelho se confunde com uma outra pessoa da qual a criança tenta se aproximar. A sua imagem é percebida como a do outro, a do outro como sendo a sua. No segundo momento, a criança percebe que a imagem do outro no espelho é apenas uma imagem, não é real e não mais procura aproximar-se dela. No terceiro momento, a criança reconhece a imagem no espelho como sendo a sua (FARIA, 1998).

Essas situações são possíveis porque a mãe, que, inicialmente, ocupa a posição de espelho, faz a mediação entre a criança e a imagem. Os cuidados que a

mãe dispensa à criança assim como o fato de se oferecer como espelho para ela são o que tornará possível a conquista de uma unidade corporal que possibilitará a estruturação de um “eu” (FARIA, 1998, p.45-46).

[...] É que o outro em que o discurso se situa, sempre latente na triangulação que consagra essa distância, não o é a tal ponto que não se exponha até mesmo na relação especular em seu momento mais puro no gesto pelo qual a criança diante do espelho, voltando-se para aquele que assegura, apela com o olhar para o testemunho que decanta, por confirmá-lo, o reconhecimento da imagem, da assunção jubilatória, em que por certo ela já estava (LACAN, [1966]1998b, p. 685).

A mãe ou quem exerce a função materna é fundamental para a transição de corpo despedaçado para totalidade corporal que possibilita à criança sua constituição enquanto sujeito.

Em relação ao complexo de castração engendrando à gagueira, lembramos de sua angústia. Faria (1998) afirma que Freud ([1969] 2002), nas teorias sexuais infantis, afirma que existe uma crença tanto no menino quanto na menina de que só existiria um órgão sexual, o pênis. A essa teoria sexual Freud denomina de primazia do falo⁴. Apenas com a instauração do complexo de castração é que algumas crianças reconhecerão que nem todos os seres possuem o pênis.

Os meninos sentem a possibilidade de perder o órgão já que existem pessoas que não têm. Já para as meninas, não se pode perder o que está ausente. A menina percebe-se desde sempre castrada e atribui esse fato à mãe, que a teria concebido sem a presença desse órgão. A menina, então, abandona a mãe como objeto de amor e dirige-se ao pai para obter dele o objeto valorizado representado pelos bebês. Vale destacar que a mulher sempre ocupará uma posição de demandar o falo, o que se traduz no desejo de ter filhos (FARIA, 1998, p.48).

Prosseguindo na perspectiva psicanalítica e tentando compreender a gagueira, temos uma outra forma de incidir nas marcas linguísticas e corporais desse distúrbio. Temos que “a tentativa de abordar a gagueira como uma máscara implica supor um sujeito que atrás dela vê-se, quase que exclusivamente, através dessa marca sintomática em sua linguagem”. O sujeito sofre os efeitos desse dizer, como se fosse algo estranho a ele mesmo (TASSINARI, 2001, p.78).

A autora supracitada afasta-se de uma perspectiva nosológica e aborda a gagueira como sintoma que, por vicissitudes do inconsciente que constitui o sujeito

⁴ De acordo com Lacan ([1966]1998b) falo é o símbolo de onipotência, significante do desejo do Outro.

como ser desejanter e falante, identifica seu discurso proeminentemente como uma protrusão de disfluência. Assevera que a clínica psicanalítica não tem por escopo retirar o sintoma, mas oportunizar ao sujeito um maior contato com os determinantes inconscientes de sua história. O sintoma na psicanálise é visto como uma estratégia inconsciente para que o sujeito realize seu desejo sem se contrapor aos princípios da censura, situação que provocaria desprazer.

Abordando a corporalidade do sintoma, a subjetividade presente no *setting* fonoaudiológico seria neutralizada, existindo um movimento de sobreposição do sintoma ao sujeito que o produz. É possível combinar procedimentos clínicos como relaxamento, exercícios articulatórios, rítmicos, expansão da capacidade respiratória, entre outros associados à movimentação subjetiva da relação do sujeito com a linguagem, uma escuta para perceber as teias relacionais que se cronificam no sintoma (TASSINARI, 2001).

As autoras Anzieu (1997) e Tassinari (2001) trazem uma grande contribuição à clínica de linguagem, mas apresentam uma outra perspectiva de abordar a gagueira, ou seja, através da psicanálise. Não tendo como objetivo a atuação direta nesta demanda do sujeito, mas maiores contatos do paciente com os sentidos inconscientes de sua história, de seu sintoma, encapsulam a gagueira em algo recalçado, em neuroses, o que se afasta de nossa proposta, pois, além de trabalharmos a corporalidade do distúrbio, enfatizamos o espaço discursivo, as condições de produção do discurso e a subjetividade do sujeito, mas, sob outra perspectiva teórica, na qual nossa escuta também ultrapassa a dimensão sensorial, fisiológica.

Abordando a gagueira com orientação teórica centrada no sujeito, Friedman (2014) tem como um dos pilares de sua teoria a psicologia social e acredita ser possível a gagueira surgir no momento em que a estrutura linguística da criança se assenta em autocorreções, reformulações. Considera a psicanálise, mas não a coloca como sustentação epistemológica e proposta de intervenção clínica. Oliveira; Friedman (2006) situam a gagueira como acontecimento de linguagem e consideram que a sustentação da clínica deve integrar sujeito, linguagem, intersubjetividade e o social, não subtraindo nenhum desses aspectos para que então se possa compreender tal distúrbio. Não tendo como filiação teórica a AD, Friedman e Damasceno (2012) e Friedman (2014) concordam com os estudos de Azevedo (2000; 2006); Azevedo e Freire (2001), que afirmam que a origem da gagueira se

encontra no espaço discursivo a partir da não aceitação da disfluência como linguagem.

A abordagem organicista ou centrada no sintoma percebe a gagueira como objeto em si. Andrade (2014) e Bohnem (2009) alia fatores genéticos a fatores ambientais, o que se aproxima da abordagem de Friedman quando percebe a gagueira sofrimento como resultado da dialética entre fatores internos e externos. Conforme Friedman a fluência resulta da interação de três fatores: o orgânico; o psíquico e o social. Para Friedman (2004; 2012; 2014), a imagem estigmatizada de falante construída nas relações com pessoas significativas, provoca uma ativação emocional, aumento da tensão muscular e o uso de truques que, quanto mais tentam esconder a gagueira, mais ela apresenta-se. Não prevê a gagueira na cadeia de significantes, promove a eliminação dos truques e a ressignificação da imagem de mau falante. Isto conflui com os estudos de Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), que percebe a gagueira como a previsão do “erro” antes mesmo que ele aconteça, o que gera estratégias corporais para escondê-la.

Andrade (2014) analisa comportamentos manifestos da gagueira a partir de parâmetros pré-estabelecidos quanto ao tipo e severidade. Chang (2009); Sowman (2017) percebem a gagueira como resultado de diferenças anatômicas e funcionais entre regiões responsáveis pelo processamento da fala, desconsiderando o sujeito e sua subjetividade. Meira (2006) entende como herdada a possibilidade de gaguejar não a gagueira. Esta é construída pela presença do outro o que gera emoções levando ao desequilíbrio fisiopsíquico e conseqüente desequilíbrio muscular. É preciso mapear onde ocorre a tensão para trabalhar o reequilíbrio muscular. A abordagem com viés psicanalítico considera a linguagem apenas como forma de acesso ao inconsciente, e percebe a gagueira como resultado de conteúdos reprimidos no inconsciente. Meira (2014), Friedman (2004; 2012; 2014); Azevedo (2000; 2006; 2013; 2018) e Andrade (2014) respeitando a especificidade de cada referencial teórico, acreditam que a presença do outro gera uma pressão que não existe no monólogo, onde há maior liberdade na formulação e execução da fala.

De acordo com Friedman (1994; 2001; 2015); Azevedo (2000; 2006) e Scarpa (2002), a disfluência é um aspecto da fluência. Não existe fluência absoluta, linear. O sujeito histórico fluente é uma abstração. Eventuais imprecisões ou falhas articulatórias são parte natural da produção da fala e dependem das características pessoais e das circunstâncias que permeiam o momento da fala. Quanto mais jovem

o sujeito, mais incipiente é o seu uso das regras da linguagem, do domínio motor da fala, que serão paulatinamente incorporados. Dependendo da idade, existirá maior possibilidade de desorganização da atividade articulatória, o que contribui para emergência de repetições, bloqueios, prolongamentos, impossibilidade de falar, conforme a ativação emocional presente (FRIEDMAN, 1994).

Sob a perspectiva que conduziremos esta tese, a gagueira fisiológica será denominada gagueira natural e é compreendida como distúrbio linguístico-discursivo no qual ocorrem repetições de sons, sílabas, palavras ou frases, prolongamentos e/ou bloqueios.

De acordo com Azevedo (2000; 2006), há uma relação direta entre o sujeito que fala, a presença do interlocutor e a ocorrência da gagueira. Se não há ouvinte ou não é identificado como alguém que julga, não há gagueira. Isso acontece porque o sujeito coloca o outro na função de ser seu intérprete enquanto sujeito gago e não intérprete do discurso. Há uma certeza *a priori* do “erro” e para que não adquira visibilidade na interpretação do ouvinte, o sujeito gago utiliza estratégias discursivas ou não discursivas que acabam por mostrá-lo mais gago. O sujeito, insatisfeito com sua fala, costuma atribuir à sua gagueira uma dificuldade materializada em um objeto, como o telefone, por exemplo, ou um significante como palavras, sons, ou um determinado ouvinte ou mesmo ele próprio como incapaz de fluir. Ignorando que a disfluência faz parte da fluência e que a linguagem é constituída pela falta, por equívocos, qualquer tropeço que aconteça em sua fala considera que compromete todo o seu discurso. A tensão natural existente entre língua e fala para o sujeito gago torna-se uma desarmonia que não só engendra a gagueira, mas também a reação negativa, o efeito de estranhamento do outro que, recusando sentido à disfluência, atribui-lhe o sentido patológico. Dessa forma, a interpretação do ouvinte perde o caráter de provisoriidade no aprisionamento de sentidos configurando-se como um vaticínio. (AZEVEDO, 2000; AZEVEDO; FREIRE, 2001).

No processo de aquisição e expansão da linguagem, a criança, frente à escolha de significantes em sua cadeia linguística, não encontra condições de seleção/substituição no eixo metafórico e, enquanto realiza esse processamento, desliza no eixo metonímico, repetindo sílabas, palavras, prolongando fonemas (AZEVEDO; FREIRE, 2001); (AZEVEDO, 2006).

De acordo com Azevedo (2000; 2006; 2014; 2015; 2018), há uma homogeneidade na caracterização da gagueira contraposta a uma heterogeneidade

de hipóteses em relação à sua origem. Na perspectiva de Azevedo (2018), a gagueira deve ser compreendida pelo viés discursivo, como efeitos de sentido, com possibilidades de mudança de posição de sujeito gago para sujeito fluente nas formações imaginárias e na formação discursiva. Segundo Orlandi (1998a), a AD o sujeito é uma posição. Conforme Azevedo e Freire (2001), pela perspectiva da AD o espaço de constituição do sujeito é sempre uma posição em relação a, não existem posições fixas e isso pode levar o sujeito gago a sair da posição de para sempre gago para sujeito fluente. Como não há o reconhecimento do movimento discursivo pelos que gaguejam, eles se vêm cristalizado em uma posição. Compreender o sujeito enquanto posição implica em possibilidade terapêutica, uma vez que o distúrbio não está no sujeito, mas em posições discursivas provisórias que o sujeito toma em relação com o outro.

Há um desconhecimento da gagueira pela medicina de forma geral, porque parece que há uma ideia difundida em relacionar a gagueira ao estar nervoso. Se fica nervoso gagueja, se fica calmo cessa a gagueira (AZEVEDO, 2018).

Confluímos com os estudos de Azevedo (2018, p.438), pois nos contrapomos às perspectivas que privilegiam a localização da doença no corpo, deslocando nosso olhar para interpretação do discurso. Azevedo (2018) relata um paciente que antes de chegar à clínica fonoaudiológica procurou um otorrinolaringologista e este indicou frenectomia como possibilidade de cura. Outro especialista afirmou que a cirurgia não traria a cura, mas uma grande melhora da gagueira. Após a cirurgia, quando o paciente falava e bloqueava, afirmava que isso acontecia porque estava em processo de cicatrização. A frenectomia é uma cirurgia indicada quando há frênulo⁵ curto e o paciente não consegue deglutir bem ou emitir fonemas. Nenhum dos casos tem relação com a gagueira (AZEVEDO, 2018, p.440). O paciente, acreditando que o médico é quem sabe sobre seu problema, aceita a prescrição como verdade. Não compreendemos a gagueira como entidade nosológica.

Conforme Carneiro e Scarpa (2012), a gagueira reflete as diferentes relações do sujeito com a língua. A fluência e a disfluência estão presentes em falas gagas e não gagas. O sujeito é efeito de um funcionamento linguístico discursivo que ao falar depara-se com fenômenos linguísticos, que a qualquer momento, sem

⁵ Frênulo da língua é uma pequena prega de membrana que conecta a metade da face sublingual da língua ao assoalho da boca interferindo nos movimentos e funções da língua (MARCHESAN, 2012).

possibilidade de controle põe a fala à deriva, caminhando para o inesperado. A presença de repetições, pausas, inserção de sons estranhos produzem um efeito de fala gaga. Esse efeito resulta da tensão entre reconhecimento e estranhamento dos movimentos da língua na fala. A imprevisibilidade, heterogeneidade da língua revelam a relação dinâmica do sujeito com esta, com a fala, e com o outro. Assim como Azevedo (2018), as autoras supracitadas acreditam que a gagueira deve ser abordada como problema linguístico, já que seus sinais se apresentam no domínio do simbólico.

Sempre existirá momentos de gagueira ou disfluência natural já que esta é constituinte do sujeito/linguagem. A gagueira não é uma doença passível de cura, mas um distúrbio de linguagem diretamente relacionado as condições de produção do discurso (relações de força, sentido e antecipação). Para existir gagueira, é necessário a presença do outro. Nas formações imaginárias do sujeito gago, o outro é antecipado como alguém que o insere na posição de gago. A certeza a priori do “erro”, faz que o sujeito, diante da possibilidade de errar, opte por adiar ou evitar a gagueira. Substitui palavras por outras consideradas fáceis, usa estratégias corporais como apertar os olhos, bater os pés, que acabam por mostrá-lo mais gago (AZEVEDO, 2000; 2006; 2013; 2014; 2015; 2018; 2019).

Acreditamos, assim como Azevedo (2018), que a gagueira é um distúrbio de linguagem que pode ser trabalhada pela via discursiva. Considerando os pressupostos da AD, que percebe o sujeito inscrito em uma posição ideológica e discursiva, entendemos, assim como Azevedo (2018), que o sujeito gago pode ocupar diferentes posições-sujeito, dependendo de como se posiciona frente ao interlocutor. Como afirma Pêcheux ([1969] 2014, p.171), a língua é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido. O discurso é sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção. O que se diz, o que anuncia, denuncia, não tem o mesmo estatuto, dependendo do lugar que o sujeito ocupa. Uma mesma declaração pode ser uma arma ou uma comédia segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Nas condições de produção existe a relação de forças entre os interlocutores; as relações de sentido, onde um discurso remete a outro e a antecipação, onde o locutor experimenta o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar (PÊCHEUX, [1969] 2014, p.76-77).

Retomando os estudos de Azevedo (2018), a gagueira é um distúrbio de linguagem que apresenta uma relação direta com as condições de produção

(relação de forças, de sentido e antecipação). Há uma relação direta entre o sujeito que fala, a presença do interlocutor e a ocorrência de gagueira. Se não há ouvinte, ou este não é identificado como alguém que avalia o dizer, não há gagueira. Se o interlocutor é antecipado como alguém que prende o sujeito falante na posição de gago, então a gagueira emergirá. Na gagueira também há uma previsão de “erro” iminente. Antes que aconteça a gagueira, o sujeito já antecipa que os outros rirão dela. A impossibilidade no discurso para o sujeito gago parece estar no corpo e não na linguagem. A partir da interpretação do outro, o sujeito se desloca e diz. Há uma certeza a priori do “erro” e a partir desta possibilidade de errar que o sujeito gago tenta evitar ou adiar a gagueira, substituindo palavras consideradas difíceis de emitir por outras mais fáceis. O sujeito que gagueja também utiliza estratégias corporais como apertar os olhos, bater os pés, dentre outras estratégias que mostram ainda mais sua gagueira (AZEVEDO, 2000; 2006; 2014; 2015; 2018). A posição do fonoaudiólogo deve ser de analista do discurso tendo uma escuta e devolvendo a fala ao sujeito com novos efeitos de sentido (AZEVEDO, 2018).

É a presença de repetições, hesitações, pausas, inserção de sons estranhos ou em contextos inesperados que fazem uma fala produzir o efeito de fala gaga. A gagueira apresenta algo comum a sujeitos gagos, presença de sons estranhos, repetições, prolongamentos. No entanto, os sujeitos não são os mesmos, bem como as palavras repetidas, as rupturas são diferentes de um sujeito para outro. A busca de homogeneização para um diagnóstico significa perder essas falas enquanto acontecimentos singulares (CARNEIRO; SCARPA, 2012).

Consideramos que é preciso respeito ao tempo de fala do sujeito. De acordo com Friedman (1988; 1994; 2004), na família, espaço onde ocorre o primeiro processo de socialização, a não aceitação da forma de falar da criança por pessoas que lhe são significativas se manifesta em comunicações verbais como “fale direito,” engendrando uma situação de dupla vinculação, uma interação paradoxal, gerando comportamentos paradoxais. Nessa situação, nem poderá deixar de falar, pois se vive num mundo de interação verbal e os outros pressupõem a continuidade da conversação, nem poderá falar de forma diferente da que lhe é natural. A linguagem se desenvolverá dentro de um padrão de interação em que a fala é ao mesmo tempo negada e exigida. Isso desencadeará uma ruptura no desenvolvimento da fala. Emoções negativas e expectativas se associarão às situações comunicativas, determinando um padrão de fala com uma nova qualidade e inaugura-se na mente da criança a possibilidade de planejar o espontâneo, a fala.

Nesse sentido, confluindo com os estudos de Azevedo (2000; 2006); Azevedo e Freire (2001); Azevedo (2013; 2015; 2018) e Friedman (2014), percebemos a possibilidade de a interpretação da gagueira não estar nem no sujeito, nem no interlocutor, mas no espaço discursivo em uma relação direta com as condições de produção do discurso. As autoras consideram que a não aceitação do padrão de fala da criança faz com que o sujeito assemelhado ao outro se depare com a diferença e seja deslocada para posição de gago. O efeito de interpretação pelo outro de sua disfluência faz com que a criança saia do eixo do sentido e privilegie o eixo da língua, ficando sua fala à deriva.

Compartilhamos, ainda, com as autoras supracitadas, que a gagueira depende da situação discursiva, que a recusa do outro em dar sentido ao disfluir não mostra ao falante o lugar de seu “erro”. É como se ele estivesse em toda sua fala e assim ele perde a possibilidade de se corrigir. É importante enfatizar que o sujeito gago, na impossibilidade de superar o “erro” no funcionamento de sua fala, desloca-se para a materialidade do corpo ou da língua. É como se toda sua fala estivesse capturada pela disfluência, o que o conduz ao silenciamento e/ou a sua transformação em tensão para falar, batendo pés, mãos, substituindo palavras, valorizando a forma e não o sentido do discurso. “A gagueira é um padrão de funcionamento discursivo que se constitui no processo de formação do sujeito sustentado, do ponto de vista intersubjetivo, por uma imagem estigmatizada de falante; e, do ponto de vista subjetivo, por sofrimento na produção da fala” (FRIEDMAN; PASSOS, 2007, p.150).

De acordo com Friedman (2014; 2015), a fluência é disfluente e a interpretação da disfluência como gagueira está no cerne da sedimentação da forma gaguejante de falar e sustenta um funcionamento subjetivo discursivo desviante, em relação à tensão natural que deveria existir entre língua e fala.

A criança, por se sentir culpada em decepcionar o outro, já que ele não reconhece o trecho disfluente como linguagem; não conferindo um sentido que possibilite a continuidade da comunicação, esforça-se para falar do modo esperado. Dessa forma, antecipa os possíveis lugares em que a gagueira emergirá, o que prejudica a espontaneidade de sua fala. A disfluência relaciona-se aos momentos de organização do discurso na subjetividade da criança. Concordamos com Friedman (2014) que a gagueira não pode ser considerada apenas em seu aspecto orgânico numa relação linear de causa e efeito, apartada do sujeito e da subjetividade, pois é

afetada pelas relações que o sujeito estabelece com o outro, com a língua numa determinada cultura. A autora fala da importância da interação de pelo menos três fatores: o orgânico, o psíquico e o social e de considerar a dialética entre sujeito (organismo e subjetividade) e sociedade/cultura, pois, através desse relacionamento, tudo se transforma, o que possibilita perceber a fluência como um acontecimento complexo, porque não pode ser explicado dentro de limites fixos, previsíveis.

A autora propõe integrar o diálogo e a sensibilidade corporal na terapia visto que permitirão ao indivíduo ter uma maior criticidade ao que vivencia em sua fala em relação ao pensar, sentir e agir. É importante aceitar a gagueira como momento da fala e parar de tentar controlar o espontâneo. Tentativas de padronizar, mensurar o normal e anormal a partir do cálculo de médias relativas às frequências de sílabas e palavras gaguejadas por minuto de fala cria um ideal desumanizado de fala enclausurando suas possibilidades. As pesquisas de inspiração positivista ou vocação biologizante têm descortinado um mito de fluência no qual se apresenta uma imagem de falante que nunca ou muito esporadicamente apresenta uma repetição ou hesitação, que permite considerar-se natural um fluir ideal que lhe confere o valor de normal. Trata-se da ideologia do bem-falar também propagada no senso comum que idealiza a forma de falar ignorando as peculiaridades do processo de construção e desenvolvimento da linguagem, da fala (FRIEDMAN, 2001).

Percebemos a importância das relações sociais para construção das representações de si e de tudo que nos cerca. Friedman e Damasceno (2012); Friedman (2014; 2015) compartilham, em certos aspectos, com nossa proposta, já que acreditam existir uma ideologia do bem falar no imaginário social e que não existe fluência absoluta, pois a disfluência é constituinte da fluência. Azevedo (2000; 2006) alça os estudos de De Lemos para melhor entender a disfluência e a Análise do Discurso de linha francesa para perceber como a fala é afetada pelas relações entre o sujeito, o outro e a língua. Situamos nossa vertente epistemológica de trabalho como centrada no sujeito, da mesma forma que fez Friedman, em trabalhos posteriores (2014; 2015).

Acreditamos que a linguagem e o outro estão presentes em nossa vida desde a concepção. Conforme Ferrioli (2002), desde a gravidez, a criança é falada, representada, interpretada e isso permanecerá ao longo de sua vida. A forma como é representada dará as primeiras noções dos lugares discursivos que ela poderá

ocupar. O ser só se reconhece a partir do outro, a essência do ser está no encontro com o outro. Essa afirmação lembra o que nos diz Elia (2009). O Outro⁶ não se refere apenas a um adulto próximo, mas à ordem que esse adulto encarna. Não é apenas a pessoa física, mas toda ordem simbólica que se introduz ao cuidar do bebê. Antes do encontro com o outro, o sujeito é inconstituído e só a partir do encontro que o sujeito e o outro passam a existir.

É na relação com o outro que a disfluência emerge e se mantém. A forma como é falada, representada, corresponde à maneira como o sujeito irá constituir-se como falante. Se ele se reconhece na posição de gago, foi porque aí se constituiu e é a partir desta posição que ele irá falar. A família tem relevante papel para o terapeuta compreender quais formações ideológicas constitui o sujeito, como o interdiscurso atravessa o seu discurso referente à ideologia do falar-se (FERRIOLI, 2002).

A fluência não se processa somente no cérebro ou na tensão muscular, mas, antes disso, no âmbito discursivo. Quando chega ao estágio do espelho, em que reconhece nele sua própria imagem, passa a se reconhecer como alguém separado do outro e, então, começa a construir sua individualidade. A criança e o outro interagirão a partir de trocas discursivas (FERRIOLI, 2005).

A criança, ao ser colocada no lugar de gaguejante, deixará de se posicionar em outro lugar. Dessa forma se estabelece uma interdição. Ao gaguejar, o sujeito repete e, através da repetição, retroage a algo que ficou interdito e isso está associado à forma que se relacionou com o Outro desde a infância. A maneira como o outro nos escuta, olha, critica, tem uma íntima relação com a imagem que construímos sobre nós mesmos (FERRIOLI, 2005). A autora aproxima-se de nossa proposta ao considerar o âmbito discursivo, para abordagem da gagueira, o inconsciente e a Análise do Discurso de linha francesa.

Carneiro (2006) compartilha com nossos estudos, ao apontar a gagueira sob um olhar linguístico. Para encetar uma compreensão sobre sua perspectiva,

⁶ De acordo com Lacan ([1964]1998a, p. 193-194), no seminário 11 “o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder, presentificar-se do sujeito”. “[...], o sujeito aparece primeiro no Outro, no que o primeiro significante, o significante unário, surge no campo do Outro, e no que ele representa o sujeito para o outro significante, o qual outro significante tem por efeito a afânise do sujeito”. O Outro também é o da linguagem, se refere ao outro primordial, quem exerce a função materna (LANCAN, [1966]1998b, p. 207, Grifo nosso). Conforme Lacan ([1964]1998a), só há surgimento do sujeito ao nível do sentido por sua afânise (desaparecimento) no Outro lugar que é do inconsciente. De acordo com Lacan ([1954-1955]1985) em seu seminário 2, p. 307, o outro se refere ao eu, ao semelhante, estes todos imaginários.

perpassaremos os estudos de De Lemos (2002), que fala em uma linguística tocada pela psicanálise. Afirma que a fala da criança é determinada pela fala do outro e “[...] o que acontece na fala da criança revela muito mais sobre a subjetivação do que sobre a língua [...]” (De Lemos, 2002, p. 64). Existe uma mudança de posição no processo de aquisição da linguagem em relação à fala do outro, à língua e à própria fala.

Na primeira posição, há uma dominância da fala do outro na criança, uma dependência na fala/interpretação do outro, a fala da criança se ancora na fala do adulto, há uma alienação na fala do outro; na segunda posição, há uma dominância do funcionamento da língua, há um predomínio do erro, o processo metafórico se estende para além do erro. Na terceira posição, há uma maior homogeneidade na fala da criança, uma aparente coincidência de sua fala com a fala do adulto. Nesse momento, emergem fenômenos como correções, reformulações, pausas e há uma escuta da criança para sua própria fala. Enquanto sujeito falante fragmenta-se entre aquele que fala e aquele que escuta sua fala, sendo capaz de reformulá-la, retomá-la, percebendo a diferença entre sua fala e a fala do outro (DE LEMOS, 2002).

De acordo com Azevedo (2000) e Carneiro (2006), a gagueira deve ser analisada à luz da terceira posição, citada por De Lemos (2002), quando a criança escuta sua própria fala. Falar significa combinar partes constituintes selecionadas, partindo do que a língua oferece como possibilidade. Supõe-se que

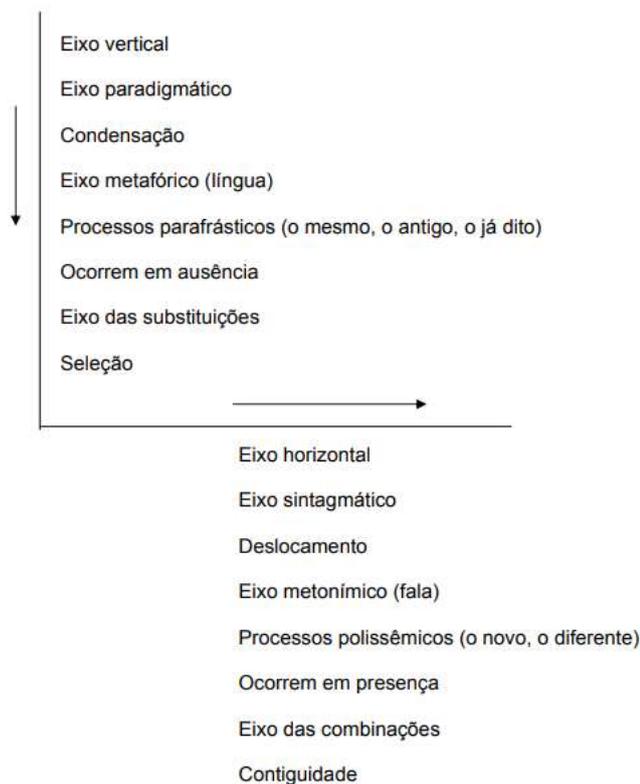
[...] esteja acontecendo com o gago é uma questão de seletividade, no nível dos fonemas ou no nível das palavras. A seleção parece estar afetada, não por uma dificuldade de acesso, como seria o caso nas afasias, mas porque o gago está “cristalizado”, ou aprisionado na escuta da própria fala (CARNEIRO, 2006, p. 451).

Essa dificuldade de seleção evidencia o movimento articulatório ou corporal da fala do gago. Aprisionado em uma posição, há um deslocamento do sentido para o corpo, o sentido fica em suspenso. Isso gera tensão no sujeito gago e no ouvinte, sendo que este não deve deixar essa tensão se dar a ver. O ouvinte deve assumir a postura de interlocutor, é o que acontece na clínica com o terapeuta. O sentido então volta e o diálogo continua (CARNEIRO, 2006).

Falar implica efetuar duas operações simultâneas: de um lado, selecionar no léxico, uma certa quantidade de unidades linguísticas; por outro lado, combinar as unidades linguísticas escolhidas. O corte da linguagem segue duas direções: a seleção e a combinação. A primeira implica substituição dos termos entre si. A

articulação requer uma certa combinação das unidades linguísticas, a começar por uma determinada ordem nas unidades de significação (DOR, 1992). Na sua totalidade, a linguagem é dividida em dois eixos, o plano da seleção (eixo paradigmático) e o plano da combinação (eixo sintagmático), onde Saussure (2006) estabeleceu que o primeiro apareceria *in absentia* como membros de uma série mnemônica virtual, sua sede está no cérebro; e o segundo apareceria *in praesentia*, apoiando-se na extensão em que se baseia dois ou vários termos presentes inseridos numa série efetiva (SAUSSURE, 2006).

O ficar cristalizado na escuta da própria fala ou terceira posição aprisiona o falante no eixo paradigmático ou eixo da simultaneidade. Há uma sobreposição do eixo paradigmático em relação ao sintagmático e, assim, perde-se o sentido (CARNEIRO, 2006).



Fonte: Azevedo (2000, p. 30)

As relações sintagmáticas (processos metonímicos) são qualificadas como relação em presença, uma vez que o valor de um significante é determinado por sua oposição aos outros significantes que se associam a este. Já as relações paradigmáticas (processos metafóricos) são qualificadas como relações em ausência, por se referirem a significantes que não se encontram presentes na cadeia (AZEVEDO, 2000, p.30-31).

O adulto interpreta a fala da criança a partir da tensão entre a díade reconhecimento/estranhamento. Reconhecimento de uma língua familiar, e estranhamento pelo deslocamento dessa língua na fala da criança. O sujeito ficará cristalizado nessa tensão (CARNEIRO, 2006). Nesse caso, não existirá de fato um interlocutor, mas alguém que julgará a fala do outro, de forma velada ou não.

1.1 Identidade, perspectiva linguístico-discursiva e AD

Penso onde não sou, logo sou onde não penso (Lacan)

A AD surge num momento de inquietação política no Brasil, na França, por ser um período ditatorial, onde o Estruturalismo era a ciência régia, quando Pêcheux percebeu na tríade Saussure, Marx, Freud o delineamento de uma nova base teórica politicamente heterogênea que encaminhava para uma construção crítica, abalando evidências literárias e ‘certezas’ científicas do funcionalismo positivista (PÊCHEUX, [1983] 2008). Mesmo que a ação de Pêcheux tenha sido particularmente fecunda, a AD foi fundada por um coletivo intelectual inquieto com as questões da ciência e de sua história, da ideologia, do sujeito (MAZIÉRE, 2007).

De 1967 a 1972, Dubois, lexicólogo, professor da Universidade de Paris X-Nanterre, introduz o nome Análise do discurso e possibilita o desenvolvimento da Escola Francesa de Análise do Discurso (MAZIÉRE, 2007).

A dupla fundação da AD, no final da década de 60, pelo linguista Jean Dubois e pelo filósofo Michel Pêcheux os distancia por preocupações e posições distintas em relação à teoria, apesar de compartilharem um mesmo espaço: a política e o marxismo. Dubois acredita que a AD deve ser pensada dentro de um *continuum*. Coloca a AD no âmbito do estudo dos grandes textos políticos da França. A passagem do estudo das palavras ao estudo do enunciado (Análise do Discurso) é uma extensão, um progresso possibilitado pela linguística. Para Pêcheux, a questão da leitura representa uma ruptura com as práticas em vigor que eram a explicação de textos e métodos estatísticos. Para Pêcheux, a AD representa uma ruptura epistemológica com a ideologia dominante nas ciências humanas (MALDIDIER, 2014, p.21). A relação da linguística com um exterior se processa diferente para os dois autores. Dubois relaciona três modelos: o linguístico e um

outro, sociológico (ou histórico), psicológico (ou psicanalítico). Em Pêcheux, desde A Análise Automática do Discurso (AAD69), o objetivo teórico da AD articula o aspecto do discurso àquelas do sujeito e da ideologia e a AD só pode se concebida em relação a uma teoria (do discurso). Dubois parece oscilar entre uma posição estruturalista estrita e uma posição integracionista. Pêcheux desenvolve um pensamento crítico sobre a linguística e suas extensões (MALDIDIER, 2014).

Pêcheux e seu grupo de pesquisadores pensam a língua como constitutivamente faltosa, o que permite o equívoco e, portanto, garante a única possibilidade de fazer 'sentido', a única que importa, a que age no discurso comum, fora das normas de gênero, aquela que não faz do teórico ou do poético um momento 'extraordinário' (MAZIÈRE, 2007). Interessa-nos a AD proposta por Pêcheux (2012), seu principal precursor, que ultrapassa a linguística, já que essa exclui de seu campo a questão dos sentidos, expressão das significações contidas nos textos, A AD ultrapassa o sentido literal e contempla o extralinguístico, percebe a mudança dos efeitos de sentido de palavras, proposições, segundo as posições sustentadas pelos sujeitos que as empregam (PÊCHEUX, [1975] 2009).

Ao traçar a especificidade de uma disciplina de interpretação, Pêcheux (2017) explicita interfaces e diferenças que a AD estabelece com outras áreas do conhecimento. Ela partilha com a lexicometria a prática de construção do corpus e o uso eventual de algoritmos informatizados; com a semiologia e semiótica tem o cuidado de apreender e descrever as condições de existência do sentido; com a perspectiva arqueológica foucaultiana considera as condições históricas de existência dos discursos e sua heterogeneidade. A AD supõe a língua não como puro sistema, mas como um real específico, que constitui o sítio contraditório de desdobramento das discursividades.

Construída no entremeio do Materialismo histórico, Linguística e Psicanálise, a AD não pretendia ser uma quarta tendência. Pretendia ser uma teoria situada na contradição dessas tendências. Um quadro teórico que poderia sofrer intervenções críticas em áreas relacionadas às noções de sujeito, sentido, ideologia e inconsciente. A partir de Pêcheux, a AD é teorizada reinvestigando seus primeiros fundamentos. Disciplina de entremeio que abre um campo de questões para uma semântica de base materialista a qual estão imbricados discurso e prática política (MARIANI; MEDEIROS, 2013, p.20). A AD significou uma mudança de terreno, tendo como objeto o discurso e esse entendido como efeito de sentido entre

locutores como afirma Pêcheux ([1969] 2014, p. 81). É uma posição teórica com engajamento político peculiar em que falar é marcar uma posição sócio histórica e inscrever-se em redes de sentido com a ilusão de estar na origem e controle do dizer (MARIANI; MEDEIROS, 2013, p.20).

A AD ensina que tudo não pode ser dito, que os sentidos são múltiplos, mas não são infinitos, nem podem ser quaisquer um. Isto aponta os limites do dizível e as interdições com as quais o sujeito se depara em suas práticas discursivas e que indicam entre algumas questões que a língua é incompleta, que o sujeito é clivado e disperso (INDURSKY, 2013).

A AD compreende o discurso como estrutura e acontecimento. Isso permite trabalhar com a possibilidade de interpretação do dizer de forma a perceber os efeitos de sentido produzidos no jogo entre regularidades e rupturas. O batimento entre o mesmo e o diferente, é próprio da produção discursiva que carrega consigo o interdiscurso, e uma atualidade. O discursivo é o encontro entre uma atualidade e uma memória sob determinadas condições de produção (DELA SILVA, 2015, p.217)

A AD fundada no final da década de 60 por Michel Pêcheux tinha como quadro epistemológico geral, de acordo com Pêcheux e Fuchs ([1975] 2014), a articulação de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendida, nesse aspecto, a teoria das ideologias; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Essas três regiões são, de certa forma, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Orlandi (2013), em uma de suas obras modifica essa concepção, afasta a teoria do discurso, expande a noção de linguística e insere a psicanálise como filiação teórica. Vale ressaltar que o próprio Pêcheux fez reelaborações em sua trajetória de tessitura da AD, afastando-se da teoria da ideologia e aproximando-se do sujeito do desejo da psicanálise (VILAR DE MELO, 2005; 2006). As regiões, a partir de então, seriam o materialismo histórico, inalterando a concepção anterior; a linguística constituída pela não transparência da linguagem e com seu objeto próprio, a língua, e essa com uma ordem própria; e a psicanálise com a interpelação do indivíduo em sujeito, constituindo-se na relação com o simbólico. Depreende o sujeito discursivo como constituído pelo inconsciente e pela ideologia.

É relevante afirmar que Harris inspira o estabelecimento do dispositivo da Análise Automática do Discurso (ADD) como a AD é inicialmente chamada, e

fornece alguns procedimentos analíticos. Na fase da análise linguística a proximidade com Harris é forte, como a redução de textos a enunciados elementares que lembram a frase ‘núcleo’ de Harris (GADET *et al*, 2014).

Na tentativa de explicar os pilares que constituíram a AD, iremos iniciar pelo materialismo histórico detendo-nos em Althusser. Althusser (1985) acredita que toda formação social para garantir sua existência deve produzir e reproduzir suas condições de produção. Ela deve reproduzir as forças produtivas, as relações de produção existentes. Toda formação social é resultado do modo de produção dominante.

A qualificação da força de trabalho se reproduz e é assegurada pela submissão ideológica. Os aparelhos ideológicos do Estado são responsáveis pela reprodução da ideologia dominante e pela reprodução das relações de produção. Os aparelhos ideológicos funcionam preponderantemente através da ideologia. O que assume uma posição dominante na formação capitalista é a Escola (ALTHUSSER, 1985, p.77).

Conforme Althusser (1985), a ideologia tem uma existência material, tem sua própria história, embora, em última instância, determinada pela luta de classes; em geral não tem uma história porque, assim como o inconsciente ela é eterna (ALTHUSSER, 1985, p. 85).

Ancorado em Althusser (1985), Pêcheux ([1975] 2009) afirma que a ideologia tem por função a transformação dos indivíduos em sujeitos pelo processo de interpelação. Aqueles que se encontram imersos em uma ideologia não se percebem tomados por ela, pois um dos efeitos da ideologia é a negação de sua própria existência. O que interessa do materialismo histórico é a superestrutura ideológica e sua conexão com o modo de produção que domina a formação social (PÊCHEUX; FUCHS, [1969] 2014). Para Pêcheux ([1975] 2009), confluindo com estudos de Althusser (1985), a disjunção da ideologia dominante em relação à ideologia dominada se encontra na luta de classes. Inicialmente, análise do discurso para o autor teria como materialidade a ser analisada o discurso político. Assim como Althusser (1985), acredita que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

A interpelação pela ideologia ou efeito Munchhausen corresponde à ilusão do sujeito de se colocar como origem do seu discurso. De acordo com a tradição germânica, “o barão de Munchhausen foi aquele que para atravessar um rio sem se

molhar, levantou-se pelos próprios cabelos”. É com esta imagem que Pêcheux ([1975] 2009) elabora um conceito relevante para a AD e que constitui o esquecimento número 1, ou seja, que o sujeito se dá como efeito e ao se considerar como origem do próprio discurso, isto ocorre pelo funcionamento da ideologia. No esquecimento número 2, o sujeito não considera que o que diz pode produzir sentidos outros. A diferença em relação ao primeiro esquecimento é a possibilidade de acesso pelo sujeito à segunda ilusão, que pode emergir através de autonímias como “não foi bem isso que quis dizer” (TURRA, 2011, p.27).

A ideologia por meio do efeito do pré-construído desempenha seu papel de transparência, do sentido já-lá, sendo os aparelhos ideológicos os sítios de realização da ideologia (TURRA, 2011).

De acordo com Pêcheux ([1975] 2009), existem duas ideologias. A Ideologia com i maiúsculo é o lugar da possibilidade do dizível, a-histórica, responsável pela interpelação. As ideologias com i minúsculo tem o caráter histórico determinadas no interior da luta de classes, inseridas em Formações Ideológicas (FI), articuladas a Formação Discursiva (FD) (TURRA, 2011).

Pêcheux foi atravessado pela leitura de Saussure. O lingüista genebrino Ferdinand Saussure fundou as bases da linguística estrutural, que de certa forma inspirou Michel Pêcheux. Saussure (2000) em seus estudos sobre o signo, assevera que esse é arbitrário por já estar determinado num grupo linguístico e que a palavra não tem relação com o que representa. O signo, mesmo sendo arbitrário, pode sofrer alterações, pois tem continuidade no tempo. De acordo com Saussure (2000), a linguagem é composta por duas partes: uma social que independe do indivíduo e consiste num estudo psíquico; e outra é a parte individual, a fala. Ambos estão estreitamente associados. A língua é imprescindível para que a fala seja compreensível e produza efeitos. A fala é relevante para que a língua se estabeleça. O signo é composto por conceito e imagem acústica, o que posteriormente é substituído por significado e significante. O significante é arbitrário em relação ao significado, não mantendo com esse nenhum laço na realidade. O significante é de natureza auditiva e representa uma linha, seus elementos se alinham um após o outro formando uma cadeia. Em Análise Automática do Discurso, Pêcheux ([1969] 2014) aborda muito a relação entre sintagmas, a mudança lexical. Continuamos trabalhando partindo do léxico, mas o que interessa à AD é compreender como um texto funciona, os sentidos que emergem.

A crítica que Pêcheux endereça a Saussure é que o linguista genebrino considera a língua como um sistema, não concebendo a função de exprimir um sentido. Para Saussure não interessa buscar o que cada parte significa, mas sim quais são as regras que podem constituir qualquer parte. A Saussure não interessa o texto, porque ele não funciona. O que funciona é a língua como um sistema que permite substituições e combinações. A língua é o lugar onde ocorrem os efeitos de sentido (PÊCHEUX, [1969] 2014, p. 171).

Na década de 60, a conjuntura teórico-política apresentava o estruturalismo filosófico como contraponto a várias formas de evidência empírica de leitura. Os textos não poderiam ser tratados como uma população de palavras. Pêcheux preserva em torno do corte saussuriano a possibilidade de reflexão sobre a singularidade do sujeito na língua, bem como a articulação entre língua, ideologia e inconsciente, incidindo sobre aspectos nodais do materialismo histórico: A prática política, o Estado e a psicanálise (ORLANDI, 2012a).

Na Análise Automática do Discurso Pêcheux ([1975] 2014), reconhece a presença do inconsciente no esquecimento número1 onde o sujeito tem a ilusão de estar na origem do sentido; e o esquecimento número2 onde existe uma ocultação parcial, fonte de impressão da realidade de pensamento (“ eu sei o que eu digo”, “eu sei do que falo”) (PÊCHEUX, [1969] 2014, p.175-177). O esquecimento número 2, está a nível pré-consciente-consciente e o sujeito escolhe no interior da formação discursiva que o domina, em uma relação parafrástica um enunciado e não outro (PÊCHEUX, [1975] 2009) Em Semântica e Discurso, Pêcheux ([1975] 2009) fala em desdobramentos na tomada de posição do sujeito e o assujeitamento a um sujeito universal, o interdiscurso. A articulação sempre presente entre ideologia e inconsciente a partir dos textos de 1975, apresenta uma ruptura no texto de 1978 em relação a um completo funcionamento da interpelação. O filósofo faz uma autocrítica ao ego sujeito pleno e afirma que não há plena interpelação porque a ideologia é um ritual com falha e onde há falha, há resistência (TURRA, 2011).

Pêcheux ([1978] 2009), considera que o assujeitamento, a identificação plena não se realiza. A interpelação se ancora no *non sens* do inconsciente e esse não cessa de voltar no sujeito e no sentido. Citando Lacan, “Só há causa daquilo que falha” (Pêcheux, 2009 [1975], p.277), faz referência ao inconsciente e a falta que nos é constitutiva e afirma que os traços inconscientes do significante não são ‘esquecidos’ ou ‘apagados’, mas trabalham num batimento sentido/non sens do

sujeito clivado. A ideologia deve ser pensada considerando o registro inconsciente, no entanto, a ordem da ideologia não coincide com ordem do inconsciente. O recalque não se identifica com a repressão ou assujeitamento (PÊCHEUX, [1975] 2009).

O autor afirma que o pensamento é essencialmente inconsciente e afirma ser o chiste a forma mais apurada do surgimento do pensamento (PÊCHEUX, [1975] 2009, p.280). Os não-ditos, a marca do inconsciente como 'discurso do Outro' é também pontuado por Pêcheux (2009 [1975], p.161) quando assevera que o "que eu digo não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer". A manifestação do inconsciente perpassa suas obras desde a Análise Automática do Discurso. De acordo com Pêcheux ([1975] 2009), a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma. A interpelação-assujeitamento do sujeito relaciona-se ao Outro metaforicamente assinalado por Lacan.

O nascimento da AD como disciplina universitária deu-se em 1969, ano de publicação da revista *Languages* organizada por Jean Dubois. Neste mesmo ano é publicado *Análise Automática do Discurso*. A AD constituiu-se como uma teoria crítica de linguagem. Propõe-se a trabalhar a determinação histórica dos processos de significação, afastando-se da análise de conteúdo, praticada pela Ciências Humanas que concebe o texto em sua transparência levantando questões como: o que o autor quis dizer? Qual a mensagem do texto? A AD surgiu com a preocupação de fazer uma análise textual que visasse mais à compreensão do processo discursivo. Procurando compreender como um objeto simbólico produz sentidos considerando o disperso, o incompleto, a opacidade da linguagem (ASSOLINI, 1999).

No Brasil, a implementação e consolidação da AD ocorreram elegendo o discurso como objeto de estudo em oposição às noções de fala, comunicação. Ao contrário de outras áreas de estudos lingüísticos que enfocam os usos da língua a AD busca interpretar a constituição, formulação e circulação de sentidos, articulando a língua e a história (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2017, p.15).

A conjuntura teórica no fim dos anos 60 apresentava o triunfo do estruturalismo. O marxismo althusseriano renova a reflexão sobre a ideologia e autoriza uma abertura à psicanálise, como bem atesta o artigo de Althusser 'Freud et Lacan' publicado em 64 na revista *La Nouvelle Critique* (MALDIDIER, 2017, p.40).

As críticas de Pêcheux apontam uma concepção de língua que não a confunde com uma superestrutura, mas a entende como base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos-ideológicos (MALDIDIÉ, 2017, p.49). A AD significou uma mudança de terreno, pois trabalhava as questões do sentido excluídas do campo da lingüística (PÊCHEUX, 2017).

Após retorno da democracia nos anos 80, ocorre a consolidação da AD, deixando sua condição marginal de outrora. O apoio sobre o pensamento de Pêcheux foi crucial para sua conquista institucional (PIOVANI; SARGENTINI, 2017, p. 21).

Orlandi foi a precursora dos estudos da AD no Brasil. Professora do Instituto de estudos da linguagem na UNICAMP, fundou o grupo de trabalho (GT) da AD e coordenou o primeiro encontro durante o II congresso da ANPOLL no Rio de Janeiro em 1987. A fundação desse GT torna visível um processo de disciplinarização da AD que estava acontecendo no limiar na década de 80. Do Instituto de Estudos de linguagem UNICAMP, a AD expande-se para outros cursos de letras no Brasil, partindo de programas de pós-graduação para a graduação (MEDEIROS; MARIANI, 2013).

O trabalho da AD, seus processos de produção de sentidos quando tomados da perspectiva de Pêcheux e Orlandi incidem na crítica de evidências, suspensão de certezas, desconstrução de verdades, escuta do silêncio (MEDEIROS; MARIANI, 2013).

A AD tem caráter teórico e político e está atrelada às relações de produção/reprodução/transformação, relações de cunho econômico e político. Pêcheux critica o idealismo em linguística que à sua época tratava de um sujeito dono do sentido, intencional. Ele propunha trabalhar as contradições do materialismo histórico, da linguística e da psicanálise, vinculando o caráter teórico e político desse gesto (MAGALHÃES; SOBRINHO, 2013, p.96).

A AD questiona a interpretação trabalhando seus limites, procurando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. Não é herdeira das três regiões do conhecimento, mas as questiona pelo que elas deixam escapar (ORLANDI, 2013).

Numa proposta em que o simbólico e o político se confrontam, a AD interroga a linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, interroga as Ciências Sociais em relação à transparência da linguagem sobre a qual elas se

assentam; questiona o materialismo interrogando pelo simbólico, demarca-se da psicanálise pela forma com que, considerando a historicidade, trabalha a ideologia relacionada ao inconsciente, mas sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013). A AD não trabalha com uma língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico que pressupõe o linguístico.

A AD busca mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, que há o real da língua com sua opacidade e o impossível de tudo dizer; que há no legado do Materialismo Histórico um real da história em que o homem faz história, mas essa assim como a língua não lhe é transparente. Conjuga língua e história na produção de sentidos, trabalhando a forma material que é linguístico-histórica (ORLANDI, 2013). Para a AD, a língua é relativamente autônoma e tem sua própria ordem; “a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos)”; o sujeito é descentrado, afetado pelo real da língua e pelo real da história não tendo controle sobre o modo como ambos o atravessam, é determinado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia (ORLANDI, 2013, p. 19-20).

A AD como dispositivo de análise parte do princípio de que um objeto simbólico produz sentidos, não por simples gesto de decodificação, mas como procedimento que desvela a historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários (ASSOLINI, 1999).

A AD deve ser estudada não só em relação ao aspecto gramatical, requerendo dos usuários um saber linguístico, mas também em relação aos aspectos sociais e ideológicos, pois o estudo da língua sempre se atrela ao aspecto social e histórico. O discurso é como um jogo estratégico em que se presentificam ação e reação, dominação ou aliança, submissão ou resistência. O discurso é o espaço em que se travam polêmicas (BRANDÃO, 2009).

A AD se origina da linguística, mas dela se afasta por se filiar a outras regiões do conhecimento e constitui um novo objeto de estudo, que é o discurso. Esta teoria surge da necessidade de ultrapassar o quadro teórico de uma linguística frasal, imanente, que não conseguia dar conta do texto em sua complexidade. Com o advento da AD, o discurso passa a ser percebido não só como produção linguística, mas produção social, do imaginário (LUCENA, 2004). A AD toma o discurso não só como estrutura, mas principalmente acontecimento, como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, [1983] 2008).

Na AD, o sujeito não é senhor pleno de suas palavras, “capaz de geometrizar o seu dizer em equações puras, lógicas e controláveis” (ROMÃO, 2011, p.148). O dizer está sempre à deriva e os sentidos estão sempre abertos. Na língua, há espaço para a falha, para um sentido inesperado, para naturalização, cristalização de um sentido. Na AD “a condição para ser sujeito, afetado pelo inconsciente, interpelado pela ideologia e individualizado pelo Estado, pelos processos de produção de sentidos, é a de entrar na língua(gem)[..]” (MARIANI; MAGALHÃES, 2011, p.129).

De acordo com Orlandi (2013), o funcionamento da linguagem se ancora na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos se referem a algo que em todo dizer se mantêm, as diferentes formulações dele, a estabilização. Na polissemia, há o equívoco, o deslocamento, a ruptura de processos de significação.

A paráfrase “mantém o homem num retorno constante a um mesmo espaço dizível” e aponta para o que se chama produtividade. A polissemia desloca o ‘mesmo’ e sinaliza para a ruptura, a criatividade. A polissemia é a ‘fonte do sentido’, é a condição de existência da linguagem. Se o sentido não fosse múltiplo, não existiria necessidade do dizer. A paráfrase e a polissemia, o mesmo e o diferente são determinantes para o funcionamento da linguagem. É nesta tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente que os sujeitos e os sentidos se movimentam, se significam (ORLANDI, 2011, p.137). Como o sujeito é constituído na/pela linguagem estes processos são relevantes na constituição do sujeito e para o olhar linguístico-discursivo.

A ideologia e o inconsciente são também importantes na constituição do sujeito. A fala e a escuta do sujeito são determinadas por um fundo duplo, o discurso inconsciente (PÊCHEUX, [1983] 2008). O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, o que produz o apagamento necessário ao sujeito de ter um interior não determinado pelo exterior, origem do que diz, causa de si. A ideologia cria a ilusão do sujeito totalmente consciente, autor de seus atos, fornecendo a uma sua “realidade”, enquanto sistema de evidências, significações percebidas, aceitas, experimentadas. A ideologia e o inconsciente constituem o sujeito dissimulando sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um efeito de evidência subjetiva (PÊCHEUX, 2009).

Como não há relação direta entre linguagem/mundo/pensamento, a ideologia atua como mediadora com sua forma de funcionamento imaginário. Ela emerge como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que se tenha sentido (ORLANDI, 2013).

De acordo com Pêcheux ([1975] 2009), as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas e não há sujeito que não as tenha. É ela que possibilita evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um patrão, um operário, que faz com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que efetivamente dizem. O fato de não existir sentido sem interpretação, corrobora a presença da ideologia, que é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que, dessa forma, produza-se o dizer. A linguagem, o discurso, o sentido, os sujeitos são incompletos. Constituem-se no movimento, na falta e esta falta também é o lugar do possível (ORLANDI, 2013).

Segundo Pêcheux ([1983] 2008), o sujeito é afetado pelo real da língua e real da história, ambos não transparentes, um real estranho à univocidade lógica. Se o sujeito não fosse afetado pelo real da língua que a faz falhar, e o real da história suscetível de rupturas, não existiria transformação, nem movimento dos sentidos e dos sujeitos.

Um dos três conceitos básicos da AD relevantes neste trabalho são as condições de produção. Nelas estão envolvidos os sujeitos e a situação. As condições de produção em sentido estrito se referem às circunstâncias de enunciação, o contexto imediato. Já em sentido amplo, envolvem o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2013). As condições de produção funcionam com a confluência de certos fatores. Um deles é a relação de sentido. Para este não existe discurso que não se relacione a outros. Todo discurso faz parte de um processo discursivo mais amplo. A antecipação regula a argumentação e consiste na capacidade do sujeito experimentar o lugar do ouvinte a partir do próprio lugar. A relação de forças consiste em dizer que o lugar do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Por exemplo, se o sujeito fala do lugar de professor, sua fala vale mais do que a do aluno. Nossa sociedade é hierarquizada, constituída por relações de força que se sustentam no poder que certos lugares conferem e que se dão a ver nas relações comunicativas (ORLANDI, 2013, p.39-40).

Outro conceito basilar em AD é o das formações discursivas (FD), que Pêcheux ([1969] 2014) tomou de empréstimo de Foucault ([1969] 2014), fazendo suas reelaborações.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva[...] (FOUCAULT, [1969] 2014, p.47).

A concepção de FD como estrutura fechada é rompida, já que é constitutivamente invadida por outras FD. Essa agora se define como aquilo que, a partir de uma dada formação ideológica (FI), a partir de uma dada posição e conjuntura, determinada pelo estado e luta de classes, estabelece o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto entre outros) (PÊCHEUX, [1975] 2009). O autor traz a exterioridade como constitutiva do discurso, rompendo com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação que estava em vigor na linguística estruturalista. Aciona alguns conceitos da psicanálise para refletir sobre a teoria do discurso, ligada à noção de sujeito em que estão inscritos os domínios da ideologia e do inconsciente, estes constitutivos do sujeito e do discursivo (DARÓZ *et al*, 2007).

Conforme Romão (2011), é nas marcas linguísticas que o sujeito tatua as pistas da FD à qual está filiado. As FD correspondem a regionalizações do interdiscurso (INDURSKY, 2011a). Este, por sua vez, é aquilo que fala antes, em outro lugar ou o que se chama memória discursiva. São formulações feitas e esquecidas, que passam para o anonimato, para que possam ser retomadas em nossas palavras e fazer sentido. Para que as palavras façam sentido é preciso que elas já tenham um sentido (ORLANDI, 2013).

Depreendemos que os sentidos não estão nas palavras, eles derivam das FD em que se inscrevem que, por sua vez, representam no discurso as Formações Ideológicas FI (ORLANDI, 2013). As Formações Ideológicas (FI) não são nem individuais, nem universais e se relacionam às posições de classe em conflito umas com as outras (PÊCHEUX; FUCHS, [1969] 2014).

Importante considerar na AD a noção de sujeito. No século XII o sentido de 'sujeito' era estar submetido a uma autoridade soberana. Sujeição, assujeitamento, começam a circular no século XV. Já no século XVI, sujeito passa a significar causa, motivo, matéria, como também 'pessoa que é motivo de algo' e 'pessoa considerada em suas aptidões'. O sentido e o sujeito determinados historicamente. É pertinente perceber que o sujeito se constitui numa relação paradoxal: 'ser qualquer um' e ser

alguém determinado. A relação entre ser pessoa e ser uma determinada pessoa resgata a questão da identidade (PFEIFFER, 1995, p.5). Vale ressaltar que o sujeito da AD não se confunde com o sujeito do inconsciente. Conforme Ferreira (2010), na AD a ideologia nos moldes althusserianos é indissociável do sujeito. A psicanálise não opera com a noção de ideologia. O sujeito do inconsciente lacaniano, identificado como grande Outro, não traz nenhuma carga de subjetividade, ele se refere a um lugar do significante. Como diz Pêcheux (2009, p.278) “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia [...], mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente”.

O sujeito é determinado, mas age na ilusão de ser livre mesmo quando se submete. Esse é um resultado do trabalho da ideologia (PFEIFFER, 1995, p.6). Isto nos remete a Pêcheux ([1975] 2009, p.149), quando afirma que o sujeito é interpelado pela Ideologia e constituído pelo Outro (inconsciente) e afirma em relação ao sujeito que ele não pode reconhecer, seu assujeitamento ao Outro, ou ao Sujeito (Ideologia) porque esse assujeitamento ocorre no sujeito sob a aparência de autonomia. “O sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p.158). A Ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos acontece por meio das formações ideológicas e fornece a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas (PÊCHEUX, 2009, p.149).

Duas formas de assujeitamento à ordem jurídica e à religião são a interdição do dizer (censura) e a exigência de tudo dizer. No entanto, no silêncio sentidos e sujeitos se movimentam (PFEIFFER, 1995). Isto nos remete a Orlandi (2007, p. 87) quando diz que o silêncio faz parte da constituição do sujeito e do sentido.

De acordo com Orlandi (1998, p.75), o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, uma ‘posição’. Essas posições não equivalem a presença física ou lugares empíricos numa estrutura social. São lugares de representação no discurso e esses lugares são transformados nos processos discursivos.

Esse lugar social é efeito da interpelação que ocorre a partir da FD e seus desdobramentos (posição sujeito, forma-sujeito). A posição sujeito se relaciona com a forma-sujeito, evidenciando a heterogeneidade da FD e a dispersão do sujeito. O sujeito para AD é fragmentado pela presença do outro, do inconsciente, sendo esse

outro não apenas o destinatário, mas outros discursos que aí atravessam, historicamente constituídos, no nível do interdiscurso (CAZARIN, 2005).

De acordo com Orlandi (2013, p.48-49), a AD não considera a noção psicológica de sujeito empírico coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso à parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito a. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar. O sentido é um gesto de interpretação e o sujeito à própria interpretação. Não há sentido que não tenha sido produzido em uma relação com a exterioridade, em determinadas condições de produção. Para a AD, o sentido não pode ser considerado conteúdo. A língua é relativamente autônoma e tem sua própria ordem, o sujeito não é um feixe de intenções, nem sua própria origem. Não há acesso direto ao modo como os sentidos se constituem, a exterioridade constitutiva. A língua é compreendida como ordem significante, capaz de falha, equívoco, deslizos (ORLANDI, 1998).

O sujeito da AD não é empírico, mas sujeito do discurso que carrega consigo traços do ideológico, do social e do histórico e tem a ilusão de ser fonte do sentido. Essa ilusão é necessária e constitutiva do sujeito. A AD vai trabalhar essa ilusão através dos processos discursivos, mostrando que a linguagem, o sentido não são transparentes. A ideologia é que trabalha os efeitos de evidência, o sujeito como unidade e a transparência do sentido. O princípio básico da noção de sujeito em AD é que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Para a AD, o sujeito não é fonte do sentido, mas se constitui num trabalho de rede de memória instado por diferentes FD que vão representar no discurso diferentes posições sujeito que resultam de lacunas, dispersões, descontinuidades (GRIGOLETTO, 2005). O sujeito em AD não é totalmente livre, nem assujeitado, movendo-se num espaço de incompletude e o desejo de ser completo, numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, onde o eixo da relação está no espaço discursivo criado pelos interlocutores (GRIGOLETTO, 2005).

O sujeito traz no fio do discurso o interdiscurso cristalizado. Isto retoma Pêcheux ([1975] 2009, p.154) quando diz que o sujeito dominado por uma FD tende

a esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, a forma sujeito dissimula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o “já-dito do intradiscurso. Consideramos que a Ideologia, o inconsciente e o outro constituem o sujeito.

Isso faz retomar Pêcheux ([1975] 2009, p.158) quando afirma: “[...] o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ocupa entendamos que, sendo “sempre já” sujeito, ele “sempre já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal.”

Fazendo uma relação com o sujeito gago e parafraseando Grigoletto (2005), diríamos que o sujeito gago incorpora o que lhe interessa de diferentes saberes, identificando-se ao discurso da sociedade e traz os enunciados pertencentes a esses saberes à ordem intradiscursiva, linearizando-os no fio do discurso.

Sujeito e sentido estão ligados, pois na medida que o sujeito se identifica com uma FD, está construindo sentido para o discurso. A evidência do sujeito esconde seu assujeitamento, como a evidência do sentido oculta a historicidade de sua construção.

Relevante destacarmos a importância do enunciado para a Análise do Discurso de linha francesa (AD), uma vez que esse aponta para uma posição sujeito e, ao revelar essa posição, mostra-o em relação ao poder. O discurso é marcado, em sua constituição, por uma historicidade. Essa possibilita/suscita o re (aparecimento) do enunciado que se coloca em funcionamento, acionado por uma memória discursiva, e passa a ser discursivizado diferentemente, em distintas épocas (FERNANDES, 2007).

Conforme Foucault ([1969] 2014, p. 121), “não há enunciado que não suponha outros [...]”. O enunciado não é frase, proposição, mas discurso. Inexiste enunciado que, de uma maneira ou de outra, não reatualize outros enunciados. Não é oculto, mas também não é visível. Não se oferece à percepção, manifestando limites e caracteres. É preciso uma certa conversão do olhar e da atitude para que seja possível reconhecê-lo e considerá-lo (FOUCAULT, [1969] 2014, p.135).

Relacionando à gagueira, por algumas vertentes teóricas, como patologia, sem prognóstico de cura, esse enunciado hoje se discursiviza de forma diferente, pois o conceito de fluência está sendo ressignificado como em nossa proposta de trabalho, distanciando-nos de uma perspectiva biologizante de sujeito. A imagem atua como um operador de memória social em nossa cultura (DAVALLON, 1999);

(COURTINE, 2008). Felizmente a imagem do sujeito gago significado como engraçado, doente, menos capaz, há algum tempo vem sendo desconstruída.

Como se constrói a identidade do sujeito gago? Falando sobre figura identitária, Grigolletto e De Nardi (2013) afirmam que embora essa não seja mais vivida, pertence a uma construção identitária, nascendo do seu desaparecimento, pois estava em um tempo-espço que se transmutou e se referem à figura do cangaceiro e compadrito, pessoas que se identificam e/ou são identificadas com essas figuras. Aventuramo-nos a fazer uma analogia à noção de figura identitária em alguns aspectos com o sujeito gago.

A memória interfere no processo de produção de sentidos, promovendo a cristalização ou deslocamento de determinados lugares sociais, cristalização no tempo de uma imagem colada à representação de um lugar social, que pode sofrer deslocamento ao ser discursivizada em diferentes épocas. É pela prática discursiva que se estabelece um determinado lugar social e a figura representa um lugar. Ao se inscrever em certo discurso, o sujeito leva traços do lugar que ocupa socialmente e sua identidade é marcada pela historicidade, pelo lugar social que ocupa sendo afetado por diferentes relações de poder (GRIGOLLETO; DE NARDI, 2013).

O interdiscurso é da ordem da constituição onde todos os saberes circulam. O sujeito, ao se identificar com determinado saber, estará determinado por um lugar social e conseqüentemente vai construir uma identidade. Ao passar para formulação, o intradiscurso, o lugar social ocupado por esse sujeito vai determinar sua inscrição num certo lugar discursivo, sob o qual podem se apresentar diferentes posições sujeito no discurso, as quais são ocupadas devido aos movimentos de identificação do sujeito com outros (s) discurso (s) (GRIGOLETTO, 2005).

Podemos pensar a identidade como uma construção simbólica e imaginária, da ordem da constituição do sujeito e do discurso. Tal construção é possível através dos movimentos identificatórios entre o eu e o outro e que derivam de ações inconscientes do sujeito, que são do nível intradiscurso (GRIGOLETTO, 2005).

Parafraseando Grigoletto (2005), mas correlacionando à gagueira, diríamos que o sujeito gago, ao se inscrever num determinado lugar discursivo, o qual é efeito de seu lugar social de aluno, filho, professor, realiza inconscientemente movimentos identificatórios, ora incorporando o dizer social, ora aderindo a outro dizer, ora identificando-se com o dizer de amigos, do terapeuta dentre outros. A identidade não é algo fechado, acabado, mas constituída através de movimentos identificatórios do

sujeito na relação com o outro, que por sua vez também se constitui enquanto identidade. A identidade se constitui de forma contínua na relação com outras identidades. A identidade também envolve processos sócio históricos e ideológicos como a linguagem e as FI do sujeito, através dos movimentos identificatórios, que colaboram para construção do sentido do discurso. Enquanto sujeitos sociais, somos interpelados a ocupar diferentes lugares: como professores, alunos, cientistas dentre outros, os quais são da ordem da constituição do sujeito e das práticas discursivas. Nisso consiste a identidade do sujeito, na movência entre diferentes processos de identificação. A identidade não é fixa, única, homogênea, pois está em constante movimento (GRIGOLETTO, 2005).

As Formações Imaginárias têm importante influência na constituição da identidade. A imagem que o locutor faz de si, a imagem que se faz da imagem do interlocutor como diz Pêcheux ([1969] 2014). Nas Formações Imaginárias, não são os sujeitos físicos que atuam no discurso, mas suas imagens que derivam de projeções (ORLANDI, 2013). Não são os lugares empíricos, ocupados pelos sujeitos, que determinam os dizeres, mas a representação que o sujeito faz de si, do outro, do outro em relação a si e também do referente. A representação que o sujeito faz do interlocutor direciona seu discurso (SILVA, 2019). A identidade do sujeito resulta do jogo de relações imaginárias, as quais compreendem os processos de identificação do sujeito com a FD que o domina. Na constituição da identidade, é importante considerar as relações de poder e sentido presentes (GRIGOLETTO, 2005).

O sujeito gago constrói sua identidade de gago pelas práticas discursivas que mantém com o outro, que também o faz ocupar um lugar social ou ter dele uma representação como menos competente, menos capaz, impossibilitado de realizar determinadas atividades, figura estranha, que provoca risos, o “bobo da corte” e assim foi por muito tempo veiculado pela mídia. Como a memória intervém no processo de produção de sentidos, irrompe em seu discurso algo vindo de outro lugar, o pré-construído, o interdiscurso social que o cristaliza à posição de sujeito gago. Mas a memória também permite deslocamentos de determinados lugares sociais. Para isso, o sujeito precisa desconstruir essa imagem estigmatizada de falante que construiu ao longo de sua história e de práticas discursivas em que vivenciou sofregamente a posição de sujeito gago.

O lugar discursivo é efeito do lugar social e o lugar social é construído pela prática discursiva. Lugar discursivo e lugar social se constituem mutuamente e estão relacionados à ordem da constituição do discurso. Um necessita do outro para se constituir. O lugar social se constitui pela prática discursiva, portanto requer a inscrição do sujeito num lugar discursivo e o lugar discursivo existe porque o lugar social impõe a inscrição do lugar discursivo em um discurso (GRIGOLETTO, 2005, p.158).

O lugar discursivo resulta da relação do sujeito com a língua e a história, mas essa discursivização ocorre porque há uma determinação da formação social que estabelece lugares que podem ser ocupados por sujeitos autorizados. O lugar discursivo materializa-se da passagem do espaço empírico para o discursivo. O lugar social é o espaço empírico ocupado pelo sujeito na formação social. Lugar discursivo não é o mesmo que posição, mas pode abrigar diferentes posições. Ele é um espaço heterogêneo onde se materializam diferentes imagens projetadas pelos interlocutores. Todo indivíduo pode ocupar diferentes lugares sociais (pai, jornalista) dentro de uma formação social. O seu lugar discursivo estará afetado por algum lugar social, mesmo que as imagens construídas sejam diferentes das projetadas socialmente. Nem sempre o lugar social coincide com o lugar discursivo (GRIGOLETTO, 2005, p.159). Correlacionando ao sujeito que gagueja, este pode ocupar o lugar social de filho, ocupar o lugar discursivo de aluno dedicado, inseguro com sua fala. Trata-se de lugares discursivos diferentes sob os quais podem operar diferentes posições sujeito, mas sob efeito do mesmo lugar social.

O sujeito, enquanto fonte e origem do dizer (esquecimento nº 1), produz a cristalização de um sentido, um lugar social, uma identidade (GRIGOLLETO; DE NARDI, 2013). O sujeito gago visto como centrado, estável, portador de uma única identidade, ocupa diferentes posições-sujeito conforme se posiciona frente ao interlocutor.

Abordando sobre identidade pela perspectiva sociológica, Hall (2015) afirma que esse conceito foi modificando-se ao longo do tempo. Para o sujeito do iluminismo, o indivíduo era totalmente centrado, uno, dotado de razão; a noção de sujeito sociológico acreditava que a identidade se construía num processo de interação entre o 'eu' e a sociedade; já no sujeito pós-moderno, coexistem identidades contraditórias, onde as identificações estão sempre sendo deslocadas. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, dependendo do posicionamento ocupado, por exemplo ser negro, homem, político.

Abordando sobre os cinco descentramentos que afetaram o sujeito pós-moderno, destacamos um deles. Hall (2015) fala que o segundo grande descentramento pelo qual passou o homem ocidental foi a descoberta do inconsciente por Freud. Partindo dessa assertiva, o autor percebe a identidade como construída ao longo do tempo, resultante de processos inconscientes e está continuamente sendo formada, incompleta. “Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2015, p.24). De acordo com Pêcheux ([1975] 2009) a identificação é uma tomada de posição por concordar com os saberes de uma FD. Para Orlandi (2007), a identidade sempre está em movimento e manifesta-se de diferentes formas não importa a situação de opressão. A identidade “esconde que resulta de uma identificação, que é o que constitui sua interpelação” (ORLANDI, 2007, p.75). Acreditamos que o sujeito gago constrói sua identidade de gago em diferentes práticas discursivas autoritárias ao longo da infância.

É importante ressaltar que não é só a família que produz um discurso autoritário, solicitando da fala da criança algo que escapa a sua capacidade de realização, mas a própria escola é a instituição representante da formação, correção, com valor ideológico de censura com a presença do professor censurador (AZEVEDO, 2000; 2006). “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, [1971] 2013, p.41). Não só a família, mas a própria escola, os docentes precisam de orientação em como lidar com a gagueira. De acordo com Thomé (2019), um aspecto que tem influência na qualidade de vida das pessoas gagas é o impacto negativo que a disfluência pode provocar na percepção sobre sua competência comunicativa.

O foco da terapia a partir da ótica da AD é a análise de situações discursivas vivenciadas presentes, passadas e identificação das condições de produção geradoras de fluência, gagueira. A previsão a *priori* do “erro” é discutida, pois obsta a espontaneidade do funcionamento discursivo. Trabalhamos no sentido de refletir sobre como o planejamento da fala, a previsão a *priori* do erro agem como motor que move a gagueira. Através de uma escuta interpretativa e da devolutiva do terapeuta sob a forma de estranhamento e/ou questionamento, busca-se do sujeito uma reflexão sobre seu agir, pensar, sentir. Procura-se estabelecer um novo sentido

para as marcas corporais e para o sintoma na linguagem através do trabalho discursivo (AZEVEDO, 2000; 2006; 2013).

Ousamos pensar a gagueira de um lugar diferente e distanciado de mensurações, quantificações. Construimos uma diretriz que também nos permite apreender validado pelas experiências vivenciadas no Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira Infantil (GEAGi), compreender o que a gagueira não é. Ter outra visada teórica.

Percebemos com estudos de Azevedo (2000; 2006; 2001; 2013; 2015; 2018), Cavalcanti (2011), Petrusk (2013), Friedman (1994; 2001; 2014; 2015), que não existe nenhum falante com uma fluência total, ideal, linear, que a gagueira é um momento da fala e não a fala toda. O sujeito que gagueja, preso que está a sua forma de falar, direciona sua atenção mais a seus momentos de disfluência do que de fluência. O sujeito que gagueja é fluente, apresentando momentos de gagueira e não o inverso. O estranhamento do outro é que interpreta a fala gaguejada como distúrbio (PETRUSK, 2013). Vale destacar que, neste trabalho, abordamos tanto a gagueira fisiológica como a gagueira em seu estágio inicial, quando já é reconhecida pela família e pela criança.

Em sua dissertação de mestrado, Damasceno (2012) afirma que existem diferentes padrões de fala que oscilam entre os polos fluir e disfluir dependendo das situações comunicativas que, em nossa teoria chamamos de condições de produção. Em sua pesquisa, constatou pela fala dos sujeitos que a gagueira é um atributo que desqualifica, frente aos outros, pois é sinônimo de anormalidade, escárnio. Convergindo com nossos estudos, Damasceno e Friedman (2012) percebem que há uma tendência do senso comum a ver a disfluência constituinte da linguagem como gagueira, estando essa fortemente atrelada à presença do outro.

Precisamos ter respeito ao tempo da criança, aos seus processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A criança é uma pessoa que toma distância cognitiva dos eventos para apreciá-los e posteriormente representá-los do seu jeito na linguagem (LIER-DE VITTO, 1995).

De acordo com Scarpa (1995), o sujeito histórico fluente é uma abstração, já que a linguagem é faltosa, incompleta. Os discursos atravessam outros discursos e quem faz a fluência é o outro. A fluência e a disfluência sinalizam diferentes relações do sujeito com a língua. “Prosodicamente, a disfluência não acontece nos trechos nucleares, mas nos periféricos, fronteiros (SCARPA, 1995, p. 179)”. “A criança, na

fase da gagueira fisiológica, supera a disfluência rítmica dando lugar a um adulto fluente cuja disfluência é secundária” (SCARPA, 1995, p. 173).

Mais comum a disfluência acontecer em situações em que há uma maior complexidade sintático-semântica, início de tópicos conversacionais, conversão do discurso direto em indireto, quando se tenta responder com expressões não cristalizadas (SCARPA, 1995, p. 170).

De Lemos (2002) considera os processos metafóricos e metonímicos como constituintes da linguagem e convoca a psicanálise para melhor compreender os processos de aquisição da linguagem. A partir da teoria Interacionista em Aquisição de Linguagem, que mostra estar a criança na terceira posição em um momento de autocorreções, Azevedo (2000; 2006) inclui a gagueira natural como possibilidade de estar localizada aí, também como efeito do eixo metafórico (vertical, em ausência, em que a criança tem várias possibilidades de não ditos a selecionar).

Com o aporte teórico da AD, Azevedo (2000; 2006) ainda afirma que os discursos autoritários da família e escola, como *fale devagar, respire fundo*, entre outros, não mostram o erro à criança, mas o situam nela toda; levando o infante a identificar algo estranho na sua fala e, a partir daí, querer evitar falar, usar estratégias como bater os pés, as mãos, substitui palavras por outras que considera mais fáceis, ou silenciar. A partir desse momento, depara-se com a diferença, o não assemelhamento. Para o gago, o ouvinte (não todos) é quem o coloca nesta posição, ficando o sujeito submetido ao eixo da língua à medida que não se acha capaz de produzir determinados significantes. Aí está a causa da gagueira nesta perspectiva, com a qual nos identificamos neste trabalho. Ainda assim, registramos os estudos genéticos e neurológicos como os de Andrade (1999; 2011; 2014); Bonhen (2009); Chang (2011); Sowman (2017), como importantes à compreensão da etiologia da gagueira.

Diante de percursos teóricos heterogêneos analisados, estudos e experiência no GEAGi nos encaminharam na direção das pesquisas de alguns autores como: Azevedo (2000; 2006; 2011; 2013; 2015; 2018); Cavalcanti (2011); Petrusk (2013); Friedman (2014); Cavalcanti (2016), e Silva (2016), ou seja, que a gagueira não está naquele que fala, nem no interlocutor, mas relaciona-se ao espaço intervalar, o espaço discursivo, às condições de produção, em uma relação direta com a exterioridade. Tais questões nos movimentaram a perceber o quanto a família, unidade básica, porta de entrada na vida social pode ser fundamental para a criança que gagueja reencontrar, perceber sua fluência.

Encontramos (ou fomos encontrados?) na AD o aparato teórico e metodológico que melhor respondeu a nossas inquietações em muitas questões que, em outras teorias se mantinham lacunares. Não pretendemos abordar os lugares teóricos da AD em sua totalidade, mas traremos conceitos que melhor atendam ao nosso objeto de estudo.

Apoiamo-nos em Orlandi (2011) em relação ao espaço em que se encontra a gagueira. A autora assevera:

[...] a linguagem tem como condição a incompletude, e seu espaço é intervalar. Intervalar nas duas dimensões: a dos interlocutores e a da sequência de segmentos. O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado constituído pelos/nos dois interlocutores [...] (ORLANDI, 2011, p.160).

O sujeito gago vivencia situações de conflito com o outro e consigo. Com o outro porque antecipa que este espera sua gagueira acontecer e consigo porque tenta controlar a fala para não gaguejar e a gagueira aparece. Trabalhamos na perspectiva linguístico-discursiva no GEAGi que envolve compreender as formações discursivo-ideológicas presentes nos participantes da pesquisa. Utilizamos a propriocepção fonêmica de (Friedman, 1994) para que os sujeitos aprendam a ter confiança em sua capacidade fonoarticulatória e o discurso na perspectiva de se falar livremente, sem correções, percebendo a disfluência como um momento constituinte da fluência (FRIEDMAN, 2015).

O trabalho em grupo é imprescindível, pois atua como mobilizador das dinâmicas inter e intrassubjetivas, o que é relevante para superação dos problemas na fala, linguagem. Potencializa as interações, possibilitando o deslocamento do sujeito de posições fixas que comprometem as atividades dialógicas. Evidencia as manifestações sintomáticas dos pacientes e concomitantemente norteia a escuta e intervenções terapêuticas (FRIEDMAN; PASSOS, 2007).

Cada sujeito oferece ao grupo sua realidade, sua história pessoal compartilhando sensações, a dor do fato de não serem os únicos a vivenciar o sofrimento que a gagueira traz. Mostrar que aceitar a gagueira, permitir-se fluir pelo eixo do sentido sem se preocupar com a forma do que diz é o que fará sentir-se assemelhado ao outro, é o que permitirá desarticulá-la. Isso envolve compreender o funcionamento discursivo da gagueira e da fluência. No grupo, as dificuldades e expectativas podem ser expostas, discutidas reflexivamente, favorecendo a inclusão,

o envolvimento e apropriação dos conteúdos discutidos (FRIEDMAN; PASSOS, 2007, p. 153).

O trabalho em grupo propicia um autoconhecimento, que as pessoas exponham, compartilhem com mais facilidade seus sentimentos e que serão valorizados. Ao reunir pessoas que apresentam em comum dificuldades semelhantes na fala, permite-se a instalação de um movimento de identificação. Cada participante vai construindo novos aprendizados e novas soluções vão emergindo, tendo como ponto de partida a situação experienciada individualmente (CHIEPPE; FERREIRA; GIANNINI, 2007).

O ser humano já nasce em um meio social, desenvolve-se e aprende na interação social. Acredita-se que, por volta dos dois anos, a criança utilize a linguagem para satisfazer suas necessidades (função instrumental), para dominar o ambiente (função reguladora), para se relacionar com o outro (função interativa), para afirmar sua personalidade (função pessoal), para perscrutar o mundo (função heurística), para brincar (função imaginativa) e para participar de momentos sociais convencionais (ritual) (LAPLANE; BATISTA; BOTEGA, 2007). Trabalhar conjuntamente implica progressos e isso inclui o processo terapêutico.

O trabalho em grupo é, desse modo, concebido como um meio de ultrapassar e de romper com a concepção que reduz a reabilitação e a terapia a um conjunto de ações destinadas a promover a saúde de determinado órgão ou função (LAPLANE; BATISTA; BOTEGA, 2007, p.167). O grupo é um espaço onde se aprende, trocam-se ideias e experiências.

Panhoca (2014) acentua a importância do trabalho em grupo e adota a perspectiva de grupo à luz da abordagem histórico-cultural, que o entende como resultado da dinâmica das interações, significados e representações nele construídos; um contexto essencial não só para o desenvolvimento da linguagem como para identificação de valores, padrões e atitudes sócio-culturais apresentadas e partilhadas pelos participantes do grupo. Existe a presença constante do novo, da mudança, do não definitivo, da não linearidade, não predeterminação.

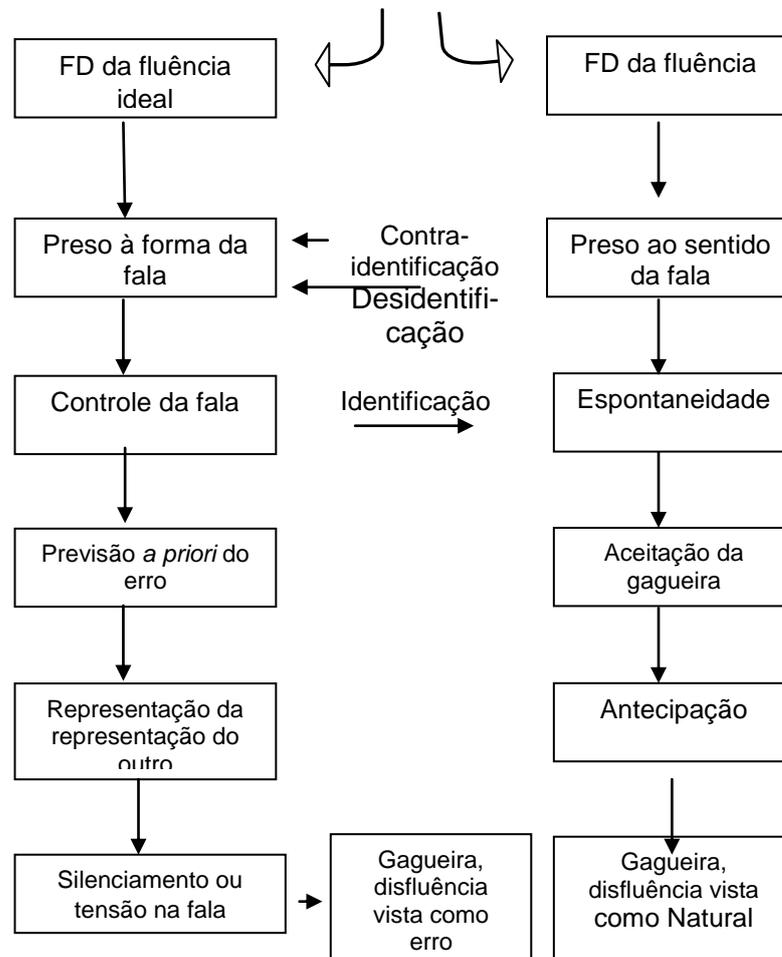
A valorização da linguagem e das participações dos componentes do grupo vão paulatinamente reposicionando-os neste e no processo constante de significar/ressignificar, no qual cada um se expõe e escuta o outro, emergem subjetividades, a (re)construção de identidades (PANHOCA, 2014).

A relação terapeuta-paciente é marcada por processos interativos em que compõem elementos sócioafetivoemocionais de grande importância. O fazer fonoaudiológico neste modelo de clínica tem como alvo uma “mudança de posição” do sujeito, “por meio da valorização de suas capacidades e potencialidades, em processo em que lhe é oferecida a possibilidade de (re) significação não só de sua linguagem, mas de si próprio, por meio dela” (PANHOCA, 2014, p. 420).

A ótica linguístico-discursiva pretende uma mudança de posição e formação discursiva valorizando, assim como fala Panhoca (2014), as capacidades e potencialidades do sujeito gago, através não só da fala “fácil”, “livre”, sem correções, controle, mas também por meio da consciência proprioceptiva.

Podemos visualizar, na figura a seguir, os elementos da formação discursiva de sujeito gago para sujeito fluente, que vai ilustrar o percurso desejado na proposta terapêutica que defendemos.

Figura 3 – Elementos da FD do sujeito gago e do sujeito fluente



Fonte: Petrusk (2013), adaptado por Cavalcanti (2015).

O sujeito inscrito numa FD de fluência ideal, fica preso à forma de falar, tenta controlar a fala, pois prevê que gaguejará antes que aconteça, tem uma representação do outro como censor de sua fala e vê a gagueira como “erro”. Já o sujeito inscrito na FD da fluência fala espontaneamente, prende-se ao sentido que é veiculado, não antecipa a gagueira, aceita a disfluência como natural. A seguir apresentaremos a importância da família para melhor compreendermos a gagueira.

1.2 A importância da família para compreensão da gagueira

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas) (Manoel de Barros).

Consideramos a família a primeira instância de constituição do sujeito. A família é uma instituição histórica, pois antes do nascimento os seres sociais sofrem a ação da ideologia. Nas sociedades modernas capitalistas os membros da família já inculcam o papel de homens e mulheres na sociedade. São ditados ao indivíduo escolhas da família relativa a roupas, expectativas, objetivos, projetos que os adultos têm em relação ao novo ser. Convocaremos pesquisadores de diferentes filiações teóricas para abordar a teia de relações que se desenvolve no seio familiar, bem como o que pode ou não a manter em equilíbrio.

De acordo com Dolto (1985), a partir do lugar da psicanálise, a criança é sintoma dos pais. Eles não percebem o problema que criaram para o filho e o término do problema, coloca-os num estranho estado de sofrimento reencontrado que se reatualiza em seus corpos, em suas relações. Lacan (1987), em seu livro “A família” já assevera que esta tem um poder que ultrapassa toda racionalidade educativa. Ela é uma forma complexa em que se supõe que tenha um sentido que a unifica e dirija a sua evolução. A família emana como grupo natural de indivíduos, unidos por uma dupla relação biológica, por um lado a geração, que oferece aos componentes do grupo, por outro, as condições do meio que postula o desenvolvimento dos jovens e que mantém o grupo, sendo os adultos geradores quem asseguram essa função de manutenção. Partindo dessas assertivas, supomos que a criança nasce em meio a uma dinâmica familiar criada pelos adultos e que precisa se manter.

O modo de funcionamento de uma família pode estar diretamente envolvido com o sintoma fonoaudiológico apresentado por um membro e a capacidade linguística é uma instância apropriada para que o sintoma se expresse (NASCIMENTO; FERRAZ; FERRAZ, 2004).

Partindo de pesquisas no âmbito da psicologia, mas sem desconsiderar achados da vertente psicanalítica, Nascimento; Ferraz e Ferraz (2004), afirmam que existe um acordo inconsciente ignorado pelos membros da família, para suportar o equilíbrio psicossociológico do grupo, um pacto patológico, oculto entre o paciente e seus familiares. Esse equilíbrio costuma ser patológico, mas garante conforto psicológico aos seus membros. O paciente não quer se livrar do sintoma e a família também deseja a manutenção deste, mesmo que os familiares se sintam envergonhados ou tentem esconder as dificuldades do filho, mesmo que o sintoma cause incômodos pelas dificuldades de comunicação que imperam em diferentes situações sociais. O desaparecimento do sintoma significa desestruturação do grupo familiar. Então a família tenta inconscientemente manter o sintoma do paciente, para preservação do equilíbrio grupal (NASCIMENTO; FERRAZ; FERRAZ, 2004). Ademais, a família organiza-se de forma que o sujeito ocupe certa posição. No entanto, esse lugar do sujeito é inadequado no grupo familiar de forma que o sujeito toma para si a patologia grupal como se fosse pessoal, individual. Consideramos, que a família endereça para um membro familiar conflitos não resolvidos que se expressa sob a forma de um sintoma. Isto produz um efeito de conforto no grupo familiar.

Nascimento; Ferraz e Ferraz (2004) citam o caso de um paciente em que a interdição do segundo momento de Édipo não se realizou satisfatoriamente. Quando a criança aceita a interdição, no caso se menino sabe que não pode ter o corpo da mãe, se menina percebe o mesmo em relação ao corpo do pai, e assim ingressam na cultura, aceitando as normas, as leis. No caso supracitado, existia uma descaracterização dos papéis familiares, uma disfunção no funcionamento familiar citado como funcionamento antiedipiano, pelo qual a irmã mais velha assumia a posição de mãe e dormia com o irmão que era seu rival, principalmente no que se refere ao desempenho escolar. A mãe separada do marido dormia com o filho mais novo, que ocupava a posição de companheiro, também suscitando muito ciúme no “filho problema” e a interdição não surgia de nenhuma parte para pôr limites à rebeldia da criança que apresentava o sintoma.

Situando-nos em relação ao nosso aporte teórico, acreditamos que uma dinâmica familiar disfuncional em que se presentifique uma relação de forças, uma indefinição na posição sujeito de cada membro do grupo familiar, um não-lugar para a criança como sujeito sem voz, sem vez, silenciada pelos discursos na relação parental, deixa ecoar entre os efeitos de sentido um efeito de evidência da não importância, o não assemelhamento com os outros que lhe são significativos gerando condições de produção desencadeadoras de distúrbios. No caso da gagueira consideramos que é um distúrbio de linguagem que se dá a ver no corpo, onde o sujeito usa estratégias corporais para tentar escondê-la. Podemos perceber como autores de diferentes orientações teóricas asseveram a relevância da família no processo de constituição do sujeito.

Conforme Nascimento, Ferraz e Ferraz (2004), o funcionamento do grupo familiar pode influenciar tanto na construção como na supressão de um sintoma de distúrbio da comunicação, por exemplo, por isso a importância da escuta não só do paciente, mas também de sua família para se compreender o lugar que cada um ocupa na estrutura familiar.

De acordo com Faria (1998), na terapia psicanalítica, por exemplo, é preciso dar um lugar aos pais, um lugar que é de escuta. Excluí-los é desconhecer o lugar que a criança ocupa na estrutura. A criança ocupa em relação aos pais um lugar fálico, ela é veículo de alienação do desejo dos pais. A queixa deles não pode ser tomada em seu sentido literal. A queixa vai dizer sobre algo relativo ao desejo que ela encobre, o que remete aos pais como sujeito, uma vez que é isso que se encontra alienado no que se denomina sintoma na criança.

A queixa dos pais se “cola” ao filho e é através da presença da criança que pode ser verbalizado, algo que diz respeito ao desejo do(s) pai(s) e que não pode ser pensado senão atuando no filho. Isso diz respeito ao sintoma na criança. Mas é somente escutando o filho que pode ser realizado o desenlace entre o que é realmente do filho, ou seja, o sintoma da criança e o que é dos pais (FARIA, 1998, p. 97).

Cervi *et al* (2015), abordando sobre desvio fonológico, afirma que o desenvolvimento da linguagem depende de condições biológicas e também da influência de fatores presentes no meio em que está inserido o sujeito, como a família. O sintoma é uma formação subjetiva, uma linguagem que precisa ser compreendida. A clínica de linguagem é muito influenciada pela clínica médica.

Nesta prevalece a perspectiva organicista, em que na intenção de buscar a origem do não funcionamento ou funcionamento errado na linguagem, há uma fixação no “erro” causado pela patologia, desconsiderando o sujeito.

Conforme Cervi *et al* (2015), na constituição do sujeito há a alienação e a separação. Na primeira, mãe e criança estão numa relação dual, onde a mãe considera a criança objeto de satisfação. Ambas não podem ficar nesta relação, pois a mãe precisa voltar para sua rotina e a criança ir em direção ao seu desejo. A criança não pode ficar na posição de responder como objeto do desejo materno. Se a criança representa o objeto de satisfação do desejo materno, não existirá lugar para que um questionamento pelo desejo seja elaborado pela criança. Para que essa relação de alienação seja rompida, intervém a função paterna que apontará para mãe que a criança é um sujeito diferente e que possui seus próprios desejos. A partir deste momento há a entrada na linguagem e a constituição do sujeito. Quando algo não vai bem nesse processo de constituição, presencia-se algum sintoma, por vezes um sintoma de linguagem.

O sintoma pode ser compreendido como uma resposta a uma demanda parental que apresenta a função de um laço entre o corpo da criança e os outros que a cercam (família, escola). Confluindo com os estudos de Nascimento; Ferraz e Ferraz (2004) e Farias (1998), Cervi *et al* (2015) acredita que o sintoma mantém um duplo sentido, pois surge como algo concreto no corpo da criança e é pertinente as funções parentais. Assim, a criança tropeça na fala pode ter algo do campo da constituição e não do patológico. Pode estar envolvido no sintoma questões subjetivas mal alicerçadas e uma resposta a uma demanda parental. “Dessa forma, o sintoma se apresenta como uma mensagem cifrada, que tem como endereço certo os pais, ao mesmo tempo que mantém uma mensagem de se fazer ouvir” (CERVI *et al*, 2015, p.69).

Pereira (2008) assevera que os sintomas, na maioria dos casos, estão “na” criança e não são “da” criança, isso significa que a dinâmica familiar está implicada na formação, manutenção dos sintomas e sucesso terapêutico. É preciso compreender o sintoma a partir da história do sujeito, o que abarca a história de sua família, o lugar que ele ocupa nesta unidade. É necessário depreender o papel desempenhado pelo sintoma na família, pois, muitas vezes, ele está atuando com a função de homeostase, o que faz compreender os casos que não evoluem, mesmo o profissional lançando mão de todo conhecimento técnico.

Friedman, Pereira e Pires (2010) também acreditam na possibilidade de implicação da família na produção e manutenção de sintomas, por isso se torna relevante sua presença na clínica, tendo em vista o sucesso terapêutico. Em pesquisa desenvolvida sobre a produção científica fonoaudiológica da família, perceberam a existência de três paradigmas de intervenção terapêutica. Por serem a dialética histórica e a positivista as mais utilizadas, não incluiremos a fenomenológica para abordagem da inclusão da família na clínica fonoaudiológica.

De acordo com Oliveira e Friedman (2005), no paradigma positivista, a família atua como informante sobre questões objetivas relativas ao desenvolvimento geral e específico da criança. O trabalho fonoaudiológico junto à família é de orientação, a mãe representa o grupo familiar, é considerada auxiliar, corresponsável pelo processo e sucesso terapêutico, é convocada a seguir as orientações do terapeuta em casa.

Na vertente dialética histórica, a família inclui todas as pessoas que convivem com a criança e não é meramente informante, mas participa ativamente do processo terapêutico expondo suas dúvidas, acompanhando a evolução clínica. Neste paradigma, a origem do sintoma não é linear, mas complexa, de forma que a objetividade, quantificações, dão conta de parte do problema, sendo relevante entender como questões subjetivas e sociais se relacionam a este. O paradigma dialético histórico se ancora numa clínica centrada no sujeito, o sujeito da linguagem, constituído na intersubjetividade através da ação dialógica que ocorre socialmente (OLIVEIRA; FRIEDMAN, 2005).

Freire (2000) acredita que a clínica centrada na objetividade, que inaugurou a Fonoaudiologia, estabelece uma postura orientativa e diretiva, um discurso autoritário em que o profissional tudo sabe, cabendo às famílias seguir e onde coloca como foco o sintoma; e a clínica da subjetividade coloca o sujeito e a linguagem no cerne das preocupações. Nela, o sujeito pode dizer de si e de seu sintoma, o dizer do outro está implicado no dizer da criança e se atribui um papel significativo aos pais, por se entender que estão implicados na estrutura do sujeito em atendimento.

Os estudos desenvolvidos por Pereira (2008), incluindo entrevistas com fonoaudiólogos, revelam que esses profissionais recebem uma formação médico-positivista tendo pouca ou nenhuma familiaridade com outra vertente epistemológica e que há um despreparo do profissional para trabalhar com a família. Em seus

estudos e como supervisora de fonoaudiólogos em atividade clínica, Gomes (1995) converge com os achados de Pereira (2008) e também afirma que o fonoaudiólogo teme o contato com os pais, não está preparado, instrumentalizado para enfrentar questões familiares que emergem no atendimento clínico.

Da mesma forma que Pereira (2008), Oliveira (2004), em entrevista com fonoaudiólogos, percebe a não formação, o não preparo referente ao trabalho com a família. A autora acredita que o profissional pode potencializar a saúde do grupo familiar não só lhe oferecendo uma escuta, mas resgatando suas responsabilidades, oferecendo-lhe autonomia para as mudanças necessárias.

Em seus estudos, Pereira (2008) entrevistou fonoaudiólogos para saber também quais características da família poderiam estar prejudicando o desenvolvimento da linguagem e os profissionais mencionaram aspectos como ansiedade, angústia, estresse nas relações familiares; superproteção materna em que a mãe fala pela criança e faz coisas por ela, dificultando a aquisição da autonomia existencial, fragilização da função paterna, a falta de tempo dos pais, que emana da ausência na relação entre eles e os filhos, comprometendo a qualidade das relações familiares. Existem complexas imbricações referentes a conteúdos subjetivos no funcionamento familiar implicados na constituição dos sintomas de linguagem.

Os sintomas ou distúrbios são contemplados dentro de um contexto, visando a compreendê-los como produto de interações do grupo familiar (PEREIRA, 2008), já que como nos fala Elia (2009), a família é a unidade celular e básica, porta de entrada da ordem social.

Explicando a importância da unidade familiar, Gomes (1995) assevera que existem alguns entraves que distanciam e, ao mesmo tempo, requerem a convocação da família a se envolver no trabalho fonoaudiológico, por exemplo, a criança que muda o comportamento durante as sessões quando algo significativo está acontecendo em casa; a mãe que 'orienta' o fonoaudiólogo sobre como atuar com o paciente na terapia; o exame complementar que ninguém faz; o paciente que se sente rejeitado pela família e pensa ser adotado. São situações peculiares que exigem uma análise, escuta e ação singulares.

Os pais constroem uma narrativa acerca de que é o filho. O sintoma adquire estatuto de problema que precisa ser resolvido e os pais atribuem ao clínico de linguagem um saber sobre o sintoma. O atendimento aos pais na clínica possibilita

mudar a posição dos pais frente ao sintoma. Há também uma ilusão de que o profissional irá fazer a criança falar conforme o ideal da língua constituída. Os pais acreditam que o clínico de linguagem irá estimular a musculatura dos órgãos fonoarticulatórios para que o filho aprenda a falar corretamente. A presença dos pais na clínica de linguagem possibilitará deslocá-los da concepção que têm sobre o sintoma. O modo como concebem o sintoma diz o como a criança é significada para eles (FUDISSERTU, 2009).

Muitas vezes há um descompasso entre o que o clínico escuta dos pais e a criança que comparece para o atendimento. A presença dos pais no espaço fonoaudiológico permite que o clínico escute o que os pais não escutam na própria fala e que se escutem e se mobilizem pelo que dizem (FUDISSERTU, 2009). A família é o primeiro espaço onde o sujeito se constitui e estrutura sua vida psíquica.

O trabalho com o grupo de familiares pode se constituir como um suporte social que favorece a reflexão, o diálogo, a discussão sobre necessidades das crianças e fatores que interferem nas alterações fonoaudiológicas por elas apresentadas. Aspectos da subjetividade, condições de vida, relações familiares e relações sociais que se elaboram em grupos terapêuticos tem implicações sobre a linguagem da mesma forma que o desenvolvimento da linguagem em contextos terapêuticos favorece a transformação do sujeito e suas formas de relacionar-se consigo, com outras pessoas (PENTEADO *et al*, 2005, p.163).

Ademais, os processos de identificação, significação e de constituição do sujeito ocorrem nas relações mediadas pela linguagem que ele estabelece com as pessoas. O grupo terapêutico se torna enriquecedor para o sujeito quando possibilita ampliar o conhecimento acerca de si e oportuniza deparar-se com as diferenças de cada sujeito e com elas aprender e transformar-se.

Azevedo e Freire (2001), e Azevedo (2000; 2006) também convocam a família para a compreensão do funcionamento discursivo gaguejante. Asseveram que todos nós estamos sujeitos à ordem da língua, mas não nos submetemos a sua forma e sim ao sentido do que falamos. Isso acontece inicialmente no processo de socialização primária, na família. Com o sujeito gago acontece o contrário. No seu processo de desenvolvimento da linguagem, a criança vai adquirindo um vasto sistema lexical e a dificuldade em selecionar palavras no seu repertório linguístico a conduz à disfluência. A família, então, quando diz “Fale direito! Fale devagar! Respire antes de falar”, está exigindo uma postura linguística da criança

incompatível para aquele momento. A disfluência é constituinte do sujeito e permanecerá durante sua vida, visto que o conceito de fluência é ideal.

O efeito do ouvinte na criança pode deslocá-la a recusar-se a falar ou utilizar diferentes estratégias para que a gagueira natural se oculte, o que ao contrário reforça sua presença. Começa a bater os pés, mãos, canalizar a tensão trazida pela possibilidade discursiva para outro órgão ou substitui palavras por outras que considera mais fáceis, ou seja, ou é silenciada pelas condições de produção ou aliena-se no eixo da língua, ficando o sentido à deriva. Quando o adulto passa a doar sentido ao que a criança fala, não fiscalizando seu dizer, daí ela passará a posição de interlocutora (AZEVEDO, 2000; 2006; AZEVEDO; FREIRE, 2001).

Conforme Fraser (2008, p.124) a gagueira pode ter várias causas. Em algumas crianças uma predisposição para gaguejar pode ter sido transmitida geneticamente. Certas condições ambientais precisam estar presentes para que a gagueira se desenvolva. Uma leve disfunção cerebral perturba a coordenação de cem ou mais de cem músculos utilizados para produzir a fala. As interrupções na fala resultam em apreensão e tensão, acentuando a gagueira. Quase todos que gaguejam possuem condições físicas de falar adequadamente. O medo de gaguejar faz que se faça força para falar e essa força produz uma fala não fluente. Há atitudes que pais e familiares podem tomar para ajudar a criança como: estilo de vida e ambiente familiar mais calmo; falar sem pressa com a criança; deixar ela terminar seus pensamentos; não completar suas frases; não interrompê-la, não falar pela criança ou apressá-la para ela terminar de falar; parar um segundo antes de responder às perguntas ou comentários da criança; desligar rádio ou TV durante o jantar, pois este é o momento para família conversar

Prosseguindo com a importância da inclusão da família no processo terapêutico, Oliveira (2004) afirma que os aspectos subjetivos da linguagem devem ser valorizados ancorando-se numa perspectiva interacionista, discursiva e dialógica. É relevante ampliar a percepção da criança e suas interações familiares. A família tem um saber sobre a criança que deve ser aglutinado ao saber do terapeuta e a partir desta conexão de saberes, é tecida a construção de uma nova percepção de realidade.

O impacto que a reação da família em relação à fala da criança provoca pode explicar o início, a prevalência da gagueira na infância. É o que afirma Oliveira *et al* (2010) considerando a gagueira um distúrbio, que se caracteriza por

interrupções no fluxo da fala, em que concorrem fatores biológicos, psicológicos, sociais e a interação familiar. Uma forma de intervenção que pode ser adotada consiste em aumentar a capacidade da criança e reduzir a demanda nos âmbitos motor, cognitivo, emocional e lingüístico.

A demanda pode estar relacionada a fatores ambientais que se expressam com o estresse comunicativo, velocidade aumentada na conversação, vocabulário rebuscado, interrupções verbais, rotina familiar inconsistente, conflitos familiares, falta de tempo dos pais, cotejo e competição entre irmãos. Além disso, comportamento de rejeição dos familiares e outros interlocutores frente à gagueira infantil, por exemplo; não respeito à troca de turnos, aumento da demanda linguística e motora, completar frases, desviar o olhar, entre outros, pode gerar baixa autoestima e crença na incapacidade articulatória, provocando, muitas vezes, a evasão de situações comunicativas (OLIVEIRA *et al*, 2010).

O estudo realizado por Oliveira *et al* (2010), teve por escopo verificar o(s) efeito(s) da orientação familiar a curto prazo na fluência da fala de crianças com gagueira. Foi constatada diminuição de disfluências, resultado de possíveis mudanças no modelo de elocução dos familiares, intervenção direta com a criança, assim como o próprio processo de desenvolvimento da fluência da criança.

“[...] É no processo de união com a família que o terapeuta obterá dados sobre a estrutura familiar” (CALIL, 1987, p. 36). Esse autor acentua a importância na obtenção de dados do sujeito, incluindo também a família na terapia. O terapeuta poderá compreender o papel de cada membro, que lugar cada um ocupa na estrutura do sistema familiar. Estudos psicanalíticos mostram que os relacionamentos vivenciados entre a criança e seus pais fixam padrões para relacionamentos futuros e como conflitos não solucionados durante a infância e adolescência reduzem a capacidade do indivíduo construir relacionamentos satisfatórios. Padrões de relacionamentos vivenciados na família de origem tendem a ser reproduzidos, desenvolvidos em relacionamentos futuros na fase adulta (CALIL, 1987).

Calil (1987) deixa clara a importância da interação familiar nos diferentes tipos de abordagens terapêuticas. Na abordagem estrutural, o terapeuta não se preocupa muito com as características do sintoma, sua história ou qualquer outro detalhe. Pretende esquadrihar a maneira pela qual se organiza a família, se a filha

se comporta como mãe, se é a mãe que fala pelos demais e o terapeuta procurará alterar a organização disfuncional da família.

O processo terapêutico pode ser representado por um equilíbrio entre duas escolas principais; a psicanalítica e a sistêmica: na primeira, é importante que se considerem as fantasias, conflitos e necessidades inconscientes que a família produz e que mantém sua estrutura, suas formas de interação. Na segunda escola trabalham-se os padrões estruturais e comunicacionais da família (CALIL, 1987, p.164). A família compreendida como sistema implica que o comportamento de um membro influencia e é influenciado pelo comportamento do outro. A pessoa que apresenta um sintoma representa alguma disfunção no sistema familiar. Esse sistema comporta-se “[...] como um todo coeso, inseparável e interdependente” (CALIL, 1987, p.17). O equilíbrio do sistema familiar não implica sanidade, mas um modo de interação que permite a sobrevivência familiar. O equilíbrio pode estar em torno de padrões disfuncionais. O membro sintomático é um representante circunstancial de alguma disfunção no sistema familiar (CALIL, 1987).

Embora o foco do trabalho do fonoaudiólogo não seja a família, o terapeuta precisa estar em alerta em relação às marcas familiares que ressoam no desenvolvimento do sujeito e que, muitas vezes, apresentam-se sob a forma de sintomas. Muitas vezes o sintoma é como uma válvula de segurança que assegura a manutenção do equilíbrio familiar. Os filhos muitas vezes são suporte das tensões vividas pelos pais. É importante na escuta terapêutica apreender o lugar que o cliente ocupa na família, o lugar que a família ocupa na representação do cliente, o funcionamento total do grupo (PASSOS, 1996).

[...] A incorporação do conhecimento sobre família na clínica fonoaudiológica implica, necessariamente, uma perspectiva que redimensiona o sentido do sintoma, uma vez que este deverá ser compreendido no contexto das manifestações globais do sujeito e, portanto, na inscrição desse sujeito e do seu sintoma no âmbito das relações familiares. Nesse caso, a ação terapêutica não incidirá apenas no sintoma, mas deverá levar em conta o processo de subjetivação do qual o sintoma é apenas uma expressão (PASSOS, 1996, p.63-64).

É preciso que o terapeuta desenvolva uma postura que considere as condições de desenvolvimento e a constituição da subjetividade, sem que para isso seja psicólogo ou psicanalista (PASSOS, 1996).

Convocando a família para a terapia, Tassinari (2009) assevera que, muitas vezes, uma relação disfuncional familiar pode encaminhar o sujeito para a

incorporação da gagueira como imanente ao seu ser. Existe inconscientemente um desejo de manter o sintoma como resquício de uma ilusão de completude experimentada no primeiro tempo de Édipo. Estar atrelado ao sintoma é o mesmo que não existir sem ele. Falta ao gago autorizar-se a ter sem comprometer o ser. Geralmente as crianças melhoram da gagueira quando os pais se conscientizam dos seus ideais e projeções, na forma como escutam o filho, quando se dão conta do peso conferido à fala da criança. No processo terapêutico, o sintoma perde o vulto no momento que a fala da criança é acolhida sem idealizações.

É relevante ressaltar que precisamos de vínculos desde o nascimento e a sua construção requer um ambiente narrativo. Sem a relação com o outro não se conta, nem se constrói a vida psíquica. É essencial a possibilidade de expressar-se por meio de qualquer narrativa seja canto, conto, relato de vida (principalmente a própria) conversa, pois qualquer história pode servir como liame entre pais e filhos. A narrativa gera na criança a subjetividade, identidade, facilita o desenvolvimento (GUTFREIND, 2010).

Somos resultados da qualidade de como estivemos juntos com o pai, a mãe ouvindo o que narravam. O verdadeiro nascimento não é o biológico, mas o afetivo, pois a parentalidade não se restringe a gerar, mas transcende e se amplia com a capacidade de narrar. Ser mãe e ser pai é também cultural, pois há uma transmissão intergeracional de informações, conhecimentos. A possibilidade narrativa propicia aos pais estarem em dia com suas histórias de vida e cria espaço para a transmissão afetiva. A construção de vínculos e a vida psíquica necessitam de um ambiente narrativo e do outro. Segredos ou não ditos podem atrapalhar o relacionamento entre pais e filhos. A família precisa ser incluída na terapia e essa inclusão sinaliza para a história dos pais (GUTFREIND, 2010, p. 32-33).

Madureira (1999), em suas pesquisas sobre família e surgimento de um sintoma de linguagem, utiliza como aporte teórico norteador a psicanálise, tendo como cerne os estudos de Winnicott. Percebe como a criança precisa de um outro que lhe seja significativo para se constituir como pessoa. Ao analisar o caso de C. observou que mesmo utilizando todo seu aparato teórico/técnico e mesmo a criança não apresentando um problema orgânico pouco evoluía. No caso sobre o qual se debruçou, o de L. percebeu como o sintoma está atrelado aos conflitos familiares, ao não conseguir esconder os conflitos familiares, denunciava-os através de um sintoma de linguagem.

Cada membro da família desempenha um papel e, para que a criança possa diferenciar-se dos familiares, precisa contar com o desejo da mãe. A capacidade de adaptação quase absoluta da mãe às demandas do bebê se torna uma das condições fundamentais para a consecução do pleno desenvolvimento de seu potencial inato nos aspectos físico, intelectual e psíquico (MADUREIRA, 1999). A qualidade da relação triangular vivenciada com os pais é também um dos fatores determinantes da estruturação psíquica do sujeito, do seu desenvolvimento emocional, na definição de seu papel nesta família (MADUREIRA, 1999).

Concebendo a família como sistema, percebe-se como a alteração sintomática em um membro aponta para uma disfunção neste sistema. A mudança dos padrões no sistema familiar é decorrente de alguns eventos, além da vivência edipiana, como a chegada de um novo integrante, a passagem para a adolescência. A partir de alguns acontecimentos, a família terá que apresentar uma maleabilidade para adaptação a um novo padrão de funcionamento e assim alcançar um novo equilíbrio. Quando não consegue se reorganizar, elege inconscientemente um membro da família para suportar as tensões canalizadas, vivenciadas no grupo, e tal integrante aceita inconscientemente ser o depositário da doença, assegurando o aparente equilíbrio e saúde dos demais (MADUREIRA, 1999).

A criança pode estar trazendo o retorno de dificuldades mais amplas que não puderam ser solucionadas por seus ascendentes. O infante ou adolescente acabam assumindo a posição de porta-voz da família, trazendo à baila situações que tentou ocultar, controlar (MADUREIRA, 1999, p.46).

Conforme Eigner (1985), existe uma trajetória inconsciente do vínculo conjugal, do vínculo filial-parental, do vínculo de consanguinidade. A vida familiar é um ciclo constituído por traumas, redefinições de papéis. O trauma fundador seria o processo de desmame, além do nascimento, da ameaça de castração. Com a chegada do primeiro filho, por exemplo, mexe-se com a identidade familiar, criando-lhe um estatuto, um novo papel para cada pai. Na adolescência, existirá uma reformulação no vínculo de assimetria pais/filhos, com a renúncia à imagem do filho conformista, o luto pela dependência infantil que escapa e o reconhecimento da necessidade recíproca de autonomia. Na realidade, não existe autonomia completa, todo mundo depende de todo mundo. No caso de famílias em que existe uma relação simbiótica, isso pode obliterar comportamentos individuais.

As leis e funções continuam as mesmas na família. Em cada um existe culpa por querer provocar uma ruptura na tradição e fazer diferente dos pais e antepassados, mas se sente alegria quando se percebe que o fazer diferente não implica querer ser superior aos pais. Conflitos entre pais e filhos sempre existirão em todos os lugares para que plantios novos não se esclerosem. Se a autoridade paterna está sendo desqualificada pelos outros e por quem a exerce resulta numa família sem amparo da lei. Violências de todo tipo refletem esse desequilíbrio. As manipulações e utilitarismo são mais graves e menos visíveis que a violência (EIGUER, 1985).

A dinâmica familiar, em sua diversas nuances e acontecimentos, influencia sobremaneira o pensar e o agir de cada membro, sobretudo as crianças em seu processo de constituição e formação. Existem mães que costumam utilizar um filho ou filha para se opor ao pai, são formas de perversão que adotam a perspectiva, aparência de vínculo mãe e filho, asfixiante, possessivo que impede o filho de evoluir. Quando a criança pede, por exemplo, que o novo cônjuge da mãe admita a grande consideração existente pelo pai biológico e que ela não resolveu que os pais se divorciassem, a criança abandona essa demanda de reconhecimento para entrar numa forte oposição. Se o complexo de Édipo foi perturbado por acontecimentos violentos como incesto fraterno, assassinatos, isso pode incrementar a angústia de castração e as transgressões sexuais. A família pode ou não colaborar inextricavelmente para uma dinâmica saudável da criança (EIGUER, 1985). A superproteção é um aspecto que atrapalha uma dinâmica familiar saudável.

A superproteção é uma ação perversa dos pais sobre os filhos, porque, na medida em que evita o esforço das conquistas, impede o aprendizado dos limites e destrói a capacidade de enfrentar a vida, que, cada vez mais, exigirá iniciativa e determinação (FILHO, 1998, p.88).

É preciso aceitar, enfrentar a gagueira para só assim poder desarticulá-la (FRIEDMAN; PASSOS, 2007). Querer padronizar o comportamento, optar pelo o que é mais confortável e atende nossas expectativas é agredir e despersonalizar a criança (FILHO, 1998). Isso vale para o comportamento verbal ou atitudes da criança, pois cada uma tem suas características singulares.

O outro é imprescindível, para que nos percebamos como pessoa. É ele que dá sentido a cada um de nós (FILHO, 1998, p.55). O estranhamento do outro diante da fala da criança, a começar pela família, na qual inicia seu primeiro processo de

socialização, a interpretação conferida a determinada manifestação linguística é que alça ao estatuto de doença, pois o outro desempenha papel estruturante na linguagem do sujeito. Algo que estava em processo de aquisição (a linguagem) torna-se patológico por ser interpretado reiteradamente como "erro" (AMOROSO; FREIRE, 2001; AZEVEDO, 2000; 2006).

É necessário, na leitura do sintoma de linguagem, o fonoaudiólogo compreender a dinâmica familiar. O trabalho de escuta da família possibilita traçar a posição que cada integrante ocupa na estrutura familiar. É importante apreender o sintoma atribuído à criança pelo discurso dos pais e a interpretação da criança sobre seu sintoma. Frente à manifestação linguística, o fonoaudiólogo ocupa um lugar de não-saber, pois, diferente da medicina, não é possível determinar diretamente se tal manifestação é ou não patológica. Busca-se o sentido do sintoma através das palavras (AMOROSO; FREIRE, 2001).

No setor de fluência da fala do Instituto CEFAC, ação social em saúde e educação, desenvolveu-se um trabalho de atendimento a crianças que apresentavam queixa de gagueira, a seus pais e um aperfeiçoamento clínico no período de 2006 a 2009, sob supervisão da Prof^a Dr^a Silvia Friedman. Constatou-se que, quando os pais se envolviam com a terapia e eram acolhidos em suas angústias, dúvidas, em relação à gagueira dos filhos ampliavam suas concepções sobre eles e sua forma de falar, o que resultava numa melhora na fluência da criança percebida pelos pais. Com isso, o processo terapêutico ganhava mais fluidez, eficácia (PIRES, 2011).

A constituição do processo terapêutico envolve todo o núcleo familiar. Trabalhando-se na vertente dialético-histórica, pretende-se uma mudança na visão dos pais em relação à interpretação da disfluência como gagueira, de forma que possam acolher a fala fluente e disfluente favorecendo a posição subjetiva de falante competente do filho. São transmitidas aos pais algumas noções como hesitação, pausa, bloqueio, que ocorrendo na fala do filho devem ser vistas como parte constituinte do aspecto subjetivo de construção da linguagem. Devem ser acolhidos, respeitados como momentos singulares e produtivos da produção da fala. Com um novo olhar e posicionamento os pais deixam de assumir o papel de fiscalizadores do dizer da criança e se tornam facilitadores dos momentos de fala destas (PIRES, 2011).

A fala da criança revela sistematicidades outras, fugidias que atestam a presença do real da língua, a impossibilidade do significante ser uno. É importante um submetimento à fala da criança para que o saber sobre sua fala seja mais bem apreendido (DE LEMOS, 1995). O sintoma emerge como uma máscara ou fala cifrada. Há algo a que não se pode escapar, que é a defrontação com uma história familiar. “A criança, que nos é trazida, não está só, ocupa no fantasma de cada um dos pais um lugar determinado” (MANNONI, 1999, p.59). Enquanto sujeito, está frequentemente alienado no desejo do Outro. O Outro é o que o insere na ordem simbólica, lugar da fala. As falas pronunciadas pelos outros a respeito de sua doença vão adquirir grande importância para a criança, deixando entrever o lugar que ocupa na estrutura familiar, portanto, a criança não pode ser apartada de suas relações familiares.

Em psicanálise, não se negligencia a doença, mas o que se coloca em evidência é como a situação é vivenciada pela criança e sua família. O que assume um sentido é o valor simbólico que o sujeito confere ao que experencia atrelado aos ecos de sua história familiar. Para a criança, as falas ou ausência delas sobre seu problema vão constituir a dimensão do que é por ela vivido, adquirindo importância. Por isso, tão necessário é a escuta familiar e da criança, situar pais e filho frente ao problema do desejo, a relação que se estabelece entre eles, questionando os pais a respeito de suas próprias histórias de vida, gerando uma reflexão sobre o que está se projetando de sua história passada com relação ao que é vivenciado em sua dinâmica familiar.

O apoio à família favorece um bom ambiente comunicativo com a criança, assim como um maior conhecimento sobre o desenvolvimento dela. O conhecimento sobre o processo terapêutico, a orientação sobre o desenvolvimento da linguagem possibilitam aos pais tornarem-se mais capacitados no tocante à linguagem dos filhos, dando sentido a ela. É relevante validar relatos e atitudes produtivas dos pais; incentivar a busca de informações em livros, sites. O terapeuta poderá trabalhar com os pais sobre como expor a criança em contextos comunicativos; ter encontros quinzenais ou mensais para esclarecimento de dúvidas; fornecer informações sobre o processo terapêutico propondo sua presença em sessões de terapia da criança para mostrar como endossar em casa atividades que foram propostas. Ouvir os pais, permite uma intervenção que interprete e ressignifique o sintoma construído por eles. A mudança na postura dos pais pode diminuir as alterações de linguagem da criança (PEREIRA; VANDENBERGHE; TORRES, 2017).

Não pretendemos nesta tese abordar a gagueira como sintoma, do ponto de vista psicanalítico, mas como um distúrbio de linguagem diretamente relacionado às condições de produção do discurso e a exterioridade, onde a família exerce um importante papel no período de aquisição e expansão da linguagem do sujeito.

2 CORPO DO SUJEITO ATADO AO CORPO SOCIAL

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. (Manoel de Barros)

2.1 Gagueira, escola e direitos humanos: entretecendo discursos

Os sentimentos são sentidos produzidos por uma ideologia de acordo com Orlandi (2011). A humilhação produz um sentimento de inferioridade, degradação. A humilhação é discurso, uma prática social. Na sociedade capitalista em que vivemos a humilhação constitui o processo de produção das relações sociais em que significa a alienação. Deslocando a alienação do sentido proposto por Marx e Engels (1986) em que o trabalhador é visto como mercadoria, em que o objeto produzido pelo trabalhador aparece como algo independente e estranho a ele, e indo ao encontro do que propõe Orlandi (2012a), percebemos a alienação enquanto segregação, segregação do sujeito gago. Comparando o sujeito gago ao menino do tráfico, estudado por Orlandi (2012a, p.223), a autora afirma que cada homem, no discurso dominante, tem direito à estima e à deferência, já o menino do tráfico é um ser que atrapalha pela sua singularidade, está destinado a ser importunado, perseguido, humilhado.

Ao sujeito gago diríamos que é percebido como um ser que atrapalha pela sua singularidade, e que está fadado a ser perseguido, importunado e humilhado. Desde tenra idade é negado a ele ser sujeito de seu dizer. É vítima de escárnio, de preconceito e novamente ancorando-nos em Orlandi (2012a, p. 224) “[...] o preconceito incide sobre a existência mesma do indivíduo, negando-lhe a vida. Ser segregado é estar fora, é não existir”.

“A sociedade é dividida, divididos são também os sentidos e os sujeitos. Existem as diferenças entre os sujeitos. A noção de sujeito individuado é política e remete à relação indivíduo-sociedade” (ORLANDI, 2011, p.44).

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia capitalista, constituindo a forma-sujeito-histórica, sustentada no jurídico, com seus direitos e deveres. A partir dessa forma-sujeito constituída, ocorre os modos de individu(aliz)ação do sujeito pelo Estado (instituições e discursos). As formas de individu(aliz)ação do sujeito pelo

Estado, resultam em um indivíduo responsável, dono de sua vontade, com direitos e deveres. Uma vez individuado, este indivíduo vai se identificar com esta ou aquela FD e com os sentidos que o identificam a uma posição social. O Estado falha em seu processo de individuação do sujeito, mas esta falha não é devida ao descaso, é estruturante, necessária para o funcionamento do sistema capitalista (ORLANDI, 2011). Como a falha é o lugar do possível, emerge a contradição: o que segrega é o que favorece a ruptura do processo de identificação, individuação. A ideologia é um ritual com falhas, como diz Pêcheux (2009). Existe então a confluência da falha do Estado no processo de individuação e a falha da ideologia no processo de identificação do sujeito a uma FD. Como na ideologia existe a falha, o sujeito pode irromper com outros sentidos e com eles ecoar na história. Isto é que faz com que sujeitos e sentidos possam ser outros. “Fazer sentido do interior do não sentido”. Isto é resistência. Só pelo trabalho e necessidade histórica da resistência que a ruptura acontece (ORLANDI, 2011, p.230-231).

O sujeito gago vive numa sociedade que traz a fala como um modelo a ser seguido, em que não ocorrem rupturas ou onde essas são quase imperceptíveis. Então sua fala gaguejada produz um efeito de sem-sentido ou quando muito de não-sentido (*non sense*).

Apoiando-nos em Orlandi (2011, p.167), concebemos o não-sentido em relação com a memória discursiva. É aquilo que ainda não faz, mas pode vir a fazer sentido. O sem-sentido resulta de processos pelos quais as coisas deixam de ter sentido ou não fazem sentido. Para o sujeito gago ser tratado com igualdade em relação a outros sujeitos, não faz sentido, é sem-sentido. Os sentidos são produzidos da experiência de uma memória. Os sujeitos gagos foram constituídos assim em relações de segregação, de diferença e isto eles trazem marcados em seu discurso, quando afirmam que os outros não têm paciência quando começam a falar, quando os corrigem, ou riem dos momentos de ruptura. A palavra igualdade para os sujeitos gagos então, encontra-se sem-sentido ou quando muito como um não-sentido. O sujeito se significa, identifica-se como gago, porque assim foi individuado pela sociedade, mas não se realiza, pois não se sente um igual, mas diferente. Todos abrigam diferenças, mas a diferença do sujeito gago que o singulariza para ele produz o efeito de desviante, do que foge ao normal.

Por uma educação para os direitos humanos pode-se evitar que os sujeitos sejam amarrados às evidências que cerceariam seu posicionamento crítico à

realidade, que desrespeita a vida, a liberdade (ORLANDI, 2012b) e nós acrescentaríamos a ter uma forma própria de falar, que gaguejada está preñe de sentimentos e sentidos como qualquer outra.

Nas escolas, precisa-se de um discurso mais polêmico e não autoritário. De acordo com Orlandi (2011; 2012b), no discurso polêmico, a polissemia é controlada uma vez que cada interlocutor procura direcionar o referente do discurso. Apresenta um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia, a reversibilidade ocorre sob certas condições, é disputada pelos interlocutores; já no discurso autoritário procura-se estancar a reversibilidade, tende para paráfrase, há contenção da polissemia, procura-se impor um único sentido, o agente do discurso se pretende único.

De acordo com Orlandi (2012b), em nossa sociedade, o discurso autoritário é dominante e isto se reflete na concepção de linguagem, em como se apresenta aos estudos de linguagem. No entanto, não existem discursos puros, há tendências. Discursos que tendem para o autoritário, por exemplo. A escola se produz num discurso pedagógico (DP) que é autoritário. É um discurso circular, institucionalizado. Do ponto de vista de seu referente, o DP seria neutro, cognitivo e informacional. As definições são fixas. Uma forma de intervir no caráter autoritário do DP é questionar seu caráter informativo, seus implícitos, expondo os efeitos de sentido, deixar um espaço no discurso para o ouvinte (ORLANDI, 2011). A escola parece não possibilitar o surgimento de um espaço para questionamento do discurso, da interpretação. Consideramos que seria interessante propor uma outra forma de educação para alunos que apresentam gagueira no espaço escolar.

A educação pode produzir um espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de forma que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não só reprodução, mas transformação, ruptura. Parafraseando o que assevera Orlandi (2012a) sobre a sociedade burguesa, afirmamos que a nossa sociedade capitalista se estrutura e funciona desrespeitando a dignidade do ser humano. A educação possibilita condições para que possam irromper outras discursividades que atravessem sentidos 'evidentes'. Na constituição do sujeito gago, intervém a prática significativa da ideologia. Ela é efeito da relação do sujeito com a língua e a história. O sujeito é sítio de significância historicamente constituído. A ideologia representa o efeito de completude, que produz o efeito de evidência, ancorando-se sobre sentidos institucionalizados, reconhecidos como naturais. Na ideologia, ocorre o processo de apagamento de como os sentidos foram constituídos (ORLANDI, 2008).

No sujeito gago há o apagamento de como se constituiu dessa forma, e passa a ter um discurso de que sua gagueira resulta de uma incapacidade para falar que o diferencia e o marca. Conforme Orlandi (2011, p.224), “[...] há uma relação necessária entre discurso e ideologia”. A ideologia é constitutiva do sujeito.

Constituímos os sentidos no embate de poder das diferentes falas (ORLANDI, 2012b). Correlacionando ao sujeito gago diríamos que ele se constitui como tal numa relação de forças entre diferentes falas endereçadas a ele, em que ele está envolvido. O sujeito gago produz a própria história, embora essa não lhe seja transparente.

Existe um interdiscurso social do preconceito relativo ao sujeito gago, mas também um discurso de direito à diferença, tendo em vista que cada sujeito tem sua singularidade.

Ancorando-nos em Orlandi (2012b), quando fala sobre mulher, a autora diz que a mulher, ao afirmar ‘as mulheres são tão capazes quanto os homens’, pressupõe uma afirmação do tipo ‘as mulheres não são capazes, que antecede e preside a sua fala. Associando à gagueira, percebemos que quando se diz temos o direito de termos nosso modo de falar; “os sujeitos gagos são tão capazes quanto os não gagos”. Isto autoriza exclusões e pressupõe outra afirmação do tipo “os sujeitos gagos não são capazes”, que preside e antecede essa fala. Quando se nega, posiciona-se contra algo. O sujeito gago vive historicamente uma situação tensa, cheia de duplicidades, conflitos. Por outro lado, ninguém mais do que ele aprendeu a caminhar no interior de ambiguidades, contradições e exercer sua resistência num jogo em que, na maioria das vezes, não foi ele quem deu as cartas (ORLANDI, 2012b, p.129-133). No caso do sujeito gago, a história particular fala no estereótipo de gago como estranho, incapaz, deslocando-o, quando o sujeito resiste e aceita seu modo de falar como natural, o que geralmente ocorre com ajuda terapêutica.

Com o objetivo de homogeneizar todos em relação aos usos da língua, a escola se ancora numa comunicação sem equívocos, baseada num ideal de transparência. O discurso lúdico e o polêmico convivem com o autoritário na prática escolar, prevalecendo o último. Existe na escola uma FD que concebe o processo educativo da perspectiva do ensino e não da aprendizagem, assim como concebe os textos dos alunos a partir de uma perspectiva monolítica (TFOUNI; TORRETO; ADORNI, 2011).

A escola considera que é possível dizer tudo de forma transparente e que todos irão entender da mesma forma o conteúdo veiculado. O discurso pedagógico autoritário toma como base a língua como sistema sem falhas. A escrita sem erros, a metalinguagem são valorizadas. O sujeito professor identifica-se como o detentor do saber. As práticas letradas em que o sujeito aluno está inserido na interação com seus companheiros nem sempre são consideradas no processo de ensino aprendizagem. O sujeito traz sentidos já presentes no interdiscurso atualizando-os conforme contexto da enunciação (TFOUNI; TORRETO; ADORNI, 2011). Acreditamos que o sujeito aluno carrega consigo sentidos de incapacidade, seja para interpretar textos, seja para expor seu ponto de vista, falar a seu modo.

O que torna a prática pedagógica autoritária é considerar que o aluno tem obrigação de possuir um saber que cabe a escola ensinar e em decorrência disso estabelece-se uma relação de dominação e censura a norma linguística usada pelo aluno, como também controle demasiado do conteúdo pelo professor. O professor, o sistema de ensino agem como se o aluno estivesse no grau zero de letramento. (TFOUNI; TORRETO; ADORNI, 2011). Convergiendo com Tfouni, Torreto e Adorni (2011), para Tfouni, Monte-serrat e Martha (2013), a escola fundamenta-se numa comunicação sem erros, equívocos, num ideal de clareza e bem dizer onde há uma Formação Imaginária sobre a ciência neutra, objetiva e que representa a verdade. A instituição apresenta um ideal de língua correta que aliada à questão da metalinguagem, define o que é ensinar, aprender, o que é ser bom aluno. A escola apresenta um discurso monologizante, autoritário. O discurso pedagógico apresenta o certo e o errado na forma de escrever e acrescentaríamos que apresenta um padrão na forma de falar.

O discurso escolar é um tipo de discurso que requer que o sujeito se coloque na posição em que seus conhecimentos, experiências possam ser dispensados. O esforço que os alunos de classes desfavorecidas fazem para acompanhar a língua falada e escrita não é reconhecido pelos professores aprisionados às formas do bem falar e escrever, muitas vezes não são sensíveis à riqueza e criatividade de algumas escritas (TFOUNI; MONTE SERRAT; MARTHA, 2013)

Os exercícios pedagógicos são repetitivos e marcados pela voz do professor ou livro didático. A repetição de textos aparentemente transparentes impede que haja um espaço interpretativo. A exclusão operada pela escola fundamenta-se que esta deve ensinar a pensar de forma objetiva e usar a variante culta (escrita) que os

alunos não dominam. Não existe uma preocupação da escola com o problema de que a falta de leitura dos alunos resulte de que os textos que devem compreender não lhes fazem sentido (TFOUNI; MONTE SERRAT; MARTHA, 2013).

“Por mais que a ideologia pedagogizante tente conformar as práticas discursivas a uma verdade, há algo que perturba esse processo e faz emergir novos sentidos.” O aluno deve ocupar diferentes lugares de interpretação. Pensar na perspectiva do letramento pode conduzir o professor a escutar não o que ele quer ouvir, mas aquilo que seus alunos, acionando seus próprios arquivos, sua inserção sócio-histórica, podem falar, escrever (TFOUNI; MONTE SERRAT; MARTHA, 2013, p.40).

2.2 Escola: entretecendo discursos no modo de compreender a gagueira.

Ao contrário do que muitos acreditam, não se tem que ir à Escola para ser cidadão. De acordo com Orlandi (2004), a Escola qualifica o cidadão, mas cidadão já somos antes de ingressarmos nela, pois cidadania é uma questão histórica, política e cultural. Agregada à ideologia de que estar fora da Escola implica em não ser cidadão, a sociedade produz outras ideologias, dentre elas que se o sujeito se desviar de certas características, também não é cidadão, logo, está apartado da sociedade. Podemos associar ao sujeito gago que, apresentando um funcionamento discursivo desviante do padrão percebido como o normal pela sociedade, permanece à margem dela. Tanto o aluno quanto o professor ocupam um lugar na formação social, e antes mesmo que ocupem suas posições-sujeito, os sentidos atribuídos aos seus lugares de significação já estão postos e em funcionamento (ORLANDI, 2004).

A Escola é um dos lugares em que a forma-sujeito-histórica se apresenta como forma sujeito urbana: o adulto letrado, é urbano. A relação da escola é a relação com o conhecimento, que é a forma de integração social. Essa relação com o conhecimento pressupõe o sujeito da escrita. A modernidade apóia-se no tripé Estado/Ciência/Escrita. Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem ciência e a escrita se aprende na escola. A escola reforça a verticalização das relações, do conhecimento. A Escola deve criar o espaço para as contradições, para convivalidade, tornando perceptível o jogo entre o vertical das relações sociais e as relações horizontais urbanas da qual todo sujeito faz parte. A escola deve

confrontar-se com sujeitos, seus modos de saber, de resistência, de cultura (ORLANDI, 2004).

A Escola, na rua, voltar-se-ia para a sociedade e não para ela mesma. A responsabilidade pelo que acontece nela seria resultado de como ela se organiza e não de cada aluno. A Escola é lugar de constituição de arquivo, onde ocorre relações de sentido. Se a Escola fizer o movimento para fora dela poderá intervir na verticalização das relações sociais. O sujeito aluno precisa fazer um percurso que não estaciona no interior da escola. Aprender as letras na Escola, mas aprender a trabalhar as letras da/na rua. A escrita é uma materialidade de significação do sujeito. A escrita tem uma função ideológica que é de responsabilidade da escola, mas que não se restringe a ela. As atividades desenvolvidas na escola devem levar o sujeito a inteligir a construção social deste espaço. A Escola deve oferecer condições para que os segmentos discente e docente signifiquem diferenças no aspecto horizontal de convivência entre “iguais” em relação à verticalização das relações sociais hierarquizadas. É importante o redirecionamento da ação pedagógica em levar o sujeito aluno a conhecer a historicidade da cidade, em seu aspecto simbólico, percebendo as relações de força que a atravessam (ORLANDI, 2004, p.155-156).

Todos devem ter acesso ao conhecimento legítimo, mas a Escola deve estabelecer condições para que se constituam outras formas de saber que não sejam a reprodução do conhecimento dominante. As diferentes formas de saber têm funções sociais distintas que resultam do antagonismo de classes. Existe a história de leitura das classes dominantes. É preciso criar espaço para as classes dominadas construírem sua história de leituras que a classe dominante não reconhece (ORLANDI, 2012b). Acrescentaríamos que a escola precisa constituir-se em um espaço de respeito ao conhecimento do aluno, a sua forma de se expressar, falar.

A Escola é um espaço de administração de sentidos e sua forma de significar está diretamente relacionada ao espaço maior em que se encontra inserida, ou seja, a cidade. A escola, enquanto lugar de interpretação da ordem cidadina, reforça a verticalização das relações, ou seja, a elite, o privilégio de comandar e as massas a função de obedecer (ORLANDI, 2004, p.153).

A Escola produz o lugar comum, o estereótipo, as idéias recebidas. Considerando que a escola reverbera o que ocorre no corpo da cidade, iremos tecer

algumas explanações sobre esse sítio de significações.[...] A fixação de sentidos é socialmente organizada: há um processo de atribuição de sentidos segundo o qual há vozes indeterminadas que se generalizam e contribuem para a formação do consenso (ORLANDI, 2004, p.57). Associando ao sujeito-gago, existe uma atribuição de sentidos que a cidade, a sociedade endereça ao ser gago. Ao denominar gago, isso acarreta um silenciamento que o próprio fato de denominar produz e que Orlandi (2004) chama de anti-implícito. A denominação *gago* produz um efeito de silenciar: incapaz, engraçado, diferente, estranho dentre outros efeitos de sentido. Cria-se, então, o estereótipo que de acordo com Orlandi (2004), é a repetição, estabilização de sentidos, que no caso do sujeito gago associamos ao que pode produzir o sentido de incompetente, inseguro, diferente. O estereótipo deriva de um processo de generalização, categorização, inclui a relação do sujeito com o outro, consigo mesmo e está relacionado a preconceito. O lugar comum significa assim porque se instala num espaço de convivência, opinião pública. Não há cidade sem lugar comum. As idéias recebidas são as idéias que se seguem, tem relação com modelos normativos (ORLANDI, 2004, p.48).

O ser gago como incapaz, diferente já se constitui um estereótipo pela repetição que ocorre há muitos anos sobre o ser gago; já faz parte das idéias recebidas pela sociedade, que ganharam lugar comum na mesma. Conforme Orlandi (2004, p. 48), “[..] não há possibilidade de opinião pública sem o trabalho do estereótipo, sem idéias recebidas, sem lugar comum”. Consideramos assim como Orlandi, (2004) além do Outro, o outro como alteridades constitutivas do sujeito. Os sentidos são os que produzimos entre o embate de poder de diferentes falas (2012b).

De acordo com Orlandi (2012a), a ideologia é efeito da tríade relação língua, sujeito, história para que se signifique. O sujeito é atravessado pelo inconsciente, interpelado pela ideologia se define enquanto posição, é uma ‘posição’ entre outras. O modo pelo qual ele se constitui em sujeito, em posição, não lhe é acessível e essa constituição se produz entre diferentes discursos, numa relação com o interdiscurso em função de uma formação discursiva. Correlacionando ao sujeito gago, acreditamos que esse se constitui numa posição sujeito gago historicamente constituída, envolto entre diferentes discursos.

A mídia, também produtora de subjetividades, envolve o sujeito gago em um padrão do como deve ser, ter. Em busca de uma fala linear se assujeita também à

mídia produtora de discursividades. A incompletude sendo característica do sujeito, dos sentidos, dos discursos. Parafraseamos Payer (2005), que afirma que tudo o sujeito não pode dizer, fazer, ser, ter, pois existiria um esgotamento do simbólico, estagnação dos sentidos, estrangulamento da memória discursiva. Este tudo querer ter, ter uma fala cem por cento fluente, no caso sujeito gago, pode levá-lo ao esgotamento do corpo empírico, que se esvanece em embates simbólicos em nome de ter uma fala perfeita ou apenas sobreviver nessa sociedade que o marginaliza.

2.3 O silenciamento e o papel da ideologia no discurso do sujeito gago

O silêncio é fundante no processo de significação, é um lugar de recuo necessário para que o sentido faça sentido. Não podemos observá-lo diretamente, mas ele está 'lá', nós o sentimos (ORLANDI, 2007). A autora divide o silêncio em duas formas: o silêncio fundador e a política do silêncio. O silêncio fundador é o que torna possível toda significação. A política do silêncio apresenta duas subdivisões: o constitutivo e o local. O silêncio constitutivo implica que todo dizer cala outro sentido. O local, refere-se à censura, sentidos que são interditados (ORLANDI, 2007, p.102).

Em relação ao sujeito gago, nos interessa o silêncio enquanto censura. Ao sujeito gago é cerceado o direito de elaborar historicamente outro discurso, de ser sujeito de seu dizer, ou seja, de se expressar livremente sem nenhuma censura às suas rupturas, repetições, prolongamentos. Desde a mais tenra idade, é assujeitado além da sua própria língua materna a outras línguas que circulam socialmente.

Iremos abordar algumas formas de língua na perspectiva da AD. A língua de madeira que é a língua do direito, da política (GADET; PÉCHEUX, 1990) e a língua de vento da publicidade, propaganda inter-relacionam-se. A primeira é uma língua normativa que perscruta a transparência, o controle, e a segunda é a língua flexível, amorfa (PEREIRA, 2008, p.47). A língua de vento faz parte da mídia, que de acordo com Orlandi (2012a), é um evento discursivo de vulto no modo de fazer circular a linguagem. A mídia gerencia de modo peculiar os gestos de interpretação, clivando-se no que se deve apreender como único sentido e não aceita a plurivocidade interpretativa. A língua de espuma é aquela que os sentidos são absorvidos, não se comprometem com nenhuma realidade, impedem que muitos sentidos se apresentem a essa realidade. Ela trabalha o poder de silenciar (ORLANDI, 2007).

Consideramos que o dizer do sujeito gago sofre determinações de todas. A sociedade apresenta uma língua de madeira e uma língua de espuma. A primeira, quando produz o efeito de que a fala cem por cento fluente é a que é aceita e legitimada como ideal. A segunda quando cala outros sentidos e estabelece o silêncio. Isto é corroborado pela publicidade e pela propaganda, ao colocar padrões de beleza e fala fluente como vitrine para ser veiculado, divulgado. A língua de espuma seria a que impede o sujeito gago de sustentar outros sentidos, e então emerge com uma língua travestida, invertida. Na tentativa de adiar ou evitar sua gagueira para o interlocutor, utiliza estratégias discursivas e/ou não discursivas, termos cunhados por Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015) que transvestem seu discurso marcando-o como gago.

Em todas as formas manifestadas pela língua se expressa uma ideologia. É no imbricamento entre língua e discurso, atravessado pelo efeito do pré-construído, que a ideologia produz um funcionamento de evidenciar sentidos e silenciar descontinuidades (TURRA, 2011). Relendo Pêcheux ([1975] 2009), Turra (2011) discorre em sua dissertação sobre a Ideologia (com i maiúsculo) e as ideologias. A primeira é o lugar que ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito, é a-histórica. As ideologias são históricas, situadas no interior da luta de classes, produzidas dentro de formações ideológicas (FI) que junto às formações discursivas (FD) participam do processo de produção de sentidos. Acreditamos que tanto a Ideologia, quanto as ideologias são determinantes na constituição do lugar do sujeito gago, tendo em vista que, antes de nascer, já está posta uma discursivização sobre o sujeito, seja a partir do Outro (inconsciente) descrito por Lacan ([1956-1957] 1995), seja a partir do Sujeito (Ideologia) expresso por Althusser (1985), como afirma Turra (2011).

A constituição de sentido não ocorre num local determinado. Como não se tem acesso direto ao interdiscurso, esse simula seus efeitos no intradiscurso. A formulação não é uma via direta ao interdiscurso. Antes de se chegar ao interdiscurso, se passa pela opacidade, pelo corpo da linguagem, que nomeamos de discursividade, historicidade, ideologia (ORLANDI, 2012a). O dizer do sujeito gago só faz sentido porque sua formulação se inscreve na repetibilidade, no interdiscurso carregado de ideologias. A ideologia naturaliza sentidos e produz o efeito de evidência que o sujeito gago não mudará de posição. De acordo com Orlandi (2012a), dar sentido é construir sítios de significância e associando ao nosso estudo, o sujeito gago constrói um lugar de significância para o ser gago.

A AD trabalha com o real da língua em seu encontro com o real da história. O real da língua é o impossível que lhe é próprio. O impossível de tudo dizer, dada à opacidade da linguagem. O real da história é uma contradição da qual o impossível faz parte. O equívoco emerge como o ponto em que o impossível vem aliar-se à contradição, ponto em que a língua atinge a história para que signifique (GADET; PÊCHEUX, 2010). O equívoco, a falha, os tropeços, são constitutivos da língua.

A linguagem é incompleta. A linguagem é também o equívoco, pois ela não é transparente, é o que escapa entre a representação e a coisa e está inserida dentro daquilo que pode ou não ser (MALISKA, 2017).

Abordando a linguagem, Maliska (2017, p.214), tece considerações sobre a voz. Conforme o autor, a voz é um suporte material para a fala, mas também pode atrapalhá-la. A disфонia, a gagueira são elementos vocais que não estão atuando como suporte material para a fala. Nesses momentos, a voz tem proeminência sobre a fala, ouvimos mais a voz, “um real dissonante da voz perturba a fala”. Ela parece ser um elemento inequívoco num discurso permeado pela equivocidade.

Neste texto abordado por Maliska (2017, p.215) a voz, no caso o engasgo, a voz embargada do presidente Temer no seu pronunciamento de posse para presidente e na abertura dos Jogos Olímpicos Rio 2016 d(enuncia) algo. “A voz mostra o engodo, escancara aquilo que o discurso tenta encobrir” A voz denuncia a falsidade. As vaias, gritos que o Presidente recebe na abertura dos Jogos Olímpicos e na abertura da Paraolimpíada é porque ele é reconhecido pela voz e é insultado não pelo que profere, mas por aquilo que é. Considerado um governo golpista, fala de um lugar “ilegítimo”, pois não lhe foi conferido pelo povo (MALISKA, 2017, p.217).

Na gagueira, associando ao que diz Maliska (2017) e marcando o lugar de onde falamos a AD, o sujeito ao titubear aponta para uma falha inerente à própria linguagem, falha essa que nas formações imaginárias do próprio sujeito aponta para algo ilegítimo. Ele é insultado, ridicularizado não pelo que profere, mas pelo que ele é, ou seja, gago. O sujeito gago é ridicularizado não pelo que diz, mas pela forma que diz.

A sociedade tem como imperativo tácito o ajuste do sujeito a padrões, seja em relação à estética, ao consumo, à fala. A língua de madeira enquanto padronização, imposição, disciplinarização nos faz lembrar a disciplina enquanto controle, adestramento na perspectiva foucaultiana. O poder disciplinar tem como maior função adestrar, tornar os corpos submissos. A sociedade exerce um poder

disciplinar sobre o sujeito gago. Adotando uma padronização para a fala tida como correta, silencia o sujeito gago, que fica em meio a um conflito falar e gaguejar ou não falar ecoando sentidos através do silêncio.

3 A FORMA SUJEITO PROFESSOR NA DINÂMICA DE SALA DE AULA

Conforme Geraldi (2010), a identidade do professor vem ao longo do tempo mudando. Do século XVII até limiar do século XX, o professor sabia um conhecimento produzido pelos outros e os transmitia aos alunos. Com a segunda revolução industrial, século XX, constrói-se uma nova identidade para o professor. Ele não é mais aquele que transmite o saber dos outros aos alunos, mas o que apresenta técnicas de controle na sala de aula. Quem media o conhecimento agora é o livro didático, e o professor controla o tempo, o comportamento, a relação do aluno com esse material. Os conteúdos de ensino são transmitidos como verdade. Inculca-se a ideologia de incompetência a determinada classe social. Se a todos é dada oportunidade e o sujeito não aprende é porque é incapaz. Ele não quis aprender, não estudou, tem alguma deficiência (GERALDI, 2010). Percebemos isto até hoje. O professor deve incentivar a formulação de perguntas, a construção de caminhos, interrogar o vivido. O aluno deve entender a importância da escrita, ter motivos para dizer.

Consideramos que o ensino deve ser algo prazeroso e não sancionador, que provoque temor. Conforme Geraldi (2010), a língua vai se constituindo através de vários processos de interação. É importante valorizar a cultura elaborada, mas possibilitar a reelaboração de outra cultura, incluindo a linguística que deriva do embate dialógico entre diferentes posições. É importante o professor trabalhar o texto de forma diferente, mostrando que ele é instável, é uma possibilidade dentre muitas. No início, a criança sente prazer pela repetição de um texto, o que posteriormente muda e passa a ser provocada por um desvelar o desconhecido. É importante trabalhar o texto não para repetir o já dito, ou seja, ler para escrever sobre o que leu, mas ler para buscar o novo. A ideologia em que se assenta o sistema escolar defende que a função da escola é reprodução de conhecimentos e essa só se consegue com inculcação, repetição, formalismo.

Dessa forma, concordamos com Geraldi (2010), que a escrita é uma necessidade social, para que todos e não só um grupo restrito de profissionais, acesse sua liberdade de expressão, mas consideramos que cabe ao professor tornar esta atividade algo prazeroso, funcional.

A linguagem oral e escrita são importantes para o desenvolvimento de práticas sociais pelos alunos. No entanto, a escola acredita que o aluno só ocupe a posição de autor quando produz textos escritos, o que está consonante com o discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 1998a, 2011). Nas escolas pesquisadas, em algumas situações, o professor mantinha-se como agente exclusivo, cabendo ao aluno apenas escutar, sem contradizer. Faz-se necessário nas condições de produção de sala de aula, seja na condição de aluno ou de professor acolher e respeitar as diferenças seja de opinião, de raça, de linguagem.

O Estado proporciona uma política de invasões de propostas, processos educacionais que mesmo reconhecendo as diferenças, procura apagá-las. Esse apagamento faz parte do processo de identidade que está sempre em movimento. Quando por exemplo, o professor corrige o aluno, ele está interferindo nos sentidos que este aluno está produzindo e nesse mesmo gesto interfere na construção de sua identidade (ORLANDI, 1998a, p.205). Acreditamos que a correção ou não da fala do aluno pode produzir deslocamentos na posição de sujeito aluno.

O sujeito se produz como repetição e deslocamento. É importante o professor observar como o aluno se relaciona com os discursos da escola. É no equívoco, inerente a linguagem, lugar de interpretação, que ocorre o trabalho de identificação do sujeito (ORLANDI, 1998a).

De acordo com Orlandi (1998b, 2013), existem três tipos de repetição e que nós associamos ao que acontece na escola. A repetição empírica, que é o exercício de memória que não historiciza; a repetição formal que consiste em exercícios gramaticais, produção de frases que não historicizam, não trabalham a relação do sujeito com a memória discursiva; A repetição histórica inscreve o dizer no repetível enquanto memória, interdiscurso. A repetição histórica acessa os discursos para refletir. Acreditamos que nas escolas em que foi realizada a pesquisa prepondera a repetição empírica e formal, secundarizando a repetição histórica. Os alunos repetiam os conceitos do livro didático.

O discurso pedagógico que tem como sede a escola caracteriza por ser literal e autoritário o que não favorece a autonomia e a autoconfiança principalmente de sujeitos com distúrbios de linguagem. De acordo com Orlandi (2011), existem três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No lúdico há a expansão da polissemia; no polêmico a polissemia é controlada e os interlocutores procuram direcionar o referente do discurso; já no discurso autoritário em que se insere o

discurso pedagógico (DP), há a contenção da polissemia e o agente do discurso se pretende único, ocultando o referente. O DP caracteriza-se por uma metalinguagem que se apresenta pelas definições rígidas que estabelece, por conclusões exclusivas e dirigidas (ORLANDI, 2011, p.19).

Na linguagem escolar, não há dúvidas ou questões sem resposta. A cientificidade que caracteriza o discurso pedagógico configura-se também pela apropriação do cientista pelo professor, o que legitima sua autoridade. O professor apropria-se do cientista, confundindo-se com este e apaga sua função mediadora. O professor é o detentor do saber e cabe a ele ensinar; o aluno é o que está na escola para aprender e a partir do contato com o professor e com a metalinguagem transmitida pela escola pode se escolarizar (ORLANDI, 2011). Percebemos que o aluno deve seguir um padrão de aprendizado e de linguagem e quem não adere a esse modelo é considerado desviante. “Enquanto ele for aluno “alguém” resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa etc. Isso é a inculcação” (ORLANDI, 2011, p.31). Consideramos que o professor deve ser cientista, pesquisador, mas que possibilite ao aluno que construa concepções, conceitos através da reflexão crítica.

Na escola, privilegia-se muito mais a escrita do que a oralidade. De acordo com Tizioto, Pacífico e Romão (2009), acredita-se que a posição do sujeito autor se circunscreve na produção de textos escritos e isto acontece por ser a escola sede do discurso pedagógico autoritário confluindo neste aspecto com Orlandi (2011). De acordo com Tizioto, Pacífico e Romão (2009) é relevante o trabalho discursivo na escola. Para isso é importante que o sujeito professor favoreça um espaço em que faça emergir diferentes formas de dizer, afastando-se do que é esperado, certo, óbvio. Isso é um dos momentos que as autoras convergem com o pensamento de Orlandi (2011) que assevera que o que é imposto pelo método de ensino ao processo de aprendizagem se assenta em presunções, constrói uma representação do aluno-leitor e que sinaliza para uma não relação com o inesperado, o múltiplo.

Conforme Tizioto, Pacífico e Romão (2009), o discurso dominante é que os sujeitos alunos não gostam de, não sabem, não querem escrever. Há uma naturalização de tais sentidos e entre alguns questionamentos a escola não se interroga se os sujeitos podem ler e escrever sobre o que lhes interessa, se a escola possibilita ao sujeito compreender o valor social da escrita. A leitura é crucial para que a escrita tenha sentido. A leitura e a escrita em contextos extraescolares devem

ser levadas em consideração inicialmente na educação infantil, pois através da leitura o sujeito produz e percorre sentidos, e esses estão nos textos, no mundo e nos objetos que cercam o sujeito. A valorização do contexto extraescolar nos lembra o que assevera Orlandi (2012b), ao afirmar que se deve reivindicar o acesso às formas do conhecimento legítimo, mas, ao mesmo tempo, ter um espaço para construção de outras formas de conhecimento do aprendiz em sua relação com suas condições sociais.

Conforme Tizioto, Pacífico e Romão (2009), a interpretação é uma questão ideológica atrelado a sentidos naturalizados como evidentes pelas instituições e classe dominantes. Num lugar em que o sujeito é interpelado pela ideologia é que ocorre a compreensão e produção de novos textos, porque a interpretação não pode ser qualquer uma. Os textos têm muitas possibilidades de leitura, mas cada sujeito vai entender de um modo ou de outro de acordo com a posição que ocupa, a sua história de leitura. A leitura está vinculada ao contexto sócio histórico. Nisto também as autoras convergem com Orlandi (2012b) que afirma que para não ser reducionista a escola não pode acreditar em soluções pedagógicas separando-as de seu aspecto sócio-histórico; e deve-se buscar uma forma de leitura que possibilite trabalhar a própria história de leitura, a história de leituras de textos, a história da relação do sujeito aluno com o conhecimento sistematizado, com a escola.

Conforme Tizioto, Pacífico e Romão (2009), crianças não alfabetizadas produzem textos. A escola, ao invés de praticar a leitura parafrástica, deveria exercitar a leitura polissêmica incentivando os leitores a descobrir outras leituras possíveis. Isto nos remete a Orlandi (2012b), que para não ser reducionista a escola não deve considerar o leitor como percebendo o texto com um único sentido, mas atribuindo ao texto muitos sentidos, pois é nele que se desenvolve o processo de significação. A leitura polissêmica aponta para um espaço de troca entre os sujeitos, convidando a práticas que ultrapassam atividades copistas, pouco interessantes.

A tarefa específica da escola não é formar escritores, “não é a relação com a escola que define o escritor”. Para ser autor a escola é necessária, mas não suficiente, uma vez que a relação com o extraescolar também faz parte da experiência de autoria (ORLANDI, 2012b, p.109).

Em relação às leituras de um texto, o professor deve mudar as condições de produção de leitura do aluno, propiciando que ele construa sua história de leitura, estabelecendo relações intertextuais, resgatando a história de sentidos que o texto

apresenta. Quem fala produz e atribui sentido, quem ouve atribui e produz sentido. Existe diferentes relações com diferentes formas de linguagem, no entanto a escola iguala, homogeneiza tudo (ORLANDI, 2012b).

O processo de leitura para ser realizado no Ensino Fundamental, deve partir do professor a apresentação de textos com temas polêmicos, atuais, que de alguma forma desperte o interesse e ative a curiosidade do estudante. O sujeito leitor deve saber para qual finalidade está lendo. Através da leitura o sujeito se constitui como ativo e crítico, tendo condições de formular opiniões sobre diferentes assuntos. A formação de leitores competentes se constrói através do contato com diferentes textos, associando dados que aparecem no texto com seu conhecimento prévio (RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017).

O papel do educador é fazer com que a leitura seja um hábito cotidiano, natural. O livro é o ponto de partida para o hábito da leitura. No entanto, o aluno deve ter liberdade de escolha, que não se sinta pressionado. No professor tem papel mediador para tirar dúvidas, mas também ser expectador, vê apenas o processo de leitura do aluno acontecer. A leitura no Ensino Fundamental precisa de planejamento sem autoritarismo e com soluções às inquietações do aluno. O hábito de ler requer estímulo e engajamento, fazer o aluno acreditar que a leitura é algo sedutor que se conquistado integralmente trará independência, tornando o sujeito confiante requisito para 'compreender fazendo'. O processo de leitura estabelece interações consideráveis entre quem lê e quem escreve, a que se adicionam as idéias dos sujeitos (autor, leitor, crítico e o contexto em que os sujeitos se inserem. O primeiro contato com a leitura e a escrita vem do meio familiar. O sujeito ao ver a família envolvida com a leitura no cotidiano servirá de estímulo, uma vez que a família é um referencial para os jovens (RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017).

É interessante o professor criar um lugar para ler na escola, que ao aluno seja oportunizado ler o que quiser, exposição de histórias estimulando a permutação de livros, trazer textos de livros de interesse geral da turma (RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017).

A Escola deve trabalhar de forma inclusiva, adequar materiais concretos à prática da leitura e da escrita atendendo às necessidades do aluno, valorizar suas ideias, conhecimentos. O erro na leitura e na escrita faz parte do processo de ensino aprendizagem. É importante ensinar a língua padrão acrescentando o papel social e

cultural da leitura e escrita na sociedade, deixando os alunos livres para aprenderem em suas diferentes formas e usos (OLIVEIRA, 2017).

A leitura e a escrita devem se tornar um hábito prazeroso, com entrosamento entre professores e alunos e incentivada por todos que convivem com a criança. O professor deve respeitar as distinções de opinião e escrita. O professor age eticamente quando respeita a forma como as crianças dos anos iniciais falam em sala de aula. A linguagem oral deve ser bem trabalhada para que a criança amplie seu vocabulário e possa compreender bem os textos. A prática da leitura e da escrita é fundamental para construção do conhecimento e para formação do leitor competente (OLIVEIRA, 2017).

O professor deve procurar desenvolver atividades variadas de leitura e escrita de forma lúdica na busca de instigar o prazer em ler e escrever e estas devem estar presentes no cotidiano no contexto formal e informal. A Escola é o local onde o trilhar pela leitura deve ser facilitado. A leitura deve ser qualitativa e nunca quantitativa, pois focar em quantidade poderá tornar o processo de ensino aprendizagem empobrecido, fragmentado. É importante desenvolver práticas de leitura baseadas na realidade social, econômica e cultural dos alunos, incentivando o hábito de ler e escrever. A leitura só terá êxito se ela se voltar para as necessidades e realidade do aluno. Através da leitura a criança será seduzida pela curiosidade pelas possibilidades de emoção que o livro proporciona. O livro fomenta na criança a descoberta e o aperfeiçoamento da linguagem desenvolvendo a capacidade comunicativa. Confluindo com idéias de Baldez (2017), Oliveira (2017) acredita ser importante a Escola oferecer a formação continuada aos docentes para aprimoramento no processo de ensino aprendizagem. Formar leitores não é apenas ensinar a decodificar. É auxiliar no desenvolvimento de estratégias que oriente o aluno a uma leitura organizada que o torne um leitor competente, onde seja capaz de compreender vários textos, levantar questionamentos, críticas, hipóteses acerca de muitos assuntos (OLIVEIRA, 2017).

Conforme Azeredo (2016), é importante o professor valorizar a diversidade cultural, a autoestima do aluno. A leitura e a escrita devem ser desenvolvidas continuamente e uma não pode ser mais valorizada que a outra. A leitura não deve ser reducionista, mecânica. Ela deve colaborar para o desenvolvimento da criticidade, levando os alunos a perceberem as contradições sociais suscitando a autonomia que influencia no comportamento objetivando a transformação social. É

preciso apoio da família para ampliar o tempo de leitura do aluno no que os autores convergem com Florenciano e Barbosa (2019), Rampelotto e Gizéria (2017) e Oliveira (2017). Uma das funções da Escola é formar alunos que utilizem a leitura e escrita em sua prática social. O professor deve despertar o gosto pela leitura, escrita e interpretação. Quanto mais se trabalha textos diversos, mais o aluno desenvolve a competência leitora. A leitura deve ser praticada em sala de aula e em atividades extraclasse para que o aluno compreenda que em todos os momentos está efetivando um tipo de leitura que facilita o entendimento para orientar ações num momento posterior (AZEREDO, 2016).

A leitura ganha vida pela forma como é lida, pontuação, entonação das palavras. Se o aluno já possui contato com a leitura desde casa, isso possibilita ter mais facilidade em lidar com as representações sociais, desenvolve a criticidade e compreende melhor o mundo. A escola deve abrir espaço para troca de interpretações entre autores e leitores porque a leitura deve ser dialógica. O aluno deve ter acesso a diferentes textos: livros, revistas, poesias, receitas, literatura, revista em quadrinhos; deve manipulá-los, levar para casa. Afastar o aluno da leitura é fazê-lo se sentir obrigado a ler para fazer exercícios, trabalhos. Aprender a ler é identificar os implícitos, construir significados, produzir novos textos, estabelecer relações entre textos compreendendo os vários sentidos atribuídos aos mesmos (PINHEIRO, 2016).

Não existe grau dez ou grau zero de leitura. O aluno leitor não para de aprender a ler num certo momento, como não tem como se reconhecer o momento que começa do nada. A escola responsabiliza o aluno por certa forma de conhecimento. Ao mesmo tempo supõe e desqualifica o conhecimento que o aluno já tem e que atesta que ele é sujeito leitor de outras formas de linguagem e também fora da escola. A imagem do sujeito leitor que se relaciona apenas com a linguagem verbal e dentro da escola fundamenta as metodologias de leitura propostas (ORLANDI, 2012b).

O sujeito criança produz textos orais com coerência e coesão antes de aprender a escrever. Recontar e reescrever histórias como é vivenciado em escolas não favorece o surgimento da autoria pelos sujeitos alunos. Alienam a voz do sujeito por um dizer sedimentado, pois ele precisa obedecer ao que se espera que ele diga da história (TIZIOTO; PACÍFICO; ROMÃO; 2009).

Num estudo desenvolvido numa escola em Ribeirão Preto com alunos de 5 anos de idade, foi feito um trabalho com leitura de histórias. Uma história foi lida e ao final foi pedido a uma das crianças que a recontasse a história. Ela contou um final diferente, o que indiciou um gesto de autoria. A criança antecipou os sentidos desejáveis pelo professor num movimento parafrástico em que a escola reclama o reconto de histórias tal e qual está escrita no livro. Por outro lado, abriu-se um espaço para polissemia no dizer do sujeito aluno, permitindo a ele refazer o final da história (TIZIOTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009).

A análise do discurso pode contribuir com os educadores no aspecto em que para se atingir a compreensão de um texto é preciso atingir o funcionamento ideológico da linguagem. É preciso que o aluno enquanto leitor estabeleça relações com a história, a ideologia, com a cultura. Isto requer que aluno e professor problematizem a relação com o texto, o que possibilita observar os processos de significação que nele se apresentam (ASSOLINI; TFOUNI, 1999). O processo de desenvolvimento da criança começa na educação infantil. É neste momento que ela precisa receber estímulos que desenvolva ainda mais a oralidade. A criança descobre também nesta fase as letras, palavras, há o desenvolvimento da escrita. Acreditamos ser muito relevante a valorização do que a criança fala independente da forma que fala.

Podemos perceber que da mesma forma que Orlandi (2011), Assolini e Tfouni (1999) acreditam que na escola deve-se explicitar os efeitos de sentido em relação às informações dos textos e do contexto histórico social; perceber o ouvinte como sujeito e enquanto professor colocar-se como ouvinte. Leituras parafrásticas em nada auxiliam a desenvolver a autoria. A leitura e a escrita devem possibilitar ao sujeito ocupar a posição de autor, construir sentidos, vivenciar diferentes práticas sociais.

É importante destacar o quanto os documentos oficiais que servem de parâmetro para educação especialmente no ensino de língua portuguesa, disciplina contemplada nas análises desta tese, produzem efeitos no trabalho do professor em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) do Estado de Pernambuco materializam norteiam o ensino. De acordo com Nunes e Sales (2016), os documentos oficiais, materializam o discurso do Estado na forma como a educação deve ser praticada nas instituições de ensino.

Alguns documentos oficiais no Estado de Mato Grosso, por exemplo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares e o Projeto Político Pedagógico de uma escola Estadual tomam a língua como instrumento de comunicação, transmissão. Isso é desconsiderar as condições de produção, ou seja, silenciar quem diz, ignorar quem ouve, apagar a historicidade que permitiu dizer uma coisa e não outra. A noção instrumental de língua se ancora no efeito de transparência, de estabilidade encobrendo a relação do sujeito com a língua e com a história (NUNES; SALES, 2016).

Os documentos oficiais regulam o trabalho do professor e a forma-sujeito professor é constituída pela identificação com os discursos que perpassam esses documentos. Trata-se da identificação com os dizeres presentes nesses documentos que produzem um efeito de consenso e que remete à modalidade discursiva do 'bom-sujeito professor' (NUNES; SALES, 2016, p. 201).

No contexto escolar trabalha-se com interpretações cristalizadas, onde a alguns caberia interpretar e a outros reproduzir o sentido 'verdadeiro'. Na escola, sede do DP, autoritário ao professor e ao aluno não é permitida uma interpretação que não trabalhe sentidos já legitimados. As leituras trabalhadas são do livro didático, restando aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem repetir sentidos cristalizados. Não se oportuniza ao sujeito aluno se deslocar dos sentidos estabilizados. A concepção de língua ainda é como um código com um sentido contido nas palavras (NUNES; SALES, 2016). A isto associamos não só os conteúdos que devem ser apreendidos com pouca ou nenhuma reflexão como também a forma de expressão, a fala, tudo deve seguir um padrão.

A memória discursiva reverbera sentidos (re)produzidos na atualidade que perpassam a constituição das identidades docentes. Acreditamos que a memória e as projeções imaginárias afetam de forma determinante a prática discursiva docente em sala de aula. De acordo com Assolini (2016), as imagens não são neutras, nem construídas ao acaso. Elas carregam uma memória de sentidos, que por sua vez, dependem das posições ocupadas pelos sujeitos quando falam. Nas formações imaginárias, o sujeito incorpora o outro (seu semelhante), o Outro em seu discurso, de forma que todo discurso é atravessado por outros que emergem no fio do discurso, na formulação.

Acreditamos como Assolini (2016), que o professor deixa ecoar em sua prática o que vivenciou em sua formação acadêmica. Da mesma forma que Orlandi

(2011), Nunes e Sales (2016) e Assolini (2016) concebem o Discurso Pedagógico Escolar (DPE) como permeado de paráfrases, em que cabe aos estudantes reproduzir sentidos. Não existe um trabalho com os sujeitos alunos para romperem com os sentidos legitimados. Tanto o professor quanto o aluno não ousam se deslocar da formação discursiva e acionarem outras regiões de sentido, sustentarem interpretações outras. Isto ocorre pelo trabalho da ideologia que naturaliza os sentidos, elege determinados sentidos como sendo legítimos, não deixando perceber que estes são historicamente construídos.

Conforme Assolini (2016), no DPE, existe a ideologia da prescrição, da obrigatoriedade. Nas projeções imaginárias dos professores, alguns alunos são incapazes de aprender. É preciso que os professores ofereçam condições de produção que façam os sujeitos estudantes acionarem sentidos outros, que lhes afetem, inscrevam-se em FD nas quais irrompam significações com as quais se identifiquem e parafraseando as autoras, não só escrevam sobre o que gostam, mas se expressem à sua maneira, livremente.

Na escola o sujeito gago vivencia um interdito a sua forma de falar. Acreditamos que esse interdito está estreitamente relacionado às relações de poder, à assimetria existente entre a posição sujeito professor e a posição sujeito aluno. Parafraseando Tavares (2007), e relacionando a gagueira acreditamos que a tomada da palavra significa a inscrição em um lugar que se refere às relações de poder e a uma ordem específica do discurso.

É preciso que o ensino se submeta à ordem, funcionamento da língua, e não a organização que se operacionaliza como representando esse funcionamento. O sujeito gago em busca de adequar, atingir uma fala linear fracassa ao planejar o como vai falar. Ancorando-nos em Celada e Payer (2016), quando abordam língua nacional e estrangeira, mas correlacionando ao sujeito gago, este projeta uma língua de partida (a que ele fala) e uma língua alvo (a que imagina fluente em absoluto), imaginariamente, como se entre elas houvesse uma linearidade. Não existe fala una, perfeita, que todos tenhamos que nos ajustar. Como falam as autoras, o sujeito da linguagem está suscetível a dispersão, contradição, o que atinge a representação de língua una.

O que permeia as práticas escolares é considerar a língua enquanto um sistema suscetível à organização, classificação. A língua emerge muito mais como estrutura higienizada do que como sistema que carrega sentidos de historicidade, da

alteridade, inserida em contextos significativos para um sujeito identificado com essa forma de dizer (CELADA; PAYER, 2016).

Ao se trabalhar a relação do sujeito com sua forma de dizer, trabalha-se a subjetividade (CELADA; PAYER, 2016). Friedman (1994) trabalhando em outra perspectiva teórica associada à gagueira, também acredita que quando a pessoa se considera incapaz de pronunciar determinadas palavras cria em sua subjetividade a imagem de mau falante. Concordamos com Orlandi (1998a), quando afirma que a correção do professor em relação ao aluno interfere na construção de sua identidade. Acreditamos que as práticas discursivas de professores podem criar na subjetividade do sujeito aluno e em suas Formações Imaginárias a imagem de incapaz.

A AD possibilita perceber as práticas docentes como condições de produção favorecedoras de processos de identificação onde há a inscrição de um sujeito no funcionamento da língua. O professor quando começa a compreender os fatos de linguagem, que o aluno não está preso apenas a uma posição de aluno; que o sujeito aprendiz tem capacidade para aprender, pode submeter-se e arriscar-se à língua ao mesmo tempo tornar-se sujeito de seu próprio dizer, daí o trabalho ganha sentido (CELADA; PAYER, 2016).

Apesar de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs incorporarem em seus objetivos as práticas discursivas como atividade social, isso não implica que o trabalho em sala de aula tenha cessado com o domínio da estrutura em favor de uma prática sociocomunicativa historicamente sustentada. Trabalhar a aula de português na perspectiva da AD permite vivenciar a língua enquanto fato político, estudar a relação entre linguagem e práticas culturais, se afastando da visão de língua como algo pronto e imutável. O objeto de estudo da aula de português deve levar ao conhecimento sobre diferentes funcionamentos discursivos, a pluralidade de usos da língua. É importante que a ação da escola não se restrinja a momentos pontuais de reprodução de saberes que não serão vivenciados pelo sujeito aluno em suas práticas linguísticas (LYSARDO-DIAS, 2007, p. 210).

Os saberes dos professores determinam como conduzem à prática escolar. Os falantes precisam reconhecer para além de uma dimensão estrutural na linguagem. A AD possibilita a partir de ocorrências estruturais (morfológicas, semânticas e sintáticas) estabelecer relações com a historicidade, com a cultura

considerando as relações de poder no processo de interlocução observadas pelo emprego de certas palavras e não outras. É importante reconhecer as condições históricas e ideológicas existentes nos discursos (LYSARDO-DIAS, 2007).

Consideramos que os saberes dos professores devem também incluir conhecer e respeitar as especificidades de cada aluno, particularmente sujeitos que apresentam dificuldade na oralidade. Ao longo da história fixaram-se para o sujeito gago e para a sociedade em relação a este sentido de incapacidade, diferença. As instituições como a escola tem grande contribuição nisso já que reflete as contradições da sociedade. De acordo com Orlandi (2008, p.51), o espaço em que se proliferam os sentidos é o da largueza e da truncação: um sentido se desdobra em outros, se multiplica, ou se perde no mesmo e dele não sai. O sentido não dura, quem o eterniza é a instituição. A escola enquanto aparelho ideológico multiplica, fixa sentidos de incapacidade e o sujeito gago perde-se no mesmo sentido, num discurso circular de incapacidade, como afirma Azevedo (2006).

De acordo com Foucault (1995), as relações de poder se configuram na ação de uns sobre os outros, através da produção e troca de signos. O poder existe em ato. O Estado possui um poder totalizador, individualizante e submete o sujeito a determinados modelos. Marcando nosso lugar como analistas do discurso de orientação pecheutiana, e associando ao nosso tema escola, acreditamos que esta instituição é marcada por relações de poder dos professores em relação aos sujeitos alunos procurando ajustá-los a um padrão lingüístico estabelecido socialmente.

A escola possui um regulamento que rege as atividades desenvolvidas, os personagens que nela se encontram cada um com um lugar definido. A atividade que garante um aprendizado caracteriza-se por um conjunto de comunicações reguladas (perguntas e respostas, ordens, exortações). Os procedimentos de poder como vigilância, recompensa, punição podem ser observados neste tipo de instituição (FOUCAULT, 1995).

De acordo com Souza (2003, p.39-40), apoiado em Foucault (1995), o indivíduo torna-se sujeito através de variadas práticas consideradas ferramentas operadoras. Se for uma operação dominadora, “a modalidade que produz sujeito será a do assujeitamento [...]”. O sujeito é efeito das relações de poder. Não se permitir assujeitar é dar espaço a outras formas de ser sujeito, ainda não conhecidas. Trazendo para nosso lugar teórico e para a situação dos sujeitos gagos em sala de aula, acreditamos que os sujeitos alunos que gaguejam estão

assujeitados à forma lingüística considerada modelo para sociedade. A forma de resistência a este fato poderia ser o enfrentamento, a assunção de sua fala como não desviante, a confiança em sua própria capacidade de falar, o que não é um processo simples.

Na escola e em outras condições de produção, tomar a palavra para o sujeito gago torna-se um vaticínio, como afirma Azevedo e Freire (2001), pois preso ao eixo lingüístico, preocupa-se com a forma que irá falar e não com o sentido da mensagem. De acordo com a perspectiva da AD, tomar a palavra é um ato social com tudo o que isso implica: relações de poder, constituição de identidades, conflitos. A linguagem não é apenas suporte de pensamento, instrumento de comunicação, mas um trabalho que tem um percurso histórico-social, psíquico, ideológico. Todo sujeito ocupa um lugar na sociedade (ORLANDI, 2012a). Acreditamos que tomar a palavra para o sujeito gago é enfrentar a relação com outro em que se sente incapaz e imagina que esse outro também o considera incapaz.

Existe relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no discurso, são as formações imaginárias, relações de força e esse espaço de representações sociais faz parte do processo de significações. O locutor situa-se no lugar de ouvinte, antecipa a partir de seu próprio lugar a reação do ouvinte e isso dirige sua argumentação (ORLANDI, 1998b, 2013). A autoridade que o professor representa na Escola faz com que os sujeitos alunos, especialmente os sujeitos gagos considerem-se numa posição sujeito inferior.

O que se presencia nas escolas é o pedagogismo que representa resolver situações pedagógicas, desvinculando-as do aspecto sócio-histórico. A escola propõe o acesso ao conhecimento da classe dominante, mas não esclarece em que condições isso irá ocorrer. Não é o acesso ao conhecimento que muda as relações sociais, mas a forma de apropriação que deixa as marcas de quem se apropria. No discurso da classe média, todos têm que ter acesso ao conhecimento da classe dominante, pois este é o que é valorizado (ORLANDI, 2012b, p.48).

Concordamos com Orlandi (2012b), quando esta afirma que há saberes diferentes. No tocante à leitura, a escola propõe que todo mundo leia como a classe média lê. A escola deve fazer o aluno trabalhar a história de leitura do texto, sua própria história de leitura, sua história com a escola. A escola não considera que o aluno convive cotidianamente com muitas formas de linguagem. “O aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas

de linguagem” (ORLANDI, 2012b p. 50). A escola não considera que o aluno lê dentro e fora da escola. Ao se considerar que a linguagem não só transmite informação, mas media a relação entre o homem e a realidade social, então a leitura não é simples decodificação, mas compreensão.

O conhecimento do aluno não é valorizado, é suposto, mas recusado, o que resulta numa relação coercitiva do processo de ensino sobre o de aprendizagem. A relação da escola com o aluno-leitor aponta, exclui o diferente, o múltiplo. Existe uma total regulação do professor em relação à apropriação do objeto cognoscente pelo sujeito aluno, onde poderia existir uma relação dialética (ORLANDI, 2012b, p. 52). É importante respeitar a forma de leitura de cada aluno. No caso do sujeito gago, respeitar o seu tempo, o seu ritmo de leitura que será um pouco diferente dos outros alunos considerados “fluentes”.

A convivência com linguagens artificiais, como o cinema, a fotografia, pintura, são linguagens que se articulam que deveriam ser utilizadas no ensino da leitura objetivando trabalhar a capacidade de compreensão.

3.1 Atitudes do professor em sala de aula

A aceitação das diferenças em sala de aula reflete a postura do professor. Se o aluno está sendo desrespeitado, o professor deve apresentar uma aula geral sobre as diferenças individuais e enfatizar o respeito. A desconsideração revela ignorância sobre a singularidade de cada pessoa. Se algum aluno se sobressai no desrespeito, é preciso chamá-lo em particular, pedir a colaboração dele para facilitar o entrosamento da sala com o aluno que gagueja. (IBF, 2018).

O professor deve procurar dizer ao aluno numa conversa pessoal que percebe a dificuldade dele em falar em alguns momentos e que desejaria ajudá-lo da melhor forma possível. Pode também orientá-lo a pesquisar sobre gagueira e apresentar para classe. É muito positivo o aluno saber que pode contar com a ajuda do professor e que esse tem um pouco de conhecimento sobre o que o aluno vivencia. O professor pode ajudar o aluno que gagueja a superar alguns de seus limites (IBF, 2018).

O docente deve respeitar as dificuldades do aluno sem que ele se sinta incapacitado, percebendo quais situações de fala são mais difíceis. Por exemplo, se

evita apresentar trabalhos, ler, como a classe reage quando ele gagueja e como ele enfrenta as respostas da classe. É interessante se o professor for fazer algum questionamento à classe, chamar o aluno que gagueja na segunda ou terceira vez. A ansiedade por aguardar seu momento de falar pode afetar sua tranquilidade (IBF, 2018).

Ao realizar perguntas ao aluno que gagueja, fazer de forma que a resposta tenha poucas palavras. Se a clareza da resposta foi comprometida pelas rupturas na fala, o professor pode reproduzir casualmente a resposta, acrescentando algum comentário e dando continuidade para o questionamento dos demais. É importante o professor valorizar toda iniciativa de participação oral do aluno e nas atividades de leitura, colocar os alunos para ler em dupla. Conhecer cada aluno é relevante, pois no caso do aluno que gagueja, o professor poderá pedir gradativamente que ele leia sozinho pequenos trechos (IBF, 2018).

É importante evitar completar o que o aluno que gagueja quer falar ou dar sugestões de como melhorar a fala; o professor deve aguardar ele terminar de falar; demonstrar atenção, receptividade, tecer breves colocações que mostrem a compreensão da mensagem, ter escuta, dar ao aluno o tempo que for necessário para ele falar, não focar a atenção no modo como ele está falando, mas no conteúdo da mensagem (IBF, 2018).

Consideramos importante também respeitar o momento de silêncio da criança que gagueja. No espaço de interlocução que é a escola o silêncio também significa. Tão importante quanto as palavras, o silêncio faz parte do processo ensino aprendizagem, já que atravessa as palavras. Como fala Orlandi (2007), o silêncio é matéria significante por excelência. Ele passa pelas palavras, não é diretamente observável, é fugaz.

Na escola e em outros espaços o silêncio é visto como ausência de sentido, causa medo e faz com que ao aluno seja conferido falta de conhecimento. Isto advém de um pensamento racionalista, fundado na objetividade. Essa forma de pensar crê na transparência, na relação unívoca entre linguagem e mundo. O silêncio em oposição a linguagem prescinde do efeito de unicidade, fixidez. É constitutivo do movimento da linguagem à passagem contínua das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras. Se não existisse o silêncio, teríamos a fixidez e completude dos sentidos. O silêncio remete à incompletude da linguagem, a deriva, já que no silêncio o sentido pode vir a ser outro (PFEIFFER, 1995).

Na escola, as posições discursivas são construídas na leitura e na escrita. A representação da linguagem que funciona na escola são os sentidos colados às palavras. O professor apaga-se da cena e assume o lugar do discurso da ciência com verdades unívocas. O discurso é sempre sobre e nunca por, para, entrando em cena um enunciador universal. Desta forma há um apagamento do professor e do aluno enquanto interlocutores (PFEIFFER, 1995).

A maioria dos exercícios na escola se assentam numa repetição formal ou empírica, pois apresentam um modelo a ser reproduzido. Nas formações imaginárias da escola, do professor, do livro, o aluno é incapaz de interpretar os enunciados necessitando de um modelo (PFEIFFER, 1995). Isto nos remete a Pêcheux (2014, p.77) quando afirma que nas formações imaginárias existe o mecanismo da antecipação, onde todo orador experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar. O sujeito faz uma imagem de si, do outro, do referente. Cada um sabe prever onde seu ouvinte o espera.

Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso. Este mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2013, p.39).

A escola, o professor acreditando ser o aluno incapaz de interpretar, baseia seu trabalho numa repetição empírica ou formal (PFEIFFER, 1995). Confluindo com os estudos da autora, acreditamos que na escola está em circulação estas formas de repetição. De acordo com Orlandi (2013), há injunções ao deslocamento, como também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significativo. Desta forma, o sujeito não se desloca e o sentido não flui. O sentido fica preso a dizeres já estabelecidos, num imaginário em que a memória só repete, não reverbera. A repetição empírica é o efeito papagaio, apenas repete; a repetição formal é outra forma de dizer o mesmo; já a repetição histórica, é a que desloca, historiciza o dizer e o sujeito, movimenta o discurso, trabalha o equívoco, a falha, onde o irrealizado irrompe no já estabelecido.

A construção do espaço interpretativo ocorre na escola e fora da escola. O sujeito leitor se constrói em ambos espaços e um causa efeito no outro. O livro didático da forma como é utilizado na escola não permite que professor e aluno ocupem a posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. Entendemos que o livro não deverá ser sempre o norte no processo de ensino aprendizagem, mas que

o professor aproveite situações cotidianas, como afirma Geraldi (2010), para estabelecer uma interlocução com o aluno.

Muito se comenta que crianças e adolescentes não sabem ou não têm interesse por práticas de leitura, mas não há uma reflexão sobre o que pode o professor da educação básica fazer para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, bem como a proficiência para ler (NOBLE; MITTMAN, 2016).

Língua e História estão imbricadas. A história não num contexto cronológico e eventual, mas como constituintes das condições de produção de um discurso. O discurso também é afetado por uma dupla materialidade. A materialidade linguística que é a base em que se assenta a prática da leitura; e a materialidade histórica que aciona sentidos possíveis nos gestos de leitura. Gesto de leitura difere de leitura propriamente dita. Gestos de leitura são movimentos que conduzem as possíveis interpretações sobre a leitura; a leitura refere-se à situação empírica quando o sujeito pratica a leitura. As possíveis interpretações que o gesto de leitura conduz concebe uma língua opaca, com furos, silêncios e deslizamentos de sentidos. No gesto de leitura os sentidos não estão dados, mas são construídos pelo sujeito leitor (NOBLE; MITTMAN, 2016).

A língua não é transparente, nem instrumento de comunicação em que no ato de leitura se desvele sentidos codificados pelo autor (NOBLE; MITTMAN, 2016). Isto nos remete a Orlandi (2013, p. 26) quando afirma que a AD “também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação”. A AD não trabalha com uma língua fechada, mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico que pressupõe o linguístico. Considerando que ideologia se materializa no discurso e que a materialidade do discurso é a língua, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia (ORLANDI, 2013).

Na escola trabalha-se mais o efeito parafrástico, o que o autor quer dizer como se existisse um sentido único, um sentido que deve ser extraído ao ler o texto. Conforme Noble e Mittman (2016), não existe um único sentido para cada objeto a ser lido, o texto não é um produto do qual se extrai os sentidos. É preciso ultrapassar os sentidos evidentes. A leitura na escola é tomada como decodificação de sentidos corretos e ao aluno não é fomentado a ir além em suas interpretações, e muitas vezes, é interdito de interpretar.

Os sentidos são produzidos conforme a posição sujeito de quem lê e da forma como a memória discursiva interfere ao se produzir um gesto de interpretação.

Na escola, a relação hierárquica do professor em relação ao aluno faz com que o gesto interpretativo daquele prevaleça sobre o aluno. Isto remete ao que afirma Cazarin (2006, p.7): o sujeito “ao produzir leituras o faz determinado pelo imaginário do lugar social em que se inscreve. É esse lugar que o lança em um processo histórico de interpretação e de disputa na produção de sentidos”.

Muitas vezes acreditando que só existe um único sentido correto o aluno não arrisca outras interpretações para o texto. Conforme Noble e Mittman (2016), muitas vezes o sujeito aluno não arrisca lançar seu gesto interpretativo, acreditando existir apenas uma resposta correta e pelo lugar social que ocupa se considera incapaz de realizar outras leituras. A forma como a leitura é tomada na escola como ‘tempo livre’ ou suporte para uma posterior atividade avaliativa, não levam o aluno ao prazer de ler. Entretanto, não se pode generalizar, enfatizando que todos os alunos agem da mesma forma.

De acordo com Noble e Mittman (2016), o desenvolvimento da leitura pode ocorrer se o aluno perceber que não existe sentido pré-estabelecido, que o sentido desliza e pode ser outro e que não se espera dele a decodificação do sentido. O professor deve possibilitar um trabalho de leitura envolvendo a paráfrase e a polissemia. Este jogo entre o mesmo e o diferente deve ser explorado na escola, de forma que o aluno possa identificar os dois processos na leitura e na escrita. É importante tomar a leitura e a escrita como gestos de identificação dos sujeitos. Ensinar, ler, escrever depende em sua maioria da tomada de posição do professor frente aos alunos.

Nas práticas de leitura na escola não caberia ao professor apresentar um texto para o aluno decodificar sentidos, mas explicitar como um objeto simbólico produz sentidos. Ao analisar um texto deve-se considerar sentidos existentes no interdiscurso. Deve-se levar em conta os elementos linguísticos e a exterioridade que é constitutiva. Ler é uma prática social que mobiliza o interdiscurso levando o sujeito leitor a uma disputa de interpretações, desestabilizando sentidos dados. O sujeito leitor desconstrói sentidos para reconstruí-los conforme os próprios saberes e o lugar social que ocupa. Daí intervém a ideologia e o inconsciente como constitutivos do dizer (CAZARIN, 2006).

“Os sentidos que podemos produzir como leitores do texto dependerão do imaginário que fizermos do lugar social em que estivermos inscritos o qual nos afeta e nos leva a produzir aquilo que, para nós leitores, se apresenta como o sentido”

(CAZARIN, 2006, p.305). Se considerarmos que ao aluno não é possibilitado acionar diferentes gestos de leitura, este ficará preso ao interdiscurso de incapacidade de interpretar sozinho, cabendo ao professor o papel de conduzir a decodificação do sentido correto. Como afirma Cazarin (2006), atesta-se a incompletude do discurso tanto pela discursividade anterior, como pela futura. O discurso ressoa porque está disperso no interdiscurso, na memória discursiva. Acreditamos que o discurso do professor está sempre ressoando na memória discursiva do aluno.

O sujeito aluno é visto e se vê como incapaz de interpretar, porque lhe dizem qual a forma correta de interpretar. Para que o sujeito ocupe o lugar de autor, é preciso que ele crie um espaço de interpretação, esteja em relação com o interdiscurso. Neste a memória discursiva aciona a relação de diferentes FD e os sentidos outros emergem. Na escola, ao aluno cabe a tarefa de copiar, prestar atenção nas informações do professor (PFEIFFER, 1995). A pesquisa da autora em escola ressoa bastante atual, pois percebemos as mesmas posturas no professor quando por exemplo cobram conceitos tal como estão no livro didático. Ao ter a leitura como decodificação de sentidos, o professor não trabalha o gesto de leitura do aluno, apenas executa mecanicamente o sentido verdadeiro que pressupõe estar no texto.

Na escola, a prática de leitura do aluno restringe-se ao livro didático, não se abre um espaço para a constituição de uma memória discursiva, que possibilite ao aluno que os sentidos façam sentidos.

Ao professor caberia o papel de mostrar como uma leitura produz sentidos e essa prática permitiria aos alunos compreenderem como passar de textos a discursos e como estes ao funcionarem de uma forma e não de outra produzem sentidos. A escola, ao focar a interpretação de textos escritos, não coloca em cena outras formas de interpretação, apenas aquelas já sedimentadas no âmbito escolar (CAZARIN, 2006).

O professor, mesmo sem perceber, cerceia não só os gestos interpretativo do aluno, como também sua forma de se expressar quando gagueja. O sujeito gagueja porque se mantém no eixo da forma e o sentido fica à deriva como fala Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Petrusk (2013); Cavalcanti (2016). A forma escrita para ele não é sofrível, mas a forma oral denuncia sua gagueira e como em suas Formações Imaginárias acredita que o outro irá censurar ou rir, o sujeito gago identifica-se como falante não fluente, incapaz. Isto remete-nos a Payer (2013) ao

falar de língua materna, quando afirma que o riso é um dos mecanismos discursivos que manifesta na materialidade do discurso o funcionamento de um processo de (des)identificação do sujeito em relação à língua.

O sujeito se constitui como gago em suas relações discursivas como atestam Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Cavalcanti (2016); Silva (2016). Isto nos remete ao que nos diz Borges (2017), o sujeito é consequência de discursivizações em torno dele em determinadas condições de produção. O sujeito é interpelado e funciona como efeito e materialização das interpelações da memória discursiva. Precisamos aprender a lidar com a diferença, com a fragmentação de nós mesmos e da sociedade, o que contribuirá para reescritura de novas histórias

A escola pode fomentar ou reprimir práticas discursivas dos sujeitos que gaguejam, ao corrigir a fala, pedir para repetir, não respeitar o tempo que cada sujeito necessita para falar. Mais uma vez retomamos Payer (2013, p.194):

Notam-se marcas impressas nos sujeitos em práticas escolares repressoras sobre a língua, que incidem na sua relação com a linguagem, levando a uma redução dessa relação na escola, a uma relação com a forma, em detrimento dos efeitos de sentido.

Essa forma que a autora fala ecoa o efeito de se ficar preso a estrutura da língua. É o que acontece quando o sujeito gagueja. Ele fica preso a estrutura, ao eixo da língua, secundarizando os sentidos.

Numa pesquisa realizada em escola por Souza (2009), percebemos o discurso pedagógico autoritário não só em relação a oralidade, mas também no processo de alfabetização e aquisição da escrita. Foi observado um estranhamento das crianças quanto à escrita nos seus modos de funcionamento já legitimados. As crianças relataram que ao escreverem errado ou com letra feia a professora arrancava a folha e pedia para escreverem novamente. A relação da criança com a escrita na escola é atravessada por movimentos de silenciamento, disciplinarização e resistências. A apropriação da escrita nos períodos iniciais de escolarização coloca as crianças na posição sujeito de aprender resignadamente a forma convencional da escrita, negando e silenciando outras formas linguísticas presentes em seu cotidiano.

Esta postura autoritária do professor nos remete a Souza (2009), quando afirma que nossa sociedade é da escrita e a escola enquanto aparelho ideológico de Estado impõe sentidos por ela selecionados e o sujeito professor interpelado ideologicamente acredita ser possível uma língua sem falhas. Disso depreendemos

que os erros orais e escritos são corrigidos, o que, no sujeito que gagueja, a correção principalmente oral inibe sua espontaneidade ao falar. De acordo com Fedatto (2016), é importante discutir o papel da afetividade na aprendizagem e na prática da leitura e escrita. Acreditamos ser relevante considerar os saberes que o sujeito leva para a escola e não os colocar numa dobradura de memória conceito trabalhado por Indursky (2016) como uma zona recalcada no interdiscurso, algo que não aparece.

É necessário as crianças apropriarem-se dos padrões da escrita na alfabetização, mas também é importante considerar os saberes sobre a língua que as crianças trazem através da memória histórica da língua e que se produzirão na escola. A partir disso, as crianças se identificarão na escrita. O que não fizer sentido para criança não será significativo para ela enquanto representação de linguagem. A identidade linguística no processo de alfabetização está perpassada por movimentos linguísticos discursivos que permitem o viver, o sentir e significar a língua. O desejo de autoria provém da identificação do dizer em diferentes materialidades oral e escrita (SOUZA, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997) tem como um dos objetivos de o ensino fundamental utilizar diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz como uma das competências de Língua Portuguesa do ensino fundamental; ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias com compreensão, autonomia, fluência e criticidade de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. Apesar de ambos documentos trazerem a importância de se valorizar diferentes tipos de linguagem, a linguagem escrita é a que prevalece no contexto escolar.

O padrão escrito é o valorizado, o oral é aquele dos excluídos, desconhecidos da norma escrita legitimada. Quando o aluno afirma *esta é a certa*, a aparente certeza ressoa um efeito de retorno de um imaginário sobre a língua produzido na nossa história de constituição linguística (SOUZA, 2009).

Importante é o processo de releitura e reescrita, pois permite ao sujeito retomar seu dizer o que pode facilitar a aprender a escutar os sentidos que (re) produz. Essa escuta é condição básica para uma docência responsável que permita inscrever-se em discursos que acionem o interdiscurso e os saberes profissionais ou não (SOUZA, 2009).

No sistema educacional brasileiro, saber a língua é saber ler e escrever 'corretamente'. Essa compreensão desconsidera a não transparência da língua, e que as palavras podem ter muitas interpretações (SOUZA, 2009).

Segundo Assolini e Tfouni (2007) não se deve considerar esta dicotomia oral/escrito, pois existem características de língua oral na escrita e vice-versa. Na escola, a oralidade não é valorizada como modalidade em que a autoria pode se estabelecer. Os alunos dificilmente ocupam lugar de autoria, mas sim são colocados na posição de sujeitos enunciadorees que devem reproduzir o discurso escolar, pois na escola predominam leituras parafrásticas. Percebemos que esse tipo de leitura fortalece o DP autoritário que circula na escola e oferece um padrão verticalizado tanto de fala quanto de escrita.

Existe autoria no discurso oral e escrito. Existe autoria no discurso oral de sujeitos analfabetos. O autor é uma posição a partir da qual o sujeito estrutura seu discurso oral ou escrito. "Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão que está, sempre, virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua" (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p.62). Para o sujeito aluno que gagueja, ter autoria no discurso oral é um desafio, já que muitas vezes se exime de falar com medo de gaguejar e ser censurado pelo outro.

O autor é considerado princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem das significações, responsável pela unidade e coerência do que diz (ORLANDI, 2012). Acreditamos como Assolini e Tfouni (2007) que a função autor está na oralidade e na escrita.

[...] O trabalho de ensino aprendizagem de leituras com narrativas poderia entre outras coisas levar a criança a movimentar-se por outras formações discursivas as quais lhe permitissem, por exemplo, falar sobre suas próprias experiências, emoções, sentimentos além de proporcionarem-lhe oportunidades para criar e não apenas repetir o que a escola julga relevante (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p.68).

Consideramos o trabalho de leitura com narrativas importante para todos os sujeitos, em particular os sujeitos com gagueira, pois confluindo com os estudos das

autoras, percebemos neste trabalho oportunidades para o sujeito se constituir como sujeito do dizer, falar sobre as próprias emoções ao escutar as histórias.

O livro didático e a leitura parafrástica vivenciados na escola são instrumentos de que a sociedade lança mão para igualar aqueles que são diferentes. As propostas dos livros são estruturadas de forma que o educando extraia um único sentido tomado como evidente. As atividades reproduzem sentidos previamente escolhidos. As várias possibilidades de produção de sentidos pelo aluno é desconsiderado em nome da reprodução de significados sedimentados (ASSOLINI, 1999).

Disto resulta as características da leitura parafrástica na escola: bloqueio à espontaneidade e criatividade do aluno; submissão a leitura, passividade repetitiva. Os livros de Português trazem propostas de leitura que orientam o aluno apenas para cópia, paráfrase. O professor segue fielmente as respostas do livro. O processo parafrástico de linguagem encontra na escola espaço fecundo para concretizar-se. A escola dificilmente consegue ouvir sentidos estranhos aos que já estão legitimados. Nessa instituição definem-se, homogeneízam-se formas de dizer, ler e escrever, exclui-se, classifica-se (ASSOLINI, 1999).

Apoiando-nos em Assolini (1999), percebemos que nas escolas há pouca abertura de espaços interpretativos para o aluno. Abrir esse espaço é ter direito a produzir sentidos na linguagem. Ser impedido de constituir um espaço de interpretação, é ser impedido de ser constituído e constituir linguagem. Induzir a reprodução de enunciados que não fazem sentido para o sujeito é um dos mecanismos da ordem vigente para torná-lo assujeitado.

De acordo com Florenciano e Barbosa (2019), é comum dificuldades de leitura e compreensão textual no Ensino Fundamental. Decodificação não significa compreensão. O fomento às práticas de leitura deveria ocorrer rotineiramente, massivamente, pois nesta etapa da vida escolar está à base do futuro leitor. É um desafio para o professor desenvolver um trabalho com práticas de leitura tendo recursos materiais e físicos limitados e desvalorização profissional. No entanto, é preciso que o professor, transforme criticamente sua prática cotidiana e estar ciente de sua responsabilidade para a formação do leitor.

É importante que se conte histórias. É preciso dedicação dos professores no desenvolvimento de sua prática para a construção de um bom leitor. A construção do bom leitor não acontece de forma rápida. É importante também que se trabalhe

desde a mais tenra idade a língua escrita, mas sem excessos de cobranças, procurando condições para que os futuros leitores compreendam textos, tornando-se bons escritores. Um elemento para incentivo à leitura é aproximá-la da realidade do aluno, considerando as experiências trazidas fora dos muros da Escola (FLORENCIANO; BARBOSA, 2019).

É importante estimular a criança a criar histórias, confeccionar livros, ter contato com diferentes gêneros literários. O professor pode criar um espaço em que cada um leia o que quiser e em outro momento a leitura para abordagem de conteúdo (FLORENCIANO; BARBOSA, 2019).

O professor que trabalhar de forma diferenciada a leitura, poderá ter um leitor que critica conteúdo, complementa informações, reformula hipóteses, reconstrói o texto lido. Para isso o professor precisa transmudar a leitura para algo dinâmico em que a criança possa entrar no mundo imaginário do livro. A criança poderá fazer uma representação da história lida, relacionando também com a escrita (FLORENCIANO; BARBOSA, 2019).

Conforme Florenciano e Barbosa (2019) a prática do professor está relacionada à sua formação inicial como também afirma Nunes e Sales (2016) e Assolini (2016). Cabe ao professor aprimorar, ajustar sua prática à nova realidade. Vive-se num contexto em que o ato de ler os livros não são popularmente valorizados. Consideramos importante transformar a leitura para muito além da mera repetição.

Retomando as três formas de repetição como define Orlandi (2013, p.54); a repetição empírica apenas repete; a formal é o outro modo de dizer o mesmo, a histórica é a que historiciza, fazendo fluir o discurso, trabalhando a falha, o equívoco. Na escola o que se percebe é a repetição empírica. A repetição que é o efeito papagaio. No processo de ensino aprendizagem não há um trânsito entre esses modos de repetição, pois os espaços interpretativos são fechados e os gestos de interpretação do aluno tolhidos. A posição de professor prende o aluno a posição de papagaio (ASSOLINI, 1999).

Conforme Baldez (2017), as práticas dos professores estão relacionadas a organização social, aos modelos historicamente construídos, ao pensamento da ciência numa determinada época. Cada professor ou professora apresenta uma concepção sobre o processo de ensino aprendizagem, advindo do processo histórico de construção de sua identidade profissional. Esta, por sua vez, é resultado

de experiências formativas, de relações pessoais e de trabalho. As representações que professores e professoras têm sobre educação interferem na forma como abordam os conteúdos curriculares. O professor que apresenta o conteúdo, explica e posteriormente faz exercícios, não desenvolvem a motivação no estudante. A escola deve propiciar ao estudante que articule o conhecimento construído com a sua utilização prática. O professor que utilizar as mesmas estratégias, os mesmos planos de aula sem refletir em relação aos desdobramentos e resultados na aprendizagem dos estudantes fará de suas aulas algo mecânico, repetitivo. Percebemos nas escolas pesquisadas procedimentos de aula repetitivos e poucas vezes contextualizado.

Baldez (2017) propõe uma formação continuada aos professores a fim de que olhassem para questões do cotidiano em sala de aula, antes não consideradas e caso considerassem adequado reorientassem sua ação. A prática docente é construída a partir de modelos em que o controle e a disciplina conduzem conscientemente ou não o cotidiano do trabalho. A autora propõe o método Ativo na formação dos professores que consiste em colocar o estudante como o protagonista de seu processo de aprender com sentido. Nesta tese não discutiremos o método Ativo apenas o citamos como proposta de reorientação da prática docente.

Há um descompasso entre modelos históricos de conteúdo, espaço e tempo que os professores construíram na sua formação e a realidade dos estudantes na contemporaneidade em que tempo, espaço e conhecimento agem sob a lógica da fluidez, flexibilidade.

A oralidade é um importante momento de aprendizagem, pois colabora para uma melhor organização do pensamento em relação aos assuntos abordados (BALDEZ, 2017). Acreditamos que ocupando o lugar de aluno este pode refletir, questionar, reformular, criar e não apenas reproduzir.

Confluindo com algumas idéias de Baldez (2017), Oliveira (2017), acredita que a Escola deve oferecer recursos para a formação continuada dos professores para que estejam preparados para os desafios atuais e desenvolver uma mediação qualitativa no processo de ensino aprendizagem.

Cada indivíduo é interpelado em sujeito e levado a ocupar seu lugar na formação social. A imagem que se faz do aluno é de alguém que não sabe, que está na escola para aprender. O professor é alguém que sabe e está na escola para transmitir conhecimento. O aluno apropria-se da metalinguagem (a linguagem

científica e legitimada) e torna-se autorizado a dizer que aprendeu. Esse processo chama-se escolarização. O DP procura inculcar nos alunos conhecimentos e sentidos preestabelecidos e institucionalmente valorizados. O professor como autoridade institucionalizada para ensinar, impõe informações tidas como legítimas através do livro didático e manipula o aluno para receber essas informações e reproduzi-las (ASSOLINI, 1999). Percebemos que da mesma forma que se impõe conhecimentos tidos como legítimos, também se impõe um padrão de oralidade que todos os alunos devem seguir. Dessa forma, quem gagueja sente-se em situação de desvantagem.

O livro didático (LD) é um dos principais instrumentos, não o único, utilizado na construção do conhecimento e despertar da criticidade do aluno. Os livros didáticos propiciam o diálogo, o respeito, favorecendo a alunos e docentes o crescimento social, cognitivo e promoção da cidadania. O LD deverá apresentar atividades que através da análise, resolução de exercícios despertem a criatividade e o senso crítico. Ao atender esses pressupostos o LD possibilitará ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem e ao professor cabe assumir a responsabilidade pela condução desse processo. Entretanto, o uso inadequado do LD é o mote para mecanização do processo de ensino e aprendizagem. Ao invés de servir de apoio a prática docente, muitos profissionais o tomam como roteiro pré-estabelecido de sua práxis (SILVA, 2018).

O processo de ensino aprendizagem não se resume ao uso do LD, ele favorece a organização do trabalho, o aprofundamento de concepções pedagógicas. O professor deve buscar outras fontes de informação que colaborem para potencialização do saber do aluno. O sujeito que compreende a leitura como uma prática que propicia prazer e busca de conhecimento, ampliam a leitura e interpretação de mundo, interpreta diferentes situações orais e escritas, apresenta habilidades comunicativas que configuram uma competência lingüística mais apurada. Os LD abrem espaço para aprendizagem em outros âmbitos do conhecimento, que ultrapassam o ensino de línguas (SILVA, 2018).

O livro didático de Língua Portuguesa mudou bastante nos últimos anos. Abriu-se espaço para os usos sociais da língua. Nos anos 50 ensinar a língua era ensinar gramática. Na década de 70 a aprendizagem se apoiava no Behaviorismo e funcionalismo norte-americano. De acordo com essas teorias a aprendizagem acontecia por repetição, reprodução de modelos. Hoje em dia a tendência do livro

didático é fundamentar a linguagem como atividade discursiva, uma prática social imersa na cultura e história de um povo (SILVA, 2018).

Na concepção de alguns professores, principalmente de língua materna o LD faz asseverações em que não cabe refutação e todos os saberes sobre determinados assuntos estão nele contidos. O livro didático carrega um caráter de superioridade, local onde contém verdades a serem reproduzidas e compartilhadas (SILVA, 2018).

O sujeito ocupa lugares previamente estabelecidos pela estrutura social, onde formações discursivas e ideológicas determinam, o que se pode dizer, pensar (GERALDI, 2010). De acordo com o autor somos constituídos ao longo da vida e os sujeitos se constituem na interação com os outros. Os sujeitos se completam e se constroem em suas falas e nas falas dos outros. Admitir a noção de constutividade, implica admitir a inconclusibilidade. Não nascemos prontos e acabados. Acreditamos que a escola também é um lugar de constituição dos sujeitos.

Na interação com o professor e com seus pares, o sujeito aluno constrói em suas formações imaginárias a representação de sua capacidade para falar, escrever. A postura do sujeito professor é uma referência para a postura dos sujeitos alunos. A escola deve incluir todos considerando as particularidades de cada um. Conforme Geraldi (2010, p.43), a escola quando inclui também exclui.

Ensina que ler é difícil e para somente alguns; ideologiza que escrever é para muito poucos e, sobretudo, ensina que, nascidos 'errados', tivemos a oportunidade de sair do mundo vivido para o mundo sonhado e se não conseguimos, é porque não temos qualidade para isso.

Da mesma maneira quando as crianças não falam da forma que a escola espera é porque não são vistas como capazes para isto. As crianças quando percebem que não falam como esperariam seus pais, professores, esforçam-se para falar da forma esperada, antecipando os possíveis lugares em que gaguejará. Essa antecipação prejudica a espontaneidade na fala e torna a experiência comunicativa desagradável. O adulto não deve ignorar o que a criança está dizendo, nem a sugerir que fale de outra forma, não deve dizer para a criança que ela está aprendendo a falar (FRIEDMAN, 2015).

O adulto não deve chamar a atenção da criança para a forma de sua fala, mas ao sentido do que está sendo veiculado; deve olhar de forma acolhedora e atenta ao que a criança diz; nunca completar as frases, a não ser que a criança

peça; não impor à criança que leia em voz alta na escola ou se exponha sem que ela deseje. É importante deixar a criança falar do seu modo e no seu tempo; se pais e professores presenciarem pessoas reagindo de maneira negativa a forma de falar da criança, assegurá-la que ela fala de forma boa e se existe algo errado está na reação das pessoas. A fluência está relacionada à capacidade linguística e ao bem-estar emocional (FRIEDMAN, 2015).

Como forma de favorecer a fluência, o adulto, neste caso, o professor, deve contar histórias repetindo quantas vezes a criança deseje; falar de modo claro e lento de maneira que a criança compreenda tudo; dar explicações sobre o que acontece a sua volta em relação às pessoas, situações; estimulá-la a falar sobre seus pensamentos, dando o tempo que necessite para isso e comentando sobre o que foi dito (FRIEDMAN, 2015). Saber como os professores interagem com a criança, em função de sua forma de falar é importante.

Acreditamos que as condições de produção de um discurso interferem na produção de fala fluente ou gaguejada. A presença do professor como alguém ocupando uma posição hierárquica superior poderá ser uma condição de produção favorecedora da fala gaguejada. As condições de produção de um discurso envolvem as FI e todo processo sócio-histórico e ideológico onde um discurso é produzido a partir de certos lugares sociais. Nas formações imaginárias há lugar para diferentes vozes, representações (GRIGOLETTO, 2005).

Apoiando-nos em Grigoletto (2005), diríamos que o imaginário social do sujeito gago é um efeito de práticas discursivas realizadas pela sociedade e pelas instituições, construída não por uma relação direta do sujeito com a realidade institucional, mas por uma relação atravessada pela história, pela ideologia e pelas relações de força aí imbricadas. A imagem que a escola, sociedade, faz do sujeito gago não é oriunda do acaso, mas se constrói a partir de processos que ligam discursos e instituições, ou seja, práticas sociais que compreendem as relações de poder, o simbólico e o imaginário.

Segundo Delegracia e Galvão (2004), a gagueira tem uma natureza psicossocial. Existe um desconhecimento por parte dos professores e das mães sobre a gagueira e muitos adotam uma atitude de interferência pouco pedagógica na fala da criança; como pedir para respirar, pensar, ler devagar. A forma dos professores e demais indivíduos enfrentarem a gagueira é procurar minimizar influências negativas do contexto social, eliminar práticas sociais estigmatizadoras.

Em seus estudos as autoras afirmam que características pedagógicas no contexto da escola ou fora dela exerce influência na construção da linguagem, nos conceitos, na relação professor/aluno, na integração social da criança. Aspectos da educação formal e informal favorecem a cristalização de preconceitos e atitudes que podem conduzir a criança ao isolamento social e que dificultam ainda mais a superação do problema na fala.

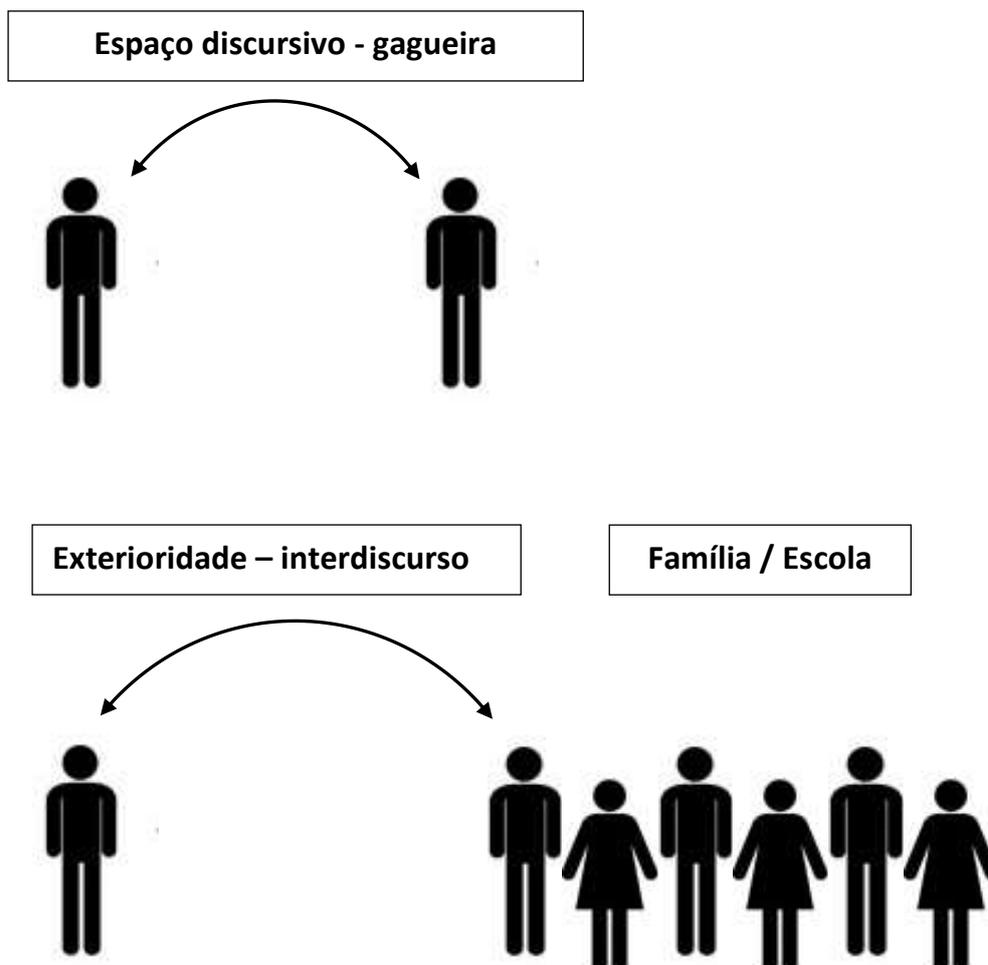
Atitudes de intervenção pouco favoráveis à compreensão do problema e que dificultam a comunicação da criança podem colaborar para criar dificuldades de aprendizagem e inserção social, levando a criança a acreditar que o problema que vivencia não tem solução (DELEGRACIA; GALVÃO, 2004, p. 149).

Em suas pesquisas Langevin, Packman e Onslow (2010) constataram que a gagueira tem o potencial de afetar o bem-estar emocional, psicológico e/ou social de muitos pré-escolares e pode causar muito sofrimento emocional aos pais. Pais percebem que colegas ficam frustrados com a fala do filho deles. A maioria das crianças e dos pais foi impactada negativamente pela gagueira. As reações dos pais são preocupação, ansiedade, incerteza sobre o que fazer quando o filho gagueja, chateação, autculpa, medo que eles tenham causado a gagueira.

A memória discursiva do sujeito gago atualiza dizeres sobre seus momentos de fluência, mas também sobre sua suposta inabilidade para produzir determinados significantes. Conforme França (2016), a memória discursiva é um espaço que autoriza a repetição de pré-construídos, mas também se desloca, reinventa-se, desdobra-se face a um acontecimento que conduz a isso.

O gago aprendeu que as pessoas acham feia sua fala. A autoimagem da criança vai se formando a partir de vivências do meio. Se a família demonstrar que a gagueira é indesejável a criança terá uma autoimagem de mau falante. Então para se sentir aceita tentará falar bem. O empenho não funciona, porque falar é uma atividade espontânea. Quanto mais alguém se esforça, mais gagueja. Esse estado se chama gagueira sofrimento (FRIEDMAN, 2019). O discurso da família e da escola interferem na posição discursiva que o sujeito irá ocupar.

Figura 4 – Funcionamento Discursivo da Gagueira



Posição sujeito gago

Acima a figura mostra o interdiscurso da família e da escola predominando sobre o discurso do sujeito

Fonte: Elaborado pela autora

É importante entender que além da gagueira o aluno tem que enfrentar a ansiedade que emerge com as críticas. O medo de ser ridicularizado gera tensão que acentua a gagueira. O aluno se retrai e seu rendimento fica comprometido. A atitude positiva dos colegas de classe, dos adultos é fundamental. Todos na escola devem ser pacientes e evitar interromper ou chamar a atenção do aluno que gagueja. Se o adulto focar os 'erros' a criança irá se preocupar com o jeito de falar. Não se pode fingir que o problema não existe, mas agir naturalmente, respeitar o aluno que gagueja, e incentivar os colegas a fazer o mesmo. Para ensinar a turma a acolher as diferenças, é interessante elaborar atividades em que todos expressem o que

pensam e sentem, trabalhando o respeito, as especificidades de cada um. Brincadeiras com rimas, músicas, olhar sempre nos olhos dos alunos (CAVALCANTE, 2005).

É importante que o professor incentive a participação dela nos dias em que manifestar mais facilidade para falar; repetir naturalmente o que ela fala; reduzir a velocidade da fala ao conversar, marcando as pausas; falar com a turma sem a presença do aluno que gagueja, explicando como é ruim gaguejar e que pilhérias apenas acentuam o problema. É importante que o professor evite pedir para ela respirar ou pensar antes de falar; propor que pare o que está falando e repita, demonstrando impaciência, irritação ao modo como o aluno fala (CAVALCANTE, 2005).

O professor é muito importante, intervém na imagem mental da criança em relação a realidade, significando o mundo conforme seus valores e crenças. Existem interlocutores com os quais o falante gago gagueja. A gagueira parece estar relacionada a determinados interlocutores (CHIQUELTO, 1992, p.76).

Existem muitas formas de se trabalhar com uma criança que tem dificuldade na expressão oral, no caso a gagueira, em sala de aula. Essa gama de atividades depende da criatividade do próprio professor e, mais do que tudo, da sua interação com a criança e compreensão da dificuldade. Como sabemos, cada criança tem a sua história de vida e não podemos buscar normas pré-estabelecidas de atitudes e encaixá-las na criança. O que pode ser útil para uma poderá ser prejudicial para outra. É importante não nos esquecermos de que a experiência que vivemos com cada uma é única e tem que ser observada dentro do seu contexto (CHIQUELTO, 1992, p.76).

Podem existir situações que para uns facilite a fluência e para outros não. É o caso da leitura em voz alta. Em entrevista com professores de escolas públicas e privadas, afirmaram que enquanto para algumas crianças a leitura parecia tranquila, para outro era muito difícil. A aprendizagem está relacionada a questões emocionais, porém não é regra que problemas emocionais desencadeiem dificuldades de aprendizagem. A gagueira em si não afeta a aprendizagem, mas a forma como certos elementos importantes para aprendizagem estão sendo articulados (CHIQUELTO, 1992).

De acordo com Silva *et al* (2015), a gagueira é um tema conhecido, apesar dos educadores não saberem lidar com ela em sala de aula. Em uma pesquisa com

137 professores de escolas públicas e privadas, os professores entrevistados acreditavam que o emocional como a ansiedade, a vergonha, insegurança, timidez são mais determinantes para causa da gagueira do que a hereditariedade. É importante que os educadores conheçam as características da gagueira para encaminharem quem precisa de terapia. Atitudes negativas do interlocutor comprometem a comunicação de crianças com gagueira. Observou-se que após a realização de um programa de orientação docente, estes conseguiam identificar mais rápido os distúrbios de comunicação dos alunos. Após esse programa de formação docente passaram a acreditar que a gagueira resulta da interação entre fatores psicológicos, físicos e ambientais e que um ambiente de comunicação não competitivo em sala de aula é positivo para crianças que gaguejam. Verificou-se com essa pesquisa que professores de escolas privadas apresentavam maior conhecimento sobre a gagueira do que professores de escolas públicas.

A literatura mostra que os professores são importantes aliados para ajudar alunos que gaguejam a enfrentar os diferentes desafios sociais referente ao distanciamento social, *bullying*. O programa de formação docente possibilita aos profissionais que trabalham com as crianças maior conhecimento sobre a gagueira, minorando as dificuldades e a chance da gagueira se instalar (SILVA *et al*, 2015).

De acordo com Oliveira e Friedman (2006), trabalhar na terapia histórias infantis é importante não só pelo conteúdo, mas também pela possibilidade de confrontar significados, ter ressonância com o que está posto. Oliveira (2004) em estudo de um caso com gagueira, observou que as histórias servem de ponte entre as situações que o sujeito vive e as novas experiências em que a fala se ressignificava. Com as histórias, desestigmatizou-se o sintoma, desconstruiu o sintoma gagueira como doença, deslocando o sujeito da posição discursiva de falante patológico. O livro interveio como catalizador no processo de cura.

Conforme Caiado (2018), na escola, o professor deve mostrar que o sujeito que gagueja não é diferente de ninguém; o professor deve adotar uma posição de acolhimento, compreendendo a dificuldade da criança; Deve acompanhar através da família como acontece a gagueira em casa; o professor deve propor para o sujeito que gagueja o mesmo trabalho proposto a turma, sem exigências em relação à fala; propor leitura coletiva ou em dupla.

Se as pessoas responderem a criança de forma paciente, sem emoções negativas, as habilidades linguísticas e adaptação da criança na escola seguirá o

curso normal. O professor poderá chamar a criança em particular e explicar que quando aprendemos qualquer coisa erramos, assim como acontece com a fala e com a prática melhoramos. Explicar que o professor é amigo e que pretende que a criança fale sobre seus pensamentos, sentimentos. Dessa forma, o aluno perceberá que o professor o aceita como ele é (ABRA GAGUEIRA, 2018).

Quando o professor perceber que o aluno está sendo vítima de gozações por parte dos colegas, falar para ele não levar a sério e que muitas crianças são ridicularizadas por outros motivos. É preciso um trabalho do professor que mobilize os alunos a ajudarem aqueles que gaguejam. Como a maioria dos alunos querem a aprovação do professor, possivelmente se engajarão nesse trabalho. O (s) aluno (s) que faz(em) o *bullying* com quem gagueja deve ser chamado em particular e explicado que a situação só piora com as gozações (ABRA GAGUEIRA, 2018).

Os pais e professores podem ajudar a superar as dificuldades de linguagem do sujeito, falando calmo, não o pressionar a dar uma resposta imediata, mostrar-se disponível, não interromperem sua fala. Na escola, em qualquer ambiente a linguagem é determinante na construção e desenvolvimento de relações interpessoais. O contato com o outro favorece a resignificação de saberes e quebra de paradigmas. O ambiente para criança deve ser acolhedor e envolvente. A dificuldade dos professores em lidar com crianças que apresentam distúrbios de linguagem é decorrente da falta de preparação, de formação continuada (PEREIRA, 2013).

A escola é um lugar de significação em que os sentidos já estão postos em funcionamento antes mesmo que o aluno e o professor entrem na instituição. A escola é um espaço dentro da cidade e que reflete o que ocorre nesta. Na cidade existe a verticalização das relações sociais (dominador/dominado); O silenciamento das diferentes relações no reconhecimento ou apagamento do 'outro'. A escola "é lugar de interpretação da ordem social cidadina". Na cidade, circulam sentidos de violência, de pré-conceitos como a marginalidade, a exclusão (ORLANDI, 2004, p.151). A escola reflete o que acontece na cidade, o preconceito. Cabe à escola resignificar o conceito de fluência e trabalhar o respeito e acolhimento às diferenças.

Na próxima seção, trabalharemos com as concepções de hesitações, reformulações e fluência.

3.2 Hesitações, Reformulações e fluência

As reformulações, pausas, hesitações são constitutivas da linguagem. Acreditamos que precisam ser mais bem acolhidos e entendidos pelos professores. No sujeito que gagueja, esses marcadores são mais acentuados e precisam de uma escuta maior por parte dos docentes. A hesitação não é algo planejado, não é um acontecimento consciente. É indício no discurso da determinação do inconsciente, da ideologia sobre o sujeito. Indicia também a negociação do sujeito com os outros constitutivos do discurso, ou seja, com os outros da interlocução, com outros discursos, com outros sentidos e essa negociação estaria sendo problemática. Essa negociação é uma tentativa de organizar o deslizamento dos significantes (NASCIMENTO, 2012).

A hesitação é um processo que tenta organizar recortes mobilizados de outros discursos, do inconsciente, constitutivos do sujeito. É uma tentativa do sujeito em manter o efeito ilusório de unidade do discurso. É um acontecimento discursivo que indica a possibilidade constante do dizer vir a ser outro, que pode ou não acontecer (NASCIMENTO, 2012). Chacon e Villega (2012) acreditam que a hesitação, interrupção, alongamento hesitativo são marcas problemáticas da negociação do sujeito com o outro, sendo esse outro a língua. Sinaliza fronteiras entre o que foi selecionado e o que foi rejeitado a nível pré-consciente/inconsciente. Indicia o assujeitamento constitutivo do sujeito ideológico.

A fala, a linguagem não é morada do sujeito, mas pode ser invadida por ele, é alteridade. As hesitações, reformulações, rupturas indicam a não coincidência da criança com sua própria fala e carregam grande carga subjetiva. Na reformulação a criança é afetada pelos desacertos do que enunciou e procura mudar, reformular (VITTO; FONSECA, 2012). Acreditamos que nem sempre a hesitação, interrupção indiciam gagueira, mas disfluências constitutivas no processo de interlocução. A postura do sujeito adulto em relação às disfluências é que podem fazer a diferença em relação à gagueira instalar-se como distúrbio ou não.

O sujeito se produz como repetição e como deslocamento. Identifica-se com certas afirmações como se essas se harmonizassem com algo que possuem dentro de si. Isto é interdiscurso (ORLANDI, 1998a). O sujeito gago em suas formações imaginárias acredita que o outro o percebe incapaz e ao ser ridicularizado reforça a ideia de incompetência para falar. Ele pode repetir a ideia ou se deslocar. A priori é

difícil o deslocamento, porque falta confiança em sua própria capacidade de falar. Conforme Orlandi (1998a), o saber que se produz na escola não só relativo à língua, mas os discursos que emergem na escola sobre o sujeito é que constituem a identidade linguística escolar. Portanto, acreditamos que quanto mais elogios e valorização da fluência do sujeito gago por parte dos professores, mais segurança terá para desenvolver as atividades propostas pela escola.

De acordo com Lopes (1998), existe uma assimetria discursiva entre alunos e professores que os faz agir através do discurso de forma diferente. As identidades sociais são construídas em práticas discursivas e as identidades dos sujeitos enquanto alunos são influenciadas por forças discursivas contraditórias que ocorrem no recreio, em outras aulas e fora da escola. Percebemos o ambiente escolar como o espaço que o sujeito gago pode superar ou se manter na posição de sujeito gago a partir das práticas discursivas desencadeadas entre os sujeitos na comunidade escolar.

A escola é um espaço discursivo em que entram em relação diferentes campos discursivos. O 'Campo discursivo' é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região. O 'espaço discursivo' delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados (MAINGUENEAU, 1993).

Os campos político, religioso, étnico entre outros entram em relação no espaço discursivo em que as FD do sujeito professor e do sujeito aluno estão presentes. Conforme Maingueneau (1993), a interdiscursividade é constitutiva numa FD, consiste num trabalho sobre outros discursos e o sentido se constrói no intervalo entre posições enunciativas. Para Pêcheux (2012), as palavras podem mudar de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam. O autor conflui com Maingueneau (1993), ao perceber que o interdiscurso é o princípio de funcionamento da discursividade, ou seja, os elementos de uma sequência textual inscritos em uma FD podem ser importados de uma sequência de outra FD. As referências discursivas se deslocam historicamente. Consideramos que o sentido de ser um aluno capaz, competente é construído na relação professor/aluno e passa a circular na Formação Imaginária do sujeito aluno. Ser gago pode significar incapacidade sustentado pelo interdiscurso escolar.

De acordo com Barros (2016), a gagueira se manifesta não só no corpo físico, mas na língua em funcionamento, na subjetividade. Na clínica em que a autora assenta seus postulados teóricos, não se busca a localização e classificação do patológico, mas a relação do corpo com a linguagem, uma intervenção sobre um corpo preñado de sentidos. A autora trabalha com o que denomina corpo-sentido, em que este não está subjugado ao corpo empírico, mas sim ao entendimento que o corpo está investido de sentidos numa prática que envolve a linguagem, a leitura, gestos discursivo-comunicativos, a fala. Parafraseando Barros (2016), é preciso perceber os efeitos de sentido da alteração na fala sobre a dimensão social para elaboração de uma prática clínica que promova o reconhecimento do paciente como sujeito da oralidade. No caso da escola é preciso que se promova uma prática docente em que o sujeito gago se sinta capaz, competente, protagonista em seu processo de aprendizagem, tenha autoconfiança em sua fala.

Em entrevista à TV UNIVESP, Andrade (2011) afirma que a gagueira não atrapalha a aprendizagem na escola, mas a situação de estresse, não ter um ambiente favorável, ser discriminado, sofrer preconceito sim, atrapalha. O maior problema da gagueira é a aceitação de quem gagueja. Isto tem uma dimensão social que traz grande prejuízo e o papel da escola é determinante. Os professores não estão suficientemente capacitados para lidarem com a gagueira do estudante e na tentativa de evitar que ele sofra não o chama para falar, para ler ou quando o chama para ler é numa situação que não favorece a fluência.

De acordo com Andrade (2011), os profissionais médicos, fonoaudiólogos, professores tem preconceito em nomear a gagueira, daí a chamam disfluência. É preciso o professor falar sobre a gagueira, mostrar que quem gagueja pode ser bom amigo, inteligente, companheiro. É importante ressaltar as características positivas. Na escola o estudante que gagueja não é suficientemente protegido em seus direitos como ser humano.

A gagueira natural que ocorre aos três, quatro anos, que faz parte do desenvolvimento da linguagem, passa, a gagueira que já está instalada não. Essa rompe a palavra, apresenta esforço articulatório, o som não sai ou se sai sempre se repete. Os professores deveriam ter aula sobre distúrbios da comunicação humana (ANDRADE, 2011). Consideramos relevante disciplinas na formação inicial que abordem sobre a gagueira, bem como formações continuadas para maior esclarecimento sobre esse distúrbio.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, a seleção dos sujeitos, coleta de dados e técnicas de pesquisa, procedimentos de análise e considerações éticas.

Considerando que a pesquisa é uma construção e um interrogar a realidade, optamos pela abordagem qualitativa, pois ela trabalha com o universo dos significados, crenças, valores, motivos, atitudes, existindo um diálogo entre o mundo e a subjetividade. O universo da produção humana que abrange o mundo das representações, relações e intencionalidade, dificilmente pode ser traduzido em indicadores quantitativos (MINAYO, 2012). A abordagem qualitativa permite um aprofundamento no mundo das relações humanas, o qual não se expressa por médias, estatísticas próprias do método quantitativo. De acordo com Triviños (1987) o método qualitativo tem como matéria prima o discurso dos sujeitos que compõem o corpus da pesquisa, descrevendo nos seus discursos as situações vivenciadas. A abordagem qualitativa se harmoniza com a perspectiva teórica e analítica adotada neste trabalho, a AD.

De acordo com Silva e Menezes (2001), a interpretação dos fenômenos e atribuição dos significados são inerentes à pesquisa qualitativa, com preocupação maior nos processos. O foco deste trabalho são os processos (discursivos) e seus significados (efeitos de sentido).

Conduzimos a pesquisa com abordagem qualitativa a partir dos diários de campo das aulas de Língua Portuguesa de três professores de sujeitos diagnosticados como gogos, análise da entrevista desses professores e análise de sequências discursivas de três familiares desses sujeitos identificados como gogos em processo de terapia fonoaudiológica no Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira Infantil (GEAGi), situado no 7º andar do bloco do mestrado e doutorado na UNICAP, Recife.

Nesta tese a AD é o nosso instrumento teórico-metodológico. Decidir o que faz parte do corpus já constitui um gesto de leitura do analista. Trabalhando no batimento entre descrição e interpretação, a análise deve ser o menos subjetiva possível e que explicita o modo de constituição dos sujeitos e produção dos sentidos. Os recortes serão tomados como discursos, materialidades em que se

inscrevem numa relação direta com a exterioridade (ORLANDI, 2013). A AD como dispositivo teórico e analítico lança mão da paráfrase e da metáfora como elementos que favorecem a operacionalização dos conceitos. Nos recortes discursivos o sujeito delineará diferentes formas de subjetivar-se. Desnaturaliza-se a relação palavra-coisa (ORLANDI, 2013).

A AD procura compreender o discurso considerando as condições de produção que compreendem essencialmente os sujeitos e a situação. Não trabalha a língua de forma acabada. Conforme Orlandi (2013, p.10), “De um lado, é na movência, na provisoriade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem”. A AD trabalha a língua com seu dinamismo, com o discurso fazendo sentido no mundo. Ao analista cabe questionar a transparência da linguagem, o efeito de evidência, observar os processos de constituição dos sentidos, desconstruindo a ilusão de certeza.

A AD é um dispositivo de interpretação que coloca o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de uma forma com o que é dito de outra, procurando ouvir no que o sujeito diz o que ele não diz, mas que constitui o sentido de suas palavras. Esse dispositivo investe no descentramento do sujeito, na opacidade da linguagem, no efeito metafórico, ou seja, na falha, no equívoco, no trabalho da ideologia. A análise possibilita mostrar o modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos do objeto em observação (ORLANDI, 2013).

De acordo com Ferreira (2008), o dispositivo teórico está numa relação dialética com o dispositivo analítico e este vivifica ao ser mobilizado nas análises, conseguindo a partir de diferentes materialidades discursivas, produzir gestos de leitura peculiares. A escuta discursiva tomada como gesto de interpretação do analista irá trabalhar a partir de um olhar acurado de seu dispositivo teórico-analítico, a não transparência da linguagem, questionando o que se mostra evidente, desnaturalizando o que parece natural e colocando em cena a presença do que se manifesta ausente (FERREIRA, 2008).

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória (ORLANDI, 2013, p.60). Nesse trabalho, descrição e interpretação se alternam. É preciso que o analista atravesse o efeito de literalidade do sentido, da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2013).

O método utilizado foi o discursivo e teve como procedimento análise das sequências discursivas constituídas dos 18 diários de campo das aulas de Língua Portuguesa constituídos transversalmente. Conforme Minayo (2012), no diário de campo, escrevemos todas as informações que não constam do material das entrevistas. Foi realizada a análise da entrevista de três professores; análise de 17 sequências discursivas de sessões audiogravadas⁷ das famílias, constituídas em estudo transversal, transcritos literalmente para o computador que versam sobre igual tema, a fim de caracterizar as FD e posições sujeito. Procuramos a observação de comportamentos comuns entre familiares e professores frente à gagueira. Optamos por entrevistar os professores, porque a entrevista permite coletar diretamente as informações não capturadas na observação. Com os resultados das entrevistas, realizamos um cotejamento em relação às práticas discursivas de professores em sala de aula e dos familiares.

Muito relevante é o trabalho do Grupo de Estudos e Atendimento à gagueira (Geagi). A proposta linguístico-discursiva desenvolvida no trabalho em grupo no GEAGi pretende gerar uma mudança de posição de sujeito gago para sujeito fluente. O sujeito é encaminhado a uma nova posição, realizando menos previsões do “erro”. Passa a identificar a gagueira durante ou após ela acontecer e não antes. O sujeito passa a considerar a fluência como relativa. Inicia o processo identificado a posição de gago, após um tempo se contraidentifica e se desidentifica dessa FD inserindo-se na posição sujeito fluente, que não entende a gagueira como doença, não a prevê, não se preocupa com o ouvinte censurador, nem utiliza estratégias para não gaguejar (AZEVEDO, 2019).

De acordo com Silva (2017), a partir das interações com os pares, há uma identificação com os dizeres do outro o que poderá colaborar com mudança de posição na FD de sujeitos que gaguejam. Existe na sociedade um mito de fluência absoluta em que o sujeito jamais gagueja ou em raras situações manifesta uma repetição silábica ou hesitação. O importante é ser compreendido e quem gagueja também apresenta momentos de fluência. Falar é terapêutico, porque outorga entre alguns benefícios voz e vez aos que são silenciados por outros discursos. O grupo permite a ressignificação do que seja a fluência (CAVALCANTI, 2016; SILVA, 2016).

Através do grupo, identificam-se individualmente/coletivamente condições de produção geradoras de fluência e gagueira, nas quais a terapeuta, pesquisadora

⁷ A metodologia foi diferenciada nas duas escolas porque uma delas não permitiu a audiogravação.

principal do trabalho, apresenta-se como um espelho, mostrando como as tensões e a previsão do gaguejar produzem uma fala difícil, com esforço. Falar livremente, sem receio, medo, proposta na terapia consiste em percebê-la como algo automático e por isso não precisa prevê-la, planejá-la. Em paralelo ao grupo de crianças, há também o dos pais, no qual lhes é oferecida também uma escuta e é um espaço onde expõem suas angústias, medos, dúvidas, como concebem a disfluência, como lidam com a fala gaguejada. É neste espaço que se concentra nosso trabalho.

4.1 Seleção dos Sujeitos

Sujeito A- crianças

- 1-Serem participantes do GEAGi
- 2-Serem de qualquer gênero
- 3-Serem identificados como gogos
- 4-Terem muita dificuldade na fala.

Sujeito B- familiares

- 1- Aceitarem livremente a participação na pesquisa e assinarem o termo de livre consentimento e aceitação.
- 2- Serem familiares de crianças que participam do GEAGi

Sujeito C- professores

- 3- Aceitarem livremente a participação na pesquisa e assinarem o termo de livre consentimento e aceitação.
- 4- Serem professores de Língua Portuguesa de crianças identificadas como gagas e participantes do grupo de atendimento (GEAGi).

4.2 Coleta de Dados e Técnicas de Pesquisa

Foram realizadas observações das sessões de terapia em grupo (GEAGi) das crianças. O encontro era em geral, quinzenal com as famílias e a análise da prática discursiva dos professores de Língua Portuguesa nas escolas de três crianças identificadas como gagas e participantes do GEAGi.

A constituição do *corpus* foi realizada a partir da observação dos encontros em sala de aula 1 vez por mês com a ida do pesquisador nas escolas selecionadas, além de entrevista semiestruturada com os professores. A coleta de informações nas escolas foi feita através de um diário de campo.

Existiu um acompanhamento das reuniões semanais com as crianças no GEAGi, sob coordenação da Prof^a Dr^a Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, pesquisadora principal deste trabalho, com a participação de mestrandos em Ciências da Linguagem, fonoaudiólogos e alunos de graduação em Fonoaudiologia e Letras da UNICAP. Existiu um acompanhamento das famílias das crianças identificadas como gagas em geral feito quinzenalmente. Nesse sentido, foi apresentado a cada professor e aos pais das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com base na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), para participação nos estudos (Anexo I).

Realizamos o trabalho de campo e os três principais instrumentos foram: a observação, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. A observação permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Concordamos com Minayo (2012), quando afirma que no primeiro instrumento, pode-se captar o que não é dito, no segundo a matéria-prima é a fala dos interlocutores. A entrevista tenciona construir informações importantes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2012). De acordo com Ludke e André (2013, p.39), a grande vantagem da entrevista é “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Conforme Triviños (2013, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

Na observação participante, o pesquisador se apresenta como observador de uma situação social, fica numa relação direta com os interlocutores, participando da vida social deles a fim de coletar dados e compreender o contexto da pesquisa. A filosofia em que se assenta este método consiste no pesquisador relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se posicionar no lugar do outro (MINAYO, 2012).

Nossa observação foi como participante na medida em que interagimos tanto com o grupo de crianças como com os professores. Revelamos nossa identidade de pesquisadores e os objetivos do estudo. Isso nos propiciou o acesso a várias informações da vida escolar dos sujeitos gagos, garantindo-se a não identificação dos participantes. A entrevista permite uma interlocução entre pesquisador e informante, possibilitando mostrar aspectos relevantes sobre as preocupações dos entrevistados. Foi esclarecido aos professores que poderiam interromper a entrevista para esclarecer dúvidas e foi garantido o anonimato. Foram explicados os objetivos e natureza do trabalho. O roteiro foi organizado contendo perguntas semiestruturadas sobre temas relacionados à gagueira e à prática docente. Foi realizada no período entre maio e dezembro de 2018. As sete perguntas foram analisadas com base no campo teórico e nos procedimentos analíticos da AD francesa, mobilizando alguns conceitos como: Sujeito, posição sujeito, condições de produção, paráfrase, polissemia, efeito metafórico, memória discursiva, interdiscurso, dentre outros.

A entrevista foi feita individualmente, transcrita para o computador, preservando integralmente o discurso dos sujeitos entrevistados. As entrevistas duraram cerca de 20 minutos, aproximadamente, sendo comunicado anteriormente aos entrevistados acerca de sua liberdade de expressão e o direito de não responder a quaisquer questionamentos que eles não quisessem, bem como, da garantia do sigilo acerca de sua identidade nas informações prestadas na entrevista. Os três sujeitos (professores) foram entrevistados dentro da escola em que trabalham no intervalo do recreio. Este trabalho assumiu os postulados teóricos e analíticos da AD francesa, analisando os discursos, observando-os na relação da língua com a história, buscando na materialidade lingüística as marcas das contradições ideológicas.

As sessões foram realizadas no período de maio de 2018 até dezembro de 2018, com duas férias anuais. Aproximadamente seis encontros foram relatados com a autorização de um professor e dos responsáveis dos participantes e transcritas para o computador, obedecendo à fala de cada sujeito.

Na sala de aula, os professores iniciam a aula fazendo a chamada, fazendo exposição do assunto abordado e chamando para leitura ora individualmente, ora em voz alta para classe.

A sessão no GEAGi começa com cada um dizendo seu nome, o porquê de estar no grupo. A maioria alega que a gagueira incomoda não só aos ouvintes de casa, como na escola e ao próprio sujeito.

No grupo das famílias cada um diz quem é o filho e como eles percebem a fala do filho e lidam com a situação. Chegaram à universidade através do site, encaminhamentos, da Semana de Atenção à Gagueira realizada anualmente. Seguindo nossa linha teórica, optamos por recortes discursivos das famílias em que sua seleção já reflete o gesto de interpretação do analista.

Uma vez analisado, o objeto, ou seja o recorte, permanece para outras e novas abordagens, pois “[...] todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos” (ORLANDI, 2013, p. 64). “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação” (ORLANDI, 2011, p. 139).

O dispositivo analítico pode diferir dependendo das diferentes tomadas que fazemos do *corpus*, o que mobilizará diferentes conceitos relacionados ao nosso objetivo. Os relatórios constituídos foram analisados para identificação dos funcionamentos discursivos que ocorrem em sala de aula.

O processo terapêutico fonoaudiológico apresentado aos professores foi a partir do olhar linguístico-discursivo baseado em estudos de Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Azevedo e Freire (2001) conjugado com a AD e referenciais teóricos tradicionais e atuais publicados sobre gagueira, em especial os estudos de Friedman, primeira fonoaudióloga a se afastar do modelo organicista e de controle de fala do sujeito que gagueja. Foram discutidos vários aspectos da gagueira, conforme as dúvidas iam emergindo: etiologia, sintomatologia, condições de produção do discurso, estratégias de evitação e adiamento utilizado pelo sujeito aluno. Afirmamos que a perspectiva linguístico-discursiva trabalha a linguagem através da conversa entre todos no grupo, sem controle da fala, sem correção. Às vezes a fonoaudióloga faz alguns exercícios para todos perceberem que podem falar qualquer palavra, pois a integridade fonoarticulatória de todos está normal e que falar não exige esforço algum, é automático.

Procuramos visualizar mecanismos geradores e mantenedores da fluência e da gagueira em sala de aula, discutir situações didáticas desenvolvidas com os sujeitos alunos gagos, como é a escuta do professor para esse aluno.

É importante assinalarmos que para a AD o sujeito é uma posição material linguístico-histórica engendrada no jogo de tensões e contradições socioideológicas. Numa determinada análise, busca-se compreender o processo de produção de sentidos, derivado das posições discursivas de sujeito (MARIANI, 2003).

A AD deseja apreender os gestos de interpretação: “Como alguns significantes “tomam corpo” na história, prendem-se a sentidos e se tornam signos para uma dada posição sujeito, de onde um sujeito enuncia em determinadas condições de produção, já interpelado pela ideologia, já falado pelo Outro⁸” (MARIANI, 2003, p. 66). Compreender como alguns significantes se cristalizaram no funcionamento discursivo dos sujeitos gagos na escola é um dos pontos nodais para se aproximar e desvelar como a gagueira se mantém.

Deliberar sobre o que faz parte do *corpus* já resulta de um gesto de interpretação do próprio analista, já é decidir acerca das propriedades discursivas, ou seja, sua totalidade. Considera-se que a melhor maneira de se atender à constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que atendam critérios decorrentes de princípios teóricos da AD em consonância com os objetivos da análise para que se possa chegar a sua compreensão. Objetivos aliados ao método e aos procedimentos permitem que se visualize o funcionamento discursivo produzindo seus efeitos (ORLANDI, 2013).

A Análise do Discurso pode combinar a construção do *corpus* com a análise linguística das sequências. Isso significa sublinhar o papel do interdiscurso dentro da análise interfrástica (ou intradiscursiva) e a relevância da análise léxico-sintática e enunciativa para apreensão do interdiscurso como traços que formam a memória (PÊCHEUX, 2012).

O texto analisado remete ao discurso que descortina suas regularidades por apontar para uma ou outra FD que ganha sentido pelo que a formação ideológica (FI) dominante define numa determinada conjuntura. A análise deve ter o mínimo de subjetividade possível, aclarando o processo de produção de sentidos do material simbólico observado (ORLANDI, 2013).

Iniciamos o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando seus limites, fazendo recortes, no momento mesmo em que se vai incidindo uma primeira análise, retomando-se conceitos e noções, pois o procedimento da AD ao longo de todo trabalho, demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao

⁸ O outro de que fala Mariani se refere ao Outro da linguagem e da historicidade, a memória.

corpus e análise. (ORLANDI, 2013). De acordo com Lier-De-Vitto (1995, p. 47) “dado é *corpus*, ou seja, conjunto de enunciados efetivamente produzidos e assumidos como passíveis de descrição”.

Na primeira etapa da análise, entra-se em contato com o texto procurando ver nele sua discursividade e numa primeira análise de natureza linguístico-enunciativa, constrói-se o objeto discursivo, desfazendo a ilusão que o que foi dito só poderia sê-lo daquela forma. Converte-se a superfície linguística em um objeto teórico, produzido inicialmente por uma abordagem analítica que trata criticamente a ilusão de “realidade” do pensamento (ORLANDI, 2013). Essa etapa prepara para que se vislumbre a configuração de formações discursivas (FD), dominando a prática discursiva considerada. Torna-se visível que, ao longo do dizer, há formação de famílias parafrásticas relacionando o que foi dito, com o que poderia ser dito, com o que não foi dito (ORLANDI, 2013).

Na segunda etapa, partindo do objeto discursivo irá se incidir uma análise que procura relacionar diferentes formações discursivas que podem ter sido planeadas no jogo de sentidos, na análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia, entre outros), com a formação ideológica que governa essas relações. Nesse momento, atinge-se a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos em determinado material simbólico (ORLANDI, 2013, p. 78).

O dispositivo analítico é regido pelo dispositivo teórico e este permite que se trabalhem as fronteiras das diferentes formações discursivas. A vantagem de se trabalhar a AD como dispositivo teórico é que se leva em conta a linguagem como estrutura e acontecimento, conseqüentemente se trabalham aspectos referentes à ordem, à regra e também ao equívoco, ao acaso, a forma histórica da significação na compreensão dos gestos de interpretação. Evita-se a pretensão de chegar à verdade dos sentidos, estando atentos às suas movências, diferenças. Em uma posição de entremeio entre descrição e interpretação, a AD pode tornar visíveis as relações entre diferentes sentidos (ORLANDI, 2012c).

Há muitos procedimentos em AD como estudo da dominância semântica, estudo do texto em sua totalidade, procurando marcas, propriedades. Neste caso, analisam-se palavras ou frases-de-base que determinam a especificidade do texto. Optamos na análise por operar relatórios, recortes discursivos que abordem o

mesmo assunto, tencionando caracterizar os funcionamentos discursivos e as FD.

Historicidade do corpus

Uma das escolas é estadual fundada há 53 anos e localiza-se na região metropolitana do Recife. Atende as modalidades da educação infantil, ensino fundamental ensino médio e Travessia. A modalidade Travessia atende alunos fora de faixa, com distorção idade/série e abrevia o período de estudo. Interpelada pela sua constituição de escola tradicional trabalha com rigor em suas normas de convivência, enfatizando em seu Projeto Político Pedagógico a virtude moral, a disciplina, o respeito às regras. A escola apresenta 2 turnos e 1318 alunos. As aulas duram 4 horas. A tendência pedagógica que a escola apresenta tem características do ensino tradicional, ou seja, o professor transmitindo informações. A outra escola é privada localizada num bairro de periferia, em Olinda. Atende apenas ao ensino fundamental, apresenta cerca de 159 alunos funciona em 2 turnos. A escola também apresenta características da tendência tradicional. No seu Projeto Político Pedagógico é acentuado os quatro pilares da Educação: Aprender a conhecer, aprender a ser aprender a fazer, aprender a viver com o outro. A opção pela observação sobre as aulas de Português é porque é uma disciplina que requer muito a oralidade.

Em relação aos alunos o sujeito 1 é muito tímido. Foi vítima de *bullying* logo quando entrou na escola e ainda ouve comentários sobre sua fala. Teve o apoio da família. Hoje em dia aceita sua gagueira e enfrenta comentários. Mesmo inscrito na FD de fluência ideal, sabe que a disfluência acontece com qualquer pessoa. O sujeito 1 está há 3 anos no grupo e tem 7anos.

O sujeito 2 não foi vítima de *bullying*, mas sentia muita vergonha em falar. Hoje em dia aceita sua gagueira e refuta comentários sobre sua fala. mesmo estando na FD de fluência ideal, sabe que a disfluência é constitutiva da fluência. No início, antes da entrada no Geagi os pais interferiam muito em sua fala. Hoje em dia não. O sujeito 2 tem 9 anos e está há quatro anos no GEAGi.

O sujeito 3 foi vítima de *bullying* por familiares. Na escola escutou pouquíssimos comentários. O sujeito 3 apresenta trabalhos, dá entrevistas, não prevê a gagueira, fala naturalmente sem se preocupar com a forma de falar. Teve apoio dos pais. O irmão às vezes brinca com a gagueira, mas isso não o incomoda. O sujeito 3 tem 9 anos e está há 4 anos no GEAGi.

4.3 Considerações Éticas

Foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa (pais ou responsáveis) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com base na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), (Anexo I). O TCLE é uma carta-convite, que contém título, objetivos, metodologia e objeto de estudo para que os responsáveis dos sujeitos identificados como gagos definissem sobre a participação nela. Caso concordassem, assinariam o termo acima descrito e receberiam o termo de compromisso do pesquisador para a garantia dos participantes. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número CAAE 85916518.3.0000.5206.

Até o presente momento, não estão descritos, na literatura fonoaudiológica riscos físicos para a pesquisa em relação à metodologia adotada, coleta de dados através de entrevistas, diários de campo, sessões audiogravadas com as famílias. Poderia existir algum constrangimento na participação, já que algumas falas são gravadas, mas isso é eliminado quando se explica detalhadamente o trabalho que será realizado, garantindo-se o sigilo na identificação dos sujeitos no momento da transcrição.

Os sujeitos foram beneficiados, à medida que se trabalhou uma nova concepção de fluência/disfluência, com um novo horizonte terapêutico, no qual se vivenciam mudanças de posição de sujeito gago para sujeito fluente, a possível adoção de uma nova postura na prática docente, na dinâmica familiar, assim como um trabalho de escuta com as famílias em que todos podem expor sentimentos, reações, demandas. Há também uma devolutiva na análise das sessões em grupo e o trabalho desenvolvido propicia a consciência da plena capacidade articulatória do filho. A privacidade dos sujeitos que optaram por participar da pesquisa está inteiramente garantida, visto que família e sujeito receberam nomes fictícios.

A comunidade científica também será beneficiada através de leituras de publicações oriundas da pesquisa, visto que há pouco esquadramento desta teoria relacionando-a ao trabalho com professores, com famílias de crianças identificadas como gagas e seu impacto na dinâmica familiar, social e da saúde no âmbito do norte/nordeste e nacional.

5 ANÁLISE DO *CORPUS* DISCURSIVO

Temos que dar ouvidos ao não-dito que jaz nos furos do discurso.
(Lacan, 1998, p. 308)

A proposta deste capítulo é que, a partir das descrições das aulas em relatório, sejam identificadas possíveis formações discursivas dos docentes, em relação à gagueira, para mudança de posição em suas práticas discursivas junto a crianças que gaguejam. As análises estão divididas em 18 relatórios coletados uma vez por mês no período de seis meses. A fala dos pais está dividida em 17 sequências discursivas e duas colunas, em que a coluna da direita representa o discurso dos pais e a da esquerda representa o discurso do pesquisador. Acolhendo o aspecto não homogêneo do *corpus* com limites difusos e dispersos e relacionando o dispositivo teórico com o analítico, analisaremos naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que igualmente constitui os sentidos de suas palavras como fala (ORLANDI, 2013).

Passaremos a descrever a legenda que optamos por utilizar nas transcrições das sessões, caracterizando que manteremos a forma original do discurso dos professores sem qualquer higienização no texto. Para facilitar ao leitor a compreensão do processo de transcrição e análise, cabe esclarecer que, aos professores, serão atribuídas letras e os alunos serão identificados por números. Optamos por separar cada sujeito em sequência discursiva, oriunda de recortes discursivos diversos.

Legenda das Sequências Discursivas:

A, B, C, D, E – Sujeitos em estudo (professores)

A1 – professor A – primeiro segmento discursivo do professor A

A2 – Segundo segmento discursivo do sujeito A (e assim por diante)

Sujeito 1.1 – Primeiro segmento discursivo do primeiro sujeito gago.

Sujeito 2.1 – Primeiro segmento discursivo do segundo sujeito gago.

F1, F2, F3 – Primeiro familiar, segundo familiar, terceiro familiar

F1.1- primeiro segmento discursivo do primeiro familiar.

F2.1- primeiro segmento discursivo do segundo familiar.

P - Pesquisador

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1

Professor A

A1- No dia 22/05, a professora pede aos alunos que se comportem.

Pede silêncio e solicita que leiam o texto Patrulha ecológica.

A2- A professora chama o sujeito 1 e solicita que leia o texto.

P1- (Observamos que a leitura do sujeito1 foi inaudível. Então, o professor foi bem próximo ao aluno para ouvir a leitura. O sujeito1 soletrava cada sílaba muito baixo, de forma incompreensível ao interlocutor).

A3- diz que os alunos podem pintar o texto da Patrulha Ecológica.

P2 - Após vinte minutos, os alunos saíram pra aula de Educação Física e o professor A pediu a leitura individual do sujeito1. O aluno gaguejou no início e a professora pediu para ele repetir. O sujeito 1 leu de forma audível, compreensível.

Sujeito1- re, re, re-na-to deu uma re-de a ri-ta. É uma re-de bo- ni-ta. De de de noite o raaa-to ro-eu a reee-de. Rii-ta viu a re, re-de to-da ro, ro-í-da e dis-se eta, ra, rato da-na-do.

Conforme Florenciano e Barbosa (2019), o professor precisa transformar a leitura em algo dinâmico e que a criança adentre no mundo fantasioso do livro. O professor pode transformar a forma de trabalhar a leitura conduzindo as crianças a representá-la relacionando também com a escrita. Este texto produz o sentido do texto em cartilha O sujeito 1, diante da sala, faz leitura inaudível. Ecoa um efeito de silenciamento não só pelo barulho, mas pela presença do outro. O sujeito professor em sala de aula, de acordo com sua FD que lhe autoriza a fazer e dizer de determinada forma, considera que pode solicitar a leitura em voz alta independente das diferenças individuais que cada sujeito aluno traga à cena. O professor apresenta um discurso autoritário próprio ao discurso pedagógico (DP) de que nos fala Orlandi (2011), com encadeamentos automatizados. O professor pede uma leitura em voz alta do que está no livro e como o aluno faz leitura inaudível, o professor o chama momentos depois para uma leitura individual, sem a presença dos outros alunos. Quando é chamado pela segunda vez, sem a presença dos outros alunos, o sujeito faz uma leitura audível, o que faz ecoar um efeito de que o outro (os alunos) não estavam na sala como interlocutores, mas como censores da fala do sujeito1, o que o intimidava, silenciava-o enquanto sujeito do seu dizer.

Ao aluno não cabe copiar as respostas, mas reproduzi-las oralmente, conforme um padrão tido pelo professor como correto, pois interpelado pela ideologia do bem falar, no discurso do professor A ecoa um sentido de que falar bem é falar de forma audível e sem titubear, já que pede para o sujeito repetir a leitura.

Interpelado pela mesma ideologia, o sujeito 1 esforça-se para falar sem titubear e de forma audível. O sujeito vive uma relação paradoxal, pois não pode deixar de falar, mas deve falar de forma aceitável pela professora. Não pode se recusar a ler e nem pode ler da forma esperada pela professora. Conforme Pêcheux (2009), os indivíduos são interpelados em sujeitos pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas. Essa interpelação de indivíduo em sujeito de seu discurso acontece pela identificação do sujeito com a FD que o domina.

O discurso da professora sugere que ela está inscrita numa posição sujeito autoritária e numa FD de fluência ideal, visto que ela, mesmo entendendo o que o sujeito1 leu, pede para ele repetir, como se repetindo, a fala pudesse sair fluente. A condição de produção geradora da gagueira sinaliza para leitura em voz alta e pedir para o sujeito repetir o que já falou. Conforme Azevedo (2006), a escola é instância de formação e correção com a presença do professor censurador. Para que exista gagueira, é preciso a presença do outro considerado hierarquicamente superior e censor da fala do sujeito que gagueja, como afirma Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018). Situações boas para trabalhar com alunos que gaguejam é a leitura em coro, em dupla, pois o outro oferece as pistas lingüísticas e com músicas pois a melodia facilita a fluência.

A professora não doa sentido ao discurso do sujeito1, pois o que importa a ela não é sobre o que o sujeito1 fala, mas sobre como ele fala. Há um predomínio da forma sobre o sentido. A professora não é interlocutora. Ocupa a posição de inspetora da fala do sujeito1. A criança é permeável à correção do adulto. No discurso da professora ecoa um sentido de “erro” na fala da criança. No entanto, não existe um direcionamento da criança para o seu “erro”. Conforme Orlandi (2011), há por parte do professor um discurso autoritário, já que o agente do discurso se pretende único. Não há reversibilidade. O sujeito1 não tem como contradizer o professor quando este pede que ele repita o que já disse, nem há interlocução pela leitura realizada. O sujeito é impossibilitado de se deslocar porque não é ele enquanto sentido que está em questão; é sempre sua gagueira, como atesta Azevedo (2000).

O efeito do outro na criança pode deslocá-la a recusar-se a falar. A professora A, ao pedir para o sujeito1 repetir, não lhe diz o porquê de precisar repetir. Conforme Azevedo (2000; 2006) a criança não tem como contradizer ou

localizar o que está errado na sua fala. Para gaguejar é necessário pensar sobre a fala, tentar controlá-la. São as condições de produção e não o significante quem carrega a gagueira. A leitura em voz alta é uma condição de produção que gera a gagueira no sujeito 1. Para quem gagueja, a gagueira é considerada “erro”. A previsão do “erro” é o que mantém o sujeito na posição de gago, conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Cavalcanti (2011); Petrusk (2013); Silva (2016); Cavalcanti (2016). O sujeito antecipa o que o outro poderá pensar sobre ele e isso prende o sujeito à gagueira.

A seguir, traremos nova sequência discursiva para análise.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 2

Professora B

P- (No dia 22/05, a professora pede aos alunos que peguem o livro de Português e avisa que a sala tem um visitante. A sala é clara, climatizada e com um bom espaço. B1 - A professora fala que a palavra significa diferentemente, dependendo de como está sendo usada.)

B2 - A docente recomenda que se fale um de cada vez e chama o sujeito2 para ler em voz alta. A professora diz algumas frases para os alunos expressarem suas opiniões sobre os sentidos possíveis; “Minhoca para criança no jardim da infância é cobra”; “pulo é esporte inventado pelos buracos”; A professora diz que quando a criança é muito pequena, a minhoca para ela pode parecer um bicho maior, como a cobra.

B3 - A professora chama o sujeito 2 e dá a seguinte frase: janela é porta de ladrão. 2.1. O sujeito 2 diz: o ladrão entra pela janela escondido para roubar.

B4 - A professora complementa que o ladrão não bate na porta, nem pede licença para entrar, entra pela janela. A professora, apesar de afirmar que os sentidos são muitos, mostra direcionar o sentido. Em seguida a professora dá outra frase: “luz não se apaga com borracha”.

2.2. O sujeito 2 diz: só pode apagar se a gente desenhar. O sujeito 2 fala alto, levanta a mão para participar. O sujeito2 gagueja. A professora pede para ter calma para fala melhor.

P – (A professora segue a aula pedindo para os alunos fazerem atividade de classe. Aos alunos que já haviam realizado, a professora diz não ter autorizado. Após vinte minutos, a professora chama a classe para a correção. Bate na mesa pedindo silêncio. O sujeito 2 levanta a mão e participa espontaneamente da correção.)

De acordo com Orlandi (2011), o autoritarismo está nas relações sociais, na escola, em seu discurso. Uma forma de interferir no discurso autoritário do Discurso Pedagógico (DP) é questionar sua unidade e atingir os efeitos de sentidos sobre o

que é colocado no texto. O professor é institucional e idealmente quem possui o saber e o aluno é aquele que não sabe (ORLANDI, 2011).

O sujeito professor B pede que cada um diga quais os efeitos de sentido de cada frase, mas procura direcionar para um único sentido, àquele que acredita ser o verdadeiro. Enquanto ele for aluno, alguém decide por ele, ele não sabe, isto é a inculcação que acontece na escola, conforme nos afirma Orlandi (2011).

O professor que trabalhar de forma diferenciada a leitura poderá desenvolver um leitor que critica conteúdo, reformula hipóteses, questiona enquanto lê, transforma o texto lido (FLORENCIANO; BARBOSA, 2019). Essa forma de trabalhar favorece a polissemia da linguagem.

É constitutivo do funcionamento da linguagem a paráfrase e a polissemia. A professora inicialmente parece acreditar no aspecto polissêmico da linguagem, mas como o DP é autoritário, existe uma contenção da polissemia. Isto nos remete a Assolini (1999) quando afirma que na escola predomina uma leitura parafrástica. A professora B interdita aos alunos produzirem outros sentidos. Como afirma Orlandi (2007, p. 73), ao dizer algo, apagamos outros sentidos possíveis. Aos alunos é interditado o dizer e o fazer a atividade fora do momento estabelecido.

Trabalhando o processo parafrástico, a escola mantém o aluno na produtividade, citada por Orlandi (2013), num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade dele. Produz a repetição empírica, o efeito *papagaio* que só repete, ou a repetição formal, que é outra forma de dizer o mesmo. Não trabalha, a repetição histórica, o equívoco, a falha. Ler é uma prática social que mobiliza um interdiscurso, conduzindo o leitor a uma disputa de interpretações conforme Cazarin (2006). O professor impede essa disputa de interpretações na medida em que direciona os sentidos das frases.

A posição de professor prende o aluno à posição *papagaio*, cerceia seus gestos de interpretação. O processo parafrástico de linguagem encontra na escola espaço fecundo para perpetuar-se. Na escola se define, se regularizam, se normalizam formas de agir, dizer, ler, escrever como fala (ASSOLINI, 1999). Ao aluno cabe copiar respostas, variar as formas de produzir o mesmo. A professora B trabalha a repetição empírica ou formal, direciona um modelo a ser seguido.

Apesar de inicialmente considerar a polissemia da linguagem, a professora B coloca o sujeito² dentro da interpretação que expõe como verdadeira, literal, cerceando a capacidade interpretativa do sujeito 2. O professor controla as

respostas com dicas que restringem as possíveis interpretações. Na memória discursiva do professor há uma representação da língua como unívoca. Não há um diálogo entre professor e aluno. A interlocução é mediada por um direcionamento de respostas tanto no exercício, nas frases, quanto na posterior correção de atividades do livro. A representação de linguagem que circula em sala de aula é de que os sentidos estão colados às palavras

Ao aluno cabe reproduzir respostas e não ser autor de outros sentidos. A professora apresenta os sentidos que devem ser construídos, a posição de autor dos sentidos que ele pode ocupar. A posição de autoria existe, mas, por um processo de censura, o sujeito² é impedido de ocupar, já que o professor apresenta o sentido como único, mesmo inicialmente considerando a linguagem polissêmica. Outros sentidos para as frases dadas pela professora abre as portas do simbólico para possibilidade de atualização da formulação via memória discursiva, ou seja, há espaço para outros sentidos e discursivizações partindo das frases dadas, mas a professora inconscientemente cerceia novas formulações apresentando o sentido aceito, autorizado.

A professora fornece pistas que restringem possíveis interpretações em que há uma representação da língua como literal, unívoca. No discurso da professora ecoa um sentido de que quando a opacidade emerge é necessário eliminá-la através da transparência da linguagem. O aluno não é visto como capaz de interpretar e a professora se adianta dando um único sentido a um trabalho que seria polissêmico. Há um impedimento para a criação de espaços de interpretação do sujeito, reduzindo seu gesto de leitura à repetição formal, ao que a professora diz. A escola é o lugar comum no sentido que fala Orlandi (2004), como instituição que tem autoridade social para determinar o que deve ser reproduzido e como. Conforme Pêcheux ([1975], 2009, p.161), o que “eu digo não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer”.

A professora ao pedir para o sujeito 2 ter calma que a fala melhora deixa um não dito que o sujeito 2 está nervoso e associa a calma à fala fluente, desconsidera que a disfluência é constitutiva da fluência. A professora está inscrita na posição sujeito autoritária e FD de fluência ideal. A condição de produção geradora da gagueira aponta para a leitura em voz alta e a solicitação de pedir calma para falar. A professora não sabe se o sujeito B está nervoso. Pedir calma sinaliza que há algo errado na fala.

A professora, ao enunciar certos sentidos, silencia outros, ecoando o efeito de que o sentido único e certo é o que ela enuncia. Ela está afetada pelo esquecimento número 2 de que fala Pêcheux ([1975], 2009), o qual ela seleciona na formação discursiva que a domina um enunciado e não outro, mesmo tendo aberto inicialmente a possibilidade de muitos sentidos para as frases. A escola não investe na capacidade interpretativa do sujeito aluno, ao direcionar o sentido como se existisse uma resposta considerada correta. Na escola há uma relação de forças onde o professor é considerado hierarquicamente superior. O lugar de onde fala é constitutivo do que ele diz, como afirma Orlandi (2013). As palavras do professor significam de forma diferente das palavras do aluno. Existe um já-dito do ser professor constituído ao longo da história, onde cabe a ele ser o detentor da verdade, do saber.

Na próxima sequência discursiva a professora pede apresentação de conceitos.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3

C1- Dia 22 de maio, a professora C pergunta à classe quem quer ler o gênero textual diário pessoal.

3.1 - O sujeito 3 lê espontaneamente.

Professora C2- a professora pede à classe para alguém apresentar na frente da sala o autorretrato escrito e desenhado.

3.2 - O sujeito3 vai a frente da classe, apresenta o autorretrato e explica o diário pessoal.

P – (O aluno demora um pouco na explicação, gagueja as sílabas iniciais, a sala estava barulhenta).

C3 - A professora pede para o sujeito3 repetir a explicação sobre diário pessoal e explicar também o que é poema.

3.3 - O sujeito3 repete e gagueja um pouco.

3.4 - O sujeito 3 dá as explicações na frente da sala e começa a falar rápido.

C4 - A professora diz para ele ter calma, falar devagar, porque ela não tem pressa.

A professora C chama o sujeito 3 para explicar oralmente o que é cultura material, imaterial, fontes orais e escritas na sala.

3.5 – O sujeito 3 passa a apresentar o solicitado pausadamente.

Ao pedir para o aluno repetir o que disse, o sujeito professor C prende, de certa forma, o aluno ao eixo da língua, quando o importante é o sentido a ser veiculado. O sujeito que gagueja, em suas Formações Imaginárias, percebe o outro

como censor de sua fala e, na tentativa de não gaguejar mais, ele gagueja, como salienta Azevedo (2000; 2006; 2015; 2018). O aluno vê o professor numa posição hierarquicamente superior, e quando este pede para o aluno repetir, circula o efeito de que algo não foi bem em sua fala e que a repetição poderá trazer a compreensão. O sujeito 3 responde com suas palavras sobre os conceitos e posteriormente na tentativa de não gaguejar começa a falar rápido. O professor está inscrito na posição sujeito autoritária e na FD de fluência ideal. A condição de produção geradora de gagueira sinaliza para apresentação em público, e a solicitação da professora para ter calma. O sujeito não precisa estar nervoso para gaguejar. Conforme Azevedo (2000; 2006), a linguagem elaborada conduz o sujeito ao desequilíbrio na tensão entre língua e fala e o faz submetido à ordem da língua, o que gera a gagueira.

O professor C pede para repetir o que é próprio ao DP por exemplo, definições rígidas do que seja um diário, um poema, cultura material dentre outros. A professora C, ao pedir para repetir, faz circular um efeito de “erro”, de incompleto. A língua está sujeita ao equívoco, nem os sujeitos, nem os sentidos estão prontos, estão sempre em movência. Ao pedir para definir conceitos, o professor C trabalha a repetição empírica, o efeito *papagaio*, ou quando muito a repetição formal, que é outro modo de dizer o mesmo. Não trabalha a repetição histórica, que desloca, historiciza, trabalhando o equívoco, a falha, como atesta Orlandi (2013, p.54).

Na escola, o trânsito entre essas formas de repetição não se concretiza, porque os espaços interpretativos são fechados e os gestos de interpretação do aluno são tolhidos (ASSOLINI, 1999). Há uma falta de diálogo entre professor e aluno e a interlocução é mediada por perguntas que requerem uma definição rígida peculiar ao DP, como afirma Orlandi (2011). Ao sujeito 3, cabe reproduzir respostas, assim como o professor interpelado pelo ensino tradicional conteudista, direciona a interpretação do aluno para certas definições.

O aluno deve organizar a linguagem conforme uma organização pré-estabelecida e externa a ele. Não há espaço para criação de sítios de significância. Há espaço para definição, classificação. Para que o sujeito aluno se posicione como autor, é preciso que se crie um espaço de interpretação, que o ponha em relação com outros discursos, com o interdiscurso como afirma Pfeiffer (1995). Há uma negação da entrada do aluno como responsável pelo gesto interpretativo, já que ele só repete o que memorizou de definições do livro didático.

As condições de produção da escola favorecem a repetição formal, pois o sujeito interpelado pela ideologia escolar passa a reproduzir conceitos para aproximar-se do que em suas Formações Imaginárias, o professor espera dele, sentindo necessidade de evidenciar o que sabe através de seu desempenho em sala, assumindo posição submissa. Interpelado pela ideologia, afetado pelo inconsciente, e tendo a ilusão que só pode usar determinadas palavras, o sujeito³ interpreta que só aprenderá se reproduzir o que o professor pede. Frente a qualquer objeto simbólico, o homem é instado a interpretar, conforme Orlandi (2013) e, ao fazer isso, ele aciona a ideologia que lhe interpela a ocupar determinada posição social inscrito numa FD.

Ocupando a posição de aluno e tendo em suas Formações Imaginárias o professor como autoridade, o sujeito aluno não caminha por outros sítios de significância para elaborar suas respostas, contraidentificar-se ao que diz o livro didático e que é cobrado pela professora. Como o sujeito é uma posição no discurso, de acordo com Orlandi (1998b), o sujeito discursivo sustenta-se num já dito, no caso do sujeito³, que reproduz o já-lá do livro e da professora. O professor ancora-se no livro didático apagando-se enquanto mediador, pois assume a voz do cientista como sendo a sua como fala, como atesta Orlandi (2011). O aluno reproduz o que é esperado pelo professor.

Conforme Pfeiffer (1995), é negado ao professor e ao aluno a responsabilidade pelo gesto interpretativo. O uso do livro em épocas remotas ressoa seus efeitos no processo discursivo escolar. O sujeito 3 organiza a linguagem, os conceitos de acordo com o que está pré-estabelecido. As ideias recebidas partindo do que diz Orlandi (2004) sobre o que é escola, fazem parte de uma convivialidade dóxica, ou seja, ideias compartilhadas por uma maioria, em que se diz que o aluno deve apreender e repetir o que é transmitido pelo professor.

O lugar comum, no sentido de Orlandi (2004), é onde percebemos a repetição do mesmo na escola. A ideologia [...] fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas (PÊCHEUX [1975] 2009, p.149). A ideologia permite a cada sujeito se reconhecer na posição de aluno, professor dentre outros. A ideologia produz o efeito de evidência que as respostas prescritas pela professora e pelo livro didático estão certas cabendo a cada aluno reproduzir.

O discurso do adulto é cheio de elementos parafrásticos, conforme atesta Azevedo (2000; 2006). Ao solicitar para repetir a explicação, ter calma, a professora C não direciona ao sujeito3 para o possível “erro”. É um discurso que não permite reversibilidade. O sujeito repete as explicações sem saber o porquê da repetição. É um discurso autoritário que situa a criança em uma relação de ordem verticalizada. Ao mesmo tempo no segmento 3.5 há um efeito discursivo para solicitação da professora de ter calma e falar devagar. O efeito é o de lentificação da fala.

Na próxima sequência discursiva, encaminharemos a relação da docente com a leitura da criança.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4

A1- No dia 19/06, a professora A chama cada aluno para ler em voz alta um texto escrito no quadro. A professora chama o sujeito1 para ler, após chamar alguns alunos.

1.1 - O sujeito1 lê pausadamente e em voz audível: com brin-ca-dei-ra de ca-si-nha cai-xa vi-ra fo-gão, o bar-ro vi-ra em-pa-da e o bar-ban-te ma-car-rão.

A2 - A professora A pede para a classe ler os animais desenhados no livro

1.2- O sujeito 1 lê espontaneamente e gagueja

A3 -A professora pede para o sujeito1 repetir o que leu.

A4 - professora pergunta quais os animais daqui do livro são domésticos?

Sujeito 1.3 - ca-cachorro, peixe, gato

A5 - A professora pergunta quais os animais são silvestres?

1.3 - Sujeito 1- le-leão, macaco, onça

A6 - A professora pergunta por que estes animais não podem morar com a gente

1.1 – O sujeito1 diz: por por que eles...

A7 - A professora pede calma,diz que não tem pressa

1.4 - O sujeito1 responde: por que e-eles mordem a gente.

O aluno lê silabando. Ao pedir para o aluno repetir, a professora A marca que algo está errado na fala do aluno. Conforme afirma Azevedo (2000; 2006), o adulto ao demonstrar que existe algo errado na fala da criança, não diz onde está o “erro”. O sujeito1 prevê a gagueira na cadeia de significantes e entra no funcionamento subjetivo discursivo gaguejante conforme Damasceno e Friedman (2012). A professora posiciona-se como inspetora e não interlocutora nesta situação discursiva e está inscrita na FD de fluência ideal e na posição sujeito autoritária, em que a fala é linear sem disfluências. Ao pedir para o aluno repetir circula um efeito que o que estava errado pode, com a repetição, sair certo e prende o aluno ao eixo

da forma linguística e não do sentido. A leitura em voz alta, a repetição de palavras. é uma condição de produção que gera a gagueira no sujeito1.

O aluno trará em sua memória discursiva tal como definida por Insdursky (2011a) circunscrita ao que pode ser dito em uma FD um discurso de “erro”, em que precisa repetir para ser compreendido. A professora associa a gagueira a estar calmo e pede calma para o aluno responder. Associar a gagueira a calma faz parte de um interdiscurso social que percebe a gagueira como estar nervoso. De acordo com Azevedo (2006) as emoções estão relacionadas à gagueira, porém não a causam ou a mantêm.

Conforme Azevedo (2018), existe no discurso médico geral a ideia de que estar calmo significa não gaguejar, o que revela um desconhecimento sobre a gagueira. Isto nos remete a hereditariedade de ideias de que fala Friedman (2012). As ideias são dotadas de vida própria e como vírus encontra um meio (cultural, cerebral) favorável para se autonutrir, multiplicar. Existe um interdiscurso que associa a fluência ao estar calmo. A imagem estigmatizada de falante se constituiu na infância através das relações de comunicação do falante com pessoas para ele significativas como pais, professores (FRIEDMAN, 2012.).

O sujeito 1 pode ter uma imagem estigmatizada de falante, o que o faz ler de forma inaudível diante dos colegas. Partindo do lugar que o sujeito fala, as palavras significam diferentemente. A sociedade constituída por relações hierarquizadas, relações de força, faz com que esse poder esteja presente na interlocução entre sujeitos como afirma Orlandi (2013). A fala do professor ecoa como uma autoridade que tudo sabe e deve ser obedecida pelo aluno. Ao aluno é imposto ler em voz alta diante da classe e posteriormente diante da professora. A professora intervém não como interlocutora, mas censora da fala do sujeito1. Não há diálogo entre professor e aluno. A interlocução é mediada por perguntas e correção na forma de falar. Não há espaço para que o aluno reflita sobre a leitura. Não há espaço para se pensar nos múltiplos sentidos já que o que circula em sala de aula é o sentido colado à palavra.

Na próxima sequência discursiva a docente aplica exercício de verificação da aprendizagem.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5

B1 - A professora B no dia 19/06 aplica um exercício de verificação da aprendizagem 1.1 - O sujeito 2 pede para começar logo. B2 - A professora diz é preciso calma para fazer exercícios, para falar... nada feito com pressa, sai certo.

A professora associa a calma a não gaguejar. Quando afirma nada feito com pressa sai certo, ecoa um sentido que ter calma, faz a fala sair certa, pois caso não se tenha calma, a fala sai errada. Gaguejar tem o sinônimo de “erro”. A professora está inscrita na posição sujeito autoritária e na FD de fluência ideal. Conforme Friedman (2012), a gagueira acontece porque o sujeito antecipa na cadeia de significantes onde vai gaguejar. Saber onde a gagueira ocorrerá e tentar evitá-la cria sentimentos como medo, vergonha. Esses estados emocionais estão presentes antes, durante e após a fala. Faz parte do processo de tentar falar sem gaguejar, mas não é o desencadeador direto da fala gaguejada.

A professora B prende o discurso do sujeito à forma. Sabemos com Scarpa (1995); Friedman (2015) e Azevedo (2000; 2006; 2015; 2018) que não existe fluência linear e que a fluência é disfluente. A imagem social do aluno é de quem não sabe. O professor é a de quem sabe, que se apropria do cientista e se confunde com ele sem se apresentar como mediador. O que o professor diz se converte em conhecimento (ORLANDI, 2011, p.31). O professor B, ao dizer “nada feito com pressa sai certo”, ecoa um sentido de padrão estabelecido e esperado que o aluno alcance. A ideologia escolar materializada no discurso da professora naturaliza o sentido de que estando calmo a resposta sai certa e esse certo é estar de acordo com o que descreve a professora, baseando-se no livro didático.

Na escola, predomina o processo parafrástico de linguagem. A escola dificilmente ouve sentidos estranhos aos seus como diz Assolini (1999). Os sentidos têm que fazer sentido para o aluno. Se os sentidos não fazem sentido para o sujeito, este é colocado à margem do funcionamento da linguagem, e impedido de ser produtor de sentidos como fala Assolini (1999).

O “estar certo” vem de um DP autoritário que estabelece um padrão nas respostas e na fala. Neste DP a escola prescreve o que e como responder cerceando a liberdade do sujeito de construir seu gesto interpretativo e de falar conforme seu tempo e do seu modo. Não há espaço para criação de sítios de significância, pois o aluno é colocado dentro da interpretação que a professora julga

ser correta. O dizer da professora produz um efeito de sentido em que para falar certo é preciso ter calma.

Na fala da professora, ressoa um interdiscurso em que falar certo tem que estar de acordo a um padrão estabelecido socialmente. Ao sujeito², cabe reproduzir respostas, informações pré-estabelecidas. O saber emerge como algo inquestionável e a professora como representação de um padrão a ser seguido. Não há espaço para que o aluno reflita sobre a leitura como fala Pfeiffer (1995), já que as respostas estão pré-estabelecidas pela professora e apenas acerta quem escrever do modo esperado pela docente. Ao dizer nada feito com pressa sai certo produz um efeito de sentido de que a calma faz o sentido tido por ela como correto emergir, incluindo a fala correta, a língua é percebida como transparente portadora de um único sentido. A posição sujeito da professora é autoritária e a FD é de fluência ideal. A condição de produção geradora da gagueira sinaliza para leitura em voz alta.

Na próxima sequência discursiva a docente realiza um estudo dirigido.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6

C1 - no dia 19/06 a professora C aplica um exercício. 3.1 - O sujeito 3 parece ter pressa em começar. C2 - A professora faz um estudo dirigido valendo nota. O título do livro é: no país de Anahí. C3 - A professora pede algumas vezes silêncio. 3.2- O sujeito 3 mantém-se concentrado. C4 - A professora diz não ter pressa e quer as respostas corretas. C5 - A professora pergunta quem quer apresentar o livro. P- Apenas dois alunos levantam a mão e o sujeito 3 é um deles. 3.3 - O sujeito3 respondeu fluentemente.

É importante ressaltar que algumas vezes a participação dos alunos é espontânea, outras vezes são chamados a participar. O sujeito 3 respondeu com desenvoltura. Percebemos o DP autoritário sem reversibilidade do professor C. Ela afirma não ter pressa pois quer as respostas corretas. Os gestos de interpretação dos alunos são cerceados na medida que o professor não aceitará quaisquer respostas, mas apenas as respostas consideradas por ele como corretas. No discurso autoritário a polissemia é contida e tende à monossemia como fala Orlandi (2011). Os gestos de interpretação do aluno não são trabalhados, metaforizados, já que o professor quer como resposta algo já pré-estabelecido. Os gestos de interpretação do aluno são de-significados, ou seja, evitados, como fala Orlandi (1999).

No discurso do sujeito professor ele parece desconhecer o caráter polissêmico da linguagem e admite um único sentido como sendo o sentido. Na escola, o lugar de diretor, professor, aluno vem marcado por propriedades diferenciais e cada um interpelado pela ideologia é levado a ocupar certo lugar, como fala Assolini (1999). O professor percebido nas Formações Imaginárias do aluno como o que tudo sabe, conduz o aluno a aceitar que o que é dito pelo docente é verdade a ser aceita, seguida. A professora ao dizer que quer as respostas certas, já as tem como algo dado, estabelecido, tenta conter a polissemia da linguagem, impedindo o sujeito³ de ser autor de seu dizer, de exercer sua função autor, com uma unidade, coerência criada pelo próprio aluno.

O acionamento da memória discursiva via exterioridade constitutiva materializa a ideologia no discurso da professora naturalizando o sentido que as respostas dela é que estão corretas já que ela espera determinadas respostas. Interpelada em sujeito professora pela ideologia escolar, naturaliza certos dizeres como corretos apagando outros sentidos. A professora faz silenciar outros saberes não autorizados a circularem na FD escolar.

A professora emerge como o Outro citado por Pêcheux ([1975] 2009) ou seja, a ideologia, o inconsciente, nos quais o sujeito encontra-se assujeitado, mas não se percebe como tal. O certo e o errado que circula em sala de aula ressoa como um pré-construído, o sempre-já-aí da interpelação ideológica que impõe a realidade e o seu sentido como universalidade como afirma Pêcheux (2009 [1975], p. 151). A presença da exterioridade não dita, mas constitutiva de todo dizer sinaliza para assimetria existente entre estar na posição de professor e estar na posição de aluno, em que a primeira prepondera sobre a segunda. Nesta perspectiva, o sujeito aluno será considerado um “bom sujeito” como fala Pêcheux (2009) se estiver identificado com a FD imposta pela professora, aceitando as respostas pré-estabelecidas pela escola como respostas verdadeiras e que não requerem questionamento.

No discurso da professora circula o efeito de que a interpretação é decodificação, é extrair um sentido que está no texto. Essa prática docente não cria espaços de interpretação, pois acredita num sentido já-lá. Ao dizer que quer as respostas corretas a professora cerceia os gestos de interpretação do sujeito³ e o coloca dentro de uma interpretação tida como única e verdadeira. De acordo com Oliveira (2017), o professor deve considerar as diferenças de opinião e de escrita. O

silêncio como ausência de qualquer ruído é valorizado. Comentários acerca do que acontecem na aula não são permitidos. Isto ecoa um sentido de que a aprendizagem ocorrerá se a classe estiver em silêncio. Este silêncio físico silencia, interdita outros sentidos possíveis pela linguagem.

A ideologia ao interpelar os indivíduos em sujeitos naturaliza certos saberes, dizeres, produzindo efeito de transparência, evidência da linguagem. Esse funcionamento faz silenciar saberes não autorizados a circularem na FD escolar. Acionando a exterioridade constitutiva pelo mecanismo da antecipação via Formações Imaginárias o sujeito aluno coloca-se no lugar do professor a partir de seu próprio lugar e o mesmo acontece com o professor. O professor é a autoridade que se apropria do cientista e é legitimado institucionalmente como detentor do saber e ao aluno cabe reproduzir.

Conforme Pfeiffer (1995), os alunos não são vistos como sujeitos capazes de interpretar. Cabe a escola dar condições para que se criem espaços interpretativos para que o aluno se torne sujeito de seus gestos de interpretação de forma a se inscrever numa FD em que o sentido faça sentido. O aluno é obrigado a circular em certa rede de FD que não lhe faz sentido. Há espaços de interpretação no momento que os sujeitos tenham possibilidade de se filiarem as ideias e não as repetir. Há crença na univocidade dos sentidos, na homogeneização. Não há abertura de espaços de interpretação e o aluno se limita a repetição formal como afirma Pfeiffer (1995).

De acordo com Geraldi (2010), lê-se um texto para memorizar; para escrever outro texto do mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; para responder perguntas, enfim, lê-se para cumprir uma ordem. Este aspecto reducionista da leitura cerceia os gestos de interpretação do sujeito aluno já que previamente a professora C adverte que quer as respostas por ela consideradas corretas. Querer as respostas corretas remete ao que diz Geraldi (2010) que a escola restringe, controla sentidos. A professora trabalha a língua enquanto instrumento, com sentido literal, único. O aluno é orientado para cópia, repetição.

Ao dizer que quer as respostas corretas, o dizer marca a presença da exterioridade não dita, mas que é constitutiva em todo o dizer, pois aponta para a assimetria existente entre a posição sujeito professor, a sua fala e a posição sujeito aluno e sua fala. A professora acredita ter o controle sobre o que diz haja vista que concebe a língua como transparente. De acordo com Orlandi (2012c, p.131) “À

errância do sentido, à sua capacidade de migração, corresponde a errância do sujeito que muda de posição, que falha”. Não há sentido que não derive para outro. A professora C marca os lugares sociais pela tomada de posição ao ser imperativa ao dizer que quer as respostas corretas. O esquecimento 2 de que fala Pêcheux (2009) promove a ilusão na professora que ela consegue escolher as respostas adequadas, que pode imprimir a literalidade aos sentidos e controlá-los. O lugar social de onde a professora enuncia provoca o silenciamento e assunção de um lugar de passividade na posição sujeito aluno diante da afirmação da professora quando diz que quer as respostas corretas.

A professora tocada pela ideologia tem a ilusão de que o que diz tem apenas um determinado significado. Acredita que o interlocutor captará suas intenções, suas mensagens da mesma forma. Os outros do discurso que determinam seu dizer não são percebidos pela professora. O sujeito não pode controlar os efeitos de sentido que seu dizer provoca, precisamente porque sentidos indesejáveis são mobilizados.

É no entendimento dessa falta que marca o dizer que podemos compreender o que os sujeitos dizem por meio daquilo que não dizem, ou seja como funciona o dizer pela falta do dizer. Como diz Orlandi (2013), aquilo que o sujeito não diz constitui igualmente os sentidos de suas palavras. É nessa relação de forças entre a posição sujeito de professor e o lugar social ocupado pelo aluno, que as relações imaginárias do sujeito com suas condições materiais de existência naturalizam o que é ser professor e o que é ser aluno, em que o primeiro prescreve e o segundo obedece. A força de cada um desses lugares sociais de enunciação é bem diferente, não possui o mesmo poder. A posição sujeito professor é autoritária pois seu discurso produz o sentido que só há uma resposta correta, e está inscrito na FD de fluência ideal, já que seu discurso também ecoa o sentido de estar correta também à fala do sujeito³. A condição de produção geradora de gagueira se concentra no enunciado que a professora diz não ter pressa e quer as respostas corretas. O não dito que silencia esse dizer sinaliza que com pressa a fala também não sairá correta. A escola é interpelada pelo rigor que desliza para uma disciplina diferenciada.

Na próxima sequência discursiva temos a relação da docente com a leitura do aluno.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 7

A1 - No dia 14/08 a professora A pede aos alunos para lerem alto e devagar o texto do livro. A2 – A professora pergunta sobre o que o texto quer dizer. A3 - Ela pede que o sujeito1 leia em voz alta. 1.1 - O sujeito1 lê pausadamente e baixo. 1.2 - O sujeito 1 gagueja ao ler as primeiras palavras. A3 - A professora A pede para ele parar e repetir a leitura novamente. A4 - A professora completa algumas palavras pelo sujeito1 quando este lê. 1.3 - Eu ontem fui a feira fazer umas com comprinhas de ca cara não gostei do cheiro da sar sardinha. Alface aaamassada pre preços sem iiigual, levei só be terraba embrulhada no jornal.

A representação de interpretação que está na escola é que os sentidos estão colados às palavras. Quando a professora pergunta o que o texto quer dizer produz um efeito de sentido único e limita a possibilidade de o sujeito aluno buscar outras interpretações possíveis e exercer sua autoria. De acordo com Pfeiffer (1995), para que o sujeito se posicione como autor, é preciso que ele crie um espaço de interpretação e, ao mesmo tempo esteja em relação com o interdiscurso. Neste, a memória do dizer atua movimentando diferentes FD.

Ao perguntar o que o texto quer dizer a professora mobiliza o DP autoritário que tem como pilar sustentador uma leitura parafrástica do texto. Como diz Orlandi (2012b), propõe uma forma homogênea de leitura. Algumas vezes a professora pede para escolherem algum livro de história para ler. A interpretação é tida como decodificação de onde deve-se extrair um sentido que está no texto. Quando se pergunta o que o texto quer dizer, não se trabalha a repetição histórica descrita por Orlandi (2013), onde há espaço para a estabilização, mas também para o deslocamento, para historicidade.

Apoiando-nos em Nunes e Sales (2016), acreditamos que não existem sentidos prontos para serem extraídos do texto. Ao se perguntar o que o texto quer dizer é como se quisesse saber as intenções do autor, o que não é possível, pois o autor não tem controle sobre quais efeitos de sentido seu texto produzirá dadas as condições de produção.

Na escola, o discurso tende para o tipo autoritário, onde a polissemia é contida. Ao pedir para o sujeito 1 repetir, o discurso da professora produz o efeito de sentido de que o aluno falou algo errado, o que faz com que o sujeito1, não sabendo onde “errou”, se prenda ao eixo lingüístico paradigmático, ou seja, a forma de falar e começa a prever na cadeia de significantes as palavras que possivelmente falhará.

Nas Formações Imaginárias do sujeito 1 a professora não gostou de sua fala e pediu para ele repetir. O sujeito 1 tenta controlar o que é automático, ou seja, a fala, e entra no funcionamento subjetivo discursivo da gagueira.

O não dito constitutivo de todo dizer aponta para assimetria existente entre professor e aluno, em que o aluno precisa repetir o que foi dito tantas vezes a professora solicite mesmo que o conteúdo tenha sido veiculado. A gagueira é um funcionamento peculiar de linguagem que interfere na subjetividade.

A professora, ao pedir para o sujeito repetir, faz com que ele se prenda à língua e a professora ocupe uma posição discursiva de representante de uma forma ideal de falar, que não doa sentido, mas fiscaliza o dizer do sujeito 1 como fala Azevedo (2000), Azevedo e Freire (2001). Ao perguntar o que o texto quer dizer e pedir ao sujeito 1 para repetir a resposta, ecoa um sentido de imposição a um padrão de resposta e de fala. Isto remete à modalidade discursiva de funcionamento subjetivo do “bom sujeito”, que fala Pêcheux ([1975] 2009) em que realiza seu assujeitamento a certos saberes, como se livremente tivesse consentido e sem perceber esse assujeitamento.

Ao introduzir o texto na sala de aula, existe a possibilidade de emergência de imprevistos, acasos. Entre as regras de conduta aceitáveis se incluem aquelas das formas de verbalização, como afirma Geraldi (2010). Quando a professora pede para o sujeito1 repetir, ela cerceia a espontaneidade do sujeito para falar o que sabe e da maneira que sabe. A professora A em algumas atividades observadas impede que o sujeito1 seja sujeito de sua linguagem, termina as palavras por ele. Conforme Oliveira (2017), o professor deverá ter ética para não desrespeitar a forma como as crianças costumam falar em sala de aula. O sujeito1 é interpretado pelo outro que lhe toma a linguagem, a voz. A prática docente é autoritária porque remete a fala à forma e não ao sentido como diz Azevedo (2000; 2006). A criança é permeável a correção do adulto. Há o reconhecimento da fala como “erro”, mas não há autocorreção. A criança não consegue localizar o “erro” porque ele não está num lugar específico no aspecto sintático, semântico ou morfológico. O sujeito não pode se deslocar porque o que está em questão não é ele enquanto sentido, mas sua gagueira. A interpretação que o sujeito gago faz do lugar que o outro lhe coloca é o que o prende ao eixo linguístico. A professora deixa de lado a linguagem da criança remetendo a fala à forma e não ao sentido. A professora ocupa a posição sujeito autoritária pois o aluno é interpelado pela professora a extrair um único sentido do

texto, quando ela pergunta o que o texto quer dizer. A professora A está inscrita numa FD de fluência ideal já que pede para o sujeito1 repetir a leitura como se com a repetição viesse a fluência e completa as palavras pelo aluno. A condição de produção geradora de gagueira aponta para a leitura em voz alta, a repetição do que o sujeito 1 já disse e complementar as palavras por ele, pois isso marca que há algo errado na fala.

Na próxima sequência discursiva temos a relação da docente com alguns conceitos solicitados para os alunos.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 8

B1 - no dia 14/08 a professora B pede silêncio e pede para cada grupo de alunos apresentarem o que irão expor na expociência (feira de conhecimento). B2 - Pede calma, para respirar fundo, e se apresentar na frente da sala. Cada grupo se apresenta. 2.1 - O sujeito 2 explica fontes orais e escritas. Gagueja um pouco nas sílabas iniciais, faz um pouco de força para falar e pisca. B3 - A professora pede a todos para treinar mais para exposição.

O discurso da professora B está colado na ideologia de fluência ideal, ou seja, é necessário controlar a tensão e a respiração. De acordo com Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Friedman (2012, 2015) e Cavalcanti (2016), de nada adianta pedir calma, pedir para respirar fundo para a fala sair fluente, já que a disfluência é constitutiva da fluência. Pedir para respirar fundo, ter calma só faz o sujeito prender-se ao eixo da forma, planejar o que vai falar e, na tentativa de controlar a gagueira, mais esta irá apresentar-se.

Na gagueira, quando o falante vai para a forma, prevê a gagueira na cadeia de significantes e, tentando evitá-la, perde sua posição fluente. Os estados emocionais estão presentes na subjetividade que subjaz o processo de tentar falar sem titubear, ou seja, estão presentes antes, durante e após a gagueira, não sendo o seu desencadeador direto, mas parte do funcionamento da fala gaguejante (FRIEDMAN, 2012).

De acordo com Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Silva (2016); Cavalcanti (2016) e Cavalcanti (2011), para que exista gagueira é necessário que se pense, preveja ela acontecer e é necessário que exista um outro que nas Formações Imaginárias do sujeito que gagueja esse outro espera sua fala gaguejada.

O sujeito que gagueja espera o momento de locução como uma difícil tarefa, além de prever o “erro”. Pode ser silenciado pela posição que considera que o outro lhe coloca. O piscar para falar é uma estratégia utilizada pelo sujeito 2 para liberar a fala. De acordo com Azevedo (2006), o efeito do outro na criança faz ela utilizar estratégias variadas para canalizar a tensão trazida pela possibilidade discursiva para outro órgão do corpo. De acordo com Azevedo (2006), o discurso do adulto é cheio de elementos parafrásticos. Solicitar a criança que tenha calma, que respire fundo, produz um efeito que a criança produzirá uma fala sem “erros” e leva a criança a pensar na forma que vai falar em detrimento do sentido. Para existir gagueira, é necessário existir ouvinte crítico. Conforme Friedman e Passos (2007), a tentativa de controlar o surgimento da gagueira pela antecipação de seu lugar na cadeia de significantes permite ao falante inserir nela inspirações, palavras de apoio, prolongamento de sons, entre outros aos quais atribui a função de superar o suposto momento de gagueira. Neste caso, a aluna pisca na tentativa de a fala sair sem gagueira.

A criança fica presa a uma situação paradoxal, como fala Friedman (2004), onde nem pode deixar de falar, nem consegue falar diferente, conforme deseja o professor. No discurso do professor, ressoa que ele segue as referências teóricas. A ideologia materializada em seu discurso sustenta um já-dito de que os sentidos institucionalizados no livro didático são tidos como corretos, naturais.

De acordo com Carneiro e Scarpa (2012), o sujeito é efeito do funcionamento linguístico discursivo e frente a certos fenômenos lingüísticos, como hesitações, repetições, pausas, põe a fala à deriva, enveredando para o inesperado. A apresentação em sala de aula ou fora dela poderá ser uma condição de produção que favorecerá ou não a gagueira. Aos alunos é pedido que treinem para feira de conhecimento o que nos remete à repetição empírica e formal citada por Orlandi (2013). Ao sujeito aluno não é permitido ter gestos de interpretação outros já que é chamado a repetir literalmente o que diz o livro didático sobre determinado assunto. A linguagem elaborada conduz o sujeito à posição de gago porque o insere na ordem do discurso, mas não é a palavra que traz a gagueira, mas as condições de produção do discurso, conforme afirma Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018). A professora trabalha o nível do inteligível e não do compreensível.

De acordo com Pinheiro (2016), a Escola elimina o prazer pela leitura à medida que mecaniza, ou seja, ler por obrigação, para fazer exercícios, trabalhos. É

importante estabelecer relações com outros textos, identificar os não ditos, atribuir diversos sentidos ao texto. A professora pede para os alunos treinarem para expor numa perspectiva behaviorista, de repetição.

A Escola inculca a ideologia da incompetência, onde a reprodução é reforçada através do imaginário que a escola ensina ‘verdades de forma verdadeira’. Viver aprendendo não descarta a herança cultural, conforme diz Geraldini (2010), mas existe a cristalização de um interdiscurso que a competência do aluno é reproduzir o que a escola espera de acordo com certo padrão. A professora está na posição sujeito autoritária já que cabe ao aluno repetir, “treinando” o que irá expor na Exporciência, e está na FD de fluência ideal, já que ao pedir para respirar e ter calma produz um sentido que isso trará a fluência. A condição de produção geradora de gagueira parece ser a leitura em voz alta em público, o pedir para ter calma como se estivesse alguém nervoso e respirar fundo.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha interpretação e gênero textual.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 9

C1 - No dia 14/08 a professora C pede aos alunos para abrirem o livro de português. O título do texto é: você tem medo de que? C2 - A professora pergunta sobre o que fala o texto. 3.1 - O sujeito 3 fica com a mão levantada para responder. C3 - Ao responder a professora repete o que o aluno respondeu. C4 - A professora pergunta sobre os gêneros textuais estudados. C5 - A professora pede silêncio e expõe oralmente sobre os gêneros estudados. C6 - A professora pede ao sujeito3 para ir para a frente da sala explicar o que é o texto expositivo. C7 - Após este explicar a professora pede para ele repetir a explicação. 3.2 - O sujeito3 gagueja um pouco. C8 - A professora chama outro aluno para explicar o texto expositivo. C9 - Ela diz que quer outro aluno que explique mais direitinho, porque ela não entendeu o que é o texto expositivo. C10 - A professora diz que quanto mais se lê, mais se aprende. C11 - A professora diz que o texto expositivo é organizado, claro, objetivo. C12 - Em seguida ela pede para o alunos responderem os exercícios do livro e diz que a hora não é mais de perguntar, mas de responder.

Quando a professora C pergunta sobre o que fala o texto e logo em seguida explica sobre o que ele aborda deixa circular um discurso que tende para paráfrase, procura impor um único sentido. Como diz Assolini (1999), o processo parafrástico encontra na escola solo fértil para concretizar-se e a escola dificilmente escuta sentidos estranhos aos seus. Parafraseando Pfeiffer (1995), o professor controla o que o aluno diz ou não diz com pistas que reduzem o campo das possíveis

interpretações. A representação da língua como literal, transparente, controlada, faz que quando sua opacidade venha à tona seja eliminada. Ao dizer que quer outro aluno que explique mais direitinho, a professora faz circular o efeito de sentido que a resposta do sujeito 3 não foi correta ou satisfatória. O aluno é colocado dentro da interpretação que o livro tem como correta e que é enfatizado pela professora.

O professor que segue uma rotina de apresentar conteúdo, explicar e aplicar exercícios, não desenvolve a autonomia discente. O aluno deve articular o conhecimento construído com sua aplicação prática (BALDEZ, 2017).

Nas Formações Imaginárias do sujeito 3, ele pode se ver e achar que a professora o tem como incapaz de interpretar o que ela julga como correto. No discurso da professora o explicar mais direitinho aciona o interdiscurso do preconceito e faz ecoar um sentido da gagueira como algo que desqualifica a explicação dada e que a resposta não corresponde ao que ela esperava escutar. De acordo com Azevedo (2000; 2006), a linguagem elaborada conduz o sujeito à posição de gago porque o insere na ordem do discurso.

A escola é a instituição que representa a correção, como fala Azevedo (2006), com valor ideológico de censura, pela presença do professor que nas Formações Imaginárias do sujeito aluno é censurador. Isto gera o planejamento da fala, porque o sujeito que gagueja ficará aprisionado à forma de falar e tentará não gaguejar. Ao dizer que o texto é claro, objetivo, organizado, a professora é interpelada pela ideologia da transparência e acredita ser o sentido único. O texto aparece como unidade, apresentando uma progressão, não contradição, coerência.

A interlocução entre professor e aluno é mediada por pedido de respostas corretas oralmente e através do exercício. A posição sujeito professor apaga-se e a voz de autoria do texto fala mais alto. O aluno precisa ser colocado dentro da interpretação que a professora baseada no livro didático tem como verdadeira. Cabe ao aluno organizar a linguagem conforme uma organização já estabelecida e externa a ele. A professora ao falar direitinho ecoa um efeito de ironia, uma heterogeneidade mostrada como fala Authier-Revuz (2004) em relação ao que se pode recuperar na superfície linguística do texto. O discurso da professora ecoa um sentido de que o sujeito3 não respondeu de acordo com um padrão esperado. O professor se apropria do cientista e se confunde com ele apagando-se como voz mediadora.

O DP lança mão de uma linguagem que dilui seu objeto e se cristaliza como metalinguagem: “as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas” (ORLANDI, 2011, p.30). Ao sujeito3 não é mais dada a oportunidade de explicação. Ele é interdito em assumir outros gestos interpretativos. A professora não investe nas capacidades desenvolvidas pelo aluno. A ideologia que funda o sistema escolar é que cabe à escola reproduzir um sistema compartilhado de referências e que apenas se alcança pela repetição, formalismo (GERALDI, 2010).

Quando o sujeito3 explica o que é o texto expositivo, logo em seguida a professora recusa o que foi falado pelo aluno a fim de substituir por uma resposta mais adequada segundo ao que vai ao encontro da FD em que a professora está inscrita.

Quando a professora chama outro aluno para explicar mais direitinho ecoa o sentido que o sujeito 3 não reproduziu a resposta da forma esperada, não apenas porque titubeou nas palavras, mas também porque se desviou do padrão de resposta requerido. Isto sugere que a professora está inscrita numa posição discursiva autoritária, já que considera apenas um sentido, e numa FD de fluência ideal. A condição de produção geradora de gagueira aponta para a leitura em voz alta e sua repetição em público. Como diz Orlandi, (2011 p. 31) “Enquanto ele for aluno “alguém” resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa etc. Isso é inculcação.” Quando a pessoa diz que quer outra pessoa que explique mais direitinho retoma o que diz Orlandi (2011) que a escola trabalha com a metalinguagem, com definições rígidas. O dito em relação ao não dito revela o que não aparece explicitamente, mas está presente na exterioridade, no não-dito, concernente ao discurso da professora quando diz querer outro aluno que explique mais direitinho aponta que o aluno errou porque não explicou conforme o pré-estabelecido.

Ao aluno é imposto um processo ensino aprendizagem baseado na reprodução. Isto o mantém preso a posições discursivas rígidas nas quais repete empírica e formalmente os sentidos legitimados pela professora ancorada no livro didático.

De acordo com Orlandi (2012b), existem três níveis de compreensão: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O primeiro refere-se codificação; no segundo atribui-se sentido considerando o contexto lingüístico; no terceiro a

atribuição de sentido considera o processo de significação no contexto da situação. A professora C trabalha o inteligível e o interpretável.

Conforme Geraldi (2010, p. 89), as avaliações de aprendizagem que deveriam indicar caminhos a serem percorridos no aprender a ensinar a aprender, tornam-se verificações de fixação de conteúdos e se o insucesso acontece a culpa é do aluno. Ensinar torna-se um modo de controlar e restringir sentidos. Restringe-se a possibilidade de trabalhar outros sentidos e o professor prende o aluno à repetição de definições.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha leitura e interpretação.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 10

A1 - No dia 25/09 a professora A chama o sujeito1 para uma leitura individual. 1.1 - O sujeito1 lê muito baixo e gagueja. A2 - A professora pede para ele repetir a leitura. A3 - A professora pergunta sobre o que o texto fala. A4 - Em seguida a professora A corrige exercícios e pede para cada aluno passar frases para o feminino. A5 - A professora chama o sujeito 1. 1.2 - O sujeito1 gagueja. A6 - A professora pede para ele repetir 2 vezes. Colegas falam a frase por ele. A7 - Em seguida a professora pede o sujeito1 para ler uma tirinha. A8 - A professora A completa o que o sujeito1 diz.

Conforme Friedman (2015); Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) Petrusk (2013); Cavalcanti (2016) e Silva (2016), para que a gagueira aconteça é preciso ter um outro que intervenha como um censor. De nada adianta certas solicitações, como pedir para pensar antes de falar, ter calma e estendemos isso a pedir para o aluno repetir. O momento de locução poderá ser um trabalho árduo na medida em que o outro nas Formações Imaginárias do sujeito que gagueja irá ser o censor de sua fala. Quando a professora pede para o sujeito1 repetir ecoa um sentido que algo está errado na fala do sujeito 1 e a professora não direciona onde está o “erro”.

A criança no processo de desenvolvimento da linguagem encontra uma dificuldade natural com a língua na necessidade de relatar algo, selecionar palavras apresentando repetições, hesitações. Para que haja gagueira é fundamental um ouvinte tido pelo sujeito gago como intérprete, censor, o que contribui para o bloqueio de sua fala. Onde há censura, há gagueira. O efeito do outro no sujeito1 pode silenciá-lo ou deslocar-se para o eixo da forma, deixando o sentido à deriva, como fala Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Azevedo e Freire (2001).

A professora A não trabalha a leitura de forma a estimular a criatividade. Segundo Baldez (2017), é pertinente estimular a criança a criar os próprios livros, ter contato com diferentes gêneros literários, inventar histórias. O professor poderá dedicar um tempo para cada um ler o que quiser e outro momento destinado a abordagem do conteúdo.

“[...] Todo efeito pedagógico se apóia sobre “o sentido” pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas “sempre-já aí” e que lhe servem de matéria prima” (PÊCHEUX, 2009, p. 203). Existe na escola um padrão de leitura, de fala, de resposta, em que o gaguejar é considerado um desvio. A escola é a sede do DP e o professor aparece numa posição legitimada como detentor do saber.

Conforme Orlandi (2012b, p.115), a escola tem como função legitimar leituras em diferentes áreas do conhecimento e esta tem a função de crítico. Fixa-se um sentido considerado o legítimo para a leitura.

No interior desse processo de legitimação, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crítico. Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático [...].

Acrescentaríamos que a leitura ideal não seria apenas de determinado texto, mas também aquela considerada ideal na perspectiva da fluência. As condições de produção estão diretamente relacionadas a gagueira conforme diz Azevedo (2000; 2006; 2013; 2014; 2015; 2018), Azevedo e Freire (2001), Petrusk (2013), Azevedo, Lucena e Caiado (2014); Silva (2016); Cavalcanti (2011) e Cavalcanti (2016). As condições de produção abrangem o contexto histórico-social, ideológico, os interlocutores, o objeto do discurso, a situação, de forma que o que se diz significa em relação ao que não se diz, para quem se diz, ao lugar social do qual se fala.

Os sentidos cristalizam-se de acordo com as condições que são produzidos e o sujeito é socialmente constituído, conforme diz Orlandi (2012b). Isto retoma a memória discursiva do professor como falante ideal, detentor do saber, cabendo ao aluno que nada sabe reproduzir o que o docente diz. A professora não se apresenta como interlocutora, mas como censora da fala do sujeito¹. De acordo com Orlandi (1999), para ser sujeito é necessário que o sujeito se submeta à língua e que por estar sujeito à língua que ele pode ser sujeito de. O discurso da professora prende o sujeito¹ ao eixo da língua, da forma. Os seus momentos de fluência não são valorizados, como se estivessem fora de sua memória. Como diz Orlandi (1999) o

que está fora da memória não está esquecido, não foi trabalhado, transferido. Está in-significado.

Conforme Orlandi (2012a, p. 93) não há corpo que não esteja investido de sentidos, e o corpo do sujeito se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são essenciais para a forma com que ele se individualiza, assim como ideologicamente somos interpelados em sujeitos.

As instituições e suas práticas constituem a identidade do sujeito, levam-no a se identificar a uma determinada FD. O discurso é autoritário. O sujeito é excluído e em seu lugar está a gagueira. O professor preocupa-se com a forma e não com o sentido da mensagem. Ao sujeito¹ é cerceado o direito de ser sujeito de seu dizer, já que os pares e o professor lhe tomam a palavra, a voz, complementam o que ele diz ou falam por ele. O professor e os colegas não consideram o trecho disfluyente como linguagem. Isto sinaliza que o professor está inscrito numa FD de fluência ideal, em que não há tropeços, e numa posição sujeito autoritária. Além da imposição de um livro para ler, o sujeito 1 repetiu três vezes as leituras solicitadas. A condição de produção geradora de gagueira sinaliza para a leitura alta, repetitiva e a complementação de frases feita pelos pares e pelo professor. Conforme Friedman e Passos (2007). a recusa de sentido ao trecho disfluyente e sua interpretação como gaguejante coloca a criança na condição de diferente em relação aos outros falantes, conduzindo-a a tentar corrigir a maneira de falar.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha interpretação e alguns conceitos:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 11

B1 - No dia 25/09 a professora B chama alguns alunos para lerem salmos da Bíblia. B2 - Em seguida pergunta a cada um o que o salmo quis dizer. B3 - Após a interpretação de cada um a professora dá a própria interpretação. B4 - Em seguida a professora pergunta o que é substantivo, adjetivo e pede para os alunos passarem frases para o feminino plural. 2.1 - O sujeito 2 responde. B5 - A professora pede para ela repetir. B6 - A professora diz que as respostas certas estão no livro didático e que livro que é 10 traz as respostas.

De acordo com Silva (2018), para alguns professores, especialmente de Língua Portuguesa o livro didático faz afirmações em que não cabe refutação. A representação da linguagem que está em funcionamento em sala de aula é do

sentido colado à palavra. A professora interpelada pela ideologia da transparência do sentido, pede para cada um interpretar o que entendeu do salmo, mas no final direciona cada frase para um único sentido, apontando para a suposta estabilidade, fixidez das construções subjetivas provenientes da linguagem. Outros sentidos abrem as portas do simbólico para possibilidades atualização, através de novas discursivizações dos alunos. Novos discursos podem ser formulados através da leitura de outros sentidos, o que é cerceado pela professora.

É marcante a falta de diálogo entre professor e aluno. A interlocução é mediada por perguntas sobre conceitos. A professora segue resignadamente o livro didático e cabe ao aluno repetir. A posição sujeito professor é apagado, sai de cena e surge a voz do livro didático. A produção dos discursos está ligada às questões de poder, como fala Silva (2016). O enunciado da professora inscreve-se numa rede de formulações, em já-ditos, que retomam uma memória discursiva e ao esquecimento 2 que fala Pêcheux ([1975] 2009), onde o dizer só pode ser aquele e que ao professor cabe ter respostas prontas e corretas.

Agenciam-se sentidos que se entrelaçam e dão a ver sujeitos que se relacionam numa assimetria de poder. Nas condições de produção estão as relações de força, as relações de sentido e a antecipação. Nas relações de força o lugar que o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Se o sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam de forma diferente do que se falasse do lugar de aluno; nas relações de sentido, um discurso aponta para outros, ou seja, um discurso sinaliza para outros que o sustentam e para dizeres futuros. A antecipação é a capacidade de se colocar no lugar do ouvinte (ORLANDI, 2013).

Nas Formações Imaginárias da professora aos alunos cabem seguir o que é tido pelo professor como correto. No discurso da professora cada um dá sua própria interpretação, essa considerada extração de uma verdade que está atrás do dito, mas, ao final, o DP enquanto discurso autoritário reverbera e a professora no fio do discurso expõe o sentido tido por ela como correto. O discurso da professora enreda sentidos que vão sinalizar para não reversibilidade, já que após cada interpretação dada ela confere sua própria interpretação.

Parafraseando Orlandi (2012b), os mecanismos enunciativos não são unívocos. Não se oferece ao aluno o direito elementar de ter várias leituras para um mesmo texto. O leitor fica obrigado a reproduzir o modelo de leitura e de interpretação que o professor quer.

Há uma sedimentação de sentidos nas condições de produção de sala de aula. O sentido que a professora quer adquirir estatuto dominante em relação aos outros.

Exclui-se a relação do aluno leitor com outras linguagens, e sua prática de leitura não escolar. “O aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (ORLANDI, 2012b, p. 50).

A abertura para espaços interpretativos do sujeito aluno é limitada, pois após sua interpretação, a professora dá a interpretação considerada correta. A posição de professor amarra o sujeito aluno à posição papagaio.

O DP busca inculcar nos alunos conhecimentos e sentidos previamente estabelecidos, institucionalmente reconhecidos. O professor enquanto detentor do saber transmite as informações e ao aluno cabe reproduzir como afirma Assolini (1999).

As condições de produção da escola favorecem essas práticas de reprodução. Após a interpelação escolar, o sujeito aluno tende aproximar-se do professor, sentindo necessidade de evidenciar que sabe por meio de seu comportamento social, assumindo posição submissa às respostas do professor.

Percebemos a falta de diálogo entre professor e aluno. Exercícios pedagógicos marcados pela repetição de textos supostamente unívocos e transparentes. Não há espaço para interpretação do sujeito aluno. Casos em que há discordância, a autoridade do livro didático retomado na voz do professor é que decide a interpretação correta. As tentativas feitas pelo aluno são refutadas pelo professor que através do imperativo diz a forma que considera correta, instalando um silenciamento.

Ficam indiciadas duas FDs antagônicas: a do aluno que busca outros sentidos; a do professor monologizante e pretensamente objetiva que se ancora no livro didático representado como o lugar da verdade. Não se concede espaço para que o aluno tenha oportunidade de modificar o dito e assuma outras proposições vindo de outros lugares do interdiscurso. A escola fundamenta-se numa comunicação sem erros, equívocos, num ideal de clareza, bem dizer, creditando ao discurso da ciência um saber neutro, objetivo e que representa a verdade. A escola apresenta um discurso monologizante, autoritário.

De acordo com Tfouni; Monte-Serrat e Martha (2013) as práticas discursivas na escola instalam um domínio de memória percorrido pela FD que define o que é

verdadeiro e quais as formas linguístico discursivas que irão veicular essas verdades. Diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar como diz Orlandi (2013). Afetado pela ideologia, tocado pelo inconsciente e descentrado de sua posição de controle o sujeito aluno aprende a reproduzir o que o professor pede.

Ao interpretar ele faz funcionar uma ideologia que lhe interpela a ocupar uma posição social e se inscrever numa FD. Ler é saber que o sentido pode ser outro. “[...] Tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (ORLANDI, 2012a p.22). Ao tomar a palavra o aluno entra numa relação de forças com o professor e a este cabe dar a palavra final.

Na escola a colocação das leituras (possíveis e/ou razoáveis) por um texto, escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural e ideológico (ORLANDI, 2012a, p. 58).

Concordamos com Orlandi (2012a) que não se dá o direito elementar que faz parte do cotidiano do leitor de ler o mesmo texto de formas diferentes. Não há abertura de espaços interpretativos. Inicialmente a professora B deixa os alunos expressarem suas idéias, mas em seguida ao dar a própria interpretação produz um efeito de recusa às respostas dos alunos, do sujeito² e substituição pela resposta que considera adequada. O professor impõe ao aluno mediado pelo livro didático a aceitação de informações tidas como legítimas e definitivas como fala Assolini (1999). A professora ocupa uma posição sujeito autoritária já que considera apenas as respostas do livro didático como corretas e está inscrita numa FD de fluência ideal, pois pede para o sujeito 2 repetir, deixando prevalecer a forma sobre o sentido. A condição de produção geradora de gagueira é a leitura em voz alta para classe e a repetição.

Apoiando-nos em Assolini (1999), concordamos que a voz do livro didático é tomada como autoridade. Essa voz é vista como provedora de sentidos legítimos que devem circular no processo de ensino aprendizagem. Tanto o aluno quanto o professor não têm chance de se tornarem sujeitos de seus próprios gestos de interpretação de forma a tomarem para si uma rede de FD que tenha sentido para eles. A FD na qual a professora C está inscrita, que diz o que pode e deve ser dito

diz respeito apenas ao conteúdo pedagógico institucionalizado, não abrindo espaço para que outras formas de conhecimento façam parte do processo educacional.

A posição professora C preocupa-se mais em inculcar o sentido do texto e menos em dispor-se a reversibilidade, ao saber ouvir. Os sentidos estabelecidos pelo autor do livro didático são tomados como certos e definitivos pela professora C que impõe aos sujeitos alunos. Só há espaço para repetição formal, visto que a professora disse que as respostas certas estão no livro didático, o que produz um efeito de literalidade, sentido único das respostas. Conforme Pfeiffer (1995), a passagem da repetição formal para repetição histórica acontece quando a língua é tomada desvinculada de sua autonomia, da idéia de transparência, pureza. Desde o início da vida escolar, o aluno entra em um funcionamento que lhe exige se adequar a algo estabelecido, que lhe exige a repetição formal, que não lhe abre espaços interpretativos. O sujeito aluno é visto e se vê como incapaz de interpretar porque a todo momento o professor lhe diz como interpretar.

Ao fazer circular os saberes do livro didático como verdade inquestionável o discurso da professora marca o primado do outro sobre o mesmo e se posiciona como desidentificada a FD do aluno, visto que os saberes do sujeito aluno são interditados, silenciados prevalecendo como correta a resposta do livro didático. A interpelação da professora pelo livro didático se dá como se fosse possível haver um ritual sem falhas, pois no funcionamento discursivo da professora não parece haver espaço para dúvidas, questionamentos ou contra-identificação. A ideologia materializada no discurso como mecanismo que naturaliza sentidos para o sujeito tornando-os óbvios, naturais, produz para professora a evidência que os sentidos verdadeiros desde sempre estão lá no livro didático. Ao dizer livro que é 10 traz as respostas o sentido desliza e acionando a família parafrástica podemos ter o sentido que livro bom traz as respostas nele. Família parafrástica significa que em um conjunto de palavras, enunciados, o sujeito escolhe um e não outro. É o dito em relação ao não dito (ORLANDI, 2013). A professora no seu posicionamento sócio-histórico marca a presença da alteridade (livro) de uma forma adjetivada por meio do efeito metafórico⁹ do número 10. Ao dizer livro que é 10 traz as respostas isso aciona a memória discursiva e faz ressoar ecos de saberes discursivos presentes na

⁹ De acordo com Pêcheux (2014, p.96) o efeito metafórico é “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y”.

historicidade constitutiva que aponta para compreensão do livro didático como detentor da verdade, marcando o lugar de silenciamento na posição sujeito aluno.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha interpretação e um conceito.

RECORTE DISCURSIVO 12

C1 - No dia 25/09 a professora C pede para cada aluno responder no livro exercícios sobre ortografia e gramática. C2 - Após uns minutos ela pede ao sujeito3 criar uma frase com encontro consonantal. C3 - A professora lê um texto sobre fobias e pergunta a classe qual a ideia central do texto. C4 - Pede que reflitam. Cada aluno dá sua resposta. 3.1 - Ao sujeito3 pede para ele repetir duas vezes. C5- A professora afirma que todas as respostas estão certas mas a mais certa é aquela que a professora dita. C6 - Pergunta qual a conclusão do texto. Escuta alguns alunos e afirma que a conclusão é que o medo exagerado de algo chama-se fobia e que o medo não pode atrapalhar a vida. C7 - Em seguida pergunta quem pode explicar o que é substantivo. 3.2 - O sujeito 3 responde. C8 - A professora não aceita a resposta do sujeito3 e de outros alunos. C9 - A professora explica o conceito de substantivo apoiada no livro didático. C10 - A professora pede para os alunos identificarem em uma tirinha os artigos e substantivos. C11 - Em seguida a professora pergunta aos alunos como se escreve certas palavras.

Como afirma Tiziotto, Pacífico e Romão (2009) a interpretação é uma questão ideológica atrelada a sentidos naturalizados como evidentes pelas instituições dominantes. A interpretação não pode ser qualquer uma. Os textos possuem várias possibilidades de leitura, mas cada sujeito, de acordo com sua história de leitura, com a posição que ocupa e com o modo que é interpelado pela ideologia, entenderá de um modo e não de outro. No discurso da professora ecoa um sentido de que o texto tem um único sentido que deve ser extraído com a leitura.

A professora C escuta todas as respostas dos alunos, mas quando afirma que a resposta mais correta é aquela que ela fala desconsidera a história de leitura do aluno e a polissemia da linguagem. O sujeito 3 diz que substantivo dá nome as coisas. Ecoa um dizer de que o sentido está colado à palavra. Existe uma interdição à posição ocupada pelos alunos em relação a certos sentidos. Isto produz o sentido que a professora ocupa uma posição autoritária e se inscreve numa FD de fluência ideal, pois pede para o sujeito 3 repetir o que disse como se a repetição produzisse a fluência. A condição de produção geradora de gagueira sinaliza para a repetição do que o sujeito3 fez e não aceitar a resposta desse sujeito. A professora procura

silenciar certos sentidos sobrepondo o sentido que considera correto. Podemos observar os efeitos da ideologia que produz a aparência da unidade do sujeito, da transparência do sentido. A voz do professor aparece como verdade inquestionável, afetado pelo efeito sujeito, pelos esquecimentos 1 e 2. Tem a ilusão que é origem do sentido quando na verdade retoma sentidos já-ditos; e tem também a ilusão de o que diz apenas pode ser dito daquela forma. O efeito sujeito coloca o sujeito como origem, seu dizer e o sentido como transparente como atesta Orlandi (2012b, p. 93). O aluno reproduz as estruturas lingüísticas impostas pela professora que não leva em conta a bagagem cultural do educando como fala Assolini (1999).

A professora poderia trabalhar de forma diferenciada. Conforme Baldez (2017), o professor que trabalha de forma diferenciada a leitura, poderá ter em sala um aluno que complementa informações, que questiona o que lê, reformula hipóteses, transforma ou reconstrói o texto lido.

A professora trabalha com a onipotência do sentido tido como único. Ao considerar a resposta mais correta a que é dita por ela, a professora nega ao sujeito aluno a possibilidade de ser produtor de sentidos.

Apoiando-nos em Tfouni, Monte-serrat e Martha (2013), percebemos que a escola fundamenta-se numa comunicação sem erros, equívocos, num ideal de clareza e bem dizer onde há uma Formação imaginária sobre a ciência em que esta é neutra, objetiva e representa a verdade. A instituição apresenta um ideal de língua correta que aliada à questão da metalinguagem define o que é ensinar, aprender, o que é ser bom aluno. A escola apresenta um discurso monologizante, autoritário.

A professora C trabalha na perspectiva de prescrição de regras. As situações de ensino restringem-se ao interpretável, nível em que o sujeito atribui sentidos atomizadamente, uma vez que eles são tomados como transparentes.

Conforme Assolini (1999) e Pfeiffer (1995), o professor direciona a compreensão e interpretação do aluno para determinadas informações, para os sentidos considerados legítimos. Tem-se a imagem do aluno como incapaz e por isso são oferecidos a ele modelos prontos de interpretação e compreensão textual. Não é dado espaço para que o aluno reflita sobre a leitura. As respostas são dadas pela professora ancorada no livro didático.

As situações de linguagem em sala de aula são reguladas: não se diz o que quer em qualquer situação, como também não se entende o que quer (ORLANDI, 2012b). O professor imbricado num interdiscurso de detentor do saber não

reconhece que para se construir como autor o sujeito aluno deve ultrapassar relações mecânicas, repetitivas. Para se colocar numa posição de autoria, o sujeito deve estabelecer uma relação com a exterioridade e ao mesmo tempo com sua interioridade. Na escola existe um processo de sedimentação de sentidos. É porque são lidos e compreendidos de certa maneira que adquirem unidade (ORLANDI, 2012b).

É marcante a falta de diálogo entre professor e aluno. A interlocução é mediada por perguntas. A voz do livro didático retomado na voz da professora fala mais alto. No discurso da professora ecoa um sentido de língua como literal, unívoca e quando a opacidade vem à tona é preciso eliminá-la através do sentido verdadeiro, único. A linguagem é trabalhada como código, os sentidos colam-se as palavras. Não é dado espaço para que o aluno reflita sobre a leitura, assim como é limitado os seus gestos de interpretação. A produção dos discursos está relacionado as questões de poder. Agenciam-se sentidos que se entrelaçam e dão a ver os sujeitos alunos submetidos a um padrão de resposta dado pela professora. A professora C direciona a interpretação dos alunos, do sujeito³ para as respostas corretas, para os sentidos tido como legítimos.

Tendo como referência Assolini (1999) e Pfeiffer (1995), percebemos que na escola tem-se a imagem do aluno como incapaz, não qualificado para interpretar. Vale ressaltar que isto não acontece em todas as escolas. Há um impedimento a abertura de espaços de interpretação. A professora C conduz o sujeito 3 bem como os demais alunos a um gesto de leitura que se restringe a repetição formal. O aluno que tem como atividade falar sobre está preso a um jogo que lhes abre certos espaços e não outros. Esse sujeito não consegue, grande parte das vezes, inserir-se em um espaço interpretativo que lhe dê acesso ao interdiscurso de forma que ele construa sentidos a partir das FD nas quais está inscrito.

O sujeito aluno é conduzido a entrar na FD do autor do livro didático, do professor, vistos como autoridades do ensino. O sujeito aluno depara-se com uma situação paradoxal. A professora pede que reflita sobre a resposta, mas em seguida fornece a resposta que considera correta. O sujeito 3 bem como os demais alunos inscrevem-se dentro de FD que não lhes são próprias, nas quais não estão filiados. A professora C desconsidera que a linguagem é polissêmica, que professor e aluno sofrem os efeitos de sentido produzidos na linguagem. Não há abertura em sala para que se criem espaços de significação. O sujeito aluno precisa ser colocado

dentro da interpretação que a professora e o autor do livro adotam como verdadeira. A fala específica da professora se faz falar na voz da verdade pelo lugar institucionalmente autorizado que ela ocupa, voz empoderada pela crença da comunidade escolar em seu discurso. A ideologia produz o efeito de evidência que o discurso da professora carrega a verdade nas respostas.

Na próxima sequência discursiva a professora corrige exercícios, trabalha leitura e interpretação.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 13

A1 - No dia 09/10 a professora A corrige exercícios no quadro. A2 - A professora diz que as respostas certas serão colocadas por ela. A3 - A professora pede para o sujeito1 ler um texto no quadro em voz alta. 1.1 - Ele começa a ler e gagueja. A4 - A professora pede para ele repetir a leitura. A5 - A professora pergunta sobre o que o texto quer dizer.

Inexiste o diálogo entre professor e aluno. A interlocução é mediada por solicitações de respostas aos exercícios e leitura em voz alta. Percebemos no fio do discurso da professora o discurso autoritário onde a polissemia da linguagem é contida, pois ela afirma que as respostas certas serão escritas por ela, ecoando um sentido de único sentido as respostas. O sujeito aluno é colocado dentro da interpretação que a professora expõe como única e correta. Em sua formulação a professora faz ecoar que o sujeito 1 é incapaz de interpretar. Não é dado espaço para o sujeito1 pensar sobre a leitura. As respostas são dadas baseadas no livro didático. A linguagem é trabalhada como código, com os sentidos colados às palavras. É negado ao sujeito1 abertura de espaços de interpretação que lhe dê segurança e a ilusão de controle sobre a linguagem.

Conforme Oliveira (2017), a escola deve valorizar as idéias do aluno, suas experiências, seus conhecimentos prévios. Nesta aula os gestos de leitura do aluno devem estar de acordo com o que espera a professora.

Conforme Pfeiffer (1995) para que o sujeito ocupe a posição de autor é preciso que se crie espaço para o gesto interpretativo, o sujeito precisa estar em relação com o interdiscurso. A prática escolar por não criar espaços interpretativos acaba por exigir o 'mesmo', 'o dito'. Parafraseando Pfeiffer (1995), a língua é utilizada pela professora que toma a voz do livro didático para enredar o leitor no caminho de seus sentidos.

Há crença na transparência dos sentidos e a professora se posiciona e coloca o livro didático como referência interpretativa. Ao pedir para o sujeito1 repetir o que leu, a professora A marca que algo está errado na fala do sujeito 1, mas ela não direciona o sujeito1 para o seu “erro”. A professora prende o sujeito1 a forma de falar e não ao sentido que quer transmitir. O sujeito1 não consegue localizar o “erro” em um lugar específico no aspecto sintático, morfológico ou semântico. No discurso da professora ecoa um sentido que com a repetição o texto poderá ser lido corretamente. Quando a professora diz que as respostas certas serão colocadas por ela percebemos o DP de que fala Orlandi (2011). Discurso autoritário em que há a contenção da polissemia e o agente do discurso se pretende único. É um discurso circular, um dizer institucionalizado sobre as coisas.

A professora ao questionar o que o texto quer dizer produz o efeito que o sentido é único, que existe uma verdade a ser extraída dentro do texto. Parafraseando Assolini (2016), a professora parece não entender que a interpretação é passível de equívoco, já que os sentidos não são definitivos, não se fecham. A ideologia é que naturaliza, fixa, fazendo com que os sentidos pareçam evidentes. A ideologia seleciona certos sentidos como corretos, superiores mascarando que eles são historicamente produzidos.

Concordamos com Nunes e Sales (2016, p. 197) quando afirmam que a leitura envolve questões que ultrapassam a codificação e decodificação, que o texto não tem sentidos fixos esperando serem decodificados. O texto produz efeitos de sentido que se constituem nas condições de produção do discurso. Da mesma forma, não se pode falar em intenções do autor, “uma vez que este não tem controle sobre quais os efeitos de sentido seu texto produzirá dadas as condições de produção”.

A professora A trabalha com uma concepção instrumental de língua em que esta seria um código que transmite literalmente as informações. Em sua formulação ao dizer que as respostas certas serão colocadas por ela, ecoa um sentido de transparência da linguagem. A professora tenta conter a polissemia, cerceando os gestos interpretativos do aluno. A professora trabalha a repetição empírica, no nível do inteligível. A professora autoriza ao aluno ser autor de certos sentidos e não de outros. Ao aluno cabe copiar as respostas. A professora direciona a compreensão do aluno para certas informações.

Conforme Pfeiffer (1995), desde o limiar da vida escolar, o aluno entra em um funcionamento que lhe exige se adequar a algo pronto, que exige a repetição formal, que não abre espaços interpretativos. Ao sujeito aluno é permitido acesso a espaços interpretativos se ele ingressar na repetição empírica ou formal. Conforme Orlandi (2013), diante de qualquer objeto simbólico o sujeito é instado a interpretar. Diante do objeto simbólico que é o DP o sujeito aluno não pode mobilizar seus gestos de interpretação pois a professora já diz que as respostas certas serão colocadas por ela. Ao interpretar ele faz funcionar a ideologia que lhe interpela a ocupar uma posição social inscrita numa FD. A fala do professor e do aluno produzem efeitos de sentidos diferentes devido à imagem de seus próprios lugares sociais.

O sujeito professor ao dizer que as respostas certas serão colocadas por ele, é interpelado pela ideologia da prescrição e o sujeito aluno é interpelado pela ideologia da obediência. O sujeito professor tem o poder e a autoridade para enunciar para os seus interlocutores, pois nas Formações Imaginárias do sujeito aluno o professor é portador de verdades. Ao dizer que as respostas certas serão colocadas por ela ecoa um sentido que a professora resiste a outros saberes que contradizem aos saberes pertencentes a FD na qual está inscrita e identificada. Os sentidos filiados à FD da professora são produzidos entre uma atualidade e uma memória. Marcas de sua formação inicial reverberam em seus dizeres atuais. Conforme Assolini (2016, p.143), os sentidos construídos a partir das relações com a escrita pelos sujeitos professores nos cursos de graduação, continuam a reverberar em seus dizeres atuais, interferindo em suas práticas pedagógicas escolares e afetando na constituição de suas identidades.

O lugar social no qual a professora enuncia provoca o silenciamento na posição sujeito aluno que diante da afirmação da professora que diz que as respostas certas serão colocadas por ela, leva o aluno a assumir um lugar de passividade, silenciamento. Quando a professora diz que as respostas certas serão colocadas por ela, ela se “esquece” como os sentidos se formam, de tal modo que eles aparecem como surgindo nela. Ao perguntar o que o texto quer dizer a professora não considera a equivocidade da língua. Conforme Orlandi (2012c, p.164) “[...] os sentidos não dependem de nossas intenções, mas de possibilidades e necessidades reais concretas com seus efeitos simbólicos. E funcionam ideologicamente”. Não há sentido que não ocorra no efeito do equívoco, pois esta é

a condição do discurso (ORLANDI, 2012c). Ao perguntar o que o texto quer dizer a professora não expõe o sujeito aluno leitor á opacidade do texto. Ao dizer que as respostas certas serão colocadas por ela, ela ocupa uma posição sujeito autoritária. A professora inscreve-se na FD de fluência ideal.

Ao pedir para o aluno repetir prende o mesmo ao eixo da língua desconsiderando o sentido. A professora inscreve-se numa posição sujeito autoritária e numa FD de fluência ideal. A condição de produção geradora de gagueira é a leitura em voz alta para a classe e a repetição. É construtivo principalmente para quem gagueja a leitura compartilhada, grupos falarem os muitos sentidos que um texto pode ter. Perguntar o que um texto quer dizer é querer extrair uma verdade atrás do texto.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha leitura e interpretação.

RECORTE DISCURSIVO 14

B1 - No dia 09/10 a professora B pede para os alunos interpretarem histórias, textos trazidos por eles e socializar com a classe. 2.1 - O sujeito 2 faz uma leitura em voz alta retirada do livro: Aprenda com as histórias da Bíblia. 2.2 - O sujeito 2 gagueja um pouco ao ler em voz alta. B2 - Um aluno lê um salmo e a professora pede para a classe interpretar. 2.2 – O sujeito2 interpreta o salmo. B3 - A professora pede para ela repetir. Um aluno interrompe. 2.3 - O sujeito2 continua falando. B4 - Outro aluno lê outro salmo e a professora pede ao sujeito2 interpretar em voz alta. 2.4 - O sujeito2 faz um pouco de força para a fala sair. Outro aluno lê a história da Branca de Neve. B5 - A professora faz perguntas sobre o texto e fala sobre os ensinamentos de cada história lida.

A leitura em voz alta é uma condição de produção geradora de gagueira para o sujeito2. Para muitos sujeitos que gaguejam, ler em voz alta gera gagueira e ler em coro facilita a fluência como diz Friedman (2015); IBF (2018); Azevedo (2000; 2006); Andrade (1999). O discurso da professora inscreve-se no repetível, representando-se como controladora de sentidos. A escola apresenta os sentidos que devem ser construídos no processo de autoria dos textos. Há um impedimento de abertura de espaços interpretativos conduzindo o aluno ao gesto de leitura restrita à repetição formal, como diz Pfeiffer (1995).

A professora ao falar sobre os ensinamentos de cada história lida, conduz o aluno a um funcionamento da linguagem em que os sentidos estão colados as palavras. Percebemos a ideologia fornecendo as evidências pelas quais todo mundo

sabe que o professor é quem sabe mais que o aluno. Conforme Pêcheux (2009, p.149) a Ideologia “[...] fornece a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas [...]”.

Conforme Rampelotto e Gizéria (2017) cada pessoa compreende a leitura do seu modo. Tudo depende de seu pensamento, cultura e conhecimento prévio referente ao tema lido. O sujeito leitor tem autonomia de pensamento.

De acordo com Orlandi (2011), o professor é visto institucionalmente como aquele que é detentor do saber e está na escola para ensinar. O aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O sujeito aluno está numa modalidade subjetiva discursiva, termo cunhado por Pêcheux (2009) de identificação ao que o sujeito professor fala, não discordando ou contrapondo outra opinião. Conforme Assolini (1999) o discurso pedagógico (DP) é um dos pilares de sustentação da paráfrase. Na escola é negado ao sujeito a possibilidade de ser produtor de sentidos. Não há abertura de espaços interpretativos. Ter direito à interpretação não implica ser original, mas ter direito a produção de sentidos na linguagem.

A professora B ao falar sobre o sentido de cada história lida direciona como sentido verdadeiro e único o que ela fala. De acordo com Assolini (1999) o DP busca inculcar nos alunos conhecimentos e sentidos pré-estabelecidos, institucionalmente valorizados. A professora deixa cada aluno dar sua interpretação, mas em seguida substitui cada resposta pelo que considera mais adequado segundo o que está na FD na qual a professora está inscrita.

Quando a professora fala sobre o ensinamento de cada história lida percebemos no fio de seu discurso traços constitutivos do discurso pedagógico escolar autoritário (DPE) que se atualizam e se materializam em seu dizer autorizando como legítimos os sentidos por ela dados a cada história.

Parafraseando Assolini (2016), a professora não cria condições de produção para que os estudantes falem a partir de seu interdiscurso, acionando sentidos que lhe afetam, estabelecendo relações com outros sentidos, inscrevendo-se em FD nas quais emergem significações com as quais se identificam. A professora ocupa a posição sujeito autoritária, pois mesmo deixando livre os livros a serem escolhidos pelos alunos a serem lidos em sala, após as leituras a professora é quem afirma o ensinamento de cada uma. A professora B inscreve-se numa posição sujeito autoritária pois ao dar ao final das histórias seus ensinamentos percebe um único sentido. A professora B inscreve-se numa FD de fluência ideal pois o sujeito², ao

titubear, é solicitado que repita o salmo. A condição de produção geradora de gagueira sinaliza para a leitura em voz alta.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha um gênero textual.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 15

C1 - No dia 09/10 a professora C pede para classe ler um texto que fala sobre o relato de um experimento. C2 - A professora pergunta qual é o relato de experimento. 3.1 - O sujeito3 responde. C3 - A professora continua perguntando qual é o relato de experimento. C4 - A professora fala que esse gênero textual diz dos procedimentos, o passo a passo e compara com o texto instrucional. C5 - A professora aponta no livro o que quer que os alunos digam sobre o relato de experimento.

No fio do discurso da professora, percebemos que ela não aceita a resposta do sujeito3. Não existe uma interlocução entre professor e aluno. A professora C aponta no texto o que os alunos devem falar o que ecoa um sentido que ela autoriza certos sentidos sobre o texto e não outros sentidos. Ao sujeito aluno cabe copiar respostas e não as construir. A professora direciona a compreensão do aluno para certas informações do texto. O sujeito aluno é impedido de ter gestos interpretativos pois existe um processo de censura, obrigando-o a circular em certa FD. Ao aluno, cabe se filiar às ideias que circulam como verdadeiras. Ao aluno não é permitido ter diferentes opiniões, como defende Oliveira (2017).

Ancorando-nos em Assolini (1999), percebemos que o discurso pedagógico escolar (DPE) reconhece o professor como único sujeito capaz de dizer o que é, o que não é sobre o referente, sem necessidade de justificação, questionamentos. A verdade é imposta pelo professor enquanto voz do saber, autoridade reconhecida como legítima no espaço escolar.

A professora prende o sujeito aluno à repetição empírica, formal, pois cabe ao aluno aprender o que está posto no livro. Como afirma Orlandi (2011), há uma aceitação e representação do professor como autoridade e ao aluno cabe o papel de tutelado. Há um interdiscurso de superioridade do discurso do professor em relação ao aluno. É na prática discursiva entre professor e aluno que ambos se constituem. Isto remete a Pêcheux ([1975], 2009, p.150), quando afirma que “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. O sujeito aluno é interpelado em seu dizer pela FD que o domina. O sujeito aluno está identificado ao que diz o

professor. É o discurso do ‘bom sujeito’, como fala Pêcheux ([1975] 2009, p.199), em que o sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’.

Conforme Pfeiffer (1995), o uso do livro didático em épocas anteriores repercute efeitos no processo discursivo escolar. Não há espaço para criação de sítios de significância. O aluno tem que organizar a linguagem conforme uma organização pré-estabelecida e externa a ele. De acordo com Assolini (1999), o professor impõe pelo livro didático informações tidas como legítimas e definitivas. No DP, o professor é autoridade institucionalizada que seduz e manipula o aluno a receber informações e reproduzi-las.

No fio do discurso da professora, ressoa via memória discursiva o DP autoritário, no qual a ideologia da prescrição está presente. A professora sinaliza o que quer que os estudantes repitam, “aprendam”. Na formulação da professora, existe uma marca linguístico-discursiva de completude, cabendo aos sujeitos alunos a submissão. Como diz Pêcheux ([1975] 2009, p. 158):

[...] o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa-entendamos que, sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal [...].

A formulação da professora ressoa via memória discursiva o DP que a docente vivenciou enquanto aluna. Conforme Assolini (2016, p.125):

[...] a memória discursiva não se apaga, mas continua a reverberar e, assim, os sentidos (re)produzidos na atualidade, inevitavelmente afetam, de diferentes formas, a constituição das identidades docentes.

Conforme Assolini (2016), todo discurso é constituído pela alteridade e multiplicidade dos já-ditos, realizados ou possíveis. Todo discurso é constituído por outros. No discurso da professora ecoam discursos outros de sua vida acadêmica.

Ao apontar qual a resposta que espera dos sujeitos alunos, a professora trabalha no nível da repetição empírica, no nível do inteligível. No fio do discurso da professora ecoa um sentido que a resposta do sujeito não foi a correta, uma vez que ela continua fazendo a mesma pergunta para a classe. Essas estratégias fixam o aluno em posições discursivas pré-determinadas e preso aos processos parafrásticos o sujeito repetirá as estruturas de linguagem que a professora quer.

O sujeito aluno afetado pela ideologia, tocado pelo inconsciente e descentrado de sua posição de controle, só conseguirá responder certo se repetir o

que é apontado no livro didático pela professora C. Ao apontar no livro quais as respostas devem ser repetidas pelos alunos, a professora faz emergir o silêncio local, a censura de que fala Orlandi (2007), pois interdita a circulação de certas palavras. A professora procura no texto um sentido verdadeiro através de uma “chave de interpretação” como fala Orlandi (2013). A professora acredita que há uma verdade oculta atrás do texto e que tem controle sobre o que diz haja vista que concebe a língua como transparente. No DP, pelo mecanismo da antecipação através das Formações Imaginárias, o dizer do professor vale mais do que o do aluno. Nas Formações Imaginárias do sujeito aluno ele ocupa uma posição de quem deve obedecer a tudo o que é prescrito pelo sujeito professor. Ao apontar o que quer que os alunos digam sobre o texto tem a ilusão que o dizer é completo, que a unidade existe, que a dispersão pode ser domesticada. Conforme Orlandi (2012c), na linguagem o equívoco trabalha sempre: o lugar em que o sentido é o mesmo pode ser a fonte de mudanças. A posição sujeito professora é autoritária, pois aponta no livro o que quer que os alunos aprendam; inscreve-se numa FD de fluência ideal já que ao não considerar o que o sujeito³ diz ecoa entre alguns sentidos que a professora não aceita sua fala. Acreditamos que a condição de produção que pode não ajudar a superar a gagueira é a não aceitação da resposta do sujeito³. É positivo cada aluno levar gêneros textuais para trocar idéias entre os grupos e discutir o ponto de vista de cada um.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha leitura e interpretação.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 16

A1 - No dia 20/11 a professora A chama o sujeito 1 para ler em voz alta o texto escrito no quadro. 1.1 O sujeito 1 lê e gagueja. A2 - A professora pede para ele repetir pois diz que a sala está barulhenta. Os colegas completam a fala do sujeito1. A3 - A professora diz que cada um vai ter sua vez de falar e que ninguém é diferente de ninguém. A4 - A professora faz exercícios de ortografia no quadro. A5 - A professora lê um texto sobre a limpeza da escola e pergunta sobre o que o autor quer dizer. Corrige exercícios que fala sobre a importância da limpeza na escola usando o livro didático.

Ao pedir para repetir, a professora faz ecoar um sentido de que há algo errado na leitura do sujeito¹ em que ela aponta o barulho como motivo da repetição.

Existe uma falta de diálogo entre professor e aluno. A interlocução é mediada por prescrições e exercícios amparados no livro didático. A voz do livro didático fala mais alto. O livro e a professora fornecem pistas do como fazer, interpretar o sentido correto. É o DP autoritário da escola, intervindo tentando conter a polissemia da linguagem. O professor apaga-se algumas vezes da cena através de descrições, classificações. A interlocução é mediada pela decodificação e correção de exercícios. A professora trabalha com a estrutura da língua ficando os sentidos à deriva. Não é oportunizado ao aluno falar do seu modo, como defende Oliveira (2017).

Conforme Celada e Payer (2016), sabendo que a estrutura da língua é importante, devemos reconhecer que quando chega ‘seca’, enrijecida, sem historicidade pode não ‘fazer sentido’. Quando as formas de dizer chegam desprovidas do sentido da alteridade que carregam, com frequência, propicia sua exclusão ou contribui para reforçar a ‘diferença’ que não pode ser ‘absorvida’. Isso nos remete a Gadet e Pêcheux (2010, p. 37), quando afirmam que a questão da língua é uma questão de Estado, uma política de invasão, absorção e anulação das diferenças[...] “a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformada politicamente”.

A prática docente ressoa um sentido de uma língua de partida e uma língua alvo que deve ser adquirida pelo sujeito aluno que fica num espaço entre-línguas em que a valorizada é a institucionalizada. De acordo com Celada e Payer (2016, p.38) “[...] é preciso trabalhar nossa capacidade de aceitar as diversas formas de alteridade”. O dizer do professor é atravessado por outros discursos e é dominado por uma FD em que o saber do professor vale mais do que o do aluno. Isto nos remete a Assolini (2016, p.137), quando afirma que todo discurso é caracterizado pela alteridade e por já-ditos realizados ou possíveis. “[..] Não há como escapar do atravessamento de discursos-outros, historicamente constituídos, que emergem no fio do discurso, o intradiscurso.”

A professora trabalha a superfície textual, tais como localização de informações, ortografia e outros aspectos referentes à norma culta da língua. Apoiando-nos em Nunes e Sales (2016), acreditamos que é preciso fazer com que os alunos estabeleçam outra relação com a língua e que percebam outras questões envolvidas na formulação. A interpretação não pode ser vista apenas como decodificação, mas como gesto do sujeito na relação com a linguagem em que o

social, a história e o político estão envolvidos e fazem sentido. A leitura e a escrita inserem-se em atividades protocolares à maneira do DP autoritário.

Os colegas de sala, ao completarem o que o sujeito 1 vai falar, retiram do sujeito 1 o direito a palavra e o direito de ser sujeito de seu dizer. A professora, ao falar que ninguém é diferente, percebemos saberes acionados por um sujeito cuja posição de professor reconhece a discriminação no espaço escolar. As marcas linguísticas permitem perceber como se constituem os sentidos desse dizer. Ao dizer que ninguém é diferente traz em seu discurso a marca da diferença entre as pessoas. Existe uma FD que aciona saberes referentes à discriminação. Um dos sentidos que o enunciado evoca é o pré-construído que todos são iguais perante a lei, mas todos tem direito à diferença. Essa diferença pode variar a depender do lugar social que cada sujeito ocupa. Nas Formações Imaginárias do aluno, esse ocupa um lugar subalterno. É a partir das Formações Imaginárias que o sujeito estabelece os lugares ideológicos ocupados por ele e pelo seu interlocutor determinando o que pode ser dito, bem como o efeito de sentido que terá seu dizer. Na formulação da professora ecoa um sentido que a gagueira não faz o sujeito1 ser diferente. É na articulação entre o intradiscurso e o interdiscurso que resgatamos um saber de uma FD dominante em relação a discriminação por ser gago e acontece na escola. Essa FD aponta não se tratar de um sentimento de rejeição, mas de uma atitude, prática. No processo de significação ao dizer ninguém a sua formulação aponta que não se trata de qualquer situação, mas de discriminação.

As marcas linguísticas permitem entender como se constituem os sentidos do dizer. A presença de uma possível discriminação é sugerida quando a professora diz ninguém é diferente. A memória discursiva faz com que sentidos já ditos por alguém em momentos diferentes, em lugares diferentes tenham efeitos sobre os dizeres do sujeito. Ao dizer, sentidos são atualizados na fala do sujeito. Ao dizer ninguém é diferente, o sentido desliza para todo mundo é igual. Esse deslizamento é resultado de uma rede de memória, onde formulações anteriores são retomadas e aponta para a possibilidade de atualização, ou seja, para novas discursivizações a partir do diferente no interior de determinada FD.

Ao perguntar o que o autor quer dizer no texto, a professora é interpelada pela ideologia da transparência do sentido. O autor do texto não tem controle sobre os efeitos de sentido que seu texto produzirá em relação a quem lê. A língua não é transparente. Conforme Celada e Payer (2016, p.31), desconsidera-se a

potencialidade da língua de ressignificar o sujeito pela sua capacidade de alojar o não uno, o equívoco, a possibilidade do sentido ser outro.

Apoiando-nos em Nunes e Sales (2016), acreditamos que na escola é vedado ao professor e ao aluno a prática da interpretação que não trabalhe com os sentidos estabilizados.

Não se autoriza ao aluno preencher as lacunas com qualquer sentido, mas com gestos de interpretação realizados pela professora a partir de sua inscrição em determinada FD. No espaço escolar percebemos a posição desfavorecida ocupada pelo sujeito aluno. O sujeito do discurso ao falar de um lugar que lhe confere poder, a sua argumentação terá mais importância, neste caso a fala do professor.

A relação do sujeito com as suas condições de existência faz que pelo mecanismo da antecipação via Formações Imaginárias o aluno atribua ao professor o estatuto de superior, que tudo sabe e que ao aluno cabe reproduzir. As condições de produção da escola favorecem as práticas de reprodução. Interpelado pela ideologia escolar o aluno para aproximar-se do professor sente necessidade de evidenciar o que sabe, assumindo posição submissa. Afetado pela ideologia, tocado pelo inconsciente, atravessado pelo interdiscurso de que o professor é o detentor do saber; descentrado de sua posição de controle, o sujeito aluno interpreta que só aprende se reproduzir o que o professor pede.

De acordo com Assolini (1999), no discurso pedagógico escolar (DPE) o professor é o sujeito que tem o poder de dizer o que é e o que não é sobre o referente sem necessidade de justificação ou questionamento. A verdade é imposta pela fala do professor, autoridade aceita e reconhecida como legítima na escola. Observamos que para os três professores não existe reversibilidade, a possibilidade que a posição do aluno tenha igual legitimidade em relação a posição do professor. A voz autoritária do DPE tenciona saber a partir de uma posição de professor o que é o sentido para posição de aluno. A voz do professor produz o efeito de universalidade característico do literal, ou seja, o sentido é este. Não existindo reversibilidade, acaba predominando no DPE o processo parafrástico de leitura como única possibilidade de leitura e o professor como único sujeito do saber e o saber com apenas um sentido. Nessas condições de produção raramente o estudante alça ao estatuto de intérprete e sim a de mero repetidor, como fala Assolini (1999).

O imaginário que envolve a escola é que existe uma hierarquia onde o professor e sua equipe devem ser obedecidos e equivocadamente pensam que este poder pode ser exercido sem justificativas (DOROW, 2018). A escola é um espaço onde cada sujeito tem seu lugar claramente delineado e o dizer do professor tem destaque nesse espaço. O discurso da professora restringe-se a prescrições, amparada no livro didático, não oferece abertura para que os alunos, particularmente o sujeito1 empreenda seus gestos de leitura. A posição sujeito da professora é autoritária, pois impõe um único sentido quando pergunta o que o texto quer dizer. A professora inscreve-se numa FD de fluência ideal pois pede para o sujeito1 repetir quando ele gagueja, justificando que a sala está barulhenta. As condições de produção que desencadeiam a gagueira são: de leitura em voz alta, repetição de enunciados, os colegas complementarem a fala do sujeito 1.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha a interpretação e um gênero textual.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 17

B1 - No dia 20/11 a professora B chama alguns alunos para lerem uma história ou mensagem. Um aluno fala uma mensagem bíblica. B2 - A professora pergunta o que cada um entende da mensagem. 2.1 - O sujeito 2 diz que é importante respeitar as diferenças. B3 - A professora pede para ela repetir duas vezes. B4 - Cada aluno dá uma interpretação para o que é lido e em seguida a professora dá a sua interpretação. B5 - A professora pede para abrir o livro didático que fala sobre o relato de um experimento. É perguntado sobre os conceitos do passo a passo do relato de experimento: título, os objetivos, os materiais, procedimentos, resultado, conclusão.

Parece ser um discurso constante a professora B pedir a leitura de salmos da Bíblia. Conforme Florenciano e Barbosa (2019), é importante que o professor valorize uma mudança em sua prática cotidiana e ofereça um trabalho de qualidade. Inventar histórias, ter contato com diferentes gêneros literários, ter um tempo para ler o que quiser. Isto parece esporadicamente acontecer nessa Escola e em todas as outras pesquisadas. A professora ao perguntar o entendimento de cada um sobre o texto e, após isso, dar a própria interpretação está de forma velada restringindo a criação de sítios de significância pelo aluno. A interlocução entre ela e os alunos é mediada por conceitos, classificações. As respostas dadas pelo professor se baseiam no livro didático. Não é dado espaço para que o aluno reflita sobre a leitura.

Conforme Pfeiffer (1995), na escola existe uma aparente relação termo a termo entre linguagem e mundo, o que produz a ilusão de estabilidade. A linguagem é trabalhada como código com os sentidos colados às palavras. O aluno é visto e se vê como incapaz de interpretar porque a todo momento lhe é dito como interpretar. A professora B ocupa a posição sujeito autoritária onde o seu sentido é o que prevalece e está inscrita na FD de fluência ideal, pois pede para o sujeito repetir duas vezes ao gaguejar, como se a repetição estivesse imbricada na fluência. A condição de produção geradora da disfluência possivelmente é a repetição, a leitura em voz alta.

A professora B não propicia que o sujeito explore sua relação singular com a língua, com os significantes deste simbólico. A escola trabalha com o institucionalizado pelo Estado, colocando o saber do aluno, numa dobradura de memória, termo cunhado por Indursky (2015), que se refere a um assunto recalçado, colocado numa zona do interdiscurso.

O trabalho com a língua nos conduz à ordem do significante e da alteridade o que causa impactos sobre o discurso pedagógico (CELADA; PAYER, 2016). Parafraçando Celada e Payer (2016), a questão da língua não é apenas uma questão de Estado. É preciso trabalhar a língua na direção da polissemia, abrindo para os significantes e não cristalizar o foco para a forma correta, institucionalizada por esse Estado.

Conforme Fedatto (2016, p.81), “Falar e ouvir são saberes construídos nas relações afetivas e cotidianas com o outro”. É importante discutir o papel da afetividade na prática da leitura e escrita na escola. De acordo com Fedatto (2016, p.81) “ler é se confrontar com o impensado, com o simbólico, com o sentido em devir. É um risco”.

Através do trabalho com o sentido, com o significante, é possível afetar o campo da subjetividade, compreendida como uma malha de saberes-sentidos-afetos (CELADA; PAYER, 2016). O professor carrega em sua memória discursiva o aspecto reducionista da língua vista como uma estrutura, como sistema sujeito a classificação, organização e transparente em seu sentido. A linguagem, as significações que o sujeito aluno dá aos significantes não são valorizados.

De acordo com Assolini (2016), o sentido não está alocado em um lugar determinado, mas se produz nas relações dos sujeitos em função de sua inscrição em várias FD. Percebemos, apoiando-nos em Assolini (2016), que no discurso da

professora ressoa via memória discursiva uma concepção de ensino livresco, magistrocêntrico, característico do discurso pedagógico escolar tradicional. O educador e o educando ocupam o lugar de sujeitos subalternos aos quais não são permitidas interpretações diferentes do livro didático.

Apoiando-nos em Orlandi (2013); Nunes e Sales (2016), acreditamos que face a qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar. O que acontece na escola é que se trabalham com interpretações estabilizadas, ou seja, a alguns caberia interpretar e a outros reproduzir o sentido verdadeiro. Cada aluno dá sua interpretação, mas logo após a professora fornece a interpretação que considera correta.

A professora representa o poder. De acordo com Orlandi (2013), as relações de força, as relações de sentido e a antecipação fazem parte das condições de produção do discurso. O lugar do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, a fala do professor vale mais do que a do aluno. A retórica da opressão se exerce pelo silenciamento de certos sentidos. Os alunos falam, mas em seguida a professora fala à interpretação que considera correta, silenciando-os.

A partir das Formações Imaginárias, o sujeito do discurso estabelece os lugares ideológicos ocupados por ele e pelo interlocutor, estabelecendo o que pode ser dito. Os sujeitos no espaço escolar ocupam lugares e produzem seus discursos a partir deles. A escola, constituída por posições sociais hierárquicas, dissemina dizeres que reforçam o poder da voz do sujeito professor em relação ao sujeito aluno.

Ao sujeito aluno não é oferecida oportunidade de estabelecer outra relação com a língua além da codificação e decodificação. Ao dar a própria interpretação após as mensagens, a professora fixa a própria interpretação como a correta.

Conforme Nunes e Sales (2016), a leitura envolve questões que ultrapassam a codificação e decodificação, visto que o texto não apresenta sentidos previamente fixados esperando para serem decodificados, mas produz efeitos de sentido que se constituem nas condições de produção do discurso.

Segundo Assolini (1999), na escola se definem, regularizam, homogeneízam formas de dizer, agir, ler, escrever. A imagem do aluno é de quem não sabe e deve submeter-se ao discurso do professor, que supostamente tem o domínio do conhecimento e não admite discordâncias ou contribuições diferentes. Percebemos

que a abertura de espaços interpretativos para o aluno é reduzida. Trabalha-se mais a produtividade do que a criatividade. Apoiando-nos em Orlandi (2013) e Assolini (1999) percebemos que na produtividade procura-se manter o dizível no mesmo espaço que já está instituído. A criatividade instaura o diferente. Pode realizar rupturas, deslocamentos, novos sentidos em relação ao dizível.

Não existe a reversibilidade, a possibilidade de o dizer do aluno ter igual legitimidade em relação ao dizer do professor. O dizer do professor produz o efeito de universalidade. Não existindo reversibilidade, não há polissemia e acaba predominando o processo parafrástico de leitura, o saber com um único sentido, conforme fala Assolini (1999).

Ancorando-nos em Assolini (1999), percebemos que a escola trabalha a transparência e essa liga-se a uma concepção instrumental de língua. A língua assim entendida não tem espessura, pois lhe falta a historicidade, o que a faz estabelecer uma relação termo a termo entre mundo e linguagem, relação livre de contradições. A escola busca a homogeneização, a linguagem como literal. transmissora de verdades únicas em que ler é sinônimo de decodificar. As três professoras ocupam a posição sujeito autoritária em que após as interpretações dos sujeitos alunos, as docentes mostram suas definições como as mais corretas, apóiam-se muito no livro didático. As três docentes inscrevem-se na FD de fluência ideal e quando os sujeitos gaguejam, as professoras mantêm a mesma conduta: pedem para o aluno repetir, como se a repetição trouxesse a fluência. A condição de produção que desencadeia a gagueira é, em todos os casos estudados, pedir para o sujeito repetir como se algo estivesse errado em sua fala.

Na próxima sequência discursiva a professora trabalha alguns conceitos.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 18

C1 - No dia 20/11 a professora C corrige exercícios de ortografia no quadro. C2 - A professora explica sobre substantivo próprio, comum, significado de palavras no dicionário. C3 - Em seguida a professora pede para alguns alunos irem na frente da classe explicar em voz alta sobre a consciência negra. C4 - A professora vai dando dicas sobre o assunto. 3.1 - O sujeito 3 explica em voz alta e gagueja um pouco. C5 - A professora apoiada no livro didático faz perguntas sobre o conceito de consciência negra, quem foi o Zumbi dos Palmares e pede para o sujeito3 repetir.

Conforme Baldez (2017), o professor que apresenta conteúdo, explica e depois faz exercícios não motiva, nem desenvolve a autonomia discente. Formar leitores não é apenas ensinar a decodificar, mas desenvolver estratégias para compreensão de uma variedade de textos, ter criticidade, questionar sobre vários assuntos. É marcante a falta de diálogo. A professora ao pedir para encontrar o significado das palavras em dicionário não trabalha a polissemia da linguagem. A voz do livro didático fala mais alto que a voz do professor. Como diz Pfeiffer (1995), o professor controla as lacunas com pistas que reduzem o campo das possíveis interpretações a apenas uma interpretação, tomando a língua como unívoca, literal. Quando a opacidade vem à tona, é preciso eliminá-la através da transparência da linguagem, do sentido único.

Os gestos interpretativos do sujeito 3 são cerceados pela interpretação única da professora amparada no livro didático. Paraphrasing Pfeiffer (1995) há uma negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsável pelo gesto interpretativo. O uso do livro em épocas passadas ressoa no processo discursivo escolar via memória discursiva. O aluno tem que organizar a linguagem de acordo com uma organização pré-estabelecida.

Apoiando-nos em Assolini (1999), percebemos que nessas condições de produção o livro didático é a voz da autoridade e os sentidos pré-estabelecidos pelos autores e impostos pela professora são tidos como corretos e definitivos. A prática pedagógica torna-se repetitiva e fixa o sujeito³ a posições discursivas pré-determinadas, impedindo-o de inserir-se em uma FD que não conceba a linguagem como literal, o livro didático como transmissor de verdades unívocas.

O sentido é aberto como afirma Orlandi (2007). O sentido é próprio do simbólico, da linguagem “como prática histórico-social de construção de vínculos, analogias, homologias, diferenças”.

Assim, colocar numa das formas do simbólico (a leitura) a responsabilidade por produzir mais sentido, melhores sentidos ou sentidos mais valorizados é não só um equívoco, como também uma redução. Redução que se explica em termos político-ideológicos e contra qual, justamente, o sujeito resiste quando se nega a ler ou quando aceita ler sob a condição de reinventar essa prática, negando o lugar de não-leitor (FEDATTO, 2016, p.93).

Percebemos na escola o sujeito aluno tentando reinventar a forma de leitura dando sua própria interpretação, no entanto seus gestos de leitura, de interpretação são cerceados pelo professor que direciona o sentido como único.

Apoiando-nos em Assolini (2016), percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora não oportuniza para os estudantes arriscarem-se à produção de sentidos e romperem com sentidos cristalizados, legitimados na escola.

Mesmo o sujeito aluno contraidentificando-se a essa forma de interpretação, ou seja, questionando, distanciando-se, é silenciado quando o sujeito professor diz o sentido considerado por ele como correto.

A professora, apoiada no livro didático, não aciona outras regiões de sentido, não inaugura outros sítios de significância. A professora fornece pistas das respostas que considera corretas. Interpelada pela ideologia do DP autoritário que fixa, naturaliza sentidos como evidentes e únicos, interdita os gestos interpretativos dos sujeitos alunos.

Conforme Assolini (2016), os professores em suas práticas trazem marcas de sua formação inicial. Consideramos que o apoio exclusivo no livro traz marcas de uma memória que continua reverberando nos processos discursivos atualizados.

Parafraseando Nunes e Sales (2016), há processos de identificação do sujeito professor com o discurso do Estado, por isso que o livro didático regula sua prática pedagógica. As FD fornecem os sentidos ao sujeito professor e ao sujeito aluno nesse processo de identificação. As atividades desenvolvidas pela professora apresentam uma concepção instrumental de língua em que esta seria um código que transmite literalmente as informações aos interlocutores, desconsiderando as condições de produção e a polissemia da linguagem.

As atividades protocolares que a professora desenvolve permanecem na superfície textual à maneira do DP autoritário. Conforme Nunes e Sales (2016), ao aluno e ao professor é vedada a interpretação que não trabalhe com sentidos estabilizados. As leituras aceitas são trazidas pelo livro didático. A leitura é trabalhada como codificação e decodificação, como se existisse um sentido fixo esperando para ser decodificado e não efeitos de sentido que se constituem nas condições de produção do discurso.

Na escola, o sujeito do discurso tem seu lugar bem delineado. Posições hierárquicas separam o lugar do professor e o lugar do aluno. O sujeito professor fala de um lugar que lhe confere poder em relação ao seu interlocutor. A força do aparelho ideológico que é a escola dissemina dizeres que reforçam o poder da fala do professor. Percebemos que o sujeito³ argumenta, enfrenta.

Apoiando-nos em Assolini (2016), acreditamos que a FD projeta Formações Imaginárias que compreendem o ensino a partir de uma perspectiva magistrocêntrica, livresca. A interpretação não pode compreendida apenas como sinônimo de decodificação, mas como um gesto do sujeito na sua relação com a linguagem, em que o social, a história e o político intervêm. Ao aluno não é permitido acionar outras regiões de sentido, já que o livro didático se apresenta como central nas atividades desenvolvidas. O sujeito aluno busca na palavra um instrumento para enfrentar o poder, mas é silenciado pela voz da professora que se apóia no livro didático.

De acordo com Geraldi (2010), o sujeito ocupa lugares previamente definidos na estrutura social cujas formações discursivas e ideológicas já estatuíram o que se pode dizer, pensar. Percebemos que nas Formações Imaginárias do professor e do aluno cabe ao último apenas reproduzir o dito pelo professor.

Conforme Geraldi (2010), a linguagem do sujeito não é sua, mas dos outros e para os outros. O sujeito se constrói e se completa em suas falas e na fala dos outros. Não se trata de 'aprender a língua padrão' para ter acesso à cidadania, mas construir a linguagem de cidadania, não pelo esquecimento da 'cultura elaborada', mas pela reelaboração de uma cultura que derive do confronto dialógico de diferentes posições. Na escola, o que percebemos é a superioridade da fala do professor e não um confronto dialógico. A ideologia naturaliza sentidos e produz o efeito de evidência que a fala do professor vale mais do que a fala do aluno.

Apoiando-nos em Orlandi (1998b, 2013) e Assolini (1999), acreditamos que a professora trabalha a repetição empírica e a repetição formal. A professora trabalha no nível do inteligível e interpretável. A escola não propicia condições para a criança atingir o nível da compreensão. Chega no máximo ao nível interpretável e, em conseqüência, o educando não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como sujeito leitor, conforme Assolini (1999). A escola trabalha o efeito papagaio. Ao aluno cabe repetir certas estruturas lingüísticas.

Tendo como referência Assolini (1999), acreditamos que tanto o aluno quanto o professor não tem chance de se tornarem sujeitos de seus próprios gestos interpretativos, pois o livro didático assume as vestes do discurso científico e é considerado portador de conhecimento verdadeiro. Induzir o sujeito à repetição de enunciados que não lhe fazem sentido; a busca por uma língua cada vez mais transparente na qual o sujeito encontra cada vez menos espaço para se colocar é

um mecanismo de se assujeitar e manter a ordem vigente. O aluno é cerceado na produção dos próprios sentidos e preso ao processo parafrástico, acaba repetindo o que é imposto pela professora ancorada no livro didático. O sujeito é obrigado a inscrever-se em FD às quais não se filia, não lhe são próprias.

Apoiando-nos em Assolini (1999), acreditamos que é negado ao sujeito a possibilidade de estabelecer uma relação crítica com o texto, desvelar o não dito, ter acesso aos efeitos de sentido. A prática de leitura conduz o aluno a extrair um único sentido. A leitura oral constitui em estratégia mecânica, repetitiva, instrumental. Nessas condições de produção há práticas repetitivas que fixam o aluno em posições discursivas pré-determinadas que favorecem a inserção em FD que concebem a linguagem como literal, veículo transmissor de verdades únicas, unívocas.

Os saberes que envolvem o discurso na escola são criados e mantidos através de uma relação de poder que marca a assimetria existente do lugar do professor e do lugar do aluno. Os sujeitos no espaço escolar ocupam lugares bem definidos e produzem seus dizeres a partir desses lugares. O professor fala de um lugar que lhe confere certo poder em relação ao seu interlocutor, então sua argumentação será mais efetiva, terá mais chance de convencimento, cabendo ao aluno reproduzir. Todos os sentidos já ditos por alguém em diferentes momentos e lugares tem efeitos sobre os dizeres do aluno. O discurso possui lacunas significantes ocupadas pelo não dito. Ao dar dicas sobre o assunto produz um sentido de direcionamento das respostas que pretende ter dos alunos, silenciando outros sentidos possíveis. Não se trata de preencher lacunas com quaisquer sentidos, mas com gestos de interpretação a partir da inscrição em determinada FD, ancorando-se no livro didático.

De acordo com Assolini (1999), os livros de português trazem propostas de leitura que orientam o aluno para repetição, para paráfrase. O professor segue resignadamente os referenciais teóricos. Apropriando-se do cientista sem se mostrar como voz mediadora como fala Orlandi (2011), o professor toma a voz do livro didático como única verdade. A ideologia produz o efeito de evidência que a voz do professor, do livro didático devem ser reproduzidos. Essas estratégias fixam o aluno em posições discursivas pré-determinadas, pressupõe um leitor incapaz e a literalidade da linguagem que é vista como um código com os sentidos colados às palavras. Preso a posições discursivas rígidas, o sujeito aluno repete empírica e

formalmente os sentidos legitimados pela escola. Isto impede que ele exerça a posição de autor de seu discurso.

De acordo com Pêcheux ([1975] 2009 p.209), todo efeito pedagógico se apóia sobre o ‘sentido’ pré-existente. A escola contribui para penetração-inculcação dos conhecimentos científicos e encontra resistência. Alguns sentem “a escolarização como uma intrusão, um momento desagradável pelo qual tem que passar”. Ao dar dicas sobre as respostas, a professora fornece pistas sobre a resposta que quer escutar. O sujeito aluno é conduzido a se identificar a uma FD escolar como sujeito passivo, obediente, direcionado pela voz do professor a ocupar uma posição social de sujeito inserido nessa FD.

A seguir, apresentaremos o discurso das famílias.

Quadro 1: Discurso das famílias das crianças identificadas como gagas

| | |
|--|--|
| <p><i>P - e em casa como é com o Sujeito1? Como vocês reagem quando ele tá gaguejando?</i></p> | <p><i>F1.1-eu sou familiar do Sujeito1...eh ele assim...ele passou umas férias bem tranquilas, agora sempre tinha tinha época que ele travava mais aí daqui a pouco ele tava mais fluente. Foi sempre assim falava bem, daqui a pouco tinha uma recaída...passava um tempo fluente, recaía e assim as férias foram bem tranquila, não teve nada assim de stress nada assim foi bom, foi bom.</i></p> |
| | <p><i>F1.2- naturalmente. Ninguém repreende ele, nem fica rindo né porque às vezes o irmão dele gosta meio de brincar, mas foi bem tranquilo, bem natural.</i></p> |

Fonte: elaborado pela autora

O advérbio *agora* marca uma mudança de posição do Sujeito1, pois o F1 do Sujeito1 afirma que a fluência do sujeito oscila: ora está bem, ora não está. O advérbio *bem* marca no discurso de F1 que estando fluente o sujeito está bem, sendo a disfluência um *estar mal* na linguagem. O sujeito 1 sempre foi muito falante e não mais e os pais nunca intervinham em sua fala.

No fio do discurso de F1, o termo *recaída* ecoa um sentido de fracasso, de doença na fala do Sujeito1. A felicidade depende de como será a fala do sujeito1. F1 é Interpelada pela ideologia do bem falar. Assim, na formulação de F1 predomina

um interdiscurso de ser *normal* é a fala ser linear, sem travas. Estando fluente ele está no padrão tido como aceitável pela sociedade. Na posição sujeito fluente, falhas são vistas como naturais, há espontaneidade na fala.

A gagueira é vista como “erro” na medida em que se acredita em fala perfeita. No fio do discurso de F1 do sujeito1 ecoa um sentido que se inscreve numa FD de fala ideal, quando acredita que as disfluências do sujeito1 são recaídas. Quando o familiar fala em recaída, aciona uma memória discursiva sobre a gagueira vista como doença. Conforme França (2016), a memória não é extinta pelo acontecimento discursivo novo, mas sobrevive e luta como espaço em que existem conflitos, discursos antagônicos e que se ressignifica quando necessário.

Quando o F1 do Sujeito1 diz que às vezes o irmão gosta de brincar, o dito em relação ao não dito produz efeitos metafóricos via memória discursiva e ecoa um sentido que o irmão zomba da gagueira do sujeito 1, apesar dos pais não censurarem a gagueira e também não há marcas que indiquem que eles repreendem o filho que brinca com a gagueira do sujeito 1.

O discurso da família produz um efeito de sentido de que o irmão brinca, ri da gagueira do Sujeito1, o que em outras condições de produção poderia favorecer a gagueira desse sujeito, mas quando, em seguida, F1 afirma que foi tudo tranquilo, natural, produz um efeito que o irmão, mesmo brincando com a gagueira o faz de uma forma que não prende o Sujeito 1 ao significante gago. Desta forma, nas Formações Imaginárias do Sujeito 1, o irmão parece não ser o censor de sua fala.

Conforme Silva (2016), o discurso familiar, ao tratar os trechos disfluentes como gaguejantes, rejeita com força estigmatizadora a fala do sujeito, ecoando um sentido de incapacidade. Apesar das brincadeiras do irmão, o sujeito1 não assume um discurso de impossibilidade de dizer. Na tentativa de controlar a fala perde-se a espontaneidade que gera a fluência. Provavelmente, por conta da dinâmica do trabalho em grupo realizado, o sujeito 1, bem como sua família, já conseguem perceber a fluência que existe nele, mesmo gaguejando algumas vezes.

O Sujeito 1 contraidentifica-se à posição de sujeito gago, pois inscreve-se na FD de fluência ideal, mesmo considerando que não existe fluência absoluta. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) não é a palavra que traz a gagueira, mas as condições de produção do discurso. O sujeito ocupa diferentes posições discursivas dependendo das condições de produção do discurso. F1 reproduz um dizer que está nas formações discursivas e ideológicas dos que

inspecionam a gagueira. O travar desliza metaforicamente para a gagueira, ecoando um sentido de obstáculo à fala considerada socialmente como “normal”. F1 não interfere a fala do sujeito1, apresenta uma posição sujeito não autoritária e inscreve-se na FD de fluência ideal, já que reconhece pois qualquer tropeço é percebido como gagueira.

A seguir, mantendo-nos no discurso das famílias, analisaremos a sequência discursiva do segundo familiar.

Quadro 2

| | |
|--|--|
| <i>P- Como vocês agem quando o sujeito2 gagueja?</i> | <i>F2.1 - Eu tô achando ele melhor assim, ela não tá gaguejando tanto. Ele só gagueja mais quando fica mais nervoso</i> |
| | <i>F2.2- Normal, mesmo porque ele tá assim... ele mesmo. O que eu tô gostando é que ele mesmo tá tendo atitude... aconteceu uma situação que ele tava brincando com um menino de 4 anos e esse menino de 4 anos questionou porque, além de gaguejar, ele tem algumas palavras que ele não consegue pronunciar direito... ai ele disse: por que você fala assim? ai ele disse: olhe, isso se chama gaguejar... eu gaguejo, vá se acostumando.</i> |
| <i>E na escola, como ele tá?</i> | <i>F2.3- E na escola? Perguntei a ele. Aí, ele pegou, disse esse ano, todo tempo perguntava a ele, nunca disse que ninguém dizia nada com ele. Eu disse: na escola alguém manga de tu, diz alguma coisa contigo? Ele disse: esse ano ninguém manga de mim mais não, todo mundo tá acostumado comigo. Agora quando eu tinha 4 ou 5 eles mangavam de mim. Ele nunca disse, eu sempre perguntei. A professora não via não, mas agora eu nem ligo, eu não gaguejo mesmo? Ele é assim bem resolvido.</i> |

Fonte: Elaborado pela autora

A ideologia materializada no discurso de F2 aponta para a relação de causalidade entre nervosismo e gagueira. Existe um interdiscurso social que associa

gagueira a nervosismo, insegurança. Conforme Meira (2006), pessoas gagas sentem emoções que interferem em seu funcionamento, no entanto as emoções são das pessoas e não podem ser vistas como parte da gagueira. As emoções estão relacionadas à gagueira, mas não a causam ou a mantém. Podem estar associadas às consequências dos momentos de gagueira, conforme Azevedo (2006).

Percebemos os efeitos que a gagueira causa em F2, preocupada com a reação dos colegas em relação a gagueira do sujeito 2. Os aparelhos ideológicos do Estado, termo cunhado por Althusser (1985), como a família, a Escola, são responsáveis por transmitir a ideologia dominante; mesmo sem se dar conta disso ou pelo menos de forma parcial, como fala Pêcheux ([1975] 2009), no esquecimento, que é em nível enunciativo. A família, a escola, sem perceber, cobram uma fala linear, ideal. O discurso de F2 mostra o efeito que a gagueira tem no sujeito2 e nele próprio.

O Sujeito2 identifica-se na posição sujeito gago, enfrenta e aceita sua gagueira diante do colega. O efeito que provoca em F2 é a mesma gostar da autonomia do sujeito2, de enfrentar a gagueira diante do outro. No discurso de F2 também ecoa um sentido de preocupação em relação à reação dos colegas na escola frente à gagueira. O sujeito2 afirma que agora não liga não. Possivelmente o trabalho em grupo no GEAGi tenha auxiliado o sujeito2 a enfrentar a gagueira.

O advérbio *agora* no fio do discurso do sujeito 2 faz ecoar um sentido que há algum tempo se incomodava com os colegas abusando de sua fala. Então, ou silenciava como mecanismo de autoproteção ou permanecia preso ao eixo linguístico como atestam Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Cavalcanti (2016) e Silva (2016). Concordamos com Azevedo (2000; 2006) apoiada em De Lemos (2002), que a criança submetida aos movimentos da língua e da fala do outro poderá gerar o efeito de gagueira. A criança assujeitada pela linguagem e pelo outro fica na posição de interpretada. Conforme Azevedo (2000; 2006); Azevedo e Freire (2001), a criança, no processo de desenvolvimento da linguagem, encontra dificuldade em selecionar palavras, relatar algo em curto espaço de tempo, apresentando repetições, prolongamentos.

Acreditamos que a postura do outro frente à fala gaguejada do sujeito fará a gagueira instalar-se, pois via Formações Imaginárias o sujeito que gagueja antecipará que o outro está esperando sua gagueira acontecer e cria uma imagem estigmatizada de falante. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018); Silva

(2016) e Cavalcanti (2016), existem posições discursivas geradoras de gagueira. Para o sujeito que gagueja, certos ouvintes são hierarquicamente superiores, e requerem outra produção discursiva do sujeito que gagueja. O outro pode falar de uma posição discursiva que tem como efeito sobre o sujeito uma fala gaguejada. Os discursos do sujeito se relacionam com outros discursos pelas Formações Imaginárias, resultado de processos discursivos anteriores. O outro prende o sujeito ao significante de gago.

O sujeito 2 antecipa o que o outro poderá pensar sobre ele. Isto o cristaliza em uma posição. O interlocutor fica preso a posição de censor, juiz de sua fala. O sujeito 1 identifica-se com a Formação Discursiva (FD) de fluência ideal e ocupa a posição de sujeito gago, no entanto se contraidentifica a essa posição, questiona alguns saberes sobre a gagueira a enfrenta. F2 inscreve-se numa posição sujeito não autoritária e numa FD de fluência ideal. Preocupa-se com a gagueira do filho.

De acordo com Pêcheux ([1975] 2009), a segunda modalidade de funcionamento subjetivo do discurso consiste em uma tomada de posição que, por sua vez, consiste em dúvida, questionamento, distanciamento. O sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal, ou seja, o sujeito se contraidentifica com a FD que lhe é imposta pelo interdiscurso. Existe socialmente um sempre-já-aí em relação à gagueira como descoordenado, engraçado e a Escola reproduz o discurso social. O sujeito 2 afirma que há um tempo os seus colegas de escola riam da gagueira dele. Quando afirma que não liga mais para os colegas porque é gago mesmo, assume a gagueira como sua e aceita a posição de sujeito gago. Frente à censura dos colegas de sala, o sujeito 2 já elabora representações imaginárias do discurso de seu interlocutor. Os colegas agem como censores da fala do sujeito 2. Na terceira sequência discursiva existe um não dito que marca um interdiscurso do preconceito predominando sobre o discurso de F2 quando ela pergunta se alguém na escola manga do sujeito 2. F2 em sua formulação associa a gagueira ao riso, ridículo, não considera a disfluência constitutiva da fluência e se inscreve numa FD de fluência ideal.

A seguir, analisaremos a sequência discursiva do terceiro familiar.

Quadro 3

| | |
|---|---|
| <p><i>P -a professora disse, que ela quase não falava porque ela era muito tímida, tá começando a falar agora</i></p> | <p><i>F3.1- Com relação ao sujeito 3 por incrível que pareça esses dois meses que ela ficou sem vim ela melhorou cem por cento. Se eu vi ela gaguejar foi raro, às vezes chegava em casa com muita raiva, na euforia mesmo gaguejou. Acho a questão de desenvolvimento, ela ficando maior né?</i></p> |
| | <p><i>F3.2-A gente achava que ela ia piorar né. A gente sempre assim a gente não força ela, a situação a gente já sabe como é o que a gente diz a ela que tenha calma, a gente tá sempre disposto a ouvir ela sem pressa e outra coisa não ter vergonha porque todo mundo gagueja, todo mundo, ninguém é perfeito ninguém fala tudo explicadinho, tudo certinho, . Eu disse a ela que ela tem que ter tranquilidade no colégio, com todo mundo, com os coleguinhas, até porque todo mundo que sabe dela já sabe.</i></p> |
| | <p><i>F3.3-Ela disse que tinha um pouco de vergonha de ler e a professora chamou ela pra ela ler lá na frente ,ela disse que teve um pouco de vergonha pra não gaguejar. Mas não minha filha mas todos os coleguinhas aqui se lê também vai tropeçar, gaguejar. Então isso é normal .Eu expliquei a ela (professora) que ela tem isso, esse problema que se trata.</i></p> |
| <p><i>P- como vocês agem quando ela gagueja?</i></p> | <p><i>F3.4-A gente procura ter calma, espera ela falar, no tempo dela. A gente nunca pressionou não, pressionou sim no início, mas depois do acompanhamento que ela veio tendo aqui a gente se aprofundou mais no assunto. Na questão dela ler, apresentar, agora mesmo na feira. Ela fala tranquilo. A gente passa confiança pra ela. Ela apresenta sem nenhum problema, apesar de poucas vezes gaguejar</i></p> |

Fonte: elaborado pela autora

Essa ajuda que as pessoas oferecem, por exemplo, tenha calma, por acreditarem que a disfluência é um problema é o que pode tornar a experiência comunicativa desagradável (FRIEDMAN, 2015). As instituições Escola e família outorgam dizeres e exercem poder que podem ser elementos de grande influência

no desenvolver contínuo e agravamento da gagueira. Existe um imaginário de associar a gagueira a estados emocionais. Essas emoções subjazem a fala gaguejada, mas não são sua causa, como atesta Friedman (2012). Aparece no discurso de F3 a crença que se tiver calma antes de falar isto produzirá a fluência. O sujeito 3 tem vergonha de falar, pois acredita que o outro censurará sua fala. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), em suas Formações Imaginárias, a interpretação que o sujeito gago faz do lugar que o outro lhe coloca o submete ao silenciamento ou alienação na língua. Conforme Silva (2016), existe no imaginário do sujeito um interdiscurso cristalizado do mal falar sobrepondo-se ao próprio discurso e em suas Formações Imaginárias há a impossibilidade de fluência. Através da antecipação acredita-se que o interlocutor o prenderá ao significante gago.

O sujeito gostaria de dizer, mas se protege no silêncio. Por representar o outro como analista de sua fala, o sujeito 3 poderá ficar preso a duas questões: falar e falhar, gaguejar e não falar o que pensa e se sentir frustrado. Para que exista gagueira é necessário existir um outro que ocupe a posição de intérprete censurador. Para o sujeito 3 ler na frente da sala para os colegas é uma condição de produção que pode desencadear a gagueira, tendo em vista que existirá uma expectativa dele e do outro em relação a sua fala. Em suas Formações Imaginárias, o sujeito 3 acredita que o ouvinte espera sua gagueira. Para o sujeito que gagueja, não lhe é permitido hesitações, qualquer disfluência é vista como “erro”, inabilidade para falar.

Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), a antecipação conduz ao silenciamento do sujeito que faz representações sobre o interlocutor. O que se antecipa do outro nem sempre está no outro. Existe um já-dito que identifica o sujeito à gagueira. O sujeito ocupa uma posição discursiva de rigor em relação a fala em que qualquer titubeio compromete todo seu dizer, como fala Petrusky (2013).

De acordo com Azevedo (2000; 2006), a gagueira não está no locutor ou no interlocutor, mas no espaço intervalar, discursivo. Quando o ouvinte é tomado como hierarquicamente superior ou mais crítico, isso requer outra posição discursiva. Na escola o outro pode falar de uma posição discursiva que produz como efeito sobre o sujeito gago uma fala gaguejada. No discurso de F3, ecoa um sentido de ressignificação da fluência, considerando que o sujeito reconhece que a disfluência é constitutiva da fluência. Quando F3 fala sobre a gagueira como um problema, faz

retomar pela memória discursiva que a gagueira é um obstáculo na vida do sujeito. A escola pode de alguma forma, ter estimulado a autoimagem de boa leitora, visto que no discurso de F3 ele lê sem problemas. Esta interpretação é baseada na fala dos familiares.

No discurso de F3, no quarto segmento discursivo há uma afirmação que ninguém pressionou o sujeito 3 a falar com fluência, mas no início antes de frequentar o GEAGi sim F3 pressionava a fala do sujeito 3 ecoando um sentido de correção. O que se percebe na superfície linguística do enunciado é que existia um discurso autoritário em relação à fala do sujeito 3. Predominava em F3 um interdiscurso de fluência linear. O outro pode assumir o lugar de quem aponta “erros”, lembrando ao sujeito que ele é gago. De acordo com Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) e Azevedo e Freire (2001), o efeito do outro na criança pode deslocá-la a não querer falar ou utilizar variadas estratégias para canalizar a tensão trazida pela possibilidade discursiva para outro órgão do corpo. A partir daí de sujeito assemelhado ao outro, depara-se com uma imagem estigmatizada de falante como diz Friedman (1994; 2004).

Ao pressionar o sujeito 3 esse ficava preso a uma situação paradoxal. Não podia deixar de falar e nem podia falar a seu modo. Não tendo como contradizer F3, nem como localizar o “erro” em sua fala o sujeito 3 ficava preso à forma de falar. Não tendo possibilidade de se deslocar da posição sugerida, a criança passa a fazer tentativas de modificação da fala utilizando estratégias na tentativa de falar melhor e procurando adiar a gagueira, mas ela aparece como fala Azevedo (2000; 2006).

Qualquer deslize do sujeito passa a ser considerado “erro” e se torna o foco de atenção dos familiares. A memória discursiva traz os já-ditos sobre a gagueira. A antecipação que vai gaguejar, ou seja, a previsão do “erro” prende o sujeito que gagueja ao discurso circular de impossibilidade e para que o “erro” não ganhe visibilidade na interpretação do ouvinte o sujeito tenta evitar ou adiar a gagueira, utilizando estratégias corporais como bater os pés, piscar os olhos como fala Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), o que ratifica ainda mais sua gagueira. Na tentativa de vigiar a fala, esta perde seu caráter espontâneo.

O sujeito que gagueja está inserido numa sociedade que não aceita a sua produção linguística o que compromete sua integração social e cria expectativas em relação a sua fala. Existe na sociedade o mito da fluência perfeita, onde qualquer

deslize é visto como “erro” (AZEVEDO, 2000; 2006; 2013; 2015; 2018; PETRUSK, 2013; CAVALCANTI, 2016; SILVA, 2016).

Conforme Pêcheux ([1975] 2009, p.198) os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes por formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes. A interpelação acontece pela identificação do sujeito com a FD que o domina. O sujeito 3 é interpelado como sujeito gago e, por acreditar que ocupa essa posição sente vergonha em falar em público.

Discursos que prendem são aqueles que reforçam o sujeito na FD da fluência ideal, que antecipa que vai gaguejar, acreditando numa linguagem perfeita o que resulta na identificação do sujeito a essa forma sujeito. Discursos que libertam seriam aqueles em que o sujeito não prevê a gagueira, considera a disfluência constitutiva da fluência. Acreditamos que o sujeito3 contraidentifica-se a posição sujeito gago. Na contraidentificação o sujeito questiona determinados saberes até o momento que se desloca de posição e de FD, desidentificando-se a FD anterior. A posição sujeito de F3 antes de entrar no GEAGi era autoritária, mas agora mudou de posição. A FD de F3 é de fluência ideal, pois F3 afirma que todo mundo gagueja, mas quando em seu discurso fala sobre o desempenho da filha, que ela apresenta trabalhos apesar de poucas vezes gaguejar, a conjunção apesar modifica seu discurso. No discurso de F3 ecoa um sentido que a fala deve ser linear.

Conforme Andrade (2014), a influência ambiental pode ou não contribuir para o desenvolvimento do transtorno. A relação estaria baseada no equilíbrio ou não entre a demanda social, o que é esperado do falante e a capacidade do indivíduo em termos de precisão lingüística e motora necessária para a fala.

Quadro 4

| | |
|------------------------------------|---|
| <p>P- sujeito 1 como é que tá?</p> | <p>F1.1-Tá continua ne travando tem época que ta melhorzinho e as vezes não. Hoje mesmo eu fui na escola ai eu encontrei ele meio triste tinha brigado com a professora la com um coleguinha borá lá falar com ela na hora ele ficou nervoso ele ai ele gaguejou muito porque ele foi tentar se explicar ne ai ele gaguejou bastante, é mais assim é mais quando ele ta mais nervoso. Eu senti assim que quando ele foi se explicar pra professora que não queria sentar perto daquele colega que aquele colega mexia com ele, ele ficou nervoso aí ele gaguejou mais. Eu sei que todo mundo gagueja, mas queria que ele falasse como a gente, que não fosse diferente.</p> |
|------------------------------------|---|

Fonte: Elaborado pela autora

Na formulação de F1, a metáfora travou desliza para gagueira e o diminutivo melhorzinho ecoa um sentido de um pouco melhor, mas não fluente. Ecoa também um sentido de doença. Melhorzinho, mas não está bem ainda. F1 associa gagueira ao nervosismo. De acordo com Friedman (2012), os estados emocionais estão presentes antes, durante e após a gagueira e não são seu desencadeador direto, mas faz parte do funcionamento da fala gaguejada. Conforme Azevedo (2018), há um desconhecimento da gagueira pela medicina de forma geral que acredita que o nervoso gera a gagueira. Parafraseando a autora, percebemos que quando F1 fala que o sujeito 1 fala melhorzinho acessando a família parafrástica é como se F1 falasse que o sujeito 1 precisa melhorar da gagueira, o que gera um efeito de algo colado ao sujeito e que o submete a um para-sempre-lá. Com esse discurso F1 reitera a dificuldade de dizer do sujeito, valorizando mais a disfluência do que a fluência.

Para gaguejar é preciso pensar sobre a fala. A interpretação que o sujeito gago faz do lugar que o outro lhe coloca é que o faz submeter-se à alienação na língua. O outro está na posição discursiva de quem espera a gagueira do sujeito 1. Situações de conflito é uma condição de produção que gera a gagueira para o sujeito 1. A interpretação do outro deixa a criança à deriva e esta passa a identificar a gagueira em qualquer parte do corpo, sofrendo como efeito a paralisação em uma dada posição discursiva, como fala Azevedo (2000; 2006).

O mito da fala perfeita reforça os já-ditos sobre a gagueira. De acordo com Azevedo (2000; 2006) e Petrusk (2013), a gagueira é uma ruptura no processo lingüístico discursivo. Na formulação de F1, qualquer deslize na fala do sujeito 1 é visto como “erro”, inabilidade para falar, nervosismo. Na tentativa de não gaguejar, o sujeito acessa o eixo paradigmático e substitui palavras que considera difíceis de serem ditas por outras mais “fáceis”. O sujeito 1 se coloca numa posição de submetido à interpretação que o outro faz sobre ele. O discurso sobre gagueira entra num regime de repetibilidade e devido ao fato de ter sido repetido através dos tempos como incapacidade, problema, ganhou regularização passando a fazer parte da memória social. Mas a repetição, segundo Indursky (2011a), também pode conduzir a um deslizamento, uma ressignificação, uma quebra no regime de regularização dos sentidos. Isto acontece quando o sujeito do discurso contraidentifica-se com algum sentido regularizado ou desidentifica-se de algum saber e identifica-se com outro.

F1 está contraidentificado da FD de fluência ideal, mas inscrito nessa FD, pois em sua formulação já admite que todo mundo gagueja, mas quando afirma que queria que o sujeito1 falasse como a gente, que não fosse diferente deixa um não dito que acionando a família parafrástica aponta que F1 queria que o sujeito 1 falasse mais fluente como os outros e que o sujeito 1 é diferente porque gagueja. A posição sujeito de F1 é não autoritária. F1 não interfere quando o sujeito 1 gagueja. Conforme Orlandi (2012c), na ideologia de nossa formação social há o ‘próprio’, o ‘valorizado’, o que tem ‘prestígio’ e há o ‘aproximativo’, o ‘diferente’, o ‘que tem a menos’. Associando a gagueira, em nossa sociedade significa o não valorizado, o diferente, e isso marca a fala de F1.

Quadro 5

| | |
|--------------------------------|---|
| <i>P- Como ta o sujeito 2?</i> | <i>F2.1- Continua gaguejando. Tem tempo que ele ta pior da gagueira, ele passou uns dias ele se afastou da irma a irma viajou assim eu notei que ele ficou gaguejando mais, eu conversei com ele mas eu fui explicando ai ele melhorou</i> |
| <i>P-Tá bem na escola?</i> | <i>F2.2- Na escola ele ta bem.Ta sim. Ele diz sou gago mesmo. Eu noto que quando ele fica nervoso ele piora . Na escola ele aprende tudo direitinho, ele participa. Eu queria que ele falasse normal, mas sei que todo mundo gagueja.</i> |

Fonte: Elaborado pela autora

Na formulação de F2, no primeiro segmento discursivo, o afastamento da irmã pela viagem foi uma condição de produção que gerou gagueira no sujeito 2. F2 não identifica quais as condições de produção que geram mais gagueira no sujeito 2, diz que tem momentos em que gagueja mais. Conforme Petrusk (2013) existe um interdiscurso social que associa gagueira ao nervosismo, à mentira. Conforme Friedman (2012), os estados emocionais apresentam-se no contexto subjetivo que subjaz a todo processo de tentar falar sem gaguejar, ou seja, estão presentes antes, durante e após a gagueira. Não são, desse modo, seu desencadeador direto, mas parte do funcionamento da fala gaguejante.

Na formulação de F2 ecoa um sentido de maior valorização da disfluência do que da fluência. O sujeito 2 aceita sua gagueira e a enfrenta. Ao tomar a gagueira como sua ressoa no discurso do sujeito1, via memória discursiva, que este possui uma imagem estigmatizada de falante.

Conforme Friedman (2014), a gagueira é o efeito que a subjetiva imagem estigmatizada de falante produz na objetividade no momento de produção da fala. A fluência é disfluente e a cristalização do modo gaguejante de falar é oriundo do interpretar a disfluência como gaga. Quando afirma que na escola aprende tudo direitinho ecoa um sentido de a gagueira não incapacitar o sujeito 2 para aprendizagem e participação na escola. Se o outro é antecipado como alguém que julga, que insere o falante na posição de gago, há gagueira. Isto pode estar em suas Formações Imaginárias, mas pode não estar no outro enquanto FD. Há uma certeza a priori do “erro” e é a partir da possibilidade de errar que o sujeito gago tenta evitá-lo ou adiá-lo o que faz corroborar a gagueira, conforme afirmam Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Cavalcanti (2011), Cavalcanti (2016), Silva (2016) e Petrusk (2013).

O sujeito 2 vigia a língua e na tentativa de controlá-la essa perde seu caráter espontâneo. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Cavalcanti (2011), Cavalcanti (2016), Silva (2016) e Petrusk (2013), o que cristaliza o sujeito à gagueira é antecipar o que o outro poderá pensar sobre ele. O sujeito que gagueja espera o momento de locução como uma tarefa difícil. Além da previsão do “erro”, o sujeito é silenciado pela posição em que considera ser colocado pelo outro. O sujeito 2 está preso a um discurso de inabilidade e em suas Formações Imaginárias o outro espera sua gagueira acontecer. Para o sujeito que gagueja a gagueira é vista como “erro”, falhas não são tratadas como disfluências. No fio do discurso de F2, ecoa um

sentido em que ele parece maximizar os momentos de disfluência do sujeito 2 e minimizar os momentos de fluência. F2 está contraidentificado a FD da fluência ideal, pois já admite que a fluência é disfluente, mas por outro lado está inscrito nessa FD, pois no fio de seu discurso deixa marcas na superfície lingüística que confere à gagueira não ser uma fala normal e sim desviante, quando afirma que queria que o sujeito 2 falasse normal. A posição sujeito de F2 é não autoritária, pois acolhe a fala de F2, não interfere, não completa a fala, mas escuta.

Quadro 6

| | |
|---|---|
| <p>P- <i>E na escola ta tudo bem?</i></p> | <p>F3.1 – O sujeito 3 tava ótima mas de uns dias pra cá deu uma travadinha mas eu não sei porque. Antes era demais. Mas ela agora. Tem tempo que ela ta bem fluente como da última vez que a gente falou.. Ela é muito como posso dizer pra você ansiosa. Mas sabemos que não existe fluência perfeita</p> <p><i>F3.2- Na escola ta. Ela teve um probleminha na sala de aula. Aconteceu uma situação de meio que ciúme. Dela com a professora A professora disse que como vem uma pessoa pra ver ela na sala ela achou que tinha prioridade na sala de aula que a professora tinha que ter mais atenção com ela entendeu? Então como a professora dava atenção a todos ela botou na cabeça que a professora não tava dando atenção a ela. Aconteceu dela ficar triste com a professora, dela ficar conversando, um pouquinho rebelde. Como ela pegou mais pesado com ela. Ai ela ficou chateada. Depois desse processo todinho acho que o nervosismo pode ter desencadeado isso mas ela já ta melhorando já graças a Deus , ela ta mais calminha, falando com mais fluência tanto é que a professora disse que nem pensava que ela tinha isso, porque ela diz que ela conversa tão bem na sala, é tão tranqüila, fala tão bem. Ela disse que se não fosse comunicada nem ia saber, nem tinha percebido.</i></p> |
|---|---|

Fonte: Elaborado pela autora

No discurso de F3, no primeiro segmento discursivo, o travar desliza metaforicamente para gagueira. Quando afirma antes era demais, percebemos no fio de seu discurso que a gagueira era mais acentuada. F3 associa nervosismo a

gagueira. O estado emocional faz parte da fala gaguejada, mas não provoca a gagueira, conforme afirma Friedman (2012). De acordo com Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) e Azevedo e Freire (2001), onde há possibilidade de censura há gagueira. O sujeito que gagueja prende o outro em uma posição de quem o julga como gago, o que pode não ser verdade, e isto faz emergir a gagueira. Antes de falar já tem certeza de que falhará.

No segundo segmento discursivo de F3 quando diz graças a Deus percebemos o atravessamento do discurso religioso, em que ela confere a Deus a responsabilidade pelo discurso fluente do sujeito 3. No intradiscurso de F3 observamos que situações de conflito interpessoal é uma condição de produção que gera gagueira no sujeito 3. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Azevedo, Lucena e Caiado (2014), Cavalcanti (2011), Cavalcanti (2016), Silva (2016) e Petrusk (2013), a gagueira é um distúrbio de linguagem diretamente relacionado às condições de produção do discurso. Se não há ouvinte ou se este não é identificado como alguém que julga, não há gagueira. A língua por si só não desloca o sujeito para posição de gago. O sujeito 3 é silenciado ou aliena-se na língua pelo sentido que o outro tem para si. São as condições de produção e não o significante que carregam a gagueira. A gagueira mantém o sujeito assujeitado pela dimensão da língua enquanto sistema abstrato e fechado, conforme fala Azevedo (2000; 2006).

Na formulação de F3 ecoa um sentido que ele maximiza os momentos de gagueira. F3 reproduz os sentidos inerentes à FD na qual é interpelado. Reconhece que a gagueira natural é efeito de falhas, imperfeições na própria linguagem. F3 está contraidentificado a FD de fluência ideal, pois reconhece que não existe fluência perfeita, que a disfluência é constitutiva da fluência. A posição sujeito de F3 é não autoritária, pois ele não interfere no discurso do sujeito 3.

Quadro 7

| | |
|--|---|
| <p><i>P- cada um se apresenta, diz o nome do filho</i></p> | <p><i>F1.1- Meu nome é... meu filho é...ele tem 9 anos e também é assim eu tava até comentando com as meninas que hoje ele veio falando, hoje ele veio pra cá falando fluentemente. Mas às vezes ele trava, e quando chegou o sujeito2 eu já vi que ele travou um pouquinho. Vai começar as provas.Talvez seja isso. É altos e baixos. Tem época que ele ta bem, bem, mas tem época que ele dá uma travada. Ele aprendeu isso aqui. Ele tava muito chateado porque, porque meu amigo disse que eu repeti, gaguejei 3, 4 vezes. Ele e eu aprendemos aqui no grupo (GEAGi) que é normal, que todo mundo gagueja, que nem por isso ele é menos né?pode ser de família. Mas ele tá bem melhor. Depois de uns meses não o vi mais gaguejando mesmo em situações de conflito.Nem percebo se ele gagueja.</i></p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora

DISCURSO DE F1

No discurso de F1, a fala do sujeito 1 tem altos e baixos. Onde altos ressoa um sentido de fala fluente e baixo ressoa um sentido de fala gaguejada. O travar desliza metaforicamente para gagueira. Percebemos no fio do discurso de F1 ao dizer “trava” ecoa um sentido de valorização dos momentos de disfluência e a gagueira como obstáculo. Na formulação de F1, ao dizer que o sujeito 1 ficou chateado com o comentário do colega, percebemos que a gagueira incomoda o sujeito 1.

F1 relaciona a gagueira à proximidade das provas. As provas geram o efeito de excessivo desequilíbrio na tensão natural entre língua e fala. Conforme Azevedo (2000; 2006), a escola é a instituição que representa a correção, formação, com valor ideológico de censura pela presença do professor censurador, e acrescentaríamos, de colegas censuradores. Por causa do conflito que vivenciou, ficou aprisionado ao código linguístico.

De acordo com Azevedo (2000; 2006), o sujeito gago tem a visão do outro como intérprete de seu discurso, alguém que lhe aponta seus “erros”, lembrando-lhe o tempo todo que é gago. Isto é antecipado do outro, mas nem sempre está no

outro. Para o sujeito 1, o ouvinte é antecipado como censurador, o que contribui para o bloqueio em sua fala. Há um desequilíbrio entre fala e língua no sujeito 1, onde a língua assume o sentido de uma contenção, submetendo o sujeito 1 à rigidez do seu eixo em situações de conflito. Submetido ao eixo da língua, que lhe sinaliza as possíveis falhas, o sentido se esvai e o sujeito 1 aliena-se no código linguístico. O desequilíbrio entre língua e fala não permite que o sujeito 1 deslize no seu dizer. Para gaguejar é necessário pensar sobre a fala, tentar controlá-la, como diz Azevedo (2000). O outro está na posição discursiva de quem espera a gagueira acontecer. O sujeito 1 prevê a gagueira na cadeia de significantes e, na tentativa de evitá-la, a gagueira emerge.

Existem condições de produção potencializadoras de fluência e de gagueira. As provas podem constituir uma condição de produção que favorece a gagueira. No fio do discurso de F1 ao dizer que nem por isso ele é menos a frase faz acionar a família parafrástica que via memória discursiva produz um sentido que o sujeito 1 não é inferior por ser gago. F1 ao dizer que ele aprendeu no grupo (GEAGi) que todo mundo gagueja mostra a importância do grupo para compreensão que a fluência não é absoluta e sim relativa. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Petrusk (2013), Cavalcanti (2016) e Silva (2016), a gagueira é um momento da fala, quem gagueja tem a capacidade de ser fluente.

De acordo com Silva (2016), é a partir da interação com os pares discursivos que há uma identificação com os dizeres do outro que acabam contribuindo com a mudança de posição da forma sujeito. F 1 e o sujeito 1 após ingresso no GEAGi mudaram de posição. F1 e o sujeito 1 após ingresso no GEAGi contraidentificaram-se a FD de fluência ideal, já reconhecem que todo mundo gagueja, pois não existe fluência linear. A posição sujeito de F1 é não autoritária, pois não interfere no discurso do sujeito1. Mesmo estando na FD de fluência ideal o sujeito 1 desvencilha-se do discurso de impossibilidade de falar por conta da gagueira. Ao interagir com os pares discursivos no GEAGi, assume uma postura de enfrentamento da gagueira. Mesmo contraidentificando-se à FD da fluência ideal, pois sabe que não existe fala perfeita, o outro (colega) faz ele prestar atenção na forma da fala num momento pontual. O ouvinte prende o sujeito 1 ao eixo da língua. De acordo com Silva (2016), é a partir das interações que se internaliza os dizeres do outro e se assume nova postura. O mais importante é fazer-se compreender por seu par discursivo. Há uma significação e ressignificação dos dizeres dos sujeitos a partir do grupo. O discurso

de cada um dos membros, incluindo o terapeuta, são muito importantes para desencadear nos sujeitos com gagueira o querer e o poder na linguagem.

F1 ao colocar “pode ser de família” atribui à gagueira uma causa hereditária. Apresenta um interdiscurso positivista que vincula a gagueira ao orgânico, à doença. De acordo com Friedman (2012), a gagueira passa de pai para filho por hereditariedade de ideias, ideias que conduzem a interpretação da disfluência como gagueira. Uma pessoa pode tornar-se gaga por conviver com outra que tem este distúrbio em função das formas de interação que podem se estabelecer entre elas. Não são as informações genéticas que fazem o sujeito sentir-se gago, mas sua posição sujeito marcada pela historicidade a partir de uma memória discursiva, tocada pelas Formações Imaginárias do que é ser um sujeito que gagueja. F1 ao dizer que “ele ta bem melhor” revela um interdiscurso que trata a gagueira como doença. Isto retoma via memória discursiva o sentido que antes o sujeito 1 não estava bem da fala. A interpretação do outro deixa o sujeito 1 à deriva e este passa a identificar a gagueira em qualquer parte do corpo, sofrendo como efeito a paralisação em uma dada posição discursiva como fala Azevedo (2000). Amigos prendem-no ao significante gago. Então o sujeito 1 aliena-se na língua pelo sentido que o outro tem para si.

No entanto, após alguns meses mesmo em situações de conflito o sujeito 1 não gagueja mais. O sujeito 1, hoje em dia, está desidentificado da posição de sujeito gago. Pelo discurso de F1 ele ocupa a posição sujeito não autoritária, não repreende o sujeito 1 em sua fala, desidentificando-se da FD de fluência ideal, pois acredita que a fluência é disfluente, não focando mais sua atenção na forma de falar do sujeito 1.

Quadro 8

| | |
|--|--|
| | <p>F2.1- <i>Meu nome é...sou família de ...assim ele melhorou muito na questão da disfluência.Em casa ninguém chama a atenção dele em relação a fala. Ele não se incomoda com ninguém, ele diz eu sou gago é assim se acostume. A autoestima dele é lá em cima. Ele gosta muito de vir pra cá. Até na escola esse ano mês de novembro... Eu sempre pergunto como ele ta na escola ele disse:-mãe o menino tava me chamando de gago, mangando de mim eu disse e foi? Disseram o que? Ele disse. Aí eu peguei disse você falou pra professora aí ele disse que não disse não. Ai como toda quarta feira eu pego ele mais cedo pra vir pra cá eu falei com a professora. A professora disse não percebeu nada e ele também não disse nada. Ele falou eu estranhei porque o ano todo não teve nada e agora em novembro os meninos tão acostumados uns com os outros, ta com ele desde bebê nunca teve isso. Ele pegou disse foi fulano e sicrano. Ai ele disse cada um tem suas coisas e ela que tem 8 anos e tá na minha sala? todo mundo gagueja. Olha parou do jeito que eu não quero que diga nada com você, você também, não vai dizer nada com ninguém. A professora disse deixe comigo. Ela falou com a turma toda . A professora tem que falar porque ninguém é diferente</i></p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora

DISCURSO DE F2

Na formulação de F2 o sujeito 2 aceita a gagueira e a enfrenta diante dos colegas. Apesar de estar estudando com os colegas há muito tempo o sujeito 2 sofreu *bullying* por ser gago. Ao assumir a gagueira como sua, a formulação da criança produz um sentido que a gagueira faz parte de si, mas a fluência não. De acordo com Friedman (2012), a criança pode ter a crença que a fluência não faz parte de si, que ela está além de si, é algo a ser buscado em algum lugar fora de si. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) onde há censura ou possibilidade de censura há gagueira. Quando o sujeito gagueja carrega consigo a autoimagem de mau falante formada na infância.

A formulação de F2 atualiza dizeres sobre a gagueira na perspectiva de doença ao dizer que ele está melhor. O sujeito 2 reage a crítica a sua fala. Quando

diz cada um tem suas coisas e “ela que ta na minha sala”? Acionando a família parafrástica a sua formulação, produz um sentido que a menina (aluna) se fosse inteligente não estaria na sua sala. F2 ao falar que “ninguém é diferente”, percebemos saberes acionados por um sujeito cuja posição de familiar reconhece a discriminação no espaço escolar. Ao dizer que ninguém é diferente, traz em seu discurso a marca da diferença entre as pessoas. Existe uma FD que aciona saberes referentes à discriminação. É na articulação entre o intradiscorso e o interdiscorso que resgatamos um saber de uma FD dominante em relação à discriminação por ser gago e acontece na escola. Ao dizer “ninguém é diferente”, atualiza já-ditos sobre a gagueira, entendida como doença em sua rede de memória. Conforme França (2016), as redes de memória possibilitam a retomada de já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. Ao dizer “ninguém é diferente” aciona também o não-dito, via memória discursiva que o sujeito 2 é diferente porque gagueja. De acordo com França (2016), é na opacidade do não-dito que ocorre os deslocamentos, a movência, as transformações das redes de memória. Ao dizer “ninguém é diferente” está presente o funcionamento da memória discursiva que atua estruturada pelo esquecimento, levando-a a fazer esta assertiva como axioma produzido a partir de sua posição sujeito de familiar do sujeito 2, ecoando um sentido de revolta.

Conforme Azevedo (2000; 2006), a língua por si só não desloca o sujeito para posição de gago. Para que haja gagueira, é necessário ter um ouvinte que ocupe a posição de intérprete. Não é a palavra que traz a gagueira, mas as condições de produção do discurso. O sujeito ocupa diferentes posições discursivas dependendo das condições de produção. Os colegas que riem da fala do sujeito 2 não doam sentido a fala do sujeito, não se preocupam com o que o sujeito 2 diz, mas como ele diz. Apresentam um dizer censurador, inspetor em relação à gagueira. O outro está na posição de intérprete do sujeito 2, que o deixa a mercê da forma, submetido ao movimento de repetição, de retorno a um mesmo. Colegas de sala prendem-no ao significante gago.

Na gagueira, o falante sai do sentido e vai para a forma porque prevê a gagueira na cadeia de significantes e, a fim de tentar evitá-la, perde a posição fluente, como fala Friedman (2012). O sujeito 2 reconhece-se na posição de sujeito gago e enfrenta o outro. Para o sujeito que gagueja, o outro é juiz de sua fala e responsável por dar a ela uma interpretação negativa. O sujeito antecipa o que o

outro poderá pensar sobre ele. Há o reconhecimento da fala como “erro”, porém não há autocorreção. O sujeito não pode se deslocar, buscar o assemelhamento porque não é ele enquanto sentido que está em questão, é sempre sua gagueira. Não há um direcionamento para o “erro” porque ele não incide em um lugar particular sob o ponto de vista sintático, semântico ou morfológico. Nas Formações Imaginárias do sujeito 2, no discurso dos colegas, o “erro” não está no discurso, mas na criança. O interlocutor assume o lugar de alguém que aponta os “erros” na fala. Mesmo assim, o sujeito 2 contraidentifica-se à FD de fluência ideal, pois percebe que as falhas, as disfluências são constitutivas da linguagem quando afirma que todo mundo gagueja, e assume uma postura de enfrentamento da gagueira, ressignificando conceitos pré-estabelecidos como o de fluência perfeita. O sujeito reproduz sentidos inerentes à FD na qual está interpelado. A preocupação de F2 com a fala do sujeito 2 em relação aos colegas, e ao afirmar que ninguém é diferente, mesmo sabendo que não existe fluência linear; produz um efeito de sentido que F2 está contraidentificado FD de fluência ideal. F2 questiona, afasta-se de alguns saberes, mas permanece na mesma FD. F2 inscreve-se na posição sujeito não autoritária, deixando o sujeito2 falar livremente, sem interferências.

Quadro 9

| | |
|--|--|
| | <p><i>F3.1- Ela ta naquela fase né acho já ta com 9 anos também aí tem mais controle sobre ela quando era menorzinha não tinha muito controle. Ela forçava tanto tanto que a veia daqui chega aparecia que ia explodir. Eu e o pai fazia meu Deus para pelo amor de Deus, te acalma calma , calma. Essa menina vai morrer desse jeito.ai ele se acalmava mas mesmo assim quando falava era a mesma situação.. Ate que a gente se desesperou porque em sala de aula ela já tava ficando depressiva né sem querer conversar, sem querer ler. Até hoje todos os coleguinhas dela nenhum faz comentario, mas todos entendem que ela as vezes ela para sabe , trepida. também se fizer ela diz oxe menino tu fala perfeito por acaso? Hoje em dia ela sabe lidar com ela e com o problema dela. A gente deixa ela à vontade, sabemos que todo mundo gagueja.</i></p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora

DISCURSO DE F3

No fio do discurso de F3, percebemos que ele associa a fala ao controle e faz ecoar um sentido que melhorar da gagueira tem uma relação com a idade. “O sujeito 3 tá mais velha, sabe controlar mais a fala”. De acordo com Azevedo (2000), para gaguejar é necessário pensar sobre a fala e torná-la objeto de controle. Percebemos o atravessamento do discurso religioso e do discurso da doença na formulação de F3 quando a mesma fala em Deus e diz que a filha vai morrer com a força que faz para falar. F3 não reconhece que o dizer da doença em seu discurso é efeito do assujeitamento a que está interpelado resultante das condições histórico sociais que lhes favorece uma injunção a interpretação pelo viés do inconsciente e da ideologia. De acordo com Pêcheux ([1975] 2009), a ideologia e o inconsciente ocultam sua existência no interior de seu funcionamento.

Falar em Deus retoma o interdiscurso religioso que reconstrói o já-dito e nele inscreve um novo dizer, um acontecimento discursivo que seria a “cura” da gagueira a partir da evocação do nome de Deus, a partir da memória discursiva de quem é Deus ou seja, de que Ele tudo pode fazer. O discurso de F3 mostra o efeito que a gagueira gera nele, parecendo sinalizar ansiedade, preocupação. Os familiares assumem estratégias discursivas que, em última instância, conduzem a criança à alienação na língua ou ao silenciamento. Na formulação de F3 ecoa um sentido que para autoprotéger-se dos comentários em sala de aula o sujeito 3 silenciava, não se arriscava ser sujeito do seu dizer. Ao silenciar o sujeito 3, procurava evitar que a gagueira não ganhasse visibilidade na interpretação do ouvinte e sua autoimagem de mau falante emergisse.

Conforme Azevedo (2000; 2006), o discurso do adulto é cheio de elementos parafrásticos. Ao solicitar ao sujeito 3 calma, não direciona a criança para o que está errado em sua fala e constitui um discurso que não permite reversibilidade. O efeito do outro na criança pode deslocá-la a recusar-se a falar, substituir palavras por outras que considera mais fáceis. A criança pode também utilizar estratégias variadas como bater os pés, piscar, canalizando a tensão trazida pela possibilidade discursiva para qualquer parte do corpo. F3, ao pedir ao sujeito 3 calma, ecoa um sentido que a fala está com problema e é preciso calma para a fala melhorar. De sujeito assemelhado ao outro, como fala Azevedo (2000; 2006), o sujeito 3 depara-se com a diferença, o não assemelhamento, podendo manter-se preso na posição

de sujeito gago. Críticas, correções são valores reproduzidos pela família, escola em suas FD.

Ao ser vista como doença, a gagueira é motivo de desespero porque F3 percebe que o sujeito 3 está ficando depressiva na escola. Predomina um interdiscurso do preconceito que o sujeito 3 poderá sofrer em virtude da gagueira. Ao dizer que hoje ela sabe lidar com o problema, produz um sentido que antes o sujeito 3 não sabia lidar com a gagueira, controlá-la. A fala é tida como passível de controle. Percebemos no discurso de F3 que o sujeito 3 já se defende dos comentários dos colegas sobre sua gagueira. O sujeito 3 interpelada pela ideologia da fluência não linear já questiona se alguém tem a fala perfeita. Nas Formações Imaginárias do sujeito 3 o seu interlocutor esperava dela uma fala perfeita o que hoje em dia, segundo o discurso de F3, ela sabe lidar com a situação.

O discurso da família reproduz um dizer que está na formação discursiva ideológica daqueles que censuram a gagueira. F3 ao pedir calma ao sujeito 3 não doam sentido ao que sujeito 3 fala pois preocupam-se com a forma que o sujeito 3 fala, existindo um predomínio da forma sobre o sentido. Ao pedirem calma não oferecem a possibilidade do sujeito 3 se colocar como sujeito de seu dizer. O sujeito 3 não pode localizar o “erro” porque ele não incide em um lugar específico sob o ponto de vista sintático, semântico ou morfológico. No discurso de F3, eles não indicam que o “erro” está no discurso, mas na criança, como fala Azevedo (2000; 2006).

O discurso de F3 é autoritário pois deixa de lado a linguagem, remetendo a fala à forma e não ao sentido. Ao pedir calma, o sujeito é excluído e em seu lugar está a gagueira. O sujeito que gagueja antecipa o que o outro poderá pensar sobre ele. O outro é tomado como hierarquicamente superior ou mais crítico e encontra-se na expectativa de sua gagueira, como fala Azevedo (2000; 2006). F3 não se coloca na posição de interlocutora, mas daquela que julga o que o sujeito 3 diz sob o ponto de vista da língua enquanto norma. A interpretação do outro deixa o sujeito 3 à deriva e esse passa a identificar a gagueira em qualquer parte do corpo, sofrendo como efeito a paralisação em uma determinada posição discursiva. São as condições de produção do discurso que carregam a gagueira e não o significante como fala Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Cavalcanti (2011), Petrusk (2013), Cavalcanti (2016) e Silva (2016). A família, a escola, representam um ouvinte exigente mantendo o sujeito 3 assujeitado à dimensão da língua enquanto

sistema fechado. O sujeito 3, ao permanecer aprisionado à previsibilidade, ao planejamento da fala para não gaguejar, isso gera a gagueira. F 3 contraidentifica-se a FD da fluência ideal pois já reconhece que todo mundo gagueja. F3 hoje em dia, inscreve-se numa posição não autoritária, pois não exige do sujeito3 um modo de falar, nem faz solicitações como ter calma. A seguir apresentamos as entrevistas com as professoras. As entrevistas são realizadas no momento de intervalo, no horário do recreio.

Quadro 10: ENTREVISTA COM A PROFESSORA A

A professora trabalha como docente há 20 anos. Teve uns 10 alunos que apresentaram gagueira. Quando percebe que a criança está travando, fica nervosa para falar, a docente a encaminha ao fonoaudiólogo. Vê a gagueira como trauma, ou porque o pai gagueja ou é fase. Afirma que o certo para encontrar a solução para gagueira é encaminhar ao fonoaudiólogo ou psicólogo. A docente afirma que quando está sozinha com a criança pede para ela ficar calma, respirar. Quando tem dificuldade com alguma palavra, a docente substitui por outra palavra. A professora espera a criança falar e quando não entende pede para ela repetir.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando a professora A diz que teve uns 10 alunos gogos o pronome indefinido *uns* marca uma idéia aproximada, uma incerteza. Deixa ecoar um sentido que essa situação não lhe afetou, não chamou uma atenção maior. Ao falar que encaminha ao fonoaudiólogo deixa em sua formulação emergir que o profissional habilitado para tratar a gagueira é o fonoaudiólogo.

Quando fala que faz a recomendação ao fonoaudiólogo quando a criança está travando, o travar produz o efeito metafórico que desliza para gagueira. A trava quando dificulta a leitura, a comunicação com os colegas e deixa a criança nervosa porque quer falar e não consegue. Por isso, a professora faz a recomendação ao fonoaudiólogo.

No fio do discurso da professora, acionando a memória discursiva, isso faz ressoar ecos de saberes discursivos, presentes na historicidade constitutiva que aponta para compreensão da gagueira como um problema que atrapalha a vida escolar do sujeito que gagueja. A professora associa o nervosismo à gagueira. Conforme Azevedo (2018), há uma ideia da gagueira como algo apenas emocional,

ou seja, se fica nervoso gagueja, se fica calmo, pára de gaguejar. De acordo com Meira (2006), as emoções são das pessoas e não podem ser vistas como sendo parte da gagueira.

Ao dizer que a gagueira resulta de um trauma, ou porque o pai gagueja, a professora marca um mito, deixa um não dito em sua formulação, que associa a gagueira a problemas psíquicos e que reverberam no sintoma de linguagem. Conforme Tassinari (2001), existe um imaginário popular que atribui a causa da gagueira a um trauma. A professora também deixa um não dito em seu dizer que relaciona gagueira à hereditariedade.

Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018; 2019) e Azevedo, Lucena e Caiado (2014), não existem estudos conclusivos que possam afirmar que a gagueira é hereditária.

Não é a palavra que traz a gagueira, mas as condições de produção do discurso (AZEVEDO, 2000; 2006). Ao dizer que pode ser fase, percebemos na formulação da professora um não dito, que intuitivamente ela relaciona a gagueira às fases de desenvolvimento da linguagem. Ao falar que o certo é encaminhar para o fonoaudiólogo e psicólogo, acionando a memória discursiva, percebemos que a professora acredita ser a gagueira um problema de linguagem e emocional. Os sintagmas *o certo* e a *solução* mostram um sujeito desejanste de completude em busca de respostas para a gagueira. O *certo* funciona como pressuposto que aponta para exterioridade e sugere que o certo é procurar o fonoaudiólogo, o psicólogo. Então, o errado seria procurar outros profissionais. A solução produz um sentido de resolução da gagueira pelos profissionais legitimados para isso.

Ao dizer que quando está sozinha com o sujeito que gagueja pede para ele ficar calmo, respirar, em nada ajuda com essas solicitações. Conforme Friedman (2015), a ajuda que as pessoas oferecem por acreditar que a disfluência é um problema é o que torna a experiência comunicativa desagradável. Conforme Azevedo (2000; 2006), o discurso do adulto é cheio de elementos parafrásticos e, ao solicitar a criança que tenha calma respire, não direciona a mesma para o seu “erro”. A criança não tem como contradizer ou localizar o que está errado em sua fala. Então, passa a achar que o “erro” está em alguma parte do corpo ou nela toda. Substituir palavras por outras consideradas mais fáceis, o sujeito que gagueja já faz. A professora procura fazer o mesmo ao perceber que o aluno não conseguirá dizer certo significante, coloca algo no lugar para que o “erro” não ganhe visibilidade na

interpretação. A língua pode aprisionar a fala. O fato de substituir palavras que acha que o aluno não conseguirá dizer, impede que o aluno seja sujeito de seu dizer, deixando, no fio de seu discurso, entrever, via memória discursiva, que o aluno é incapaz de produzir determinadas palavras. A professora reitera com essa atitude a impossibilidade de dizer do sujeito que gagueja.

A professora diz que espera o aluno falar e se não entende pede para repetir. Ao fazer isso, produz um sentido de que algo está errado na fala do sujeito que gagueja, no entanto não direciona a criança para o seu “erro”. O repetir produz um efeito de que repetindo o conteúdo da mensagem será compreendido.

Quadro 11: ENTREVISTA COM A PROFESSORA B

A professora B trabalha como docente há 11 anos. Afirma que não havia despertado para a gagueira do sujeito 2. Ela afirma que para uma criança que gagueja é importante apresentar trabalho, dizer o que entendeu sobre uma história. Vê a gagueira como um problema emocional, hereditário ou orgânico. Encaminha crianças com gagueira ao fonoaudiólogo. A docente afirma, ainda, que quando se treina mais a fala, se o ambiente é mais acolhedor, o aluno vai melhorando. Quando a criança está gaguejando, a professora procura não interrompê-la, pede para ela repetir o que disse.

Fonte: Elaborado pela autora

A professora B, ao dizer que não havia despertado para a gagueira do sujeito 2, produz um efeito metafórico. De acordo com Orlandi (2013, p. 53) “a deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras”. Acionando a família parafrástica ao dizer despertado, a professora produz sentidos de não ter percebido a gagueira do sujeito 2. De acordo com Orlandi (2013), ao longo do dizer formam-se famílias parafrásticas que apontam que o dizer sempre podia ser outro.

Afetada pelo esquecimento 2, a nível enunciativo, a professora B acredita que o que diz só pode ser dito de uma forma e não de outra. A professora diz que é bom ter acompanhamento, e encaminha ao fonoaudiólogo.

De acordo com Orlandi (2013), ao longo do dizer, há uma margem de não-ditos que também significam. Percebemos o silêncio fundador de que fala Orlandi (2007; 2013). Silêncio que indica que o sentido pode ser outro. Quando a professora fala que é importante propor atividades que a criança possa se expressar,

apresentar trabalhos, dizer o que entendeu de uma história, não considera a dificuldade da criança em se expor em público por conta da gagueira. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018), Azevedo e Freire (2001), Petrusk (2013), Silva (2016) e Cavalcanti (2016), o sujeito se constitui como gago em suas relações discursivas. Para existir gagueira é necessário ter um ouvinte. Falar em público pode ser uma condição de produção que favorece a gagueira.

Ao dizer que vê a gagueira como problema emocional, hereditário ou orgânico, percebemos um interdiscurso social que associa gagueira ao nervosismo ou ao sintoma, ao fisiológico, não considerando que o sujeito é constituído na/pela linguagem. Conforme Azevedo (2006), as emoções estão associadas à gagueira, porém não a causam ou a mantém, mas podem estar relacionadas às consequências de momentos de gagueira. De acordo com Friedman (2012), a gagueira não é hereditária, hereditárias são as idéias. As idéias são dotadas de vida própria e, como vírus que se dispõe de um meio (cultural/cerebral) favorável, tem a capacidade de se nutrir, autorreproduzir.

Quando a pessoa que apresenta gagueira se depara com a disfluência do filho, tende a reproduzir o mesmo padrão de rejeição de que foi vítima no passado. Isto favorece à construção de uma imagem estigmatizada de falante que está na base de construção da gagueira. A memória discursiva carrega sentidos negativos em relação à experiência com a fala. Quando a professora diz que faz o encaminhamento ao fonoaudiólogo, percebemos, no fio de seu discurso que a professora acredita que a gagueira sendo um problema de linguagem não deve ser trabalhado por qualquer profissional. Deve ser trabalhado por um especialista nesta área. Existe uma ideologia do bem falar, uma visão idealizada da fluência que é a base da origem da fala com gagueira.

A professora, ao dizer que nunca expõe e, em seguida, diz quando se treina mais a fala o aluno se expõe mais, o advérbio de negação *nunca* contradiz o que a professora diz em seguida. Treinar a fala ecoa um sentido behaviorista, de controle. Acredita que o treino favorecerá o aluno a se expor mais. Quando a professora diz que *quando se perde o medo de falar, se o ambiente é mais acolhedor, o aluno vai melhorando da gagueira*, a professora não considera que as condições de produção do discurso favorecem a gagueira. As condições de produção estão relacionadas às relações de força, à antecipação, às representações imaginárias do interlocutor, percebido como censor da fala do sujeito gago, alguém que lhe aponta seus “erros”.

O lugar social no qual o professor se insere para enunciar lhe confere poder. O professor pode estar nas Formações Imaginárias do aluno como censor. A própria escola pode estar nas Formações Imaginárias do sujeito que gagueja como censora. Conforme Azevedo (2006; 2018), a escola é a instituição que representa a formação, correção, com valor ideológico de censura pela presença do professor censurador e, acrescentaríamos, de colegas censuradores. No fio do discurso da professora, ecoa um sentido de que se o sujeito tem confiança, acredita na sua capacidade de falar e o ambiente respeita as diferenças, o sujeito vai diminuindo a sua gagueira. O *melhorando* produz um sentido de doença, de diminuir, mas de não *ficar bom*.

Quando a professora diz que procura não interromper quando a criança gagueja, o verbo *procura* produz um sentido de tentativa, de não certeza de não interrupção frente à fala gaguejada. A professora pode ou não interromper, mas procura não interromper. Quando pede para a criança para repetir deixa marcado que há algo errado na fala da criança, mas não aponta onde está o “erro”, confluindo com o que já foi visto nos recortes de sala de aula.

Quadro 12: ENTREVISTA COM A PROFESSORA C

A professora C trabalha há 15 anos como docente e teve uns cinco alunos com gagueira. Ela afirma que procura não expor a criança em sala de aula. Sempre a coloca para falar em público, para ter entrosamento. Percebe a gagueira como entrave que pode melhorar, ficar bom. Pode ser emocional ou orgânico. A docente encaminha crianças com gagueira ao fonoaudiólogo. É bom elogiar. Procura não interromper a criança e pede para ter calma, respirar antes de falar.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando a professora diz ter tido *uns* cinco alunos, o pronome indefinido *uns* marca uma estimativa aproximada da quantidade de alunos com gagueira. Percebemos na formulação da professora uma contradição, quando diz que não expõe o aluno quando ele não quer e, logo em seguida, afirma que sempre o coloca para apresentar, falar em público. O advérbio de tempo *sempre* marca na superfície linguística que a prática de pedir para o aluno apresentar é contínua. Na formulação da professora, ecoa um sentido que o entrosamento advirá com a prática de apresentar, falar em público.

No discurso da professora, ecoa um sentido que ela percebe a gagueira como problema de linguagem e que o profissional adequado para trabalhar este problema é o fonoaudiólogo. A professora, ao dizer que tem que apresentar, tem

que falar, expor o que tem a dizer, isso vai desenvolver mais a fala. Aos poucos vai perdendo o medo de falar. A professora não considera que o falar em público pode ser uma condição de produção geradora de gagueira.

Conforme Azevedo (2006), quando o sujeito gagueja carrega uma autoimagem de mal falante construída na infância. É um estigma socialmente marcado. De acordo com Azevedo (2000; 2006), a língua por si só não desloca o sujeito para posição de gago. Para que haja gagueira é necessário existir um ouvinte que deve ocupar a posição de intérprete. O ouvinte é antecipado como censurador o que favorece o bloqueio na fala.

Quando a professora diz que é bom elogiar, acionando a família parafrástica, produz um sentido de reforçar os momentos de fluência com elogios. Ao dizer que a gagueira é um entrave que se trabalhado pode melhorar, ficar bom, ao dizer entrave produz um efeito metafórico de obstáculo, problema. O melhorar, ficar bom no fio de seu discurso retoma via memória discursiva o pré-construído da gagueira como doença. A professora, ao entender a gagueira como de etiologia emocional ou orgânica, retoma via memória discursiva a gagueira associada ao nervosismo ou a gagueira como entidade nosológica, separada do sujeito. Conforme Friedman (2012), os estados emocionais presentificam-se no contexto subjetivo que subjaz o processo de tentar falar sem gaguejar, ou seja, estão presentes antes, durante e após a gagueira. Não são seu desencadeador direto, mas parte do funcionamento da fala gaguejante.

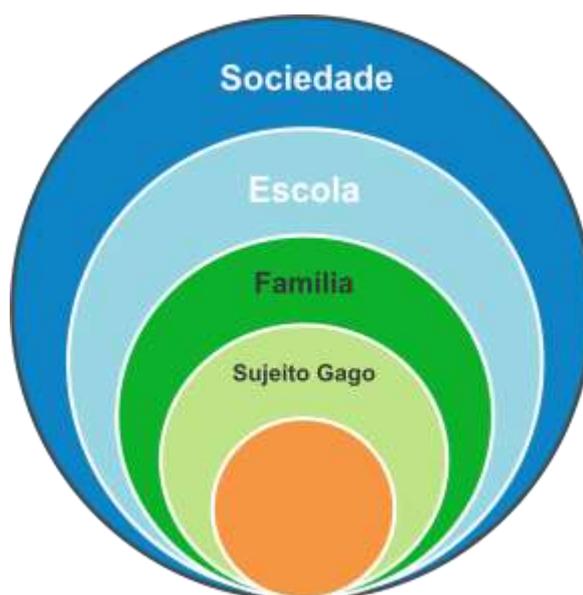
Quando a professora C afirma que procura não interromper a criança quando ela está falando, o verbo *procura* aponta o não dito presente na exterioridade constitutiva que via memória discursiva retoma o sentido de tentar não interromper. Não interromper não marca uma certeza, mas uma tentativa.

A professora, “ao pedir para ter calma, respirar” em nada ajuda ao aluno a ter fluência. Conforme Azevedo (2000; 2006), o discurso do adulto é cheio de elementos parafrásticos. Pedir calma ou pedir para respirar é um discurso autoritário que situa a criança em uma relação de ordem de cima para baixo; que não permite reversibilidade, ou seja, a criança não tem como contradizer ou localizar o “erro” na fala. Não tendo como deslocar para posição sugerida, passa a fazer tentativas para modificar a fala. O efeito do outro na criança pode deslocá-la a recusar-se a falar ou utilizar estratégias variadas como bater os pés canalizando a tensão trazida pela possibilidade discursiva para outro órgão do corpo.

Cotejamento entre as análises

Existe por parte das professoras um desconhecimento sobre como lidar com a gagueira. As professoras acreditam estar ajudando pedindo para respirar, repetir como se isto favorecesse uma fala com fluência. A disfluência é constitutiva da fluência já que não existe fala cem por cento linear como falam Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) e Friedman (2012; 2015). A solicitação de ter calma, respirar de nada adianta para a fluência emergir. Conforme Azevedo (2000, 2006), o discurso do adulto possui muitas paráfrases que não direcionam a criança para o “erro”. O discurso do adulto é autoritário, sem reversibilidade, pois a criança não tem como contradizer nem localizar o que está incorreto em sua fala.

Figura 5: Resumo



Fonte: adaptado de Filgueiras (2019)

A figura representa o interdiscurso da família inicialmente, posteriormente da escola e da sociedade sobredeterminando o fio do discurso do sujeito.

Conforme Friedman (2015), a ajuda que as pessoas oferecem por considerar a disfluência um problema é o que torna a experiência comunicativa desagradável. As professoras confluem com o senso comum quando em sua formulação associam o nervosismo à gagueira, a hereditariedade. De acordo com Azevedo (2006) as emoções não causam nem mantêm a gagueira, mas podem estar relacionadas às consequências dos momentos de gagueira. Como fala

Friedman (2012), a gagueira não é hereditária, hereditária são as ideias. Quando a pessoa que apresenta gagueira se depara com a disfluência do filho, tende a reproduzir o mesmo padrão de rejeição de que foi vítima no passado. Isto favorece a construção de uma imagem estigmatizada de falante que está na base de construção da gagueira. A gagueira não passa de uma pessoa para outra. A gagueira advém do modo de interação que se estabelece entre as pessoas.

Uma das professoras diz que substitui palavras que acredita que a criança não irá dizer. Ela antecipa que a criança não será capaz de falar determinado significante. Conforme Azevedo (2000; 2006), não é a palavra que carrega a gagueira. A gagueira está relacionada as condições de produção do discurso. A criança que gagueja normalmente já substitui palavras que acredita que não conseguirá falar. Ela acessa o eixo paradigmático de forma consciente e terá que escolher rapidamente uma palavra para substituir uma que travou ou poderá travar.

Há um interdiscurso predominando na formulação das professoras de que a fluência deve ser linear, onde o titubear nas palavras compromete todo o discurso. Há uma valorização dos momentos de disfluência em que ou se pede para ter calma, respirar, ou se pede para repetir o trecho gaguejado como se as solicitações de ter calma ou a repetição trouxesse a fluência.

As professoras solicitam dos alunos a exposição em público. A exterioridade constitutiva, ou seja, a memória do dizer aponta para a assimetria existente entre o lugar ocupado pelo professor e o lugar ocupado pelo aluno. Nas Formações Imaginárias do aluno ele deve atender todas as solicitações feitas pelo professor como uma ordem, regra a ser seguida. As professoras não consideram que na condição de produção de falar em público a gagueira pode emergir ou se acentuar. Conforme Azevedo (2000; 2006; 2013; 2015; 2018) para existir a gagueira é necessário um ouvinte tido como censor, alguém que irá repreender os momentos de gagueira. É negado ao sujeito ocupar diferentes posições e ele permanece estancado em um lugar. Ao pedir ao aluno para ter calma, respirar ou repetir o trecho que gaguejou as professoras negam ao sujeito ocupar diferentes posições, ou seja, de sujeito que gagueja e de sujeito fluente. As professoras recusam sentido ao trecho disfluente. Conforme Friedman e Passos (2007), a recusa de sentido ao trecho disfluente assume atitudes como: impaciência frente à fala da criança, solicitações para que fale com calma, para que respire antes de falar. A condição de gaguejante traz socialmente uma marca negativa que desqualifica o

sujeito, o desacredita como falante capaz. Interpretar trechos disfluentes como gaguejantes está imbuído de rejeição com força estigmatizadora, “especialmente quando vivido em relações com alto valor afetivo”. Neste caso, na relação dos alunos com os professores, existe um valor afetivo envolvido. Conforme Friedman e Passos (2007), a rejeição dos trechos disfluentes podem levar a criança a deparar-se com a diferença e criar na subjetividade uma imagem estigmatizada de falante.

Professores tanto em sala de aula como nas entrevistas apresentam uma FD de fluência ideal, ou seja, que a fala deve ser linear da mesma forma que dois familiares das crianças identificadas como gagas. Quando o sujeito aluno gaguejava em sala de aula era solicitado que repetisse o que tinha dito, como se a repetição trouxesse a fluência. Os professores apresentavam uma posição sujeito autoritário tanto nas entrevistas como nas aulas, pois esperavam um padrão de resposta, de fala, pediam calma, para respirar antes de falar. Da mesma forma, os pais apresentavam uma posição sujeito autoritária antes de entrar no GEAGi e mesmo após a entrada no grupo, um familiar pedia calma quando o filho gaguejava. Tanto os professores nas aulas, como nas entrevistas e os familiares associavam gagueira a nervosismo ou hereditariedade. Dois pais percebiam o filho como diferente por ser gago. Isso ficou presente em suas falas. Um disse: *nem por isso ele é menos né?* O outro pai disse: *ninguém é diferente*. Os dois discursos apresentam um não dito que via memória discursiva produz o sentido que quem gagueja não é igual a quem é identificado como fluente, considerando a fluência como relativa. Tanto os professores como os pais acreditam que o profissional adequado para tratamento da gagueira é o fonoaudiólogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que eu digo não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer (PÊCHEUX, 2009, p.161).

Esta tese pretendeu analisar o funcionamento discursivo de famílias e docentes de crianças identificadas como gagas e participantes do Grupo de atendimento. Especificamente, visou investigar as posições sujeito e formações discursivas da família e dos professores e as implicações na fala gaguejada de crianças; assim como a relevância das práticas discursivas dos professores para manutenção ou superação da fala gaguejada, identificar no contexto de sala de aula as condições de produção desencadeadoras de fluência ou gagueira e por fim identificar o (DP) em sala de aula.

Acreditamos que o sujeito é ideologicamente interpelado. Isso o inscreve em determinadas Formações Discursivas (FD). Neste trabalho, acreditamos ser o sujeito interpelado pela FD ideal e pela fluência não ideal. Consideramos FD ideal a concepção de fluência perfeita, linear. Fluência não ideal é a concepção de disfluência como constitutiva da fluência. Neste sentido, consideramos que os três professores A, B e C analisados se encontram contraidentificados à FD da fluência ideal, mesmo ainda permanecendo nela inscrita, pois começaram a distanciar-se dela e questionar algumas concepções como por exemplo de que não existe fala perfeita, sem hesitações, repetições, o que no início da entrada do pesquisador na Escola não acontecia.

É relevante considerarmos como os discursos da família e da Escola silenciam em muitos momentos a criança. Nas vezes em que silencia, pode a criança antecipar, nas suas Formações Imaginárias, os diferentes discursos da família, da professora e dos colegas. Com a entrada dos sujeitos e das crianças no GEAGi, houve um salto significativamente qualitativo na produção da fala dessas.

Podemos perceber, também, a partir da análise das sequências discursivas do discurso dos professores a posição sujeito autoritária, considerando como correta a própria resposta, apesar de ouvir as respostas de alguns alunos, limitavam os gestos de interpretação dos sujeitos. Observamos o discurso pedagógico autoritário, o discurso parafrástico reverberando em sala de aula.

Percebemos nas sequências discursivas dos professores a leitura em voz alta e o apoio no livro didático como uma prática para trabalhar conceitos, interpretações. Quando o sujeito aluno gaguejava era solicitado que repetisse a resposta ecoando um sentido que o titubear na fala comprometia a resposta tida como correta. Os professores em geral sempre perguntavam: “o que o texto quer dizer?” como se pudesse atrás do texto extrair uma verdade, um único sentido sobre ele.

No discurso dos familiares observamos uma preocupação com que os outros iriam comentar sobre a gagueira do filho, o medo do *bullying* em relação ao filho. A maioria dos familiares associa a gagueira ao nervosismo, à hereditariedade, assim como os professores nas entrevistas. Após a entrada no GEAGi os pais compreenderam que o disfluir é natural e passaram a não cobrar uma fala perfeita do filho. Antes da entrada no GEAGi as famílias apresentavam uma posição sujeito autoritária e uma FD de fluência ideal assim como os professores. Os professores requerendo um único sentido para resposta, pedindo para repeti-las quando o sujeito gaguejava, pedindo calma e as famílias solicitando calma também.

Tanto os professores quanto duas famílias contraidentificaram-se à posição de fluência ideal, pois já questionam saberes, admitindo que o disfluir é natural. As três famílias ocupam posições sujeito não autoritário. A fluência ideal considera que a fluência deve ser absoluta e assumir uma posição sujeito de fluência ideal é o adulto interferir na fala da criança, pedindo para ela ter calma, respirar, falar direito.

Existiu uma mudança de posição de sujeito gago para sujeito fluente. O sujeito não mais se vê na posição de gago, não planeja o que vai falar, não prevê mais a gagueira antes que ela aconteça, não teme falar em público. As famílias que contraidentificaram-se já questionam alguns saberes sobre a gagueira, porém estão inscritas na mesma FD, pois focam mais os momentos de disfluência do que o de fluência. O que colaborou para a mudança na forma sujeito das famílias foi a escuta sistemática delas pela terapeuta. Apenas uma família se desidentificou da FD de fluência ideal, identificando-se à FD de fluência não Ideal. Essa família não considera os momentos de disfluência como algo que compromete o sentido a ser veiculado, valoriza os momentos de fluência e não interfere mais na fala da criança como fazia antes de entrar no GEAGi.

Percebemos que os professores se baseiam no senso comum em relação às crianças que gaguejam. Não apresentam preparo em sua formação inicial e

precisam de uma formação continuada que lhes capacite a lidar com a gagueira em sala de aula. Os três professores apresentaram uma posição sujeito autoritária na medida que pouco consideravam a característica polissêmica da linguagem, trabalhando o sentido como único.

Os pais precisam tirar suas dúvidas e ser escutados pelo fonoaudiólogo especialista em gagueira. Pais e professores necessitam lidar com a gagueira de forma natural, respeitar o tempo de fala de cada um e doar sentido aos trechos disfluentes considerando-os como linguagem.

Importante trabalhar com sujeitos que gaguejam a leitura em coro, em dupla, cantar músicas conhecidas, trabalho em grupo para socializar idéias, dramatizações imitando a fala dos personagens, pois a mudança de fala favorece a fluência. Na leitura em coro, o outro fornece a pista acústica necessária para emergir a fluência. Acreditamos que a gagueira não está no locutor ou no ouvinte, mas no espaço intervalar, discursivo, diretamente ligado às condições de produção.

Não consideramos o trabalho concluído, pois a intenção foi iluminar novos caminhos, abrir espaços para diferentes leituras, posicionamentos, questionamentos. Marcamos neste trabalho nosso gesto de interpretação, autoria, tendo a AD como solo teórico para o estudo da gagueira e para análise da prática discursiva dos professores e familiares.

Acreditamos assim como Oliveira (2017), que os professores devem estar preparados para os desafios da atualidade, pois a partir disso poderão desenvolver uma mediação qualitativa no processo de ensino aprendizagem. Acreditamos que os professores devem acolher a diferença e saber lidar com ela, o que foi pouco observado em nosso estudo.

Como efeito de conclusão, acreditamos que os princípios teóricos e práticos da AD se mostram bastante efetivos como base para uma proposta terapêutica que pretende promover mudanças de FD e em posições sujeito de professores, em familiares e crianças assujeitadas à FD de fluência ideal; que a mudança na prática discursiva dos professores e das famílias podem gerar mais segurança em sujeitos que gaguejam, reconduzindo os falantes à liberdade e à espontaneidade da fala.

REFERÊNCIAS

ABRA GAGUEIRA. **A criança que gagueja na escola**: orientação aos professores. Disponível em: <http://www.abragagueira.org.br/2017/11/07/a-crianca-que-gagueja-na-escola-orientacao-aos-professores/>. Acesso em: 22 out. 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes: Lisboa, 1985.

AMOROSO, Regina Moscato; FREIRE, Regina Maria. Os sentidos do sintoma de linguagem na clínica fonoaudiológica. In: PASSOS, Maria Consuelo (org.). **A clínica fonoaudiológica em questão**. São Paulo: Plexus, 2001, p. 13-29.

ANDRADE, Cláudia R. F. de. Abordagens neurolinguística e motora da gagueira. In: FERNANDES, Fernanda D. M.; MENDES Beatriz C. A.; NAVAS, ANA L. P. G. P. (orgs.) **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2014, p. 423-433.

_____. **Diagnóstico e intervenção precoce no tratamento das gagueiras infantis**. Carapicuíba: Pró-fono, 1999.

ANZIEU, Annie. Da carne ao verbo: mutismo e gagueira. In: ANZIEU *et al.* **Psicanálise e Linguagem**. Do corpo à fala. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.149-187.

_____. Gagueira e violência oral, Bernard Barrau. In: ANZIEU *et al.* **Psicanálise e Linguagem**. Do corpo à fala. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.189-242.

_____. O corpo fantasmático do gago. In: ANZIEU *et al.* **Psicanálise e Linguagem**. Do corpo à fala. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 289-301.

_____. *et al.* **Psicanálise e linguagem**. Do corpo à fala. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

ASSOLINI, Filomena E. P. A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidades profissionais. In: PAYER, Maria O.; CELADA, Maria T. **Subjetivação e processos de identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016 p. 125-145.

_____. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 233f. Dissertação (Mestrado de mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista eletrônica acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, v1, n1, p. 50-72, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: Um estudo enunciativo dos sentidos. Revisão Técnica da tradução, Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Jaqueline. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos jurídicos**, v. 19, p 25-42, Jul/Dez. 1990.

AZEREDO, Felipe C. **O processo ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 75f. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão social, Educação e Desenvolvimento Regional. Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo.

AZEVEDO, Nadia P. da S. G. de. Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 21, n. esp, p.433-463, 2018.

_____. **A gagueira na perspectiva linguístico discursiva**: Um olhar sobre a terapia. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____. Disfluências. In: Ferreira, Thiago. (org.) **Distúrbios da comunicação oral em adultos e idosos**: Manual Prático. Ribeirão Preto: BookToy, 2019, p. 115-129.

_____. Um estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva. **Revista Prolíngua**. v. 10, n.1, p. 209-220, 2015.

_____. **Uma análise discursiva da gagueira**: Trajetórias de silenciamento e alienação na língua. 2000. 132 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Uma análise discursiva de sujeitos com gagueira. **Gragoatá**, n. 34, p. 145-163, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1738/showToc>. Acesso em: 21 Nov. 2018.

_____; FREIRE, M. R. Trajetórias de silenciamento e aprisionamento na língua: o sujeito, a gagueira e o outro, In: FRIEDMAN, S.; CUNHA, MC. **Gagueira e subjetividade**: possibilidades de tratamento. São Paulo: Artmed, 2001, p. 145-160.

_____; LUCENA, Jônia A.; CAIADO, Roberta. O percurso terapêutico de uma criança com gagueira sob o enfoque linguístico-discursivo. In: BARROS, Isabela do R. *et al* (orgs). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: CRV, 2014, p. 121-133.

BAIMA, César. Cérebro **de adolescentes é programado para aprender, diz estudo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/cerebro-de-adolescentes-programado-para-aprender-diz-estudo-20258527>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BALDEZ, Alda L. S. **Um olhar sobre as estratégias pedagógicas à luz do método Ativo**: possibilidades de (re)significação da prática docente no Ensino Fundamental. 2017. 169f. Mestrado (Mestrado em Ensino). Programa de Pós Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Ensino. Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Tocantins.

BARROS, Renata C. B. de. Uma versão de clínica: A clínica do discurso. In: CAVALLARI, Juliana S.; BALDINI, Lauro J. S.; BARBAI, Marcos A (Orgs.). **Discurso e psicanálise**: A-versão do sentido. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 127-142.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida M. **Um olhar sobre a diferença**. Interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papius, 1998.

BOHNEN, Anelise Junqueira. **Estudo das palavras gaguejadas por crianças e adultos**: caracterizando a gagueira como um distúrbio de linguagem. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORGES, Agueda da C. No detalhe do traço: ritos, cores e resistência. In: FONTANA, Mônica G. Z.; FERRARI, Ana J. (orgs). **Mulheres em discurso**: identificações de gênero e práticas de resistência. Vol. 2. Campinas: Pontes, 2017, p. 251-288.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. São Paulo: editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base. 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

CAIADO, Elen C. C. Como proceder com crianças que gaguejam. **Brasil Escola**, Disponível em. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/como-proceder-com-criancas-que-gaguejam.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

CALIL, Vera L. Lamanno. **Terapia familiar e de casal**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CARNEIRO, Célia R. Refletindo sobre a gagueira de um ponto de vista linguístico. **Estudos Lingüísticos**, v. XXXV, p. 448-453, 2006. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1309.pdf?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1309.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____; SCARPA, Ester M. Singularidade nas manifestações de falas gagas. **Cadernos de estudos lingüísticos**, v. 54, n. 1, p. 155-166, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636977>. Acesso em 15 de set de 2017.

CAVALCANTE, Meire. **Como ajudar seu aluno a se expressar melhor**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1664/gagueira-como-ajudar-seu-aluno-a-se-expressar-melhor>. Acesso em: 07 jun. 2018.

CAVALCANTI, Maria do C. G. P. **O trabalho lingüístico discursivo em um grupo de estudos e atendimento à gagueira infantil (GEAGI) com pais de crianças identificadas como gagas**. 126f. 2016. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

CAVALCANTI, Tatiana Maria C. **Análise do discurso de adultos diagnosticados como gogos em três cidades do interior do estado de Pernambuco**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

CAZARIN, Ercília. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006.

_____. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula**. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CELADA, Maria T.; PAYER, Maria O. Sobre sujeitos, língua (s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, Maria O.; CELADA, Maria T. (orgs.). **Subjetivação e processos de identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016, p. 17-41.

CELESTE, Letícia C. *et al.* Influência da mídia sobre o olhar pedagógico da gagueira: Reflexões iniciais. **Revista CEFAC**. v 15, n 05, p. 1202-1213, Set./Out., 2013.

CERVI, *et al.* A influência da dinâmica familiar no desenvolvimento da linguagem. **Revista distúrbios de comunicação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 66-75, mar 2015.

CHACON, Lourenço; VILLEGA, Cristyane C. S. Hesitações na fala infantil: indícios da complexidade da língua. **Cadernos de estudos lingüísticos**, v. 54, n.1, p. 81-98, 2012.

CHIEPPE, Daniela Cais; FERREIRA, Léslie Piccolotto; Giannini, Susana Pimentel Pinto. O trabalho em grupo na área de voz: considerações sobre a prática grupal educativa e terapêutica. In: SANTANA, A. P., BERBERIAN, A. P., MASSI, G., GUARINELLO, A. C. (orgs.). **Abordagens grupais em fonoaudiologia**. Contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007, p. 188-202.

CHIQUETTO, **Marta M. Reflexões sobre a gagueira**: concepções e atitudes dos professores. 133f. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CHUNG, Soo Eun. Desvendando os mistérios da gagueira através da neuroimagem. **Revista Cerebrum**, 2011. Instituto Brasileiro de Fluência. Gagueira Levada a Sério. Disponível em: http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id_conteudo=256. Acesso em: 10 ago. 2018.

COELHO, Elisabeth Cavalcanti. **O pai na clínica fonoaudiologia**: ausente ou excluído. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____; PASSOS, Maria Consuelo. O pai na clínica fonoaudiológica: ausente ou excluído. In: PASSOS, Maria Consuelo (org.). **A clínica fonoaudiológica em questão**. São Paulo: Plexus, 2001, 71-103.

CORRÊA, Maria A. M. **Evolução Histórica da Educação Especial**. Fundação Cecierj/ Consórcio Cederj. Centro de Educação a distância. Universidade Estadual de Santa Cruz. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/85708679-Educacao-especial-volume-1-modulos-1-a-4-maria-angela-monteiro-correa-apoio.html><<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao.../educacao_especial.pdf>> Acesso em: 20 maio 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do R.(Orgs.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 11-19.

DAMASCENO, Wladimir Alberti Pascoal de Lima. **Quando a posição fluente se perde**: Desarmonia entre fala e língua. 95 fls. 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____; FRIEDMAN, Sílvia. Quando a posição fluente se perde: desarmonia entre fala e língua. **Distúrbios da Comunicação**, v. 24, n. 3, p. 309-321, dez. 2012.

DARÒZ, Elaine Pereira *et al.* Sobre Michel Pêcheux e Análise do Discurso. In: BARROS, Isabella do Rêgo, *et al.* **Ensino texto e discurso**. 1. ed. Paraná: CRV, 2014, p.123-139.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 23-32.

DELA SILVA, Silmara. (Des) construindo o acontecimento jornalístico: por uma análise discursiva dos dizeres sobre o sujeito na mídia. In: FLORES, Giovana G. B. *et al* (orgs). **Análise do discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2015.

DELEGRACIA, Joyce D.; GALVÃO, Viviane de S. O conhecimento de mães e professores das séries iniciais sobre gagueira de crianças em fase inicial de escolarização. **Revista de iniciação científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 136-151, 2004.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DOLTO, Françoise. **Seminário de psicanálise de crianças**. Tradução Vera Ribeiro. Revisão técnica Regina Landin. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**. O inconsciente estruturado como linguagem. Trad. de Carlos Eduardo Reis. 3. ed. Porto Alegre: Papyrus, 1992.

DOROW, Clóris M. F. a voz do aluno: um dizer que emerge do silenciamento, da opressão. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, n. 2, p.40-48, jul/dez, 2018.

EIGUER, Alberto. **Um divã para a família**. Do modelo grupal à terapia familiar psicanalítica. Trad. de Leda Mariza Vieira Fischer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Psicanálise passo a passo. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ENTREVISTA com Anelise Bonhen no jornal Matutino da RBS TV. Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AQT7hHuglbl>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ENTREVISTA com Claudia Furquim de Andrade TV UNIVESP. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZAZ9X9wCGtU>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FARIA, Michele Roman. **Introdução à psicanálise de crianças**. O lugar dos pais. São Paulo: CESPUC/ FAPESP, 1998.

FEDATTO, Carolina P. O que se diz ao negar-se a ler? In: Subjetivação e processos de identificação. PAYER, Maria O; CELADA, Maria T. (orgs). **Sujeito e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 79-94.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2 ed. revista e atualizada. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____; SANTOS, João Bôsko C. dos (org). **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos. Claraluz, 2007.

FERREIRA, Maria C. L. Análise do Discurso e suas interfaces. O lugar do sujeito na trama do discurso. Organon. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

_____. Análise do discurso no Brasil: Notas à sua história. In: FERNANDES, Cleudemar A.; SANTOS, João Bosco C. dos (Orgs.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Clara Luz, 2007, p. 11-22.

_____. Linguagem, ideologia e psicanálise. **Estudos da língua(gem)**, v. 1, p. 69-75, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197297>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

_____. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: FERREIRA, Maria C. L.; INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange. **Memória e história na/da Análise do Discurso**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 55-64.

FERRIOLLI, Beatriz H. V. M. A. Análise de discurso como proposta clínica fonoaudiológica nos casos de disfluência da fala. Relato de um caso. In: MEIRA, Ísis (org.). **Tratando gagueira**. Diferentes abordagens. São Paulo: Cortez, 2002, p. 67-89.

FILGUEIRAS, Arthur de A. **Formações discursivas atravessadas e identidades em trânsito**: Uma análise discursiva de/sobre sujeitos transsexuais. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem). 2019.330f. Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

FILHO, Luiz Schettini. **Carão com carinho**. 2. ed. Recife: Bagaço, 1998.

FLORENCIANO, Karla A. B; BARBOSA, Edna A. B. A prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades. **Revista de Educação Horizontes**, v.7,

n.13, 2019, p.24-36. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8752>. Acesso em: 25 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2014.

_____. **A ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Loyola, [1971] 2013.

_____. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do Estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 1995.

FRANÇA, Thyago M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. **Revista Interletras**, v. 4, n. 22, p. 01-10, 2016.

FRASER, Macolm. Tradução Rina Tereza; D' Ângelo Nunes. **Autocuidado para pessoas com gagueira-Stuttering Foundation**. Salvador: UNEB, 2008. Disponível em: https://www.stutteringhelp.org/sites/default/files/selftherapy_portuguese.pdf. Acesso em: 20 de out de 2019.

FREIRE, Regina Maria. **A linguagem como processo terapêutico**. Socioconstrutivismo. Interações eficazes. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

FREJ, Nanete Zmeri; Vilar de Melo, Maria de Fátima. Psicanálise e linguagem: Entretecendo um texto. In: ACIOLY, M. D.; VILAR DE MELO, M. F.; COSTA, M. L. G. (Orgs.). **A linguagem e suas interfaces**. Pernambuco: Livro Fácil, 2006, p. 221-248.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002 [1969].

FRIEDMAN, Silvia. **A construção do personagem bom falante**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. A gagueira e o mito da fluência absoluta. **Revista pátio**, n. 74, ano XIX, p.26-29, mai/jul, 2015. Disponível em: https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira_mito_fluencia_absoluta.php. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Distúrbios da comunicação. **Cartas a um paciente (co-autor) um processo de terapia para a gagueira**. São Paulo: Educ, 1988.

_____. Fluência da fala: um acontecimento complexo. In: FERNANDES, Fernanda D. M.; MENDES, Beatriz C. A.; NAVAS, Ana Luiza P. G. P. **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2014, p. 443-448.

_____. **Gagueira é um tropeço mais que natural**. Disponível em: https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira_tropeco_natural.php. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. **Gagueira**: definição /causa /tratamento. Entrevista sobre gagueira. X semana de fonoaudiologia, SEMAFON-Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.gagueiraesubjetvidadebjetividade.info/gagueira_definição_causa_tratamento>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Gagueira**: origem e tratamento. 4. ed. Rev. e ampliada. São Paulo: Summus, 2004.

_____. O caso Amadeu. In: CUNHA, Maria Claudia; FRIEDMAN, Silvia. **Gagueira e subjetividade**. Possibilidades de tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 133-143.

_____; PASSOS, Maria Consuêlo. O grupo terapêutico em fonoaudiologia: uma experiência com pessoas adultas. In: BERBERIAN, Ana Paula *et al* (org). **Abordagens grupais em fonoaudiologia**. Contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007, p. 138-163.

FUDISSERTU, Fernanda. A fala dos pais e seus efeitos na escuta do clínico de linguagem para a fala da criança. **Anais do SILEL**, v. 1, Uberlândia: EDUFU, 2009.

GADET, Françoise; Pêcheux, Michel. **A língua inatingível**. O discurso na história da lingüística. 2. ed. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Editora RG, 2010.

GAGUEIRA: **conversa com os professores**. Instituto Brasileiro de Fluência (IBF). Disponível em: <<http://www.gagueira.org.br/arquivos/livreto_para_professores.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Ivone C. D. E quando a família vem ao caso? In: MARCHESAN, Irene Queiroz *et al.* (orgs.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. Vol.II. São Paulo: Lovise, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: Mídia e produção de identidades. In: BARONAS, Roberto L. (Org) **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de

formação discursiva. 2. ed. Revisada e ampliada. São Carlos: Pedro e João, 2011, p. 161-176.

_____. Tempos brasileiros: percursos da análise do discurso nos desvãos da história do Brasil. In: FERNANDES, Cleudemar A.; SANTOS, João Bosco C. dos (Org.) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Clara Luz, 2007, p. 23-46.

GRIGOLETO, Evandra. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Dissertação de mestrado. 269f. 205. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **O movimento de desidentificação do sujeito: Uma reflexão a partir de “Semântica e Discurso”**. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____; NARDI, Fabiele S. de. Identificação, memória e figuras identitárias: a tensão entre a cristalização e o deslocamento de lugares sociais. **Gragoatá**, n. 34, p. 197-213, 2013.

GUTFREIND, Celso. **Narrar, ser mãe, ser pai e outros ensaios sobre a parentalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

INDURSKY, Freda. A emergência do sujeito desejante no discurso do MST. **Revista Gragoatá**, v. 18, n. 34, p. 27-38, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1738/showToc>. Acesso em: 20 Nov. 2019.

_____. A memória na cena do discurso. In: FERREIRA, Maria C. L.; INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange. **Memória e história na/da Análise do Discurso**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011a, p. 67-89.

_____. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser *et al.* (orgs.) **Análise de Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2. ed revisada e ampliada. São Paulo: Pedro e João editores, 2011b, p. 77-122.

_____. Políticas do esquecimento X políticas de resgate da memória. In: FLORES, Giovanna G. B.; NECKEL, Nádia R. M.; GALLO, Solange M. L. **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2015, p. 11-27.

IRWIN, Ann. **Gagueira**. Uma ajuda prática em qualquer idade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 34-62.

JOHNSON, Wendel. **Stuttering in children and adults**. Thirty years of research at the University of IOWA. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1955, p. 7-18.

LACAN, Jacques. **A família**. Tradução Brigitte Cardoso de Cunha *et al.* Lisboa: Assírio e Alvin, 1987.

_____. **As formações do inconsciente**. Livro 5. Tradução Vera Ribeiro. Versão final Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1957-1958]1999.

_____. **Mais ainda**. Livro 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1972-1973] 1985.

_____. **O seminário**. A relação de objeto. Livro 4. Versão Brasileira de Dulce Duque Estrada. Revisão de Angelina Harari. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1956-1957]1995.

_____. **O seminário**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Livro 11. Versão Brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1964] 1998a.

_____. **Os escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de Angelina Harari. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1966] 1998b.

LANGEVIN, Marilyn; PACKMAN, Ann; ONSLOW, Mark. **Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves**. 2010. Disponível em: <<<https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-communication-disorders/vol/43/issue/5>>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

LAPLANE, Adriana L. F.; BATISTA, Cecília Guarnieri; BOTEGA, Marilda B. Serrano. Grupo de avaliação e alterações de linguagem. In: SANTANA, A. P.; BERBERIAN, A. P.; MASSI G., GUARINELLO A. C. (orgs.) **Abordagens grupais em fonoaudiologia**. Contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007.

LEMOS, Claudia T. G. de. A fala da criança como interpretação. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 29, p. 17-26, Jul. /Dez., 1995.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de estudos linguísticos**, v. 33, p. 41-69, jan/jun. 2002.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição da linguagem. In: ARANTES, Lúcia; LIER-De Vitto, Maria Francisca (orgs.). **Aquisição, Patologias e Clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 21-32.

LOPES, Luiz P. da M. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua (gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de letras/ FAPESP, 1998, p. 303-330.

LUCENA, Ivone T. de. **Fiando as tramas do texto**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LYSARDO DIAS, Dylia. As ferramentas teóricas da Análise do Discurso no Ensino de Língua. In: FERNANDES, Cleudemar A.; SANTOS, João Bôsko C. dos (orgs). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 207-214.

MADUREIRA, Denise Lopes. **Implicações da família nos transtornos de linguagem**: um estudo de caso. 101 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson F. da S. Da ideologia. Materialidades discursivas e o funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção de sentidos. **Gragoatá**, v. 18, n. 34, p. 95-111, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1738/showToc>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2 ed. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de Leitura**. Da história no Discurso. 2 ed. São Paulo: UNICAMP, 2014, p. 17-30.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 39-62.

MANNONI, Maud. **A criança, sua “doença” e os outros**. Tradução de Monica Seincman. São Paulo: Via Lettera, 1999.

Manual ABNT 2018 UNOESTE. **Unoeste.br**. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Content/Documentos/Biblioteca/2018/MANUALABNT2018.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2019.

MARCHESAN, Irene Q.; CASTRO, Roberta L.; GUSMÃO, Reinaldo J. Frênulo lingual: modificações após frenectomia, **J Soc. Bras. Fonoaudiol.** v. 24, n. 4, p.409-412, 2012.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

_____; MAGALHÃES, Belmira. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria C. L. (Orgs.) **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-141.

_____; MEDEIROS, Vanise. Disciplinarização dos estudos em Análise de discurso. **Revista Gragoatá**, v. 18, n. 34, p. 15-25, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1738/showToc>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. A Trajetória do Manifesto do Partido Comunista no Brasil. São Paulo: Novos Rumos, 1986.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do Discurso – História e práticas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

MEIRA, Isis. Abordagem fenomenológica da fluência. In: FERNANDES, Fernanda D. M.; MENDES Beatriz C. A.; NAVAS, ANA L. P. G. P. (orgs) **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2014, p. 434-442.

_____. **Causas da gagueira**. 2006. Disponível em: <<http://abragagueira.org.br/causas_forum.asp?id=9>>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. **Gagueira infantil**. Disponível em: <<[www.abragagueira.org.br/gagueira infantil_forum.asp?id=7](http://www.abragagueira.org.br/gagueira_infantil_forum.asp?id=7)>>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. **Gagueira: Do fato para o fenômeno**. São Paulo: Cortez, 1983.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna L. **Da Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2001.

MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Ednalva N.; FERRAZ E FERRAZ, Maria da G. C. O sintoma fonoaudiológico e a dinâmica familiar. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 3, n. 1 2004, p. 43-54, 2004. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/issue/archive>. Acesso em: 25 out. 2019.

NASCIMENTO, Julyana C. Uma visão enunciativo-discursiva da hesitação. **Cadernos de estudos lingüísticos**, v. 54, n.1, p. 41-54, 2012.

NOBLE, Debbie M.; MITTMAN, Solange. O professor e o aluno como agentes do desenvolvimento da leitura, **Cadernos de letras da UFF**, v. 6, n.2 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/196>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

NUNES, Silvia R.; Sales, Cleiton de S. Processos de identificação do professor e do aluno com o discurso pedagógico: repensando as práticas de leitura e escrita na escola. In: PAYER, Maria O.; CELADA, Maria T. **Subjetivação e processos de identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016, p. 189-209.

OLIVEIRA, Cristiane M. C. de *et al.* Orientação Familiar e seus efeitos na gagueira infantil. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 1, p. 115-124, 2010.

OLIVEIRA, Manuel Q. de. **Reflexões acerca do atendimento à família na clínica fonoaudiológica**. 2004. 115f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Polyana S de; FRIEDMAN, Silvia; DAVID, R. A. F. A Clínica da gagueira: Diferentes paradigmas e suas consequências. In: DAVID, R. H. F.; BARBOSA, P. S. **Cadernos do Fonoaudiólogo**. São Paulo: editora Lovise, 2006, p. 7-13.

_____; FRIEDMAN, Silvia. **Gagueira infantil**. Disponível em: <<http://www.abragagueira.org.br/gagueirainfantil_forum>> Acesso em: 10 jul. 2017.

_____; PEREIRA, Alessandra S. C., Pires, Thais I. Análise da produção científica fonoaudiológica brasileira sobre família. **Revista Distúrbios da comunicação**. São Paulo, v. 22. n. 1, p. 15-23, abril, 2010.

OLIVEIRA, Rosane M. de. Dificuldade no desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, 1. ed., v. 15, 2017, p 163-188. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-da-leitura>. Acesso em: 10 de Nov de 2019.

ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de Leitura**. Da história no discurso. 4. ed. São Paulo: editora da UNICAMP, 2014.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed Campinas: editora da UNICAMP, 2007.

_____. Maio de 1968: Os silêncios da Memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 1999, p. 59-69.

_____. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: editora da Unicamp, 2008.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, v. 1, n.1, p. 73-81, 1998a.

_____. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2012b.

_____. **Discurso em análise**. Sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org) **Língua (gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de letras/ FAPESP, 1998b, p. 203-212.

_____. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2012c.

PANHOCA, Ivone. Sobre grupoterapia fonoaudiológica: breves reflexões à luz da perspectiva histórico-cultural. In: FERNANDES, Fernanda D. M.; MENDES, Beatriz C. A.; NAVAS, Ana Luiza P. G. P (orgs.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2 ed. São Paulo: Roca, 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) 1997. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

PASSOS, Maria Consuêlo. Família e clínica fonoaudiológica, em tese. In: PASSOS, Maria Consuêlo (org.). **Fonoaudiologia**: recriando seus sentidos. São Paulo: Plexus, 1996.

PAYER, Onice. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**, v. 11, p. 9-25, 2005.

_____. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua (s). **Revista Gragoatá**, v. 18, n. 34, p. 183-196, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Análise do Discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Tradução: José Horta Nunes, v. 9, n. 19, p. 7-24, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/issue/view/425>. Acesso em: 10 out de 2018.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5 ed. Tradução Eni Orlandi, Campinas: Pontes, 2008.

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2017, p. 99-103.

_____. Papel da memória. ACHARD, Pierre *et al.* (orgs.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes Campinas: Pontes, 1999.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. **A língua inatingível**. O discurso na história da lingüística. 2. ed. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 63-75.

PENTEADO, Regina Z. *et al.* Grupalidade e família na clínica fonoaudiológica: deixando emergir a subjetividade. **Revista distúrbios da comunicação**, v. 17, n. 2, p. 161-171, 2005.

PEREIRA, Alessandro da S. C. **Estudo da produção científica fonoaudiológica nacional sobre família**. 117f. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.livros01.livrosgratis.com.br/cp059346.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

PEREIRA, Edicleide da S. Práticas educativas e inclusão na aprendizagem de alunos com distúrbios de linguagem oral: a atuação docente na educação infantil do município de Iguai- Bahia. **Anais eletrônicos**. Saberes e práticas docentes. 2013. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/jornaped2013/anais_2013/educacao-infancia>> Acesso em: 27 out. 2018.

PEREIRA, Roberta. **Gagueira**. Disponível em: <<<http://fonoaudiologarj.blogspot.com/2013/08>>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PEREIRA, Rosane da C. **Discurso e publicidade**: dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira. Niterói: EdUFF, 2008.

PETRUSK, Larissa Santos Silva *et al.* A linguagem de sujeitos-gagos e seus interlocutores em sessões de grupo de atendimento. In: AZEVEDO, Nadia P. da S. G. de; FONTE, Renata F. L. da (orgs) **Análise do Discurso**: mo(vi)mento de interpretações. Curitiba: CRV, 2011, p. 71-94.

PFEIFFER, Claudia Regina C. **Que autor é este?** 144 f. 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PINHEIRO, Williane M. P. da S. **A leitura como prática significativa na formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Monografia. 2016. 55f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Curso (Pedagogia).

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em *Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da *Análise do discurso* no Brasil. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2017, p.7-38.

PIRES, Thais Inocência. **O efeito do processo terapêutico para problemas de fluência de fala no discurso de pais**. 45 f. 2011. Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAMPELOTTO, Helena de P.; GIZÉRIA, Kátia. As dificuldades na formação do hábito de leitura em alunos do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 2, v1, 2017, p. 51-66. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habito-de-leitura>. Acesso em: 10 Nov. 2019.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do C. **O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita**. V.2, n.1, 2012. p.1-9.

REYNOLDS, Gretchen. **Dossiê do Estudo Monstro**. Instituto Brasileiro de Fluência. New York Times. 2003. Disponível em: <http://www.gagueira.org.br/arquivos/estudo_monstro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RIPER, Charles Van. **The nature of stuttering**. 2. ed. New York: United States of America Press, 1982.

_____. **The treatment of stuttering**. New York: United States of America Press, 1973.

ROMÃO, Lucília Maria S. Formação Discursiva e Movimento do Sujeito: de como cortador de cana é falado na mídia. In: BARONAS, Roberto L. (Org) **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. Revisada e ampliada. São Carlos: Pedro e João, 2011, p. 147-159.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCARPA, Ester M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 29, p. 163-184, jul/dez. 2012.

SHUGART, Y. Y.; MUNDORFF, J.; KILSHAW, J. *et al.* Results of a genome-wide linkage scan for stuttering. **American journal of medical genetics part A**. Disponível em: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/104538579/main.html,ftx_abs>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SILVA, Claudemir dos S. **A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira**: uma análise discursiva. 2016. 141f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

_____. Mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva. **Revista Prolíngua**, v. 12, n. 1, p. 27-38, mar /ago. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/issue/view/1978>. Acesso em: 15 de Nov de 2019.

SILVA, Dalexon S. da. **Nasceste da divisão e ela te divide mais**: Análise do discurso religioso de membros de ramificações da Assembleia de Deus no Brasil. 218f. 2019. Doutorado (Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife.

SILVA, Francisco V. da. **A constituição do sujeito celebridade no site ego**: (re) configurações da intimidade em tempos de hiperexposição midiática. 212 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Larissa Petrusk Santos. **Uma análise linguístico discursiva de sujeitos que gaguejam participantes da terapia fonoaudiológica em grupo**. 80f. 2013. Dissertação (Mestrado em ciências da linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco. Recife.

SILVA, Lorene K. *et al.* **Gagueira na escola**: efeito de um programa de formação docente em gagueira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/codas/2016nahead/2317-1782-codas-2317-178220162015158.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Vanessa A. **O discurso sobre o Nordeste no livro didático de Língua Portuguesa**: nos fios da memória, a construção de uma identidade regional. 2018.160f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife. Disponível em: http://www.tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1062/2/vanessa_alves_silva.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito feito fora de si. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, p. 37-53, 2003.

SOWMAN, Paul F. Gray matter volume differences in the left caudate nucleus of people Who stutter. **Brain and Language**, v. 164, p. 9-15, Jan. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X1530016X>. Acesso em: 20 Nov. 2019.

TASSINARI, Maria I. Do Sintoma ao Sujeito: Contribuições da Psicanálise para o atendimento de um Paciente Gago. In: CUNHA, Maria Claudia; FRIEDMAN, Sílvia. **Gagueira e subjetividade**. Possibilidades de tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 77-93.

_____. **Mal-estar na linguagem**: questões sobre Édipo e transferência na clínica da gagueira. 210f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TAVARES, Carla N. V. Psicanálise e Análise do Discurso: atravessamentos e desdobramentos para as noções de sujeito e sentido. In: FERNANDES, Cleudemar A.; SANTOS, João B. C. dos. (org) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Clara Luz, 2007, 119-130.

TFOUNI, Leda V.; MONTE-SERRAT, Dionéia M.; MARTHA, Diana J. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade, **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 23-48, 2013.

_____; TORRETO, Diana J. M.; ADORNI, Alessandra. A dimensão político pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. **Linguagem & ensino**, v. 4, n. 2, p. 427-453, jul/dez 2011.

THOMÉ, Célia R. **Estudo comparativo entre a eficácia da terapia cognitiva processual com o programa de promoção da fluência e grupo terapêutico em fluência em adultos com gagueira: ensaio clínico randomizado.** 112 f. 2019. Tese (Doutorado em processos interativos dos órgãos e sistemas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 2013.

_____. **Introdução a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, Bruno M. **O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível.** 123 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VILAR DE MELO, Fátima. Psicanálise e Análise do Discurso: interlocuções possíveis e necessárias. **Latin- American Journal of Fundamental**, v. 1, ano V, p. 61-71, Nov. 2005.

VITTO, Maria Francisca de A. F. Lier-de. Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. **Letras de hoje**, v. 30, n. 4, p. 45-56, 1995.

APÊNDICE 1

ENTREVISTA

1. Há quanto tempo atua como professora?
2. Neste período teve crianças com gagueira? Quantas?
3. Tem alguma recomendação a fazer em relação a essas crianças? Quais? De que forma? Em que situações?
4. Como vê a gagueira?
5. Faz algum encaminhamento? A que profissional?
6. Como age em sala com essas crianças quando estão sozinhas? E quando estão em grupo?
7. Como é sua escuta com a criança que gagueja?

ANEXO 1 Parecer do Comiter de Ética



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE PROFESSORES EM SALA DE AULA COM ALUNOS IDENTIFICADOS COMO GAGOS E PARTICIPANTES DE GRUPO DE

Pesquisador: Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85916518.3.0000.5206

Instituição Proponente: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.626.503

Apresentação do Projeto:

Idem (a anterior)

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a prática discursiva dos professores, em sala de aula, com alunos identificados como gagos participantes do grupo de atendimento (GEAGI) e como o interdiscurso de fala cem por cento fluente "perfeita" atravessa o discurso docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Idem (a anterior)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As recomendações do parecer do Colegiado foram atendidas (no desenho e no resumo).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Idem (a anterior)

Recomendações:

As recomendações foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foi retirada do corpo do Projeto e da Plataforma Brasil a indicação de que as crianças seriam sujeitos da pesquisa.

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.050-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep_unicap@unicap.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81)2119.4376 – FAX (81)2119.4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de 2016

Sujeito da pesquisa (*)

Pai / Mãe ou Responsável Legal (**)