

Suzana Lima Vargas

**Diagnóstico de inteligência limítrofe:
o papel da escrita na desmistificação de rótulos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada na Área de Ensino-aprendizagem de Língua Materna

Orientadora: Profa. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

V426d Vargas, Suzana Lima.
Diagnóstico de inteligência limítrofe: o papel da escrita na desmitificação de rótulos / Suzana Lima Vargas – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador: Profa. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabison.
Co-orientador: Profa Dra. Maria Irma Hadler Coudry .
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Comunicação escrita. 2. Gêneros discursivos. 3. Testes de inteligência. 4. Psicodiagnóstico. 5. Deficiência mental . I Mayrink-Sabinson, Maria Laura T.. II. Coudry, Maria Irmã Hadler. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson
(orientadora)

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry
(co-orientadora)

Prof. Dr. Lourenço Chacon

Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques

Profa. Dra. Maria Aparecida Affonso Moysés

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Prof. Dr. Guilherme Do Val Toledo Prado (suplente)

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre (suplente)

Agosto/2003

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio e Evane,
com meu amor e minha admiração,
e agradeço pelas palavras e pelos exemplos
de determinação, otimismo e coragem
que estão sempre iluminando minha caminhada.

Para Fernando
e meus bebês João Antonio, Júlia
e o pequeno Pedro
pelo amor puro que embeleza minha vida.

AGRADECIMENTOS

À LF, pelos momentos ímpares que compartilhamos e pelo que aprendi com ela sobre a vida, as pessoas e as situações-limites;

À amiga Lalau, pelas valiosas interlocuções que vem constituindo minha formação acadêmica, mesmo antes do Doutorado, e pela compreensão que sempre teve com minhas outras prioridades;

À querida Maza, pela orientação segura e preciosa que apontavam os rumos certos nos momentos de crise;

À Cida Moysés, Lourenço Chacon, Luciana Marques, Raquel Fiad pelas leituras cuidadosas;

Às minhas irmãs, Valéria e Natália, pelas diferentes maneiras com que me apoiaram nessa empreitada;

Aos meus colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial: Geysa Silva, Déa Pernambuco e Lúcia Cyranka, pelos compromissos de aulas assumidos para que minha capacitação fosse possível;

À CAPES, pelo auxílio concedido.

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
Apresentação	09

PARTE I

Introdução

1. História do meu percurso na área: interesses e algumas questões da pesquisa	13
--	----

O sujeito e as instituições

2. Os diferentes olhares sobre a vida de LF e as respectivas atuações	26
2.1. Sobre o sujeito	26
2.2. O atendimento de LF no Hospital Público	29
2.3. A perspectiva psicológica	30
2.4. A perspectiva fonoaudiológica	42
3. Perspectiva metodológica da investigação e os dados	46
4. Como foi constituído o corpus longitudinal de LF	52

PARTE II

1. Reflexões sobre a história e o uso dos rótulos e as diversas tentativas para explicar o fracasso escolar	57
2. Concepções subjacentes aos conceitos de “distúrbio de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem”	63
3. Medindo a inteligência humana: da craniometria aos testes de inteligência	77
3.1. A capacidade craniana e os diferentes graus de superioridade e inferioridade	77
3.2. As primeiras versões de testes para medir a inteligência	79
4. As escalas Wechsler, o modo como avaliam a linguagem e a concepção de linguagem subjacente a essa prática.....	87
4.1. A escala WAIS	92
4.1.1. Os Subtestes da Escala Verbal do WAIS	96
4.1.2. Os Subtestes da Escala de Execução do WAIS	105
5. O diagnóstico de inteligência <i>limítrofe</i>	110

PARTE III

1. A reflexão bakhtiniana e a noção de gêneros do discurso	122
2. Os gêneros discursivos e a produção escrita de LF	127
2.1. O gênero epistolar	129
2.2. O relato autobiográfico “ <i>Livro da Vida</i> ”	151
2.3. Os relatórios de viagens	167
2.4. O relato biográfico	184
2.5. O gênero escolarizado	191
Considerações finais	199
Referências Bibliográficas e Bibliografia Consultada.....	204

RESUMO

Discuto episódios da história de um sujeito diagnosticado com inteligência *limítrofe* através da utilização do teste *WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale)*. O sujeito da pesquisa é LF, uma jovem de 20 anos que trazia na sua história diagnósticos de profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia e neurologia que atestavam: *déficit de aprendizado, leitura ruim e escrita com problemas*, dentre outros. Os limites já haviam sido apontados, mas as possibilidades do indivíduo ainda não tinham sido enxergadas. Para me contrapor a tal diagnóstico, discuto a produção discursiva de LF, a qual revela sua incursão por vários gêneros discursivos ligados ao domínio social da comunicação, voltados para a documentação e memorização da ação humana e para a representação escrita das experiências vividas por LF, situadas no tempo e marcadas pela subjetividade. Os dados apontam que a maneira como este sujeito elabora hipóteses sobre a língua escrita não expressa, absolutamente, déficit cognitivo.

ABSTRACT

This study shows episodes of an individual's life record diagnosed with *limit* intelligence through the WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) test. The individual in the research is L.F., a young 20-year-old girl who had been diagnosed with having *learning disabilities, poor reading and writing problems*, among others, by different professionals in the fields of Psychology, Phonoaudiology and Neurology. The limits had already been set but the individual's possibilities had not been devised yet. To counter this diagnosis, L.F.'s discursive production has been discussed revealing her incursion through several discursive genres connected to the social domain of communication, geared towards the documentation and memorization of the human action and towards the written representation of experiences had by L.F., situated in time and marred by subjectivity. The data shows that the manner in which this individual creates hypotheses about written language does not express any cognitive deficit whatsoever.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi dividido em quatro partes. Na Parte I, contextualizo a pesquisa, trazendo informações sobre a história do meu percurso na área de educação e os atendimentos realizados por mim junto às crianças diagnosticadas com “distúrbios de aprendizagem”; discuto sobre como se deu a constituição do interesse pelo tema investigado e apresento dados relativos a história de vida do sujeito da pesquisa, que denomino LF. Para a caracterização do sujeito, parto dos dados obtidos na entrevista realizada com a mãe de LF e investigo como se deu a passagem de LF pelo Hospital Público. A análise desses dados permite que se chegue a algumas conclusões sobre o trabalho realizado pelos profissionais das áreas de psicologia e fonoaudiologia.

Também apresento a perspectiva metodológica, baseada no paradigma indiciário de investigação e explicito como foi constituído o corpus longitudinal de LF.

Na Parte II, faço uma retomada na história da psicologia, buscando dados sobre os primeiros casos de “distúrbios de aprendizagem”; questiono a formulação das queixas sobre a aprendizagem da escrita de muitas crianças que são encaminhadas pela escola para os profissionais da área de saúde e discuto o processo de atribuição de rótulos. Trato, ainda, das concepções de inteligência e de linguagem subjacentes à avaliação psicométrica a que LF foi submetida.

Na Parte III, aponto os vários gêneros discursivos pelos quais LF incursionou, partindo da análise de algumas produções escritas e transcrições que foram selecionadas de todo o material obtido durante a coleta longitudinal de dados. A opção por desenvolver uma discussão em torno dos diferentes gêneros escritos que LF utiliza relaciona-se ao fato de poder encontrar nesses dados os indícios, as pistas que me permitem discutir o diagnóstico de *inteligência limítrofe* – deficiência mental, emitido pelo profissional da área de psicologia.

Na Parte IV, concluo a discussão com a retomada de alguns elementos que, no decorrer da análise realizada, se mostraram relevantes na constituição da história de vida de LF.

PARTE I

INTRODUÇÃO

1. História do meu percurso na área: interesses e algumas questões da pesquisa

Uma pesquisa de Doutorado sempre tem uma história. Uma história que vai além do domínio de alguns saberes técnicos, mas busca, na atividade de pesquisa, um caminho de construção do conhecimento. Segundo Kosik (1969), é através deste processo que construímos modos de aproximação ao objeto de estudo, acesso à sua apreensão, pela descrição, decomposição, avaliação e reconstrução dialética de sua totalidade. Processo possível pela superação do aparente, que quase sempre é enganoso; pelo enfrentamento e decifração dos diversos enigmas que ocultam o próprio objeto que nos interessa investigar.

Levando-se em conta que esse processo não é neutro nem objetivo, há que se apoiar em pressupostos epistemológicos e teóricos. Quanto a isso, ressalto que o referencial epistemológico deste trabalho encontra-se ligado à concepção de conhecimento científico como produto de um processo de construção histórica e coletiva; portanto, com marcas de seu tempo e dos *homens que nascidos na história e constrangidos pela história participam dessa construção, conscientes de que o que se teceu, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, foi uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis.* (Geraldi, 1991:4).

A concepção sócio-histórica que assumo aponta a linguagem como lugar de interação humana, como trabalho e atividade constitutivos da subjetividade, da alteridade e de si própria como objeto de reflexão (Franchi, 1987). Essa abordagem possibilita visualizar a relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito, o outro e a

linguagem e compreender os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem (Mayrink-Sabinson, 1997).

Postos os marcos, os eixos que norteiam a atividade científica, o objeto de estudo pode começar a ser vislumbrado. Não surge por acaso. Decorre de pesquisas e atuações profissionais anteriores, do debate, nas salas de aula da universidade, sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, do contato direto com sujeitos em fase inicial de aprendizagem da escrita, da participação em cursos de formação em serviço de alfabetizadores e das várias indagações geradas nestes contextos.

Assim, recupero um pouco da história. Quando iniciei o curso de Doutorado, minha proposta era: investigar as relações construídas pelo professor alfabetizador, ao longo de sua vida, com a narrativa, a leitura e a escrita. O interesse pelo tema derivou de minha experiência como professora do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como da participação sistemática em cursos de formação de professores nas Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação do Estado de Minas Gerais. A experiência apontava para o fato de que não bastava dizer aos professores quais conhecimentos teóricos e metodológicos seriam importantes dominar. Era preciso, antes, discutir que relações tinham com a língua escrita, seus usos e funções em diversos contextos. Era preciso ouvi-los e conhecer o que liam e escreviam. Assim, acreditava que investigar a formação de professores nessa direção traria contribuições para a construção de uma relação outra desses professores com a linguagem, a história e a cultura. Pretendia confrontar as relações que os professores tinham com a linguagem e com o uso da linguagem em situações escolares e em outros contextos e observar de que maneira suas práticas escolares ampliavam ou restringiam a prática com a língua escrita; como se concretizava a leitura e a escrita desses professores em sala de aula.

Contudo, mudei a direção das minhas leituras sobre memória coletiva e experiência narrativa [Benjamim (1997a, 1997b)] e sobre histórias de vida de professores [Nóvoa (1991, 1992, 1995), Goodson (1992), Huberman (1992)], quando passei a interessar-me mais pelos estudos desenvolvidos na disciplina Neurolingüística I – 1º semestre de 1996, ministrada pela Professora Maria Irma Hadler Coudry. Discutiam-se, entre outros assuntos, pontos fundamentais - teóricos e metodológicos - do processo de avaliação de sujeitos cérebro-lesados sob a perspectiva da Neurolingüística, da Neuropsicologia e da Psicologia.

Não por coincidência, nesta mesma época, a Professora Maria Irma Hadler Coudry sabia de meu interesse de investigar o processo de constituição da escrita por alguém que já tivesse sido diagnosticado por médicos como portador de déficits de aprendizado. Tive, então, em abril de 1996, a oportunidade de iniciar o acompanhamento pedagógico junto a LF, uma jovem de vinte anos, de família de classe sócio-econômica favorecida e que havia cursado até a 4ª série do 1º grau. No ano anterior, a Professora Maria Irmã já havia tido contato com LF, encaminhando-a para o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), para que fosse desenvolvido acompanhamento fonoaudiológico. Este tratamento era realizado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA - IEL), por uma fonoaudióloga e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Lingüística do IEL. De acordo com os comentários de diferentes profissionais, os quais, por sua vez, também assumiam posições distintas em relação à história clínica de LF, ela me foi apresentada tendo as seguintes características: *“dificuldade na produção da fala decorrente de asma e do alto grau de ansiedade que revelava em certas situações interacionais”*; *“rebaixamento intelectual”*; *“lê mal e escreve com problemas”*.

Outros dados foram obtidos através de uma entrevista com a mãe, que revelou que a gestação de LF transcorreu normalmente, sem ocorrência de doenças durante a

gravidez. Ela nasceu de parto normal, com peso e estatura normais, tinha sono tranquilo e mamava bem. Contudo, o relato da mãe a respeito da história da infância e adolescência de LF ressalta que, a partir dos seis meses, esse quadro foi alterado pelas crises constantes de asma e bronquite, que perduram até os dias de hoje. Ela acredita que o estado de saúde sempre frágil de LF comprometeu seu desenvolvimento lingüístico e motor e, conseqüentemente, sua vida escolar, marcada por várias ocorrências de repetência, o que acabou por levá-la a deixar de freqüentar a escola aos quinze anos. Esse histórico desencadeou na mãe um comportamento de estar sempre buscando diferentes especialistas e tratamentos de saúde, tendo passado por neurologista, neuropsiquiatra, homeopata, fonoaudiólogo, psicomotricista, psicólogo, psicopedagoga e envolvendo LF em atividades alternativas de caráter pedagógico ou não, como, por exemplo, Método Kumon, Curso de Cultura Geral, Inglês, Curso de Pintura, Ginástica Localizada, Musculação e Natação. Segundo a mãe, essas tentativas decorriam de sua preocupação em saber *“quais eram as chances de LF avançar em seu desenvolvimento e como sua vida escolar poderia ser reorganizada”*.

Como se vê, LF passou por uma série de atendimentos terapêuticos e educacionais. Obtive poucas informações sobre o trabalho realizado nesses atendimentos, uma vez que tive acesso a essa história de vida por meio do relato da mãe, que consistiu na enumeração dos profissionais que atuaram junto a LF e na breve referência a alguns aspectos relacionados aos atendimentos.

Quando iniciei os atendimentos pedagógicos com LF, sua rotina era organizada em torno dos seguintes cursos: Português e Matemática no Curso do Método Kumon, Musculação na Academia de Ginástica e Aulas de Pintura com uma artista plástica de sua cidade. LF era artista plástica: pintava belíssimas telas, na medida 100X120, participava de salões de arte e seus trabalhos já tinham sido premiados algumas vezes. Observem-se alguns de seus quadros:



A partir de meu contato com LF, sua história de vida e as situações-limite por ela vividas, tem-se o início de uma nova caminhada. Passo a seguir outros rumos. Ainda não era chegada a hora em que, pela via da história e da linguagem, estaria investigando a voz do professor alfabetizador e suas experiências com a narrativa, a leitura e a escrita. Agora, a voz do professor que nos interessava era aquela que ecoava na história de fracasso escolar do sujeito que começava a conhecer. A vez era a de lidar com as suspeitas e repercussões do discurso do professor, que, muitas vezes, é o responsável pelo encaminhamento das crianças aos serviços especializados que lidam com problemas de comportamento e/ou aprendizagem. Sendo assim, o professor não deixará de estar presente em nossa investigação, até porque ele é o principal destinatário de nosso texto, uma vez que acredito que é através da formação do professor que conseguiremos construir um novo olhar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, também é nosso objetivo trazer implicações que nos permitam repensar as práticas pedagógicas destinadas às crianças que fracassam no processo de escolarização.

De volta ao percurso que desencadeou o tema da presente pesquisa, destaco alguns fatos que justificam a forte mudança pela qual optei. Tal mudança foi desencadeada pelos encontros realizados com LF e também pelos meus interesses e experiências anteriores de acompanhamento de crianças com queixas de “distúrbios de aprendizagem” na alfabetização.

As reflexões sobre a aprendizagem de crianças que traziam na sua tão curta história de vida as diversas queixas escolares teve seu início anos antes, quando, em 1989, durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, acompanhei individualmente uma criança de seis anos de idade que faria exame para ingressar na 1ª série e, para tanto, teria suas chances aumentadas caso já soubesse ler e escrever. Desde cedo, essa criança, um menino, já era levado a pensar

sobre suas possibilidades de sucesso ou fracasso. Sem muitos espaços para decidir, sabia bem a demanda que lhe era feita pelos pais: aprender e ser bem sucedido. A criança respondia docilmente à demanda dos pais. Não havia nada irregular na sua história de aprendizagem; contudo, sua aparência física era diferente daquela dos meninos de sua idade, isso porque ele tinha uma miopia que o obrigava a usar óculos com lentes exageradas e seus movimentos eram lentos e cuidadosos em função de uma doença óssea que o obrigava a ter alguns cuidados especiais ao correr, brincar, subir escadas *etc.* No entanto, era uma criança criativa, inteligente e com grande capacidade narrativa, apenas precisava que suas expressões, seus valores e seus gostos fossem reconhecidos e incentivados. Ele não teve dificuldades para o aprendizado da leitura e escrita, sendo capaz de escrever e ilustrar suas próprias histórias após um período de seis meses de trabalho. Observei, durante o acompanhamento, que sua maior dificuldade foi aprender a lidar com a insegurança, a ansiedade e a elevada expectativa de seus pais em relação ao seu desempenho escolar, ou até mesmo lidar com a discriminação vivida na própria família.

No ano seguinte, em 1990, quando iniciei o exercício do magistério na rede pública, fui designada para assumir a regência de uma classe especial, que reunia treze crianças entre oito e quatorze anos, agrupadas em decorrência de suas histórias de fracasso escolar. O diagnóstico precário e desastroso da escola, apoiado em suspeitas, havia rotulado aquelas crianças repetentes de “incapazes”, “desatentas”, “lentas”, “imaturas”, “desinteressadas”, “carentes” e “retardadas”. Para alívio dos outros professores de alfabetização, aqueles “alunos-problema” foram reunidos em uma mesma sala de aula. Na verdade, as crianças tidas como “especiais” eram produto das concepções de aprendizagem e dos métodos de avaliação diagnóstica. A crença subjacente era a de que existia uma criança padrão, aquela que estaria num ponto médio - que é a criança normal - enquanto aquela que passasse por dificuldades

econômicas, sociais, intelectuais ou afetivas seria considerada como uma criança com perfil abaixo da média e, em função disso, seria encaminhada para a classe especial. Nesse processo de normalização, de práticas que buscavam a homogeneização e restringiam a diversidade, as crianças que se distanciavam dos resultados alcançados pela maioria eram tidas como “desviantes” ou “anormais”, sendo obrigadas a conviver com a segregação e a alienação.

Padilha (1997), em sua pesquisa sobre a concepção de desenvolvimento e de aprendizagem nas classes especiais, enumera algumas crenças e procedimentos que são comuns na postura das instituições que avaliam, julgam e decidem sobre o encaminhamento da criança da classe regular para a especial: em primeiro lugar, acredita-se que a incapacidade para aprender está no sujeito – algo dentro dele indica suas possibilidades; em segundo lugar, se seu desenvolvimento ocorre lentamente, surgem várias explicações para seu insucesso na aprendizagem; e, por fim, os resultados dos testes apontam a palavra final quando restam dúvidas sobre a retirada ou não das crianças das classes regulares para as especiais.

Em outra pesquisa, a mesma autora questiona a incorporação do modelo médico pela Educação e afirma que *palavras médicas que nomeiam, explicam, afirmam e valoram marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes problemas como sendo apenas individuais e de ordem biológica* (Padilha, 2000:40). Mais uma vez, os desvios estão neles.

A esse respeito, destaco também a pesquisa de Machado (1994), que problematiza o trabalho realizado com crianças que freqüentam classe especial, argumentando que não basta fazer um diagnóstico e encaminhar a criança para aquela instância de ensino, mesmo porque nem sempre se conseguirá, a partir dele, definir o que será bom ou mal para aquele sujeito. Segundo a autora, são muitos os casos em que psicólogos, *ênfatizando seu foco no sujeito encaminhado, entram em*

cumplicidade com os mecanismos intra-escolares que acabam por reforçar a segregação social, o fracasso escolar e a alienação. (p.84). Nesse caso, talvez o esforço devesse estar voltado para pensar sobre o que está sendo diagnosticado, reavaliar as queixas escolares e assumir a responsabilidade de *analisar os efeitos desse encaminhamento prevendo possíveis mudanças nas opiniões constatadas e nas condutas sugeridas.* (p.85).

A experiência com aquele grupo de crianças da classe especial permitiu que alguns alunos construíssem seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita e passassem da condição de “incapaz para aprender” à posição de alunos em processo de construção de seu conhecimento. Não foi uma tarefa fácil. Para eles, a escola era “chata”, “ruim” e “não prestava” e suas respostas eram representadas através de agressividade, desinteresse, silêncio, dúvida, insegurança e medo. Foram várias intervenções, diferentes acordos, muitos erros e alguns acertos; contudo, depois de muito trabalho, foi possível ver alguns deles lendo e escrevendo suas histórias. Para estes, a diferença ficou sendo a do atraso gerado pelo processo de fracasso escolar que vinha ocorrendo; para outros, o destino foi “continuar ficando” na classe especial; e, para dois meninos, a opção foi a de parar de estudar.

Em 1994, passados os anos em que me dediquei ao Mestrado em Lingüística Aplicada, investigando a construção do discurso narrativo em classes de alfabetização, ingressei como professora do Curso de Pedagogia da UFJF e, por intermédio do NAPp (Núcleo de Atendimento Psicopedagógico), acompanhei oito crianças, individualmente e em grupo, que apresentavam queixas escolares no que se refere à aprendizagem inicial da escrita. A história voltara a se repetir. As crianças que chegavam até o NAPp traziam rótulos e diagnósticos de psicólogos, professoras, diretoras e mães de que constavam os seguintes termos: “disfunção”, “dislexia”, “raciocínio fraco”, “carente”, “desinteressado”, “hiperativo”, “pré-silábico”, “atraso

mental”, dentre outros. Embora não se estivesse colocando “chapéu de burro” nas crianças, as críticas da escola e da família não deixavam de ser severas ou de fazê-las sentir uma vergonha da qual ainda não sabiam se defender.

Esse histórico remete à pesquisa de Caron (2000), na qual a autora analisou textos de psicólogos e professores organizados em torno das práticas de avaliar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de crianças que eram atendidas em um hospital e eram vistas como doentes pelos professores, médicos, psicólogos e outros profissionais. Ela considera que *existem preconceitos que atuam na formulação e nas condições em que se produzem as avaliações da dificuldade de aprendizagem (...), responsáveis pelo abismo que se verifica entre o que é oferecido nas escolas e as reais necessidades dos aprendizes, bem como impedem a busca de soluções.* (p.134). A discussão realizada pela autora leva a crer que os laudos oficializam o fracasso no lugar de permitirem que o sujeito conheça suas dificuldades e saiba como lidar com elas. Assim, interferem negativamente na vida do sujeito e no trabalho de quem diagnostica, uma vez que silenciam as questões culturais e históricas presentes no contexto em que se insere o processo de ensino-aprendizagem.

A discussão de Caron a respeito das práticas diagnósticas de psicólogos e professores confere com o que pude observar no grupo de crianças que acompanhei no NAPp, onde também se viam: diferentes diagnósticos psicológicos que rotulavam as crianças; relatos de famílias com baixa expectativa em relação ao desempenho escolar das crianças; a prática de professores que limitavam o conteúdo por acreditar que as crianças não tinham condições de irem adiante; crianças com a auto-imagem negativa, baseada no sentimento de incapacidade sobre si mesmos.

Diante de alguns dos efeitos devastadores das primeiras dificuldades enfrentadas pelas crianças no início da escolarização, busquei compreender os fatos, questionando: Por que os pais e professores acreditavam que as crianças eram

incapazes? O que elas sentiam e como pensavam o que lhes acontecia? O que estava reservado para suas vidas escolares? Assim, elegi como tarefa auxiliar as crianças na sua produção escolar e, além disso, colocá-las em contato com suas reações frente à aprendizagem escolar, com seus vínculos com pessoas e com conteúdos escolares, com seus sentimentos de angústia e hesitações. Mostrava a elas novas possibilidades de trabalhar com a leitura e a escrita, de conversar, de brincar e de se conhecer e, a partir daí, discutia as outras intervenções, nas quais seus vínculos com a aprendizagem eram compartilhados, reconstruídos ou reinventados.

Sendo assim, agora, no doutorado, novamente surgia a possibilidade de aliar o interesse pela investigação em aquisição da escrita ao acompanhamento de uma jovem que trazia na sua história de vida uma coleção de diagnósticos médicos e psicológicos que apontavam suas “deficiências”, “distúrbios” e “doenças”. Sabendo da necessidade de buscar explicações, procurei aprofundar o entendimento sobre a não-aprendizagem da escrita, trabalhando em termos qualitativos. Contudo, no lugar de ir às instituições para avaliar o discurso do professor e dos profissionais de saúde, decidi começar pelo contato direto com LF, em abril de 1996, uma vez que ela já havia sido apontada pela escola como tendo “distúrbios de aprendizagem” e pela clínica como tendo “déficit intelectual”. Pretendo, então, a partir daí, discutir tais avaliações e os rótulos que delas decorrem e, para isso, elegi a investigação da constituição da representação da língua escrita por esse sujeito. A meu ver a escrita é o lugar onde poderia ver esse sujeito com olhos diferentes daqueles que souberam apenas enxergar as limitações e os desvios, pretende olhar na direção do que LF sabe, gosta, quer e pode realizar. O acompanhamento longitudinal de suas escritas dirá mais sobre esse suas possibilidades.

Dessa forma, meu objetivo foi o de realizar junto a essa jovem um trabalho que priorizasse a reconquista de seu interesse pela prática da leitura e da escrita e

contribuísse para a desmistificação dos rótulos que a designavam como um “sujeito com problemas na aprendizagem da escrita”, dentre outros. Minha atenção estava voltada para o acompanhamento dos movimentos que ocorriam e o efeito das mudanças na vida de LF.

Assim, estabeleci que teria encontros semanais, com aproximadamente noventa minutos, que proporcionassem o desenvolvimento de atividades em que pudesse discutir os usos da escrita, em diversos contextos sociais, e fazer reflexões a respeito de sua representação da língua escrita. Esses encontros eram realizados na Sala do “Projeto de Aquisição da Escrita”, nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem. Também tinha como objetivo descobrir quem era o sujeito que existia por trás das limitações e patologias que lhe foram atribuídas. Pretendia, por um lado, averiguar os fatos e interpretá-los e, por outro lado, conseguir promover transformações na história de aprendizagem da escrita de LF, compreendendo-as e explicando-as. Acreditava que as possibilidades de construção de novos conhecimentos empreendidas junto a LF poderiam introduzir outros modos de participação social e cultural no cotidiano desta jovem.

Três meses após o início de nosso trabalho, fico sabendo, pelo profissional da área de psicologia que acompanhava LF há mais tempo, que sua avaliação do desempenho intelectual de LF, através da utilização do teste WAIS (*Weschler Adult Intelligence Scale*), a apontava como sujeito de QI limítrofe – deficiência mental. Meu incômodo diante deste fato desencadeia uma importante fase da pesquisa. Passo a utilizar-me dos dados obtidos em nossos encontros semanais para discutir tal diagnóstico, na medida em que a maneira como LF elaborava hipóteses sobre a língua, de modo a resolver os diferentes problemas que a escrita lhe oferecia, não expressava, absolutamente, tal déficit cognitivo.

Assim, passo a buscar comportamentos idiossincráticos, pistas, rastros que me permitam compreender LF, esse caso específico. Acredito que os dados são os instrumentos de que precisava para analisar criticamente a classificação, a tipologia do teste WAIS e alguns dos outros rótulos atribuídos a LF. De certa forma, pretendo desenvolver uma reflexão que nos mostre outras maneiras de ver esse sujeito, de reconhecê-lo ou, como tão bem nos diz Coudry (1996), maneiras de alçar o sujeito apesar das alterações em sua linguagem. Para tanto, estabeleci como objetivo dos nossos encontros investigar o que LF sabia, o que ela podia fazer, o que ela tinha e do que gostava.

O SUJEITO E AS INSTITUIÇÕES

2. Os diferentes olhares sobre a vida de LF e as respectivas atuações

2.1. Sobre o sujeito

De acordo com os relatos da mãe, LF *foi uma criança muito desejada na família*, pois já vinha tentando o segundo filho há oito anos. Ela confessa que a surpresa foi ainda maior quando nasceu uma menina. O parto foi normal, sem qualquer alteração durante a gravidez. A menina nasceu com peso e estatura normais, tinha sono tranquilo e mamava bem. Aos seis meses de idade iniciaram-se as crises de asma, que alteraram o sono e o peso de LF. A mãe acredita que *muitas etapas do seu desenvolvimento foram queimadas porque ela passava quinze ou vinte dias no hospital e o tempo restante em casa, até que a próxima crise viesse ... Os médicos brincavam dizendo que ela tinha cadeira cativa*".

Com relação a esse aspecto, pergunto-me se essa ansiedade da mãe, quando revela que LF era *uma criança muito desejada na família*, não tem repercussões no quadro de asma de LF, quer dizer, será que a ansiedade materna também era, de certa forma, responsável pela ansiedade da criança?

Aos seis anos de idade, LF iniciou tratamento fonoaudiológico, que, segundo a mãe, decorreu de um diagnóstico de um pediatra, que apontou *problemas de respiração e de fala*. Tal tratamento foi suspenso quando LF completou dez anos de idade, devido ao fato de a mãe achar o *trabalho frouxo*. Em seguida, fez opção pelo atendimento com psicomotricista, em uma cidade do interior de São Paulo, e com psicólogo, em outra cidade do mesmo estado. Quando LF tinha doze anos, foi iniciado

o trabalho na Clínica de Reabilitação, no Rio de Janeiro – *Método Doman*, que preparava os pais para desenvolverem atividades relacionadas aos sentidos e à linguagem de seus filhos. A mãe conclui seu relato dizendo: *nossa vida foi assim: sempre viajando e procurando o que poderia ajudar ela a avançar.*

Quanto à escolarização, a mãe comenta que se iniciou aos sete anos e se encerrou aos quinze anos, época em que LF cursava a 5ª série: *tinha ano em que a escola passava ela, às vezes reprovava, pegava conteúdo pela metade. Mas eu quis deixar ela na escola porque se fosse pra uma escola especial ia ficar mais discriminada. Mas vai explicar isso pro professor.*

Aos dezoito anos de idade, LF começou a pintar telas com tinta a óleo e, a partir desta data, não parou mais de estudar pintura abstrata e pintar quadros. Frequentemente, participa de salões de arte, já tendo sido premiada duas vezes com medalha de prata. Aos vinte e dois anos, em um de nossos encontros semanais, para realizar atendimento pedagógico, LF escreveu sobre sua experiência como pintora, em um trecho da sua autobiografia “Livro da Vida”:

a pintura tem muito segredos: como testura e cores referentes que o próprio pintor ou pintora percebe como vem aquela testura. A arte abstratas são que não tem forma - que a pessoa pode sentir. meus quadros são importantes para mim porque eles representam muita força positiva quando voce tem um quadro você pensa de quem de onde vem está ideia.

Em 1996, época em que conheci LF, ela já tinha vinte anos e apresentava uma dificuldade respiratória que, aliada ao seu alto grau de ansiedade, comprometia a intelegibilidade da fala. Contudo, LF não deixava de ser uma jovem comunicativa. Ela fazia questão de cumprimentar e conversar com os funcionários que trabalhavam no prédio onde realizávamos os encontros semanais, ainda que, muitas vezes, sua dificuldade pneumofônica e articulatória na produção da fala prejudicasse suas interações sociais. Outra questão que chamava a atenção das pessoas diz respeito ao

fato de ela ser obesa e alta, ou seja, as diferenças em sua aparência física em relação aos padrões de normalidade e beleza tão cultuados na atualidade, também geravam uma atitude de exclusão, tanto por parte da sociedade quanto da escola. Como consequência, notava que as expectativas quanto a seu desenvolvimento e aprendizagem acabavam sendo reduzidas.

A entrevista com a mãe de LF mostrou que, atualmente, parte do seu dia ainda era pautada por atividades desenvolvidas por LF: ir buscá-la e levá-la na ginástica, no Kumon, no inglês, na aula de pintura, nos atendimentos médicos, ou até mesmo viajar 200 km por semana para os atendimentos nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia e Pedagogia.

A mãe destaca que o vocabulário médico, com o qual conviveu durante anos, que poderia impressionar ou confundir a muitos, não contribuiu para seu entendimento, ou da própria LF, sobre os fatos que as levavam a diversas consultas. Talvez ela buscasse saber quais as chances de LF avançar em seu desenvolvimento e em que medida seria possível a LF livrar-se de alguns estigmas ou, ainda, como poderia reorganizar sua vida escolar. A mãe conta que nada lhe foi dito a esse respeito.

Penso no que pode ter sido dito a LF e sua mãe. Quais seriam as deficiências do organismo de LF? Existiriam problemas genéticos? As patologias, anormalidades ou distúrbios apontados seriam passíveis de questionamento? O que estava em questão era “o que falta” ou “o não conseguir”?

Ainda sem respostas para tais indagações, mas estando diante de LF e dos diagnósticos que a “acusam”, passo a discutir alguns atendimentos clínicos constitutivos dessa história de vida.

2.2. O atendimento de LF no Hospital Público

Enquanto transcorriam os primeiros encontros com LF, procurei conhecer de perto, por meio de conversas com os profissionais das áreas de Neurolingüística, Fonoaudiologia e Psicologia, o que diziam os diferentes diagnósticos que já haviam sido feitos sobre o desenvolvimento de LF no Ambulatório de Neurologia de um Hospital Público. Também conversei com LF e sua mãe a respeito das experiências que já haviam tido com estes e outros profissionais. Esses relatos, que comentarei a seguir, trazem dados a respeito da história de LF, seu desenvolvimento geral desde a gestação, sua vida familiar e escolar, os transtornos da fala, diagnósticos e terapias prévias.

A ficha de identificação de LF no Hospital mostra que seu percurso nessa instituição teve início em agosto de 1995, em um Ambulatório de Neurologia. Conforme observado no prontuário, naquela época, a avaliação do neurologista, após entrevista com a mãe e com a própria LF, dizia:

*DN = 20/01/1976, Bca, 5ª série, dx.
Tel =
Q = Dific. aprendizado de fala
H = Atrasou para andar (1,5 ano) e falar (2 anos)
Nasceu parto normal, sem problemas
Ex N = diminuição mov. finos (discoordenada)
Refl. +/-; disartria. Déficit aprendizado*

Em seguida, LF também foi avaliada pela neurolingüista, que apontava:

*Avaliação de linguagem: produção oral.
Foi observado um descontrole pneumofônico que
prejudica a inteligibilidade da produção oral
(não presente na produção de palavras isoladas;
nem pareadas; nem tampouco em frases isoladas).
Isso produz também alterações no ritmo e
entonação da produção oral.
Segue a avaliação. Em 20/09/95,
com orientação fonoaudiológica*

A avaliação do neurologista fez com que LF fosse encaminhada para avaliação psicológica, enquanto a neurolingüista encaminhou LF para acompanhamento fonoaudiológico no IEL, na área de Neurolingüística (Laboratório de Neurolingüística). Tal acompanhamento concentrou-se na atividade pneumofônica e rítmica da linguagem, visando a questão da intelegibilidade da fala de LF.

Ao observar os dois primeiros diagnósticos que constam na ficha de atendimento de LF, percebo que os profissionais assumem uma posição institucional e, com isso, seus discursos ganham um determinado formato, uma estrutura definida. A partir daí questiono: O que se descobriu? Ou apenas se leu o visível? O que se considerou a respeito do cotidiano e da história de vida de LF? Houve oportunidade para que se buscassem sinais de seu mundo interior? Ao dar continuidade à leitura da pasta individual de atendimento de LF no Hospital Público, encontrei anotações que mostram dados sobre o diagnóstico e sobre os atendimentos psicológico e fonoaudiológico. Observem-se, nos itens que se seguem, como transcorreram os atendimentos.

2.3. A perspectiva psicológica

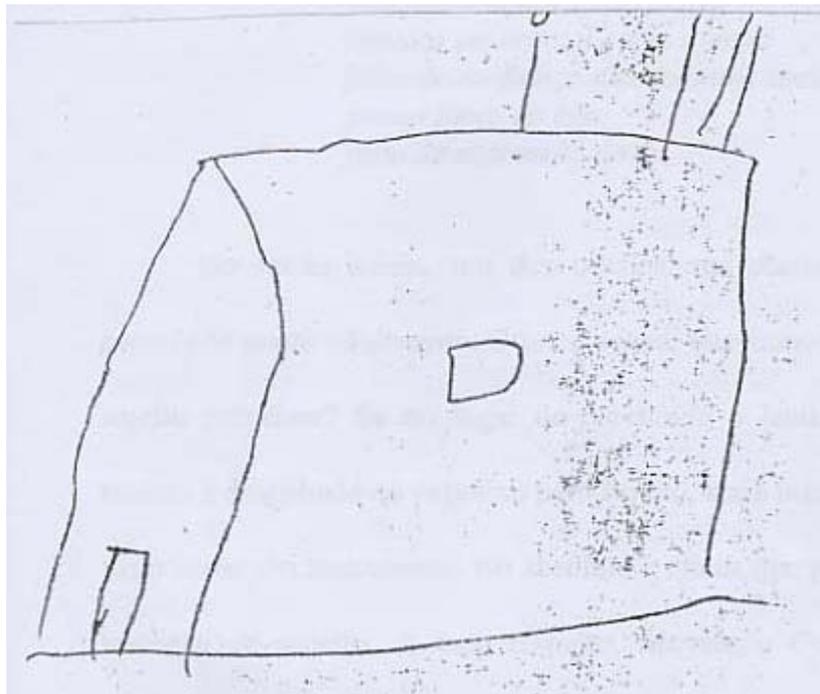
Os atendimentos psicológicos realizados no Ambulatório de Neurologia do Hospital Público tiveram início em 1995 e se encerraram em 1998. Não há registros descritivos do trabalho realizado pelo profissional da área de psicologia; constam apenas registros das sessões e anotações que variam entre *entrevista psicológica*, *avaliação intelectual*, *avaliação de memória* e *orientação psicológica*.

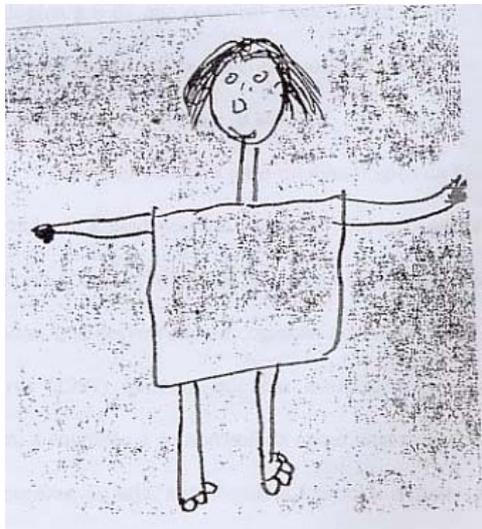
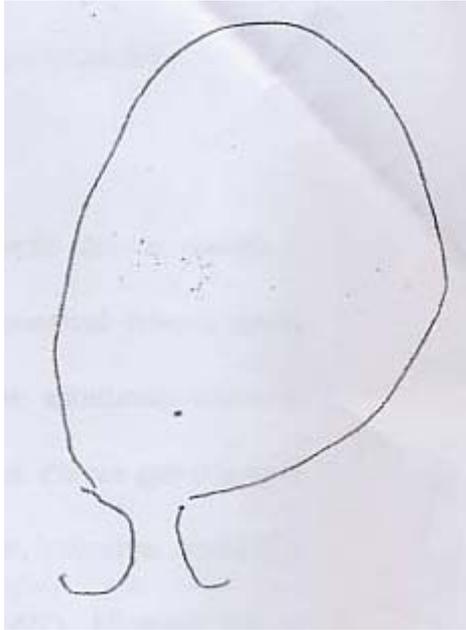
Contudo, em um dos contatos pessoais que tive com o profissional da área de psicologia, pude saber quais foram os resultados da avaliação intelectual desenvolvida por ele, entre 1995 e 1996, período em que ocorreram oito encontros. O diagnóstico

emitido por ele, a partir do uso do teste *WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale)* - instrumento psicométrico para medir a inteligência - revelava nível intelectual limítrofe, enquanto o teste *HTP (House-Tree-Person)* apontava baixo nível mental. Tendo em vista que o teste de inteligência será discutido mais detalhadamente na Parte II, passo a comentar apenas o *HTP*, para que tenhamos, desde então, acesso a uma amostra das crenças subjacentes aos processos de diagnóstico e de intervenção clínica realizados pelo profissional da área de psicologia.

O teste do desenho da casa-árvore-pessoa, geralmente designado como *HTP*, propõe que o sujeito faça cada um dos desenhos e, a partir daí, são feitas avaliações da personalidade do entrevistado e estimativas de sua inteligência.

Observem-se os desenhos de LF, feitos após a instrução:





Após o instrumento ter sido administrado em LF, o profissional da área de psicologia atesta:

*Imaturidade psíquica
baixo nível mental
o mundo é percebido muito vagamente, com pequena
discriminação de detalhes
desenho simples e regressivo
contato superficial e não afetivo
falta de confiança nos contatos sociais e na produtividade
pouca força do ego
falta de expressão do eu*

No laudo acima, um dos trechos que chamou a atenção diz: *o mundo é percebido muito vagamente*. Quanto a isso, questiono: como é possível saber o que o sujeito percebeu? Se no lugar de *percebido* o laudo estivesse apontando como o mundo é desenhado ou expresso pelo sujeito, seria mais aceitável. Parece que o teste é visto como um instrumento tão absoluto e eficaz que permite ver, inclusive, qual era a intenção do sujeito. A esse respeito, Moysés e Collares (1997), afirmam que o pressuposto do teste psicológico é o de que *o visível desvela totalmente o invisível*, como se o olhar do entrevistador tudo pudesse enxergar e o dado obtido por meio do instrumento padronizado abolisse a invisibilidade. (p.80).

É nesse instante que se pode depreender a base epistemológica da Psicometria no campo da Clínica, quando fica evidente sua pretensão de tudo poder avaliar, quando mostra que acredita no acesso privilegiado à inteligência das pessoas através do uso de testes padronizados, que desvinculam a cognição das histórias de vida dos sujeitos. Moysés e Collares (1997) afirmam que, nas avaliações de inteligência, apoiadas no método clínico, a cognição é compreendida como uma categoria teórica, avaliada fora da vida das pessoas, ou seja, a inteligência é tornada abstrata. Contudo, essa inteligência abstraída só existe no pensamento clínico que busca se distanciar do

real, do singular, do idiossincrático, para apontar o regular, os aspectos universais de um sujeito psicológico idealizado.

Assim, as abordagens mensuráveis defendem que somente será possível obter dados confiáveis sobre a cognição das pessoas em situações experimentais, rigorosamente controladas, nas quais se faz uso de instrumentos padronizados e objetivos. Disso decorre o olhar do experimentador como sendo aquele que sabe, avalia, julga, decide e classifica os sujeitos.

Moysés e Collares também apontam que é comum encontrar nos laudos, emitidos após os testes psicológicos, anotações que salientam aspectos negativos, ganhando destaque a agressividade, o que evidencia *a carga de juízos de valor incorporada à avaliação, ao diagnóstico*. (p.70). O comentário feito pelas autoras é confirmado nos dados do laudo citado anteriormente, emitido após o uso do Teste HTP, no qual se podem observar vários rótulos atribuídos a LF: *imaturidade psíquica; baixo nível mental; pequena discriminação de detalhe; regressivo; não afetivo; falta de confiança; pouca força do ego; falta de expressão...*

A meu ver os desenhos feitos por ela na situação de testagem não podem ser tomados como dados para aferir sua relação de dinamicidade com o outro e com o mundo. Aqui, a situação padronizada de testagem não oferece espaços para o sujeito desenhar livremente; trata-se de um desenho pré-determinado, feito em tempo cronometrado e com futura avaliação realizada de acordo com as tabelas interpretativas. Quanto a isso, pergunto-me como alguém que é artista plástica e tem seus trabalhos premiados em salões de arte, gosta de expressar a cor, as formas e a luz em suas telas pode lidar com a tarefa de representar a figura da casa, por exemplo, trabalhando apenas com lápis e papel. Será que é possível avaliar sua cognição e os traços de sua personalidade através de tal teste padronizado? Acredito que não. O teste permite apenas o acesso à expressão da sua cognição e de alguns elementos da

personalidade. Na verdade, a cognição de LF é expressa nas infinitas atividades cotidianas em que este sujeito empreende seu tempo, sua atenção e seus esforços, atividades que têm significados práticos diversos e valores diferentes construídos a partir de sua inserção sócio-histórica.

Também penso a respeito da diferença construída por LF entre desenhar com lápis preto em uma folha de papel ofício, numa situação de avaliação, e pintar telas de 50X70 ou 100X120, espontaneamente, tendo em mãos as inúmeras combinações disponíveis em sua caixa de bisnagas de tinta a óleo. Desenhar a pessoa, a árvore e a casa, conforme proposto no teste HTP, com lápis e papel é uma atividade bastante similar àquelas desenvolvidas em tarefas escolares; é uma atividade ensinada, estimulada pela escola, faz parte de um grupo de valores sociais e culturais onde os alunos passam quase todo o tempo copiando, escrevendo, desenhando, ou seja, onde lápis e papel são objetos do uso freqüente dos escolares.

Veja-se que LF pinta telas, não desenha com lápis e papel; em ambas as atividades, ela exerce sua cognição e sua coordenação viso-motora, mas, em cada uma das atividades, mostra expressões diferentes de sua cognição e coordenação. Tais expressões são aquisições estimuladas e direcionadas, em maior ou menor grau, por valores construídos no decorrer de sua história de vida. Seria pertinente questionar qual das duas atividades, pintura e desenho com lápis e papel, melhor mostraria sua inteligência, sua personalidade e sua coordenação viso-motora. Qual das duas deveria ser tomada como representante dos padrões de normalidade? Obviamente, não existe “a melhor”, tanto uma como a outra atividade deveriam ser consideradas apenas como expressões distintas, uma não é mais rudimentar do que a outra, cada qual tem a sua complexidade, sem hierarquia entre si. (Moysés, 2001).

Comparem-se os desenhos feitos por LF em resposta ao teste *HTP* com algumas fotos de telas pintadas por ela:





Com relação às telas de LF, já ouvi argumentos de conhecidos meus que diziam que, por serem pinturas abstratas, pouco revelariam a respeito de sua capacidade para representar o real, o concreto; ou, será que, retomando Sherlock Holmes, os “Watsons” não saberiam enxergá-la? Sherlock Holmes sempre censura seu assistente Watson porque este não vê aquilo que tem a sua frente, não se mostrando capaz de se concentrar nos detalhes e observar as insignificâncias. Sherlock diz a Watson: *Você não sabia para onde olhar e assim você perdeu o que havia de mais importante.* (Capretini, 1983:151).

Observe-se, então, a tela feita por LF a partir de suas observações de uma das telas Claude Monet, quando da exposição Monet – *O Mestre do Impressionismo*, realizada no MASP, no período de maio a julho de 1997. E, em seguida, compare-a com a tela de Claude Monet que serviu de inspiração para LF:

Agapantos, por LF, 70X50



Os agapantos, Claude Monet , 200X150



Ainda que algumas opiniões que trabalham com o cientificismo não acreditem na capacidade expressiva de LF, a meu ver, é difícil deixar de reconhecer seu talento para a pintura e sua capacidade de ultrapassar com ousadia a barreira de pintar uma tela partindo de outra feita por Monet, sem se preocupar com os possíveis defeitos e sem medo de errar. Ao contrário do que alguns diriam, também não concordo que sua tela seja uma mera cópia. Aqui há algo mais que nos mostra sua capacidade para perceber cores, luzes, sensações, detalhes – sua subjetividade e, além disso, sua imaginação e criatividade ao perceber “Os agapantos” a seu modo. Daí decorre a importância de reconhecer essa subjetividade e saber usá-la, para poder enxergar o que LF mostra ser capaz de fazer. Não há como esquecer que LF tem sentimentos, vontade, sensibilidade, existência moral, que são, aliás, matérias sobre as quais a ciência prefere não falar.

Se, por um lado, havia um profissional da área de psicologia que duvidava o tempo todo, por outro lado, havia quem acreditasse e oferecesse oportunidades e recursos para que ela pudesse descobrir o caminho da pintura, por exemplo. Esse é um dos planos de sua vida em que ela se sente valorizada, reconhecida e mostra seu potencial artístico, podendo livrar-se de alguns rótulos que lhe foram atribuídos por testes inapropriados.

Quanto ao teste *HTP*, desenvolvido pelo profissional da área de psicologia, foi possível verificar que seu principal objetivo era o de obter dados que permitissem fazer uma estimativa da inteligência de LF, assim como levantar indicadores de áreas mais amplas da personalidade do sujeito, utilizando-se, para tal fim, de roteiros para a interpretação dos desenhos. Aqui, lembrei-me de Coudry (1996), que denomina esse tipo de resposta de dado-evidência, ou seja, aquele que é construído pelos testes e resulta de manobras metodológicas, quais sejam, tabelas estatísticas, escalas diagnósticas, grupos de controle (p.181). É por isso que um teste que envolve a

produção de desenhos pré-determinados pode não ter oferecido espaços, em princípio, para que este profissional da área de psicologia pudesse reconhecer a personalidade individual e criativa desta jovem artista plástica.

Fica evidente que as técnicas e as avaliações do profissional da área de psicologia são inadequadas, uma vez que só nos mostram déficits e não capacidades; mostram apenas problemas para resolver, quando precisaríamos ver um sujeito conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural. Além disso, as informações apontadas nas avaliações psicométricas, no teste HTP, no teste de personalidade, entre outros instrumentos, são tão absurdas que nos levam a questionar se alguns problemas realmente existem ou se são “criados” pelo que é proposto no instrumento psicométrico. O que importa é a instrução ou a pergunta em si mesma, de forma que se possa aplicar o teste com uma suposta segurança necessária.

Após essas avaliações psicométricas, as anotações nas fichas de atendimento do Ambulatório de Psicologia registram apenas “orientação psicológica”. Em dezembro de 1997, o profissional da área de psicologia deixa de registrar as fichas de atendimento de LF, com a data e sua observação manuscrita “orientação psicológica”, mesmo que continuasse a ter encontros semanais com LF. Não se sabe ao certo que trabalho foi realizado por ele; sabe-se apenas, por meio de relatos de LF, que, muitas vezes, quando era chegada a hora de seu atendimento, o profissional da área de psicologia solicitava que ela entrasse e esperasse, retornando à sala somente no horário em que a sessão estava encerrada, dispensando-a sem que nada tivesse sido feito.

As intervenções do profissional da área de psicologia encerram-se em 1998, quando a mãe desiste de trazer LF aos atendimentos após o seguinte comentário deste à mãe de LF: “já fiz por ela o que podia, não há mais nada a meu alcance”. É provável que o profissional da área de psicologia não tivesse idéia do que fazer com os dados

obtidos em seus psicodiagnósticos intermináveis: entrevista com a mãe, teste projetivo, teste de inteligência, teste de memória. Talvez ele também não soubesse como lidar com as dificuldades de socialização, imaturidade ou ansiedade de LF, ou ainda, não desejasse encaminhar decisões cruciais para a vida dela.

A conduta do profissional da área de psicologia durante os quatro anos em que trabalhou com LF nos faz pensar sobre o tipo de intervenção desenvolvida. Pergunto-me se os testes de inteligência ou de personalidade fornecem indícios de qualquer coisa que não sejam déficits ou de qualquer coisa além dos déficits? Será que, durante esse longo período de convivência com LF, não existiram espaços para a manifestação de uma personalidade individual, criativa? Foi possível trabalhar em torno das capacidades positivas de LF, de sua capacidade para perceber o mundo real como um todo coerente, inteligível, poético, estético? Ou de sua capacidade de vê-lo, pensá-lo e, quando possível, vivê-lo? O que quis o profissional: diagnosticar um sujeito danificado e incorrigível ou trabalhar com uma jovem cheia de promessa e potencial?

Com relação à abordagem diagnóstica e à intervenção realizada pelo profissional da área de psicologia, discutirei outros aspectos mais detalhadamente na Parte II da tese.

2.4. A perspectiva fonoaudiológica

Antes de LF iniciar o atendimento fonoaudiológico no Ambulatório de Neurologia, ela já havia passado por outro acompanhamento fonoaudiológico, no decorrer do ano de 1995, realizado por uma fonoaudióloga, aluna do Mestrado em Lingüística do Programa de Pós-Graduação do IEL, no Laboratório de Neurolingüística, ligado ao Centro de Convivência de Afásicos (CCA - IEL). Tal

atendimento priorizou o trabalho pneumofônico de respiração e tinha o objetivo de fazer com que LF tivesse consciência de como sua fala era ininteligível; para tanto, sua produção era gravada em áudio, escutada por ela e pela fonoaudióloga e, em seguida, eram realizadas atividades de leitura e exercícios respiratórios e articulatórios. Os comentários daqueles que tiveram oportunidade de conviver com LF antes e depois desse atendimento mostram que as possibilidades de interagir com ela foram ampliadas, na medida em que sua fala passou a não ser “uma massa fônica disforme”, “ininteligível”, “ofegante”, “cansada”, “cheia de ansiedade”.

Já o atendimento fonoaudiológico no Ambulatório de Neurologia foi desenvolvido no período de dezembro de 1996 a maio de 1998, por três fonoaudiólogas, em épocas diferentes. As anotações feitas pela primeira fonoaudióloga, nas fichas de atendimento, mostram que o trabalho semanal estava voltado para exercícios respiratórios, leitura em voz alta com marcação de pausas, leitura na frente do espelho para diminuição dos movimentos corporais, escrita e reescrita de textos, exercícios articulatórios, gravação para reflexão sobre voz e articulação. Os registros apontam que o último atendimento desta fonoaudióloga foi realizado em agosto de 1997. Em outubro, o trabalho foi reiniciado por outra fonoaudióloga, com quem LF permaneceu até dezembro do mesmo ano. As anotações evidenciam que as sessões de fonoterapia privilegiavam atividades de leitura, exercícios articulatórios e trabalho com funções estomatogmáticas. A terceira e última fonoaudióloga também deu continuidade ao que vinha sendo proposto anteriormente: exercícios articulatórios, exercícios respiratórios, relaxamento cervical, leitura e escrita de palavras. Este acompanhamento teve início em fevereiro de 1998, sendo que até o final do mês de maio foram realizados seis encontros. Esta especialista contou que não acreditava na hipótese de disartria - falta de controle muscular na fala causado por lesão neurológica - em função do desempenho cognitivo e lingüístico

de LF nas atividades de leitura e escrita, quando explora determinados recursos lingüísticos e produz certos efeitos em textos como os humorísticos, as adivinhas e poesias.

A partir de junho de 1998, a mãe de LF desiste dos atendimentos fonoaudiológico e psicológico oferecidos pelo Ambulatório de Neurologia do Hospital Público e do acompanhamento pedagógico, realizado no Instituto de Estudos da Linguagem. Fiquei sabendo que LF não compareceria aos atendimentos pedagógicos no dia em que sua mãe disse:

“A gente não vai voltar mais porque os atendimentos vão coincidir com os jogos do Brasil na Copa ... e também porque disseram, lá no Hospital, que não há mais nada pra fazer com L. Então a gente não vem mais ... Vamos ver como é que fica depois das férias”.

Confesso que fiquei surpresa com a decisão da mãe. Sabia que não havia sido uma escolha de LF, pois percebia, em nossos encontros semanais, que ela se mostrava bastante envolvida com a pesquisa e elaboração da autobiografia *Livro da Vida*, material produzido por nós durante os atendimentos pedagógicos. Novamente, LF havia sido destituída de sua voz, de seu direito de falar de si própria, de sua vida, revelando sua subjetividade. A mãe de LF tornou a deslocar os fatos e interromper o percurso de LF. É difícil acreditar, mas, tenho a impressão de que essa mãe não aceita que essa filha “cresça” e ganhe autonomia e, por isso, prefere continuar representando-a como “doente” e “incapaz” para, assim, poder mantê-la a seu lado, sustentando seu desejo de dependência de LF.

Será que essa mãe tem consciência do que faz? Será que ela calcula o quanto as suas atitudes são representativas para LF e o quanto determinam a identidade de LF? Parece que LF tem a sua história atravessada pelo silenciamento e pela censura dessa mãe.

Para tratar da decisão da mãe de LF, destaco a pesquisa de Ferrioli (2003), que trata do discurso dos pais em relação ao seu filho com queixa de retardo de linguagem. A autora aponta que o sujeito que, aprisionado à língua, é representado na perspectiva discursiva como “falta”, “atraso”, “retardo”, constrói seu imaginário e seu eu ideal a partir do discurso do Outro. Assim, ela constata que o retardo de linguagem está ligado a uma construção discursiva que vive no imaginário dos pais. As entrevistas analisadas mostram que há marcas lingüístico-discursivas do retardo de linguagem da criança que estão indiciadas no discurso dos pais.

De certa forma, o encontro com a pesquisa de Ferrioli fez com que algumas impressões que tenho, a respeito da conduta da mãe de LF, pudessem estar sendo confirmadas. A análise da autora confere com os dados da história de LF no instante em que ela diz: *verificamos que o sujeito ao ser determinado pelo discurso dos pais, também é silenciado no seu dizer, há uma proibição do sujeito circular em lugares que não sejam aqueles apontados pelos pais.* (p.116).

Lembro-me, então, da entrevista com a mãe. Ela relatou que LF havia “passado por diversos especialistas”, mas o trabalho realizado nunca a satisfazia, pois “não ajudava LF” ou “era algo frouxo”. Será mesmo que nenhum desses especialistas realizou o tratamento adequado? Será que disseram, lá no Hospital, que não havia mais nada a ser feito por LF? Ou será que a mãe decide suspender os atendimentos toda vez que um trabalho começa a dar certo e LF apresenta avanços em seu desenvolvimento?

3. Perspectiva metodológica da investigação e os dados

Nos trabalhos de Abaurre (1996) e Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997), as autoras destacam a importância de se considerarem os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, como *valiosos indícios do processo geral através do qual se constitui e se modifica a complexa relação entre o sujeito e a linguagem*. Concordo com as autoras quando apontam que os dados sobre aquisição da linguagem trazem em si marcas de uma situação de grande instabilidade. E ainda quando afirmam que

característica dessas situações em que a linguagem é contínua e rapidamente (re) elaborada, a provisoriedade das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza cambiante dos dados de aquisição. Dada uma certa plasticidade natural da linguagem, nada mais natural, também, que essa plasticidade adquira maior visibilidade nas situações-limite em que a linguagem se constitui em objeto de evidente manipulação (1997:18).

As autoras partem do pressuposto de que a relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados de aquisição da escrita deve ser aquela que busca nos dados indícios reveladores do fenômeno que se pretende compreender. Tal abordagem metodológica está relacionada ao modelo epistemológico proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), fundado no detalhe, no rastro, no episódico e no singular. Dentro desse paradigma, a que Ginzburg denomina de indiciário, está em jogo a intuição, o golpe de vista do investigador de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa, não experienciável diretamente. (p.151).

Ginzburg buscava uma atitude voltada para a análise de casos, situações e documentos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios. Ele fala sobre a possibilidade de se fazer uma analogia entre o paradigma de análise qualitativa e o modelo de análise desenvolvido em algumas áreas da ciência, como a

crítica da arte, a medicina, a psicanálise, que se preocupam com o particular, o diferente, os sinais peculiares que caracterizam a singularidade de cada objeto.

Um exemplo de análise indiciária apontada pelo autor é o método de investigação do médico italiano Giovanni Morelli, que se preocupava em identificar o verdadeiro autor de pinturas italianas através da análise minuciosa de pequenos detalhes, tais como os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Para este especialista, essas pequenas características, imperceptíveis para um observador leigo, constituíam as verdadeiras marcas da autoria do pintor. Era preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas dos quadros, as mais facilmente imitáveis: o sorriso dos personagens de Leonardo, por exemplo. As imitações reproduziam, justamente, os traços mais amplos, enquanto os detalhes só eram perceptíveis no quadro original.

O fato de Morelli ser médico e especialista de arte nos revela a semelhança entre as duas metodologias de trabalho. Na medicina, o médico, através dos sintomas visíveis no paciente, detecta a doença, ou seja, ele tem acesso apenas aos sintomas, não à doença, mas a partir dos sintomas, consegue construir uma hipótese sobre o mal que aflige o paciente, descobrindo a doença.

Ginzburg (1983), no artigo “*Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*”, um dos textos que compõe o livro “*O Signo de Três*”, compara o método do detetive Sherlock Holmes ao de Morelli, pela preocupação com as minúcias que caracterizava as análises de ambos. O detetive é aquele que consegue descobrir o autor do crime, baseando-se em indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas. Também é curioso o fato de o autor das histórias de Sherlock Holmes, Conan Doyle, ter sido um médico antes de se dedicar à literatura, ou seja, novamente, a investigação está atrelada à medicina.

Observe que o trabalho do detetive se funda na busca de pistas, que são um verdadeiro corpus, que depois da análise minuciosa, fornecerá a chave da decifração do mistério. Porém, não é qualquer um que “enxerga” tais pistas. Veja a diferença entre Sherlock Holmes e suas falas dirigidas a Watson: *Você não observou. E, no entanto, você viu. Ou Você não sabia para onde olhar e, assim, você perdeu o que havia de mais importante.* Não há dúvidas quanto à importância que a escolha das pistas mais interessantes exerce no trabalho de interpretação do detetive.

Capretini (1983), que, junto com Ginzburg, também tem um artigo no livro “*O Signo de Três*”, ao analisar o método de Sherlock Holmes, diz que detetives alcançam as verdades em uma investigação através do olhar aos

detalhes, fragmentos aparentemente triviais, de coisas bizarras sobre as quais nossa atenção se concentra sempre com alguma hesitação. Na verdade, somos distraídos pelos detalhes e, mais que tudo, pelos aspectos gerais da história. No entanto, os mais relevantes detalhes são aqueles que provocam rupturas no quadro, revelando sua incoerência. São os “atos falhos”. (p.153)

E isso depende da nossa percepção das coisas, de considerar uma pista como suficientemente válida. Por esses motivos, o detetive combate a tendência de dissimular dados importantes, reconhecendo-os na uniformidade do conjunto ou na proliferação de elementos não pertinentes; mas ele deve também combater a tendência, tanto de sua parte como de outros, de simular respostas que ignora ou encobrir questões, não as questões espalhafatosas, mas aquelas decisivas, enquanto trabalha para o fim de uma investigação.

Sherlock preocupava-se fundamentalmente com a verificação empírica de suas conjecturas, suas hipóteses e suposições. Os dados constituem a chave da decifração de cada mistério. E ele diz: *é um erro capital teorizar antes de possuir os dados. Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos para acompanhar as teorias, ao invés*

de as teorias seguirem-se aos fatos. Ele comenta com Watson: *Eu posso descobrir fatos, mas não posso mudá-los.*

Para Sherlock, um detetive eficiente deve estar bem municiado de um vasto espectro de informações potencialmente relevantes. Isso significa que o detetive observa algum fato como relevante porque possui algum conhecimento que relaciona aquele fato à decifração do mistério. O conhecimento que ele tem é contextualizador de suas hipóteses, porque ele as faz tendo em vista seu domínio sobre o assunto em questão. Na verdade, a familiaridade do investigador com seu problema trará clarificação. Essa familiaridade diz respeito aos conhecimentos que devem embasar qualquer investigação, bem como as hipóteses que procuram descrever a verdade dos fatos.

Dentro dessa perspectiva metodológica, o olhar do pesquisador se constitui como olhar que tem uma fundamentação para reconhecer nos detalhes pequenos, valiosas pistas; ou seja, não se trata de simplesmente olhar para os fatos, é preciso observar sua significância dentro do processo de decifração do fenômeno que se busca compreender. Outro aspecto interessante refere-se à ausência dos fatos, quer dizer, alguma coisa que deveria estar presente e não está, muitas vezes, é uma pista a respeito do mistério a desvendar.

Para a metodologia do paradigma indiciário interessa observar as insignificâncias. Porém, o que Sherlock queria dizer com insignificâncias? Provavelmente, ele se referia ao fato de as pessoas permanecerem nas observações gerais e não perceberem que, nos pequenos detalhes, pode estar a chave da decifração de cada mistério. Na realidade, os detalhes são muito significativos; só são insignificâncias para os observadores não especializados na arte de decifrações. Há também a necessidade de o pesquisador saber distinguir os fatos. Essa distinção deve ocorrer sob o olhar cuidadoso dos detalhes mínimos. E aí a singularidade é quase,

invariavelmente, uma pista. Ou seja, quanto mais próximo do lugar comum for um crime, mais difícil se torna sua decifração. E, ainda, considere-se que aquilo que é fora do comum, do esperado, do normal é antes um guia do que um obstáculo.

Esse modelo de análise, ao ser aplicado aos dados da aquisição da escrita, contribuirá para visualizar a relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito LF e a linguagem e interpretar como pistas, marcas, indícios de um processo em constituição aquilo que é comumente concebido pelas metodologias tradicionais de alfabetização como “erro”, “problema”, “anormalidade” ou “desvio” na aprendizagem da escrita. Com isso, quero dizer que, muitas vezes, os comportamentos idiossincráticos que denotam o envolvimento de LF com a linguagem e seu trabalho de compreender o funcionamento da escrita são desconsiderados pelas metodologias de alfabetização, na medida em que esses comportamentos escapam às exigências da escrita padrão. E assim começa a história de encaminhamento de LF aos profissionais de saúde. O desconhecimento a respeito das possíveis causas dos comportamentos tão diferenciados que LF costuma exibir em suas produções escritas faz com que esse movimento do sujeito às voltas com o aprendizado da escrita seja interpretado pela escola e profissionais de saúde como um indicativo de fracasso na tarefa de ser alfabetizada, de aprender a ler e escrever segundo as expectativas da escola.

Trata-se do conhecido mito do *déficit biológico*, que apregoa que as crianças pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar e avalia a produção lingüística desses sujeitos partindo da perspectiva da “falta”, da “anormalidade” e da “carência”, como se existisse algo de errado com essas crianças. Assim, o professor acaba por estabelecer um sentido único para os textos escritos pelos alunos e os indícios que deles podem emergir são tomados como “desvios” ou “problemas” da gramática infantil. Com isso, também se perdem oportunidades valiosas de se tomarem os indícios como lugar de compreensão da relação do sujeito com a

linguagem. Dessa forma, tudo aquilo que poderia desencadear atividades de reflexão e confronto em torno da linguagem acaba sendo banido das salas de aulas ou reduzido à ordem do puramente gramatical.

Mas por que falar de questões pedagógicas se trato de procedimento de investigação? Porque enquanto professora-pesquisadora acredito que vale a pena diferenciar nosso modo de olhar a constituição da linguagem escrita daquele tratamento dado pela escola mais tradicional aos textos das crianças, as quais vivem, *cada uma a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e seus interlocutores*. (Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson, 1997). Acredito que os sujeitos da aprendizagem da escrita podem ser vistos em sua singularidade, uma vez que ela é determinante da história também singular de constituição da linguagem de cada sujeito. Isso também significa dizer que os indícios das primeiras escritas infantis não são uma representação direta da relação que o sujeito estabelece com a linguagem, como se ela fosse visível ou auto-evidente. Ao contrário, os indícios revelam a constituição da relação sujeito/linguagem em sua opacidade, em sua complexidade constitutiva.

É nessa direção que faz sentido o princípio metodológico do paradigma indiciário na investigação sobre o processo de constituição da escrita, pois, segundo Abaurre (1996), tais procedimentos permitem ao pesquisador

buscar explicitar, durante os vários passos de cada investigação, os critérios que levam-no a selecionar detalhes e indícios considerados relevantes para a análise. (p.13)

Por fim, explicitados os pressupostos do chamado “paradigma indiciário” de investigação, ressalto que farei uso de tal recurso metodológico no tratamento dos dados desta pesquisa.

4. Como foi constituído o corpus longitudinal de LF

Os textos a serem discutidos decorreram dos encontros que tive com LF no período de abril de 1996 a junho de 1998. Durante a coleta longitudinal, foram planejadas algumas intervenções pedagógicas semanais, com aproximadamente noventa minutos, que visavam a participação e o envolvimento do sujeito da pesquisa nas atividades com e sobre a linguagem e processos cognitivos e de vínculos interpessoais.

Todos os encontros foram gravados em áudio e as transcrições de alguns episódios foram efetuadas com base nas normas do PROJETO NURC/SP:

- Silabação: (na-que-les)
- Prolongamento de vogal ou consoante: (você fala assim, é :::)
- Entoação enfática: MUI-TO
- Comentários do transcritor: ((*continuação da leitura*))
- Pausa: (...)

Os textos produzidos nos encontros semanais foram: narrativas com base em histórias em seqüência ilustradas por Eva Furnari; narrativas de experiência pessoal; contos; contos disparatados; poesias; adivinhas; hai kai; charadas; listas de frases sobre sentimentos; biografias; autobiografia; roteiros de viagem; relatos de viagem; comentários de fotografias; lembretes; bilhetes; cartas; cartões; e.mail; entrevistas.

Diante de todos os textos produzidos por LF nos encontros realizados neste período, decidi fazer uma seleção e dispor apenas de uma parte deles. Os textos escolhidos traduzem alguns dos projetos que foram objeto de atenção de LF durante uma certa época; por exemplo, houve um tempo em que as suas leituras e as produções de textos orais e escritos estavam orientadas para a elaboração do *Roteiro da Viagem à Disney*; em outra fase, LF dedicou-se a produzir sobre *A Vida e a Obra de Monet*; também passou um longo período colecionando fotos, histórias orais de

amigos e parentes sobre seu passado e realizando entrevistas para escrever a autobiografia *O Livro da Vida*.

Assim, optei por selecionar textos que fossem representativos da riqueza de gêneros discursivos pelos quais LF incursionou, destacando o gênero epistolar, o gênero biográfico, o gênero escolarizado e os roteiros e relatos de viagem.

A opção por desenvolver uma discussão em torno dos diferentes gêneros escritos pelos quais circula a produção de LF relaciona-se ao fato de poder encontrar nesses dados os indícios, as pistas, que me permitem discutir o diagnóstico de *inteligência limítrofe* - deficiência mental – emitido pelo profissional da área de psicologia e, assim, espero destacar fatos que apontam para as capacidades de LF, construídas nas diferentes esferas da atividade humana das quais ela participa.

Também fazem parte do *corpus* as entrevistas realizadas com profissionais de saúde que atuavam junto a LF, as quais revelam suas posições com relação às questões: saúde/aprendizagem, hiperatividade, distúrbio de aprendizagem, disfunção neurológica, entre outras.

PARTE II

Sabemos que os rótulos ainda dominam a formulação das queixas sobre a aprendizagem da escrita de muitas crianças que são encaminhadas pelas escolas para a avaliação realizada por profissionais de saúde, constituindo-se em mitos que justificam o fracasso escolar. Decidi, então, discutir um pouco da história e questionar o uso desses mitos, que, apesar de já terem sido intensamente questionados pela literatura, ainda permanecem vigentes em muitas práticas escolares.

Também discutirei as concepções de inteligência e de linguagem subjacentes à avaliação psicométrica a que LF foi submetida, tomando tal contexto como um daqueles que, possivelmente, também contribuiu para que se esgotasse a credibilidade da mãe de LF em relação às situações terapêuticas.

1. Reflexões sobre a história e o uso dos rótulos e as diversas tentativas para explicar o fracasso escolar

“Quem acredita em rótulos no mais das vezes se engana”.
Humpty Dupty, em Alice no País das Maravilhas.

Os primeiros estudos sobre os casos de “distúrbios de aprendizagem” escolar foram desenvolvidos no início do século XIX. Nesta época, a Neurologia, a Neuropsiquiatria e a Neurofisiologia realizavam estudos em laboratórios anexos a hospícios com o objetivo de elaborar classificações dos sujeitos “anormais”. A criação do conceito de anormalidade facilitou, mais tarde, a transferência desta categoria dos hospitais para as escolas. Dessa forma, as crianças cujo desempenho escolar era diferente daquele da maioria passaram a ser rotuladas como “anormais escolares” e as causas de seu fracasso estavam relacionadas a alguma anormalidade orgânica. (Patto, 1990). A atribuição de rótulos merece ser questionada uma vez que a

interpretação da diferença se dá por meio de um cientificismo, com pretensa objetividade e isenção, através de explicações que se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade e ignoram o ambiente natural e social.

A busca de explicações para as questões ligadas ao rendimento escolar fez com que a Psicologia oferecesse, como sua principal contribuição, os instrumentos de avaliação das aptidões. Assim, durante os trinta primeiros anos de século XX, a avaliação dos “anormais escolares” tornou-se sinônimo de avaliação intelectual. Nesse cenário, destacam-se os psicólogos Binet e Simon (1905,1910), autores da primeira escala métrica para medir a inteligência, e Claparède (1920,1922), interessado na mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar. A introdução da psicometria fez, então, com que os testes de QI passassem a ter grande peso nas decisões tomadas por educadores com relação ao destino das crianças que tinham acesso à escolaridade. Esses dados não se referem a uma história que ficou no passado. Quem conversa com psicólogos e professores sobre a repetência escolar verá que eles ainda têm uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização, principalmente das crianças de camadas populares.

A partir dos testes de inteligência procurava-se uma justificativa para que os melhores lugares fossem ocupados pelos sujeitos mais capazes. A crença era a de que se tinha em mãos um instrumento que pudesse falar dos homens, camuflando sua determinação valorativa. Essa circunstância lembra uma passagem de Foucault (1987:6) quando diz que “*as práticas sociais engendram domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento*”. Parece-me que é esta crença que faz com que sejam produzidas crianças deficientes, incapazes, com distúrbios, bem como profissionais para avaliá-las e os instrumentos para medir os problemas.

Mais tarde, nos meados do século XX, com o nascimento da Psicanálise, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos na área médica modificou não apenas a visão que se tinha da doença mental, mas também as concepções sobre as causas do que se chamaria de “distúrbios de aprendizagem”. Destacava-se a influência do ambiente no desenvolvimento da personalidade e a dimensão emocional na determinação do comportamento e seus desvios (Patto, 1991; Scoz, 1994). Assim, a criança que antes era designada de “anormal” passa, agora, a ser rotulada de “criança problema”. Se antes o diagnóstico apoiava-se nos instrumentos da medicina e da psicologia que falavam em anormalidades genéticas e orgânicas, daqui em diante passa a utilizar instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica que buscava no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Com isso, amplia-se o espectro do diagnóstico: as causas do “distúrbio de aprendizagem” na leitura e escrita, além de serem de ordem orgânica ou intelectual, também podem ser de ordem emocional ou de personalidade.

A título de exemplo, retomo os dados discutidos na Parte I, quando da discussão do Teste HTP. O discurso do profissional da área de Psicologia, traduzido em termos científicos, apontou a presença de “distúrbios de personalidade” em LF, acrescentando outros estigmas à história dessa jovem. Partindo do princípio de que LF é portadora de anormalidade, o teste se detém na análise dos desenhos de LF, pois precisa apontar qual era o defeito de funcionamento da máquina psíquica, não interessando, para estas práticas, o que LF é capaz de representar em suas telas de pintura a óleo.

De volta ao histórico dos “distúrbios de aprendizagem”, situando os fatos por volta dos anos quarenta, pode-se observar que vigora, nas escolas, a prática de encaminhar, para avaliações médicas e psicológicas, o grande contingente de crianças que não atendem às demandas escolares. Instalou-se a escola seletiva, que colaborou

para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, uma vez que explicava questões de escolarização no âmbito das disfunções psicológicas. No entanto, essa mesma escola era difícil de denunciar porque, dissimulada sob o estatuto da ciência, tornava sua contestação praticamente inviável, naquela época.

Segundo Collares e Moysés (1996), esse processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de “biologização”, é bastante conhecido na história da humanidade, principalmente nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes. Relacione-se a isso o respaldo de uma ciência cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social. Essas considerações clareiam nossa compreensão a respeito do paradigma vigente nos anos sessenta, época de intensa agitação social em todo o mundo.

Durante esse período, destacam-se as pesquisas que apontam alta correlação positiva entre nível de escolaridade e classe social. (Hess e Shipman, 1967; Gerwitz, 1968). Segundo essa teoria, as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a infância, de características que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Também se chega a argumentar que a superioridade do homem branco sobre o negro era geneticamente determinada e, ainda, que uma diferença neurológica, geneticamente determinada, explicava as diferenças intelectuais e de papel social entre os sexos. Com base nesses argumentos são encontradas novas “explicações” para as causas dos “distúrbios de aprendizagem” dos alunos provenientes de classe social baixa. (Soares, 1989; Collares e Moysés, 1996).

Essa “biologização” de questões sociais acaba isentando todo o sistema social e a instituição escolar de suas responsabilidades e, usando o termo de Ryan (1976), “culpabilizando a vítima”. (citado por Collares e Moysés, 1996).

Segundo Patto (1991), a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. E mesmo quando pesquisadores

“voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência ou marginalização cultural” (p.51).

Como conseqüência, o “erro”, responsável pelo fracasso, recai sobre o meio, que é visto como pobre do ponto de vista econômico e cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptuais e sociais, em oportunidades de contato com objetos e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. (Hunt, 1964).

Não há dúvidas de que o terreno onde se movimentam estas teorias está minado de preconceitos e estereótipos sociais, os quais, inevitavelmente, impregnam a questão da aprendizagem escolar. É mais uma mítica ideológica que mascara e omite, no interior da escola, as relações sócio-histórico-culturais da vida concreta dos alunos e de seu grupo familiar. As diferenças apontadas nos estudos sobre privação cultural existem somente para defender a crença de que existe uma criança universal; logo, trabalham com uma concepção abstrata de infância.

Nos rumos desse histórico, damos um pequeno salto para destacar a influência dos princípios do movimento da Escola Nova e as pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas no Brasil no final da década de setenta e início da década de oitenta, pela Fundação Carlos Chagas, FGV-RJ e IUPERJ. Após tantos anos de predomínio da busca das causas dos distúrbios de aprendizagem em características psicossociais do aluno, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente dos fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social da escola. (Fundação Carlos Chagas (1977)).

As investigações realizadas pela Fundação Carlos Chagas (1981, 1984), a respeito das práticas constitutivas da vida na escola, destacam o modo como a

seletividade social era operada pela escola. Diante dessa realidade, as pesquisas voltaram as atenções para a investigação dos obstáculos à escolarização das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Os resultados apresentados estão bem resumidos no dizer de Beisiegel:

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classes da grande maioria da população. (Beisiegel, citado por Patto, 1990):

Desse conjunto de pesquisas que, de certa forma, retratam a maneira como a sociedade e a própria escola encaram o fracasso escolar, é importante destacar que, se até os anos setenta, os aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da escola não foram devidamente considerados e se, nos anos seguintes, as causas do fracasso escolar ficaram restritas à inadequação da escola à sua clientela, no lugar de a tendência a atribuir às crianças a responsabilidade pelo fracasso ter sido superada, essa tendência foi acrescida de constatações a respeito da falta de qualidade no ensino.

Esse discurso da inadequação escolar à realidade da criança carente também teve o efeito perverso da construção de duas escolas: a escola da classe média e a escola das classes populares. O problema da inadequação também se estendia para o professor, que, tendo sido formado pelos padrões invariantes universais de uma escola perfeita para um aluno certo, não correspondia às necessidades e interesses das classes populares, sendo culpabilizado por pertencer a um segmento social e cultural que não era o dos alunos de classes populares.

Se, hoje, temos diante de nós um diagnóstico mais próximo da realidade da escola e do ensino, por outro lado, ainda temos posições que, assim como aquelas do início do século, também apontam as crianças como portadoras dos “distúrbios de aprendizagem” que lhes são inerentes. É por isso que uma das afirmações que mais circula no discurso acadêmico e também no discurso do senso comum é a de que os “distúrbios na aprendizagem” da leitura e escrita estão relacionados às capacidades e habilidades psíquicas do sujeito. Talvez essa seja uma das explicações para o fato de as expressões “distúrbios de aprendizagem” ou “dificuldade de aprendizagem” estarem em voga entre educadores, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais de saúde. Uma vez que existem evidências de que os profissionais que se utilizam desta classificação têm forte crença nestes conceitos, optamos por conhecer o que diz a literatura específica sobre o tema.

2. Concepções subjacentes aos conceitos de “distúrbio de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem”

Ao longo dos anos, o fracasso escolar tem sido traduzido como “repetência”, “reprovação” e “evasão escolar”. Também costuma aparecer sob a denominação de “dificuldades específicas de aprendizagem”, “distúrbios psiconeurológicos da aprendizagem”, “lesão cerebral mínima”, “síndrome da criança hiperativa”, “desordem do déficit de atenção”, dentre outros. Na verdade, não é fácil encontrar definições claras e convergentes para tais conceitos. Vemos que a conceituação e a diferenciação entre os “distúrbios” de aprendizagem têm causado polêmica, não havendo consenso entre os autores, quer dizer, as conceituações são tantas quantas são as áreas envolvidas no tema. Nesse caso, creio que o melhor é ir ao encontro do conceito oficial de “distúrbio de aprendizagem”, na expectativa de que alguns aspectos sejam esclarecidos. Assim, elegemos para análise as publicações do periódico americano “*Journal of Learning Disabilities*”. Nossa intenção foi a de acompanhar algumas mudanças conceituais estabelecidas pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD’s)* e as repercussões dessas idéias na pesquisa e trabalhos de intervenção clínica realizados no Brasil. Esse comitê é reconhecido como um órgão que tem competência e experiência para normatizar o tema “distúrbio de aprendizagem”¹.

Em 1981, o NJCLD’s discute a definição anterior, publicada em 1968, e apresenta um documento com a nova versão do conceito de “distúrbio de aprendizagem”, a qual vigora nos dias de hoje:

¹ O comitê é constituído por seis entidades representativas no assunto: American Speech-Language-Hearing Association, Association for Children and Adults with Learning Disabilities, Council for Learning Disabilities, Division for Children with Communication Disorders, International Reading Association, The Orton Dyslexia Society.

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências. (tradução de Moysés e Collares,1992)

Esse novo conceito é comentado frase por frase, com o objetivo de que os aspectos mais críticos fiquem devidamente esclarecidos. Assim, a nova versão do conceito é acompanhada de adendos explicativos, como o que se segue:

... significa que a fonte do distúrbio de aprendizagem deve ser encontrada internamente à pessoa afetada ... a causa do distúrbio de aprendizagem é uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central....

... o Comitê concorda que a evidência concreta da organicidade não precisa estar presente para se diagnosticar como uma pessoa portadora de distúrbio de aprendizagem, mas nenhuma pessoa pode receber este diagnóstico a menos que uma disfunção do sistema nervoso central seja a causa suspeita.

O anúncio da possibilidade de que um “distúrbio de aprendizagem” pudesse ter causas não-biológicas, concedendo espaço para as causas psicológicas, tem repercussões entre psicólogos e educadores brasileiros que procuravam reagir às críticas que surgiam com relação a essa questão. É por isso que hoje encontramos profissionais utilizando o termo “dificuldades de aprendizagem” para se referirem ao mesmo conceito, na tentativa de contornar a crítica. Na verdade, a alteração na aprendizagem continua localizada no aprendiz.

É interessante notar que a maioria das explicações apontadas pelas pesquisas, com relação às causas do fracasso escolar, parece estar compilada neste conceito do NJCLD's. Quer dizer, os fatores que interferem na aprendizagem podem ser orgânicos, emocionais, ambientais, culturais, intra-escolares e psicogênicos. Embora

se pretendesse estabelecer um conceito objetivo e preciso, a concomitância de aspectos permite que qualquer sujeito que apresente um comportamento diferente da norma seja passível deste diagnóstico. (Moysés, 2001).

Considere-se também que se encontra, na definição do NJCLD's, conforme apontam Moysés e Collares (1992), uma biologização das questões educacionais, bem como uma apropriação, pelos médicos, de problemas que, na sua maioria, têm causas sociais, culturais, pedagógicas e emocionais, dentre outras.

Outra pesquisa publicada no *Journal of Learning Disabilities* a respeito do conceito de “dificuldade de aprendizagem” foi realizada por Galaburda (1990). Ele adota como equivalentes os termos *learning disability*, *learning disabilities*, *learning disorders* e *dyslexia*. Em sua abordagem, o termo “dificuldades de aprendizagem” é usado de forma genérica a todas as desordens presentes na aquisição e desenvolvimento da fala, leitura, escrita e atenção, as quais, segundo o autor, são decorrentes de disfunções no Sistema Nervoso Central.

Não se tratando mais dos trabalhos publicados no *Journal of Learning Disabilities*, mas ainda dentro dessa abordagem que tende a biologizar o comportamento e a aprendizagem, destaco o trabalho de Rotta e Guardiola (1996), que discute o conceito de “distúrbios de aprendizagem” em um dos capítulos de um dos livros brasileiros mais utilizados na área de Neuropediatria, qual seja: *Neurologia Infantil*, organizado por Diament e Cypel. Para a pesquisa, as autoras selecionaram crianças de escolas públicas com base no item aprovação/reprovação, sendo 50 crianças com bom rendimento escolar e 50 crianças com mau rendimento escolar. As crianças que apresentavam os “distúrbios de aprendizagem” eram aquelas que, durante a primeira série do primeiro grau, apresentaram dificuldades com a leitura, a escrita e o cálculo. Outros itens analisados relacionam-se ao estado nutricional e à experiência pré-escolar dos sujeitos. Assim, constatou-se que 36% das crianças do

grupo com mau rendimento eram desnutridas. Em contrapartida, apenas 14% das crianças do grupo com bom rendimento escolar apresentavam sinais de desnutrição. Já em relação à frequência a educação pré-escolar, os dados do estudo apontam 88% no grupo com bom rendimento escolar e 42% no grupo com mau rendimento escolar.

É interessante destacar que nesse estudo vigora a concepção de que o fracasso ou o sucesso escolar está intrinsecamente relacionado às características inerentes à criança. Em outras palavras, significa dizer que a criança que não aprende na escola, ou tem dificuldade para a leitura, tem “distúrbio de aprendizagem” ou doença neurológica, casos que somente os neurologistas podem tratar. Esse tipo de cientificismo é que autoriza a produção e a atribuição de rótulos e faz com que muitas outras crianças tenham suas chances diminuídas, conforme ocorrido com LF. O pior é que os diagnósticos médicos não costumam ser contestados por professores ou pais. Será que depois de o neurologista ter rotulado o sujeito como portador de “distúrbio de aprendizagem” aquela criança vai se sentir capaz de aprender? Quem discute esses diagnósticos? Lembro-me de LF; não tenho informações de sua vida escolar, mas acredito que episódios semelhantes devem fazer parte de sua história de exclusão.

Também me chamou a atenção o fato de não terem sido contemplados os aspectos relacionados ao universo social dos sujeitos investigados, não por acaso um fator decisivo para a compreensão do processo de aprendizagem escolar. Não é de se estranhar que se desloquem questões sociais para o plano individual; nessa perspectiva, não há lugar para questões sobre as histórias de vida das crianças, sua inserção social ou, até mesmo, sobre a escola e seus programas curriculares. Na verdade, os dados são tratados de modo absolutamente superficial e transformados em dado-evidência, que provam aquilo que, de antemão, já se desejava afirmar.

Outro manual que trata da avaliação e do desenvolvimento das funções psicológicas básicas para o aprendizado escolar é elaborado por Condemarín,

Chadwick e Milic (1989). O livro tem ampla aceitação entre psicólogos, psicopedagogos e educadores em geral e seu objetivo é apresentar técnicas para “*estimular nas crianças o máximo de seu potencial genético e favorecer-lhes as condições de assimilação escolar*” (p.15). Poderíamos ficar otimistas uma vez que o manual se afasta das abordagens mensuráveis, e seu modo de avaliar não faz menção aos testes de QI padronizados. Contudo, note-se, na citação acima, a concepção inatista que destaca o plano biológico e que concebe uma natureza humana dada, que apenas se atualiza e amadurece. Assim, conclui-se que, mesmo que o manual traga supostos avanços na maneira de avaliar, não há mudanças substanciais na visão de homem e de mundo.

Com relação ao conceito de “dificuldades de aprendizagem”, o trabalho de Drouet (2001) também merece ser mencionado, por ser outro manual de amplo uso por alunos de cursos de formação de professores de educação infantil e ensino fundamental. A proposta da autora para *detectar dificuldades de aprendizagem* destaca os seguintes aspectos:

“se o aluno tem dificuldades de movimentos; se tem problemas da fala; se não consegue ler a uma certa distância; se não entende o ditado; se é superexcitado ou então muito quieto; se não consegue aprender a ler nem a escrever até o final do ano letivo, etc.” (p.28)

Note-se a referência a aspectos de toda ordem: lingüístico, perceptivo e psíquico. Certamente será através dessa avaliação escolar que se inicia um processo de rotulação e o conseqüente encaminhamento de alguns alunos para as instituições encarregadas da avaliação e do diagnóstico. A meu ver, o que Drouet traz como proposta para “*detectar dificuldades de aprendizagem*” se aproxima mais de uma avaliação da (in) capacidade de aprender; é como se estivesse sendo preparado um terreno para que se possa dizer que os alunos têm algum tipo de problema, síndrome, distúrbio, desordem ou qualquer denominação similar empregada ultimamente.

Ao contrário, a pesquisa de Griffó (1996) também investigou crianças consideradas pela escola como incapazes de aprender a ler e a escrever, e seus resultados apontam que muitas crianças que fracassam na alfabetização não são portadoras de “*distúrbios de aprendizagem*” ou de qualquer “*deficiência individual*” capaz de comprometer a aprendizagem. De acordo com a autora,

o não aprendido verificado faz parte de um conjunto articulado de circunstâncias desfavoráveis ao processo de aquisição da escrita, também passíveis de serem verificadas nas práticas escolares, como, dentre outras: metodologias desvinculadas da natureza lingüística do objeto a ser ensinado-aprendido; falta de reconhecimento, da parte dos profissionais da escola, da capacidade cognitiva do aprendiz das camadas populares; despreparo da escola para receber a clientela que atende; auto-estima do aluno afetada em decorrência das discriminações lingüísticas e culturais sofridas na escola” (p.10)

A busca de repercussões do conceito oficial de “*distúrbios de aprendizagem*” na pesquisa e intervenção realizada no Brasil levou-nos até o livro “*Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar a atuação e formação profissional*”, resultado da reunião realizada em julho de 1996, por ocasião do Encontro de Psicopedagogos da cidade de São Paulo, cujo tema era “*Evasão Escolar e os Distúrbios de Aprendizagem*”. Ao analisar os dois capítulos introdutórios, percebo que as causas do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita ora são atribuídas aos fatores sociais ora atribuídas às “*perturbações que envolvem a totalidade da personalidade do aprendiz*”. (Barone, 1998:19). No texto apresentado por Rubinstein (1998), a discussão sobre o fracasso na aprendizagem é acompanhada do seguinte comentário:

nas escolas públicas o aluno evade da instituição e não consegue instrumentalizar-se para conviver numa sociedade urbana letrada, enquanto na escola particular a questão da evasão não se coloca, sendo distúrbios de aprendizagem o tema que mais se apresenta. O contingente de crianças que não aprendem a ler, a ortografar, a escrever, a pensar e, fundamentalmente, não sentem o prazer de aprender, é cada vez maior. (p.14)

Note-se que, se, por um lado, para a criança da escola pública resta a “*frustração de não ter conseguido aprender*”, provavelmente, para a criança da escola

particular recomenda-se um demorado e caro tratamento em uma clínica para distúrbios de aprendizagem; tratamento multidisciplinar, é claro, envolvendo outros especialistas da clínica. Sem dúvida, estamos diante de um mercado de trabalho economicamente atraente e, por isso, em expansão. Cremos que esse é um ambiente favorável para que a Psicopedagogia se fortaleça enquanto profissão.

O estudo de Machado (1997), a respeito da produção da queixa escolar, mostra que, em alguns postos de saúde, mais de 70% das crianças atendidas são apresentadas com esses rótulos. Nesse contexto, em que a estatística chega a autorizar o estabelecimento de uma epidemia, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais da saúde, mediante uma formação calcada no modelo clínico, preferencialmente individual e biológico, tendem a biologizar, a patologizar os problemas que aparecem, ainda que estes estejam ligados às questões sociais, culturais e pedagógicas.

Quanto a isso, Collares & Moisés (1992, 1996), em suas pesquisas sobre fracasso escolar na escola pública, destacam que a atuação dos profissionais de saúde no espaço escolar inevitavelmente acarreta a patologização desse espaço. Esse quadro se agrava na medida em que eles tentam encontrar a doença, o distúrbio, o desvio que explique e justifique problemas educacionais. Assim, a “doença” biológica, sempre localizada no indivíduo, acaba por isentar o sistema educacional de suas responsabilidades. Transformam-se, assim, as relações profissionais:

O professor, que deveria ser o responsável por analisar e resolver os problemas educacionais, passa a ser mediador, apenas triando e encaminhando os alunos para os especialistas da saúde. Esse encaminhamento acalma a angústia dos professores, não só por transferir deveres, mas principalmente porque desloca o eixo das preocupações do coletivo para o particular. O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, escamoteado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o problema, o mal está sempre localizado no aluno. (1992:27)

Collares e Moisés (1996), ao discutirem o processo de patologização do cotidiano escolar, revelam que a explicação sobre o fracasso na aprendizagem recai sempre sobre a criança ou sobre seus pais:

elas não aprendem porque são pobres, são negras, são nordestinas, são imaturas, são preguiçosas, são desinteressadas ou provenientes de zona rural. Ou, então, não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos. (p.26)

Segundo as autoras, essa visão preconceituosa da vida cotidiana, presente principalmente no discurso de professores e diretores, dá a sensação de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças tenham uma vida artificial, sem nenhum tipo de problema.

Pode-se dizer, então, que a escola é o lugar concreto onde se produzem as “dificuldades de aprendizagem” da leitura e escrita, e o discurso dos professores mostra os mecanismos seletivos e a diferença de tratamento da escola com relação aos alunos que fracassam e aqueles que alcançam o êxito. Aliada a esse cenário, temos a conduta de médicos e psicólogos, que, historicamente, produziram e criaram o fracasso escolar e o vem considerando de forma patológica, naturalizada e a-histórica, legitimando assim a exclusão de alguns alunos com o conhecimento científico da medicina e da psicologia. Talvez, o pior de toda essa história é o fato de sabermos que os professores depositam toda a culpa no aluno e não avaliam o processo escolar e social em que a “dificuldade de aprendizagem” é produzida.

Realmente, é lamentável que, no lugar de a escola discutir questões do desenvolvimento e da aprendizagem, esteja acreditando que seus problemas poderão ser dissimulados com a transposição de crenças e valores de um modelo médico, sem nenhum questionamento sobre as vidas de seus alunos, sem nenhuma indagação sobre as metodologias de ensino, sem nenhuma dúvida sobre as políticas educacionais.

De acordo com Gomes (2000), que investigou a produção lingüística dos “maus” e “bons” alunos, os professores consideram “bons” alunos aqueles que fazem o dever de casa como eles gostam, têm hábitos de higiene, sabem ouvir e têm atenção, vão para a escola de uniforme e calçados limpos, têm letra bonita, os pais comparecem à escola assim que são chamados. Por outro lado, no dizer dos professores, os “maus” alunos são preguiçosos, não prestam atenção, não aprendem a ler, não têm ajuda em casa e seus pais não atendem aos chamados da escola. Contudo, o acompanhamento a respeito da aprendizagem da escrita dos alunos, realizado pela pesquisadora, revelou que tanto os “bons” quanto os “maus” alunos apresentavam enorme vontade de aprender a ler e escrever e, se eles não avançaram mais, foi porque a escola e suas famílias não lhes deram condições necessárias para tal. Outro aspecto investigado diz respeito às profecias das professoras que se auto-cumprem, quer dizer, os alunos só faziam tarefas mais simples, pois, segundo as professoras, “*não adianta dar coisas muito difíceis porque eles não conseguem fazer sozinhos*”. (p.23).

Quanto ao argumento do professor de que as causas do não-aprender estão localizadas na criança ou na família, destaco a pesquisa desenvolvida por Rosenthal e Jacobson (1991). Os autores investigaram os determinantes não intencionais na avaliação da capacidade intelectual de escolares, revelando que as expectativas dos experimentadores afetam as respostas que obtêm dos sujeitos e, de alguma forma, estas expectativas acabam desempenhando a função de profecias auto-realizadoras. Para ilustrar tal crença, os autores realizaram um experimento para testar a hipótese de que as crianças de quem os professores esperavam maior desenvolvimento na capacidade intelectual apresentariam este desenvolvimento. Assim, o *Harvard Test of Inflected Acquisition* foi aplicado, no início do ano letivo, em crianças divididas em grupo experimental e grupo de controle. Cerca de 20% das crianças eram apontadas a seus professores como aceleradas e esperava-se que, durante o ano acadêmico, elas

mostrassem um inusitado progresso intelectual. Mas, na verdade, os nomes das crianças indicadas como aceleradas haviam sido sorteados. Assim, a diferença entre essas crianças e aquelas do grupo de controle existia apenas para o professor.

O teste foi aplicado outras duas vezes, com intervalos de quatro meses. No final do ano escolar todos os professores foram solicitados a classificarem seus alunos considerando: em que medida seriam bem sucedidos no futuro e em que grau poderiam ser descritos como interessantes, curiosos, felizes, sedutores, ajustados, afetivos, hostis e motivados por uma necessidade de aprovação social.

As crianças cujo crescimento intelectual era esperado foram descritas como significativamente mais interessantes, curiosas, felizes, atraentes, ajustadas e afetivas. Essas crianças eram consideradas, pelos seus professores, como propensas ao sucesso no futuro, mais felizes e melhor ajustadas. Trata-se do valor de profecia do teste de inteligência.

Contudo, um número significativo de crianças do grupo de controle também obteve ganho de pontos nas testagens realizadas no decorrer do ano. A expectativa da pesquisa era de que essas últimas, que cresceram mais intelectualmente nas testagens, também recebessem avaliações mais favoráveis de seus professores. Não foi o que ocorreu. Apesar de os testes mostrarem para os pesquisadores que as crianças do grupo de controle também ganhavam pontos em QI verbal e QI de raciocínio, elas continuavam sendo vistas como menos ajustadas por seus professores, em função da influência que a avaliação dos professores sofria em relação aos dados apresentados pelos experimentadores no início da pesquisa.

A pesquisa aponta algumas conclusões interessantes: em primeiro lugar, que quando havia uma expectativa em torno do desenvolvimento intelectual das crianças e elas correspondiam a tal expectativa, havia um benefício que se estendia a outros aspectos da vida escolar. Em segundo lugar, que as crianças das quais não se esperava

desenvolvimento intelectual, quando contrariavam tais expectativas, eram reconhecidas pelos professores como tendo características indesejáveis.

Dessa maneira, o progresso intelectual, quando esperado pelos professores, era proveitoso para a vida intelectual e saúde mental do aluno, mas, caso esse desenvolvimento não fosse desejado ou previsto, os resultados para a vida escolar da criança, ou até mesmo no seu desempenho sócio-emocional, podiam ser desastrosos. Isso indica que, de modo contraditório, nem sempre os professores estavam preparados para compreenderem progressos intelectuais do aluno de quem não se esperava progresso. É lamentável que os professores desconhecessem as possibilidades de progresso de seus alunos. Em poucas palavras, o que a pesquisa mostrou foi o fato de que as crianças que eram tidas como “burras” passaram a ser “inteligentes” e vice-versa. Na verdade, os resultados apontados pelos pesquisadores aos professores não revelavam nada sobre a cognição das crianças, se elas eram capazes ou limítrofes. De certa forma, o que a pesquisa nos permite afirmar é simples, mas fantástico: o teste nada mais era do que uma falácia, pois os diferentes resultados apresentados pelas crianças durante a escolarização nem sempre decorreram da profecia do teste, mas sim, da qualidade da interação entre a professora e a criança em torno da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Os casos relatados nesta pesquisa servem para ilustrar os caminhos encontrados pelas instituições para apontarem como a causa da não-alfabetização está sempre localizada na criança que não apresenta as condições básicas para a aprendizagem, condições indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. Na verdade, a escola, que seria a responsável pelo atendimento às diferenças individuais, por mais incrível que pareça, acaba por tratar desigualmente os desiguais. Assim, passa a categorizar as crianças como mais ou menos capazes, hierarquizar turmas em fortes ou fracas, classificar os alunos como disléxicos, pré-silábicos,

hiperativos, portadores de “distúrbio de aprendizagem” ou de déficit de concentração *etc.*

A pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1991) também chama a atenção para o quanto o professor está submetido ao ponto de vista das outras ciências. Quer dizer, a Medicina ou a Psicologia apresentam uma avaliação/diagnóstico e o professor aceita quieto, sem chance para questionar, ficando à margem das decisões sobre o futuro do seu aluno, que receberá os rótulos e será encaminhado, pelos profissionais, para tratamento na área de saúde. Acredito que uma das possíveis saídas para este quadro seria um investimento na formação do professor das séries iniciais, que precisaria estudar, conhecer, interpretar e compreender os episódios típicos de quem está aprendendo a ler e a escrever como fenômenos inerentes ao processo de constituição da escrita. A maioria das práticas de alfabetização, quando se vê diante da avaliação da aprendizagem da leitura e escrita, não leva em conta as hipóteses que as crianças formulam acerca do objeto escrito com o qual operam. É comum observarmos aprendizes da escrita que, ao produzirem seus textos, hesitam, rasuram, reescrevem, não apagam o erro, segmentam as palavras mais, ou menos, do que a norma *etc.* Esses processos, que mereceriam ser vislumbrados e investigados pelo professor, quase sempre, por desconhecimento, são interpretados como “erro”, “desvio”, “anormalidade” ou “patologia”.

Lembro-me de Coudry (1987), que, no artigo “Dislexia: um bem necessário”, destaca o erro como um dos tantos fenômenos que

mostram que a criança explicita as hipóteses que vai montando sobre o objeto lingüístico que está construindo, mas dificilmente tem oportunidade de levá-las a cabo ou de checá-las. Antes disso é corrigida e orientada a aprender segundo um modelo simplificado (cartilha), através de tarefas descontextualizadas – que não permitem inferências e nem tampouco a representação do interlocutor – e fragmentadas (ditado, cópia de listas de palavras, exercícios estruturais). Além disso, na avaliação cobra-se dela a reprodução do mesmo modelo. (p.153)

Sendo assim, acredito que vale examinar alguns motivos que levam a escola e a clínica a interpretarem episódios típicos de quem está aprendendo a ler e a escrever como sintomas de patologia da linguagem. No próximo item, haverá momentos em que discutirei como as avaliações de linguagem consideram os dados lingüísticos. Também estarei questionando as concepções de inteligência e de linguagem subjacentes à avaliação psicométrica a que LF foi submetida, tomando tal contexto como um daqueles que, possivelmente, também contribuiu para que se esgotasse a credibilidade da mãe de LF em relação a situações terapêuticas.

3. Medindo a inteligência humana: da craniometria aos testes de inteligência

*Se a miséria dos pobres não é causada pelas leis da natureza,
mas por nossas instituições, grande é a nossa culpa.*
Charles Darwin, A Viagem do Beagle.

3.1. A capacidade craniana e os diferentes graus de superioridade e inferioridade

A tese de que o valor dos indivíduos e dos grupos sociais pode ser determinado através de medidas de suas respectivas inteligências tem sua origem no determinismo biológico (Gould,1999). Segundo o determinismo biológico, as regras comportamentais compartilhadas, as diferenças econômicas, sociais, de raça, classe e sexo decorrem de características hereditárias e inatas. Desta forma, argumentam que a sociedade é o retrato das leis da natureza. Dito de outro modo, o determinismo biológico é o preconceito social respaldado pelas quantificações supostamente objetivas elaboradas pelos cientistas.

Paul Broca (1824-1880), professor de Cirurgia Clínica na Faculdade de Medicina – Paris, na segunda metade do século XIX, apoiado no determinismo biológico, defendia teses que buscavam correlações entre o tamanho do cérebro e o grau de inteligência e supunham que o cérebro dos indivíduos brancos, do sexo masculino, de classe dominante era maior do que o das raças tidas como inferiores, das mulheres e dos pobres:

Em geral, o cérebro é maior nos adultos que nos anciões, no homem que na mulher, nos homens mais eminentes que nos homens medíocres, nas raças superiores que nas inferiores (p.304)

Em igualdade de condições, existe uma notável relação entre o desenvolvimento da inteligência e o volume do cérebro. (p.188).

Considerando o contexto das pesquisas na segunda metade do século XIX pode-se dizer que, naquela época, a concepção de inteligência vigente apontava tal capacidade como algo inato, hereditário e mensurável, o que certamente gerava graves conseqüências sociais e políticas. Resta, no entanto, perguntar se as conclusões de tais pesquisas não eram manipuladas em função de objetivos anteriormente estabelecidos.

Contudo, para Broca (1866), os fatos assim se configuravam em função das leis da natureza:

O rosto prognático, a cor da pele mais ou menos negra, o cabelo crespo e a inferioridade intelectual e social estão freqüentemente associados, enquanto a pele mais ou menos branca, o cabelo liso e o rosto ortognático constituem os atributos normais dos grupos mais elevados na escala humana... Um grupo de pele negra, cabelo crespo e rosto prognático jamais foi capaz de ascender à civilização (p.280 e 295)

E Broca lamentava: *Fatos são fatos*. Ele acreditava que apenas estava obedecendo aos fatos revelados através dos resultados de suas medições exaustivas e de seus procedimentos passíveis de repetição. Não dá para deixar de enxergar suas preferências sociais. É mais provável que os fatos estivessem apenas ilustrando a realidade da maneira como se pretendia vê-la.

Quanto a essas abordagens científicas, destaco Coudry (1996), ao criticar a construção do dado-evidência, como aquele que resulta de manobras metodológicas produzidas para fazerem passar por realidade hipóteses criadas de antemão, utilizando-se, para isso, de técnicas de mensuração. Isso não significa que os dados sejam forjados ou alterados, mas que são manipulados e interpretados de modo a atenderem às conclusões desejadas.

Na verdade, na perspectiva de Broca, não caberia um olhar mais atento para a riqueza das leis da natureza, para as infinitas maneiras de adaptação com que indivíduos e grupos se reconstituem face às vicissitudes da vida. Ainda que uma deficiência seja hereditária ou inata, este fato não nos autoriza a emitir juízo de valor sobre ela. Por outro lado, se existisse alguma verdade na tese determinista de Broca, a medicina, a educação e as diferentes tecnologias de que dispomos pouco fariam pelos indivíduos frente aos seus desafios cotidianos; e é por não ser verdade que os sujeitos que apresentam déficits de ordens diversas também não estão impedidos de superá-los, garantirem seus espaços e viverem seu próprio mundo.

Os dados de Broca, apoiados em argumentos craniométricos, começaram a perder sua força no final do século XIX, quando os deterministas dirigiram seus olhares para os testes de inteligência e passaram a questionar as posturas preconceituosas que correlacionavam cabeças grandes a maior capacidade intelectual.

3.2. As primeiras versões de testes para medir a inteligência

Alfred Binet (1857-1911), diretor do Laboratório de Psicologia – Sorbonne, interessou-se por estudar a inteligência atendendo ao pedido das autoridades francesas, que solicitavam a criação de um instrumento pelo qual se pudessem prever quais crianças teriam sucesso nas escolas de Paris. Como não poderia deixar de ser, seus primeiros trabalhos são fortemente influenciados pelos ainda prestigiosos estudos desenvolvidos por Paul Broca.

Durante os primeiros anos de suas pesquisas, Binet dedicou-se a realizar as medições nas cabeças de escolares que os professores diziam ser mais inteligentes ou mais estúpidos, conforme Broca lhe havia sugerido. Contudo, as diferenças encontradas eram extremamente pequenas para serem consideradas significativas, o

que o levou a aumentar sua amostra inicial de 62 crianças para 230. E Binet confessava:

Comecei com a idéia que me fora inculcida pelos estudos de muitos outros cientistas, a de que a superioridade intelectual está ligada ao volume do cérebro (1900 : 427)

Uma das diferenças encontradas, ainda que não fosse significativa, apontava a maior altura média dos alunos inteligentes (1,401 contra 1,378). No entanto, algumas medidas cruciais para a capacidade intelectual favoreciam a posição dos alunos mais fracos: no diâmetro anteroposterior do crânio, eles superavam em 3mm os mais inteligentes. Binet também descobriu que a variação entre os maus alunos era maior do que entre os bons alunos. Assim, o menor valor poderia corresponder a um aluno fraco, mas, também ocorria de o maior valor associar-se a estes mesmos alunos.

Essas evidências, aos poucos, desanimam Binet:

As medições haviam requerido deslocamentos e todo tipo de procedimento exaustivo; e tudo isso para chegar a desalentadora conclusão de que, com freqüência, não existia nenhum milímetro de diferença entre as medidas cefálicas dos alunos inteligentes e as dos menos inteligentes. A idéia de medir a inteligência através da medição de cabeças parecia ridícula ... Estava a ponto de abandonar a tarefa e não queria publicar uma linha a respeito dela. (1900: 403)

Daí em diante, a craniometria, então considerada como a ciência da objetividade no estudo da inteligência no século XIX, perde seu prestígio. Somente em 1904, Binet voltou a se preocupar em estudar métodos para a medição da inteligência, organizando para isso uma série de tarefas breves, ordenadas em critério de dificuldade crescente, que lhe permitia avaliar diferentes aspectos da capacidade intelectual.

Antes de sua morte em 1911, Binet publicou outras três versões de seu teste. A versão original, de 1905, publicada juntamente com o médico Theodore Simon, continha somente tarefas segundo um critério de dificuldade crescente. Na versão de

1908, decidiu introduzir o critério que atribuía, a cada tarefa, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizá-la com êxito. Tratava-se da noção de “épocas” mais esperadas para a resolução de determinadas tarefas. Assim, o grau de dificuldade das tarefas crescia conforme aumentava a idade. A partir do instante em que a criança não conseguisse responder às tarefas seria possível aferir a sua idade mental. Feito isso, calculava-se a inteligência geral da criança. Os resultados serviam como indicadores para a seleção de crianças com necessidades de uma educação especial, no sentido de encaminhá-las para uma melhor assistência educacional, tentando ajudá-las a melhorar, sem atribuir-lhes rótulos ou limites.

Nesse sentido, Binet elaborou um programa educativo que denominou de *ortopedia mental*, no qual se preocupava não com conteúdos escolares, mas propunha atividades para o desenvolvimento da vontade, da atenção, da disciplina e da autoconfiança, acreditando que assim as crianças estariam aprimorando sua inteligência. Ele advogava que as crianças *têm de aprender a aprender*. (1908:257). Preocupava-se em ajudar as crianças a quem se impingiam os rótulos de incapazes, destacando a necessidade de essas crianças receberem auxílio:

Se nada fizermos, se não intervirmos de forma ativa e eficaz, ela [a criança] continuará perdendo tempo ... e acabará por se desencorajar. A situação é muito grave para ela, e, como não se trata de um caso excepcional (porque as crianças com dificuldades de compreensão são muitíssimas), podemos dizer que se trata de um assunto muito grave para todos nós e para toda a sociedade. A criança que perde o gosto pelo trabalho na escola corre o grande perigo de não o adquirir quando deixar a escola. (1909:100)

Binet se negava a fazer especulações quanto aos resultados obtidos por cada criança, pois acreditava que a inteligência não poderia ser explicada por números:

A escala, rigorosamente falando, não permitia medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras, e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares (1905:40).

É provável que Binet estivesse preocupado com os olhares preconceituosos, com a atribuição de rótulos nos contextos escolares e com o atendimento das conveniências sociais e políticas, através das distorções dos resultados de sua escala de inteligência. Por isso, naquela época, ele ressaltava:

Realmente é muito fácil descobrir sinais de retardamento em um indivíduo quando se foi previamente advertido de que ele é retardado. Não foi de outra maneira que procederam os grafólogos que, quando se acreditava na culpabilidade de Dreyfus, descobriram em sua escrita sinais de que ele era um traidor ou um espião (1905:170)

Se algumas preocupações de Binet tivessem sido consideradas pelos estudiosos da inteligência, provavelmente não teríamos tantas crianças rotuladas com déficit de inteligência. O grande erro dos psicólogos americanos seguidores de Binet foi, em primeiro lugar, achar que, realmente, a escala de Binet lhes permitiria medir a inteligência e, em segundo lugar, acreditar na hereditariedade e “confundir” características inatas com diferenças culturais.

Em 1911, Binet decide por elaborar o que seria a versão final de seu teste, constituído por 44 tarefas que compreendiam desde a fase anterior ao jardim de infância aos meados da adolescência. Mais tarde, em 1916, Lewis M. Terman, professor da Universidade de Stanford, realiza uma revisão da escala de Binet-Simon, ampliando o número de questões para 90, considerando seu objetivo de avaliar um maior número de atributos ligados à inteligência. A essa escala denominou Stanford-Binet. Na proposta de Terman, não bastava o simples cálculo da idade mental em que a criança estaria situada; para tanto, ele introduz o conceito de Quociente Intelectual - QI -, dando uma aparência de ciência ao teste.

Terman defendia o princípio de que, se todas as pessoas fossem submetidas aos testes, seria possível estabelecer uma gradação das capacidades inatas e, por consequência, encaminhá-las à posição que lhes cabia na sociedade. Em pouco tempo,

os escritórios de estudo do mercado não tomavam decisões sem se aterem aos testes aplicados em conformidade com os princípios de Terman. Constituíam-se o início da indústria milionária dos testes de inteligência, que, por mais assustadora que nos pareça, ainda hoje sobrevive nos Estados Unidos, realizando uma média de nove milhões de testes por ano, pagando os americanos em torno de vinte a cem dólares por avaliação! (Discovery Channel, 2000).

Mas, retornemos aos fatos que explicam e constituem nosso presente. Em 1916, por ocasião da Primeira Guerra Mundial, é aplicado o primeiro teste em grande escala - *Arm Test* - ao qual foram submetidos 1.750.000 recrutas. Para tal feito, reuniram-se Terman, Yerkes, Goddard e outros colaboradores. A avaliação era organizada em três tipos de testes: *Alfa*, *Beta* e *Individual*, que poderiam ser aplicados a grandes grupos em menos de uma hora.

O Teste *Alfa* consistia de oito partes, com tarefas bem específicas: descobrir analogias, associar elementos de uma ordem numérica, discernir partes de um todo, explicar o significado de orações *etc* e deveria ser aplicado junto àqueles que soubessem ler e escrever. Seguem alguns exemplos:

- *O número de pernas de um cafre é: 2,4,6,8.*
- *Washington está para Adams assim como o primeiro está para*
- *Crisco é: desinfetante, medicamento, dentífrico ou produto alimentício*
- *Christy Mathewson é um famoso: escritor, artista, jogador de beisebol, comediante*
- *Atenção! Olhe para o número 6. Quando eu disser “já”, escreva no segundo círculo a resposta correta à pergunta: “Quantos meses tem um ano?” Não escreva nada no terceiro círculo, mas no quarto círculo escreva um número qualquer que seja uma resposta incorreta à pergunta que você acabou de responder corretamente. Já!*

Obviamente, Yerkes não levava em conta, durante a análise dos resultados dos testes, o fato de muitos recrutas descendentes de espanhóis não saberem falar o inglês e desconheceram a cultura americana. Tampouco lhe interessava as conseqüências resultantes da divulgação destes resultados, que iam do preconceito com os negros e com as prostitutas, das restrições à imigração ao encaminhamento dos recrutas mal sucedidos nos testes para a linha de frente dos confrontos da Guerra. Não era para considerar mesmo!

Os recrutas que falhassem no Teste *Alfa* deveriam ser submetidos a uma prova individual, na qual constavam itens da escala de Binet. Já o Teste *Beta* era destinado aos analfabetos e, por isso, consistia numa versão figurativa dos mesmos itens do *Alfa*, sendo organizado em sete partes: labirinto; contar cubos; identificar o número seguinte na seqüência; dígitos e símbolos; comparação de seqüência numérica; completar figuras e construção geométrica. Observem-se alguns exemplos:

Figura 1: Sete partes do Teste Beta: labirinto, cubos, seqüência, dígitos e números, verificação de números, completar figuras, construção geométrica

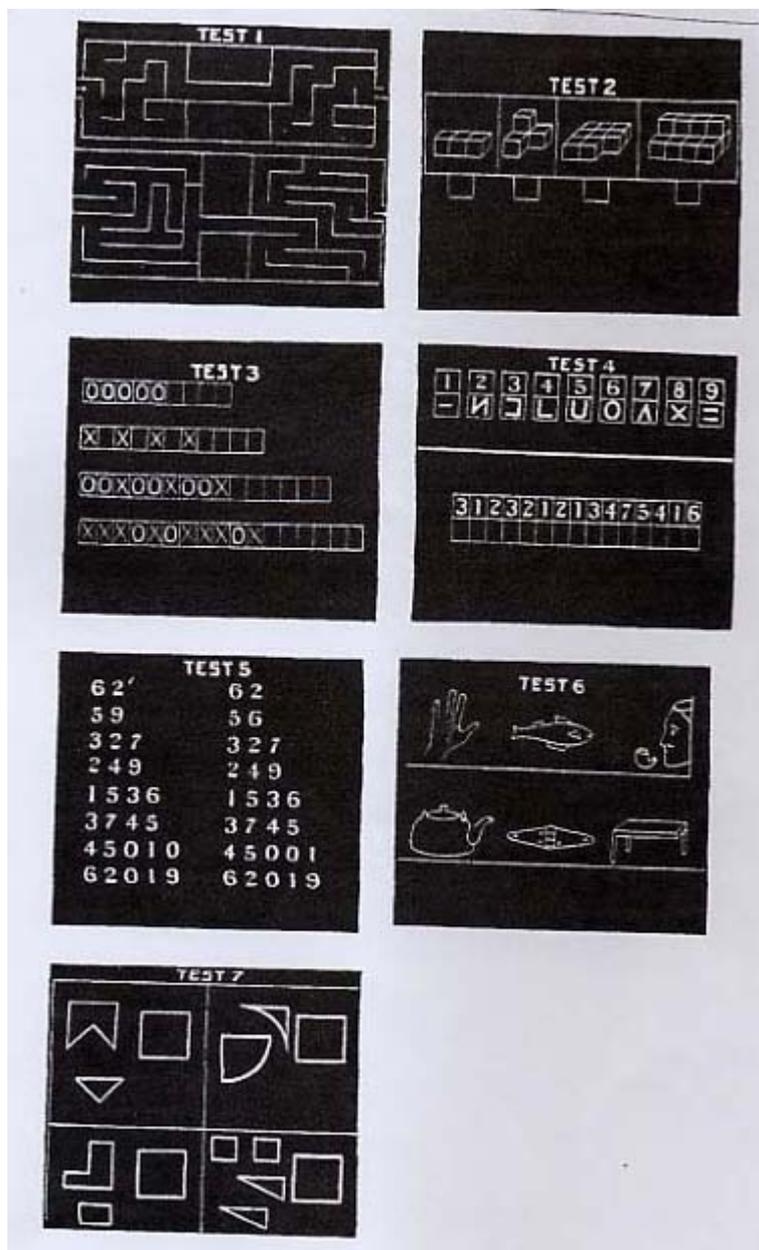
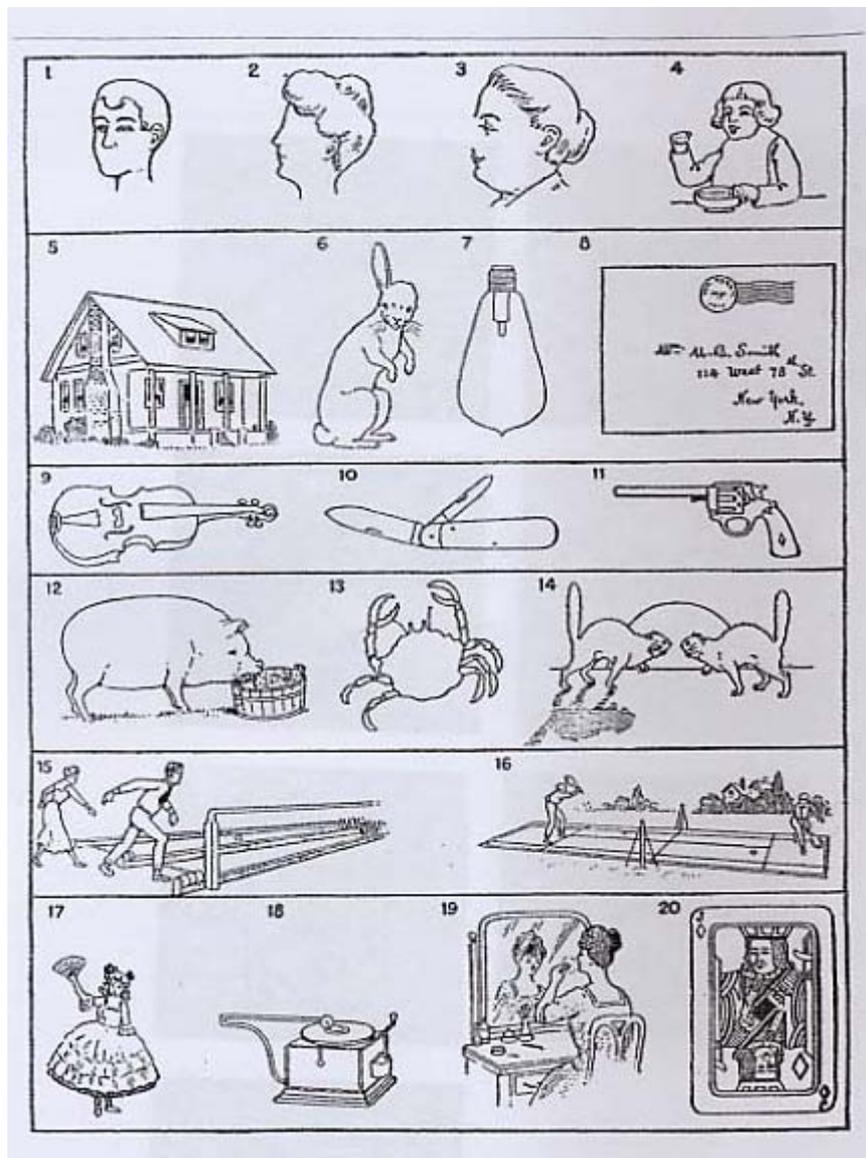


Figura 2: Prova seis do Teste Beta: completar figuras



Os resultados obtidos nos testes do exército tiveram grandes repercussões políticas e sociais. Eles foram utilizados para defender a segregação social; limitar o acesso dos negros à educação superior; impedir a entrada de latinos e europeus do Sul e do Leste da Europa, ou seja, de imigrantes que haviam obtido os resultados mais baixos nos testes do exército.

Também chamam a nossa atenção as semelhanças entre as tarefas propostas por Yerkes e as que são comumente propostas nos diferentes testes psicológicos aplicados na atualidade. A esse respeito, vale lembrar das escalas de Weschler (WISC e WAIS) freqüentemente utilizadas nas avaliações psicométricas, que passo a discutir no próximo que se segue.

4. As escalas Wechsler

David Wechsler, psicólogo-chefe do hospital de Bellevue – Nova Iorque, elaborou várias escalas de inteligências, desde 1939 até seu falecimento em 1981. Ele também aplicou testes de inteligência para o exército americano durante a Primeira Guerra Mundial. Daí, explica-se a grande semelhança entre os Testes *Alfa* e *Beta* e o que propôs nos subtestes da Escala Verbal e da Escala de Desempenho, respectivamente.

Para Wechsler (1981), suas escalas de inteligência não visavam medir a quantidade de inteligência, buscava-se avaliar o potencial demonstrado pelo sujeito para apresentar “comportamento com propósito e útil”. Assim, ele argumentava que

as capacidades requeridas para realizar essas tarefas não constituem, em si, a inteligência, e também não representam as únicas maneiras pelas quais ela pode se expressar. Elas são usadas e servem como testes de inteligência porque demonstraram correlacionar-se com outros critérios amplamente aceitos de comportamento inteligente. (Wechsler, 1981:52; tradução de Cunha, 2000)

Tal abordagem a respeito das escalas fornece indícios sobre a concepção de inteligência de Wechsler, de que a inteligência se manifestava de diversas formas, de maneira que nenhum dos subtestes poderia permitir que toda a inteligência fosse avaliada. Ele defendia que a “inteligência é uma função da personalidade como um todo e é responsiva a outros fatores, além daqueles incluídos sob o conceito de capacidades cognitivas”.

Desde aquela época, as escalas Wechsler foram revisadas e padronizadas várias vezes, resultando nos seguintes instrumentos:

- a) WISC e WISC-R: publicado originalmente em 1949, o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) visa avaliar a inteligência geral de crianças. (Cunha, 1993). O WISC e o WISC-R, revisado em 1974, incluem as escalas verbal e de execução, com cinco subtestes em cada escala. Podem ser administrados para crianças dos 05 aos 15 anos e 11 meses (WISC) e dos 06 aos 16 anos e 11 meses (WISC-R).
- b) WISC-III: essa versão do WISC-R foi publicada em 1991, a qual denominou-se: *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition*. Cunha (1993; 2000) reconhece que a atualização e o acréscimo de novos itens aos subtestes aumentou o poder de obter mais informações sobre os aspectos cognitivos dos sujeitos avaliados. Assim como o WISC-R, é utilizado com crianças dos 06 aos 16 anos e 11 meses.
- c) WAIS & WAIS-R: o WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) consiste numa bateria neuropsicológica comumente utilizada para o diagnóstico de déficits cognitivos. A escala WAIS foi publicada em 1955 e revisada em 1981, resultando no WAIS-R. O WAIS e o WAIS-R são constituídos por duas escalas, verbal e de execução, sendo que a primeira apresenta seis subtestes e a segunda abrange cinco subtestes. Podem ser desenvolvidos com sujeitos de 16 anos ou mais.

- d) WAIS-R IN: este instrumento neuropsicológico consiste numa nova versão do WAIS-R, tendo sido adaptado em 1991 por Kaplan, Fein, Morris e Delis. As escalas de execução e verbal foram mantidas e outros itens foram acrescentados, como, por exemplo, o subteste de arranjo de sentenças, outros conjuntos de quebra-cabeças, cópia de símbolos *etc.* O teste é utilizado com pacientes adultos com suspeita de disfunção cerebral.
- e) WAIS-III: consiste na mais recente versão do WAIS, tendo sido publicada em 1997, nos Estados Unidos. Uma de suas características é a expansão da idade de 74 para 89 anos, além dos inúmeros itens que foram incluídos – aproximadamente 113 dos 165 itens do WAIS-R foram mantidos.
- f) WMS & WMS-R: publicada em 1945, a WMS é uma escala desenvolvida por David Wechsler com o objetivo de determinar o Quociente de Memória – QM. O instrumento compreende sete subtestes e pode ser administrado em sujeitos de 16 a 74 anos. A escala foi revisada pelo autor na década de setenta, resultando na WMS-R, que traz índices para o cálculo da memória geral, atenção, concentração e evocação retardada.
- g) WPPSI e WPPSI-R: a escala *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* é considerada descendente das escalas WISC e WAIS (Cunha, 1993). É constituída por 11 subtestes que permitem calcular o QI verbal, o QI de execução e o QI total; é utilizada com crianças de 04 a 06 anos e meio. O WPPSI-R, revisado em 1989, mantém a mesma estrutura do WPPSI e é indicado para ser aplicado em crianças de 03 anos a 07 anos e 3 meses.

Manuais de psicodiagnóstico (Rappaport 1965; Cunha, 1993) trazem várias considerações sobre a administração das escalas de Wechsler. Estes manuais destacam que a opção pelo uso de uma ou outra escala deverá ocorrer em função da

idade do sujeito e dos objetivos do diagnóstico. Destacam, ainda, que os materiais e instruções específicas devem ser memorizados e seguidos pelo psicólogo para que os resultados possam ser considerados como válidos. Segundo os manuais, a familiaridade com os materiais é a garantia de que a manipulação ocorrerá com segurança, observando para que não ultrapasse mais de quinze segundos o tempo de manipulação entre um subteste e outro. Cunha (1993) recomenda que os comportamentos verbais e não verbais, bem como as impressões que transmitem, sejam observados e anotados para reunir o máximo de dados para fundamentar a atribuição dos escores.

Para a atribuição dos escores, leva-se em conta, segundo os manuais, a adequabilidade ou correção das respostas e observa-se se o tempo previsto está sendo ultrapassado ou não. As instruções do teste destacam que o item respondido após o tempo limite terá zero como escore e aqueles respondidos com acerto após o número de fracassos previstos não serão considerados para o cálculo do QI. Esses dados apenas fornecerão pistas sobre o desempenho do indivíduo em tarefa semelhante, fora do contexto de avaliação.

De acordo com Cunha (1993), os escores não devem ser atribuídos logo após a resposta, pois, mais importante que quantificar as respostas, é conduzir perguntas adicionais, que fornecerão uma “compreensão mais ampla e profunda”. Dessa forma, acredita-se que o teste deixa de ser apenas “um instrumento para rotular” o indivíduo, uma vez que estão sendo observados outros indícios clínicos. (Kaufman & Reynolds, 1983:108, citado por Cunha, 1993:278).

Após ter apresentado a fala oficial das Escalas Wechsler – WISC e WAIS, vale destacar a pretensão avaliatória dos testes psicológicos, que julgam ser instrumentos capazes de determinar o valor das pessoas e dos grupos sociais através da medida da inteligência como quantidade isolada. Aqueles que acreditam que o

teste é um instrumento da ciência objetiva, livre de qualquer corrupção social e política, defendem que os papéis sociais e econômicos refletem fielmente a constituição inata das pessoas. Esses deterministas se dizem detentores da verdade nua e crua, dizem que encaram o mundo como ele realmente é, isto porque afirmam que seus instrumentos padronizados permitem recolher informação pura. Trata-se do mito da objetividade e do avanço inexorável rumo à verdade.

Talvez um dos maiores equívocos da abordagem mensurável, subjacente à proposta do teste WISC e do teste WAIS, seja o de caracterizar a inteligência como uma entidade abstrata, única, localizada no cérebro e passível da quantificação na forma de um número único para cada pessoa, e a utilização desse número para a hierarquização da pessoa numa escala de méritos. Os números são compreendidos como prova máxima da objetividade. A título de exemplo, vale conferir a tabela da página 81, sobre predição do êxito escolar e ocupacional.

Patto (1997) destaca que os testes podem ser compreendidos como uma

artimanha do poder, que prepara uma armadilha para a criança, que acaba vítima de um resultado que não passa de um artefato da própria natureza do instrumento e de sua aplicação.

Nesse caso, evidentemente, os sujeitos portadores de “anormalidade”, que, muitas vezes, têm suas vidas determinadas pelos resultados do teste, são aqueles que fazem parte das classes sociais oprimidas, das minorias raciais ou, talvez, baste ser portador de alguma história de fracasso escolar produzido pela própria escola.

4.1 A escala WAIS

Neste item, será analisada a escala WAIS (*Weschler Adult Intelligence Scale*), uma vez que foi este o recurso psicométrico utilizado para medir o quociente de inteligência do sujeito da presente pesquisa.

O teste WAIS compreende uma Escala Verbal, que inclui seis subtestes: informação, compreensão, aritmética, semelhanças, dígitos e vocabulário; e uma Escala de Execução, que abrange cinco subtestes: símbolos, completamento de figuras, cubos, arranjo de figuras e armar objetos. O tempo de administração total mínimo gira em torno de 60 a 90 minutos, variando conforme *as condições culturais, intelectuais e emocionais dos sujeitos*. (Cunha, 2000: 275). As respostas apresentadas pelo sujeito entrevistado nos subtestes são interpretadas como erro ou acerto, e cada resposta deve ser fornecida em tempo cronometrado, não contando como acerto a resposta que ultrapasse esse limite. Cada resposta pode receber zero, um ou dois pontos. Tais respostas são convertidas em escores brutos, conforme instruções específicas dos dois manuais, e a soma dos escores brutos será transformada em escores ponderados pelo examinador e, a partir daí, será calculado isoladamente o QI verbal e o QI de execução, através do uso de tabelas elaboradas para as diferentes faixas etárias e desenvolvidas com base em grupos de referência da população geral. Os resultados finais indicam o QI total. As tabelas a seguir ilustram como ocorre tal processo:

Figura 3: Levantamento dos resultados do teste WAIS de um sujeito do sexo masculino de 26 anos

Subtestes do WAIS	Escore bruto	Escore ponderado	Desvio 2	DP 3	Distrib. na curva	Desvio de Vincent
Informação	15	10				
Compreensão	24	16	(+)	(+)	(+)	(+)
Aritmética	4	4	(-)	(-)	(-)	(-)
Semelhanças	11	9				
Digitos	9	7	(-)			
Vocabulário	59	13	(+)	(+)		(+)
Soma verbal: 59						
Código	29	6	(-)	(-)		(-)
Compl. Figuras	10	8				
Cubos	28	9				
Arranjo de Figuras	23	10				
Armar Objetos	34	11	(+)			
Soma de execução: 44						
Escala	Escore	QI	Classificação	Média	+/-DP	
Verbal	59	98	Médio	9,83	12,83-6,83	
Execução	44	93	Médio	8,80	11,80-6,80	
Total	103	96	Médio	9,36	12,36-6,36	

Figura 4: Classificação descritiva correspondente aos vários níveis de QI

QI	Percentis	Classificação descritiva
130 e mais	98 e mais	Muito superior
120 - 129	91 - 97	Superior
110 - 119	75 - 90	Médio superior
90 - 109	25 - 73	Médio
80 - 89	9 - 23	Médio inferior
70 - 79	3 - 8	Limitrofe
69 e menos	2 e menos	Deficiente cognitivo

FONTES: Kaufman & Reynolds, 1983, p. 122; Wechsler 1981, p. 13.

Ainda que a escala WAIS não tenha sido adaptada para as condições socioculturais de nosso país, ela continua sendo a mais popular entre os psicólogos para a avaliação do QI de adolescentes e adultos. A esse respeito, Cunha (2000) revela que um levantamento feito nos Estados Unidos, baseado em 221 atendimentos

clínicos, também apontou o WAIS como o primeiro entre os instrumentos mais utilizados por psicólogos daquele país. O teste WAIS costuma ser utilizado com o argumento de que oferecerá informações sobre o possível êxito do sujeito, do ponto de vista escolar e ocupacional. O quadro a seguir mostra como Vincent (1987) interpreta os resultados da avaliação do QI para fazer previsões:

Figura 5: *Significação do QI para a predição do êxito escolar e ocupacional, com referência a cursos e títulos acadêmicos usuais nos Estados Unidos*

QI	Cursos	Ocupações (exemplos)
80-89	<i>High school*</i>	Auxiliar de enfermagem, copeiro, etc.
90-99	<i>High school+ junior college</i>	Cosmetologista, montador eletrônico, técnico de laboratório, empregado de escritório, etc.
100-109	Bacharelato em <i>college</i>	Ocupações técnicas, ocupações mais complexas de escritório, professor de <i>high school</i> , etc.
110-119	Bacharelatos em <i>colleges</i> mais competitivos, mestrado ou doutorado	Gerente de grandes empresas, engenheiro, assistente social, programador de computador, etc.
120-129	MD ou PhD	Ocupações do mais alto nível, com exigência de soluções de problemas mais complexos.

Greenwald, Harder, Gift e outros (1989), em investigação sobre os escores de QI e os níveis de patologia, também utilizaram os resultados dos testes como fonte de informação para prever a capacidade geral de adaptação do sujeito. Os autores revelam que sujeitos com escores elevados de QI têm mais facilidade para lidar com os problemas e os estresses da vida; já nos sujeitos que apresentavam escores baixos, essa capacidade era ausente ou marcada por distorções e perturbações que se relacionavam com patologias e comprometiam esforços terapêuticos. A meu ver, as inúmeras considerações que as diferentes pesquisas sobre QI se arriscam a fazer

podem gerar conseqüências mais comprometedoras e nefastas para o futuro de um indivíduo do que muitas vezes somos capazes de imaginar. Vejam a que ponto chegou a pesquisa acima referida, uma vez que põe em cheque a capacidade do sujeito de enfrentar problemas e estresses da vida pelo simples fato de não ter obtido êxito em provas psicométricas que averiguam o domínio de saberes escolares. Sem dúvida, tais abordagens desconhecem outras formas de avaliar o desenvolvimento cognitivo do sujeito, que considerassem, por exemplo, as inúmeras situações que enfrenta na formação de sua identidade ou a sua experiência de vida, que transforma seu dia a dia.

Apesar de se tratar de um instrumento psicométrico, as respostas também são interpretadas como indícios clínicos significativos para o diagnóstico de transtornos neurológicos e psiquiátricos, tais como: esquizofrenia, fobia, delinqüência, hipocondria, ansiedade *etc.* (Cunha, 2000).

Figura 6: Exemplos de respostas do subtteste de compreensão do teste WAIS que podem envolver indícios clínicos significativos

Item	Resposta	Hipóteses interpretativas
1. Roupas	"Minha mãe disse."*	Auto-referência; dependência
2. Locomotiva	"Porque fabricam assim." "Nunca vi um trem."	Retardamento mental (?) Bloqueio (?) Auto-referência; pensamento concreto.
3. Envelope	"Procuraria me informar de quem é e ia levar para o dono. Talvez até fosse recompensada, se fosse coisa importante". "Não é assunto meu."** "Ler a carta."**	Infantilidade; ganho secundário
4. Más companhias	"A companhia é a gente que escolhe e se escolhe pessoas parecidas." ... o sujeito arqueia as sobrancelhas, discute o conceito formulado, ri entre dentes ou faz referências a si mesmo.** "Eu não creio necessariamente que devamos fazê-lo; há possibilidade de levá-los ao bom caminho"	Esquizofrenia.** Delinqüência.* Traço paranóide. Pseudo-sofisticação. Moralismo Personalidade histriônica.
5. Cinema	"Pegava o extintor e ia apagar o fogo. Depois, chamaria os bombeiros" "Se eu percebo, alguém vai perceber em seguida... (?) Depende do lugar em que estivesse sentado... se estivesse na porta, ia sair. Se fosse o primeiro, avisava o pessoal de fora... (?) Os bombeiros" "Cantar o hino nacional."**	Pensamento obsessivo. Impulsividade; pensamento ilógico. Estado de ansiedade; tonalidade obsessiva Esquizofrenia.

Faremos, em seguida, uma rápida descrição dos subtestes da Escala Verbal e da Escala de Execução, seguindo a ordem de sua aplicação pelo psicólogo.

4.1.1 Os Subtestes da Escala Verbal do WAIS

Segundo Cunha (2000) a escala verbal é fortemente influenciada por questões socioculturais como, por exemplo, a qualidade da educação formal, a estimulação do ambiente, a capacidade de compreensão, memória e fluência verbal. Essas variáveis costumam ser apontadas como explicações para as divergências entre os escores mais elevados na escala verbal do que os escores apresentados na escala de execução.

A escala verbal compreende: informação, compreensão, aritmética, semelhanças, dígitos e vocabulário.

(i) Informação: 29 questões que abrangem informações que as crianças mais velhas, os adolescentes e os adultos, presumivelmente, tiveram a oportunidade de adquirir em nossa cultura, explorando pelo menos seis áreas de conteúdo de informações, tais como, geografia, literatura, história, física, química, biologia e outros domínios fatuais. (Kaplan, Fein, Morris et alii, 1991). O subteste é considerado como excelente medida da capacidade de inteligência cristalizada, considerando que esta “*se refere à expressão e profundidade do conhecimento adquirido que uma pessoa tem de uma cultura e a efetiva aplicação deste conhecimento*”. (Cunha, 2000, p.564). São exemplos de questões:

- *Quem escreveu Hamlet?*
- *Qual a capital da Itália?*
- *Quem foi Martin Luther King?*
- *Qual a distância entre Rio de Janeiro e São Paulo?*
- *Quantas semanas tem um ano?*

Cunha (2000) revela que, geralmente, são bons os resultados obtidos nessa prova, uma vez que se trata de *tarefa fácil*, similar às *escolares*. Quanto aos escores significativamente baixos ou elevados, a autora afirma que estão relacionados aos aspectos socioculturais, nível de escolaridade, o modo como a pessoa lida com o ambiente circundante e a capacidade de memória. Os escores baixos são associados, por exemplo, a casos de demência, a hostilidade contra aspectos intelectuais, a tendências perfeccionistas. Já os escores elevados apontam boa memória remota, interesses culturais, atitude de alerta ou vigilância frente ao meio circundante, modo intelectualizante de lidar com as coisas, podendo ainda se configurar como uma defesa de caráter obsessivo-compulsivo.

O subtteste de informação do Teste WISC (*Wechsler Scale for Children*) foi discutido por Redivo (1987) na pesquisa que realizou com crianças de nível sócio-econômico baixo, na cidade de Porto Alegre. A autora aponta que questões como: *Qual o país com maior população do mundo?*; *O que são hieróglifos?*; *Qual o principal material usado para fazer o vidro?*, dentre outras mais, são incompatíveis com os aspectos sócio-culturais locais; desproporcionais quanto aos diferentes graus de dificuldade; desprovidas de poder discriminativo [Redivo (1987), citado por Cunha (1993:299)]. Tais críticas põem em cheque o rigor científico do subtteste, uma vez que apontam suas falhas e restrições, presentes justamente em seus aspectos centrais, como, por exemplo, o tipo de pergunta formulada.

Considerando-se que as questões propostas envolvem saber valorizado pela escola, pergunto-me quais seriam os escores atribuídos aos indivíduos de outros segmentos culturais, de classe baixa, oriundos de meio rural ou sujeitos com pouca escolarização. Estes indivíduos, por não terem freqüentado a escola e por desconhecerem as respostas esperadas, seriam considerados “dementes”, “hostis”

quanto aos aspectos intelectuais ou seriam portadores de “tendências perfeccionistas”?

(ii) Compreensão: 16 itens, em cada um dos quais o sujeito explica o que deve ser feito em certas situações, por que determinados procedimentos/comportamentos devem ser seguidos, qual o sentido de provérbios *etc.* Safra (1987) mostra que esta prova é semelhante aos itens de compreensão da escala Stanford-Binet e também àqueles propostos no Teste Alpha, do *Arm Test*. O teste de compreensão costuma ser interpretado como um teste de bom senso. Exemplos:

- *O que você acha que deve fazer se encontrar um envelope perdido na rua?*
- *O que você faria se estivesse no cinema e começasse um incêndio?*
- *Por que existem impostos?*
- *O que você faria no caso de se perder numa floresta?*
- *Comentar os provérbios: “Cão que ladra não morde” e “Uma andorinha não faz verão”.*

Cunha (2000:574) afirma que as questões envolvem temas de *interesse comum, assuntos sobre os quais o sujeito já opinou ou já presenciou discussões a respeito*. Avalia-se como o sujeito utiliza as informações de que dispõe sobre normas e regras sociais e, a partir daí, espera-se que ele seja capaz de extrair conhecimentos de suas experiências anteriores e o alcance de sucesso na tarefa dependerá da sua percepção da realidade externa. O subteste também é entendido como um mobilizador de componentes emocionais, já que algumas questões podem suscitar atitudes contestatórias, oposicionistas ou tendências compulsivas, assim como podem revelar “*comprometimento do sistema subcortical frontal, depressão, ansiedade*”. (Kaplan, Fein, Morris et alii, 1991:98)

Cunha (1993) faz observações com relação à condução das questões por parte do examinador, destacando que em alguns casos deve-se reformular a pergunta, esclarecer os vocábulos presentes nas questões ou estimular o sujeito a explicar um pouco mais ou dizer mais alguma coisa. Segundo a autora, esses cuidados podem, por

um lado, garantir o alcance de elementos para deslindar o raciocínio subjacente à resposta e avaliar mais corretamente o funcionamento cognitivo do indivíduo e, por outro lado, permitir a observação de disfluência, dificuldade de encontrar palavras, parafasia ou perseveração verbal.

As respostas podem ser avaliadas separadamente, considerando-as em função das áreas de conteúdo que abrangem, tais como: legal/comportamental; comportamento pessoal socialmente aceitável; e conhecimento geral. A classificação sugerida permitirá que os déficits sejam avaliados por área de conteúdo. Assim, interpreta-se que as formulações inadequadas nos itens que envolvem conhecimento legal/comportamental podem indicar falta de aproveitamento nas experiências educativas, ou o fracasso nas questões de comportamento pessoal socialmente aceitável sinalizam impulsividade ou déficit nas funções executivas (Cunha, 2000).

Os escores baixos são atribuídos quando o sujeito tem dificuldade de expressão verbal, pensamento mais concreto e dificuldade para elaborar sua resposta com base numa premissa hipotética (Zimmerman, Woo-Sam & Glasser, 1976). Já os escores elevados são comumente encontrados em sujeitos que têm amplitude no campo experiencial, elevada capacidade de organização de conhecimentos, maturidade social e da função do juízo, bem como capacidade satisfatória de verbalização de idéias (Cunha 2000:579)

(iii) Aritmética: é um teste de tempo cronometrado com 14 problemas que, com exceção de um, são apresentados oralmente e devem ser resolvidos sem o auxílio de lápis e papel. Um dos 14 itens envolve o uso de cubos. Segundo Wechsler (1958), as operações matemáticas fundamentais do subteste não vão além do que um adulto comum poderia adquirir em suas transações diárias. Para ele, tal prova permite que se

estabeleça uma correlação entre o raciocínio aritmético e a inteligência geral.

Exemplo:

- *Três homens precisam de 3 dias para pintar uma casa. Quanto tempo levarão 9 homens para pintar a casa?*

Com relação a este exemplo, pergunto-me: o que garante que os nove homens pintarão a casa em um dia? E se forem preguiçosos? E se ganharem por dia trabalhado? E se faltar tinta? Responder à questão proposta no teste é ter raciocínio aritmético ou pensar hipoteticamente?

Conforme Cunha (2000), os escores baixos são freqüentemente associados aos indivíduos com pouca escolaridade, ou àqueles que se julgam inaptos para raciocínio aritmético; ambos costumam não aceitar a tarefa e revelar tensão e ansiedade. Acredita-se que a atitude do sujeito frente ao mundo influencia o desempenho no subteste, uma vez que números, regras e ordem estão relacionados com o ambiente externo. Dessa forma, espera-se que o aluno obediente e o sujeito de situação sócio-econômica privilegiada apresentem bons resultados, enquanto os sujeitos com personalidades anti-sociais e histriônicas têm maiores probabilidades de obter escores baixos, em função do tipo de relação que têm com o mundo. Os escores altos permitirão que se compreenda o sujeito como aquele que tem um bom contato com o meio externo, boa memória auditiva imediata e rapidez no manejo dos números, além de apresentar resistência a distração.

Assim como os outros subtestes da escala WAIS, a prova de aritmética também se assemelha bastante às tarefas escolares, de tal forma que a educação formal e a ocupação profissional dos sujeitos podem comprometer o desempenho nas respostas.

(iv) Semelhanças: são 14 itens que exigem que o sujeito diga o que um par de objetos ou temas têm em comum, respondendo a pergunta: “*O que têm em comum ... e ...?*” Os itens são organizados por dificuldade crescente, começando pelos pares que envolvem memória, compreensão e capacidade associativa e terminando com os itens que requerem que o sujeito distinga características essenciais das não essenciais.

Exemplos:

- *laranja-banana*
- *casaco-vestido*
- *cão-leão*
- *olho-ouvido*
- *ar-água*
- *ovo-semente*

Para que se possam fazer estimativas sobre o potencial cognitivo do sujeito, as relações entre as qualidades das coisas/pares de palavras são classificadas em três níveis hierárquicos: concreto, funcional e abstrato (Cunha, 2000). Dessa forma, são sugeridas as seguintes correlações :

Pergunta: “*Em que são parecidas uma laranja e uma banana?*”

Resposta	Nível
<i>“as duas têm casca”</i>	concreto
<i>“ambas se comem”</i>	funcional
<i>“são frutas”</i>	abstrato

Nesta prova, o sujeito precisa perceber o que existe em comum com os termos que busca comparar, para depois poder incluí-los em determinada categoria. A esse respeito, Brodzinski (2000), em sua pesquisa sobre alfabetizados de uma escola pública de Curitiba, diagnosticados com inteligência limítrofe pela escala de inteligência Wechsler para crianças – WISC, ao comentar o subtteste de semelhanças, afirma que esta prova desconsidera a possibilidade de o sujeito encontrar múltiplos significados para os pares de palavras conforme os diferentes contextos. Para a autora,

é só diante de um contexto claro que o entrevistado teria condições de saber se aquelas palavras do teste poderiam ser incluídas em uma ou outra categoria. (p.35)

Resta saber como fica a atribuição de escores nos casos que não fazem parte da história dos sujeitos entrevistados, pares como *piano-violão*, *norte-oeste*, *pintura-escultura*, etc. O que o sujeito terá a dizer se nunca ouviu ou usou os termos apresentados nos itens propostos? Caso se arrisque, as respostas confusas podem ser interpretadas como indícios de pensamento primário ou transtorno de personalidade; entretanto, se as suas tentativas não forem suficientes para o alcance de escores elevados, resta apenas o rótulo de medíocre, esquizofrênico, paranóide, entre outros.

Pode-se pensar também nos significados que têm surgido constantemente na imprensa para os pares “*laranja-banana*”, por exemplo. Veja que os significados esperados pelo teste são os dicionarizados, de tal forma que “laranja” e “banana” só pode ser entendidos como “frutas”. Contudo, “laranja” também pode ser o indivíduo usado por outro para práticas ilícitas, assim como “banana” pode ser um indivíduo “molenga”, “sem atitude”. Digamos, então, que uma resposta possível fosse: “os dois tem olhos, braços, pernas ... os dois dormem, comem, falam ... são pessoas...”. Será que as respostas de alguém que entende a pergunta dessa forma seriam consideradas como típicas de um limítrofe ou de um indivíduo atualizado?

(v) Dígitos ou números: listas, oralmente apresentadas, de 2 a 9 números, devem ser oralmente reproduzidas, na ordem dada e na ordem inversa. No primeiro momento, quando os dígitos são apresentados na ordem direta, avalia-se a retenção da memória imediata e, no momento seguinte, ao administrar dígitos na ordem inversa pode-se verificar a memória e a capacidade de reversibilidade. O teste também tem como objetivo avaliar a concentração e a tolerância ao estresse.

O desempenho do entrevistado será avaliado em relação à extensão da série de dígitos que memoriza e repete, e também em função do tipo de erro que apresenta: de seqüenciação, de omissão ou adição de dígitos. O escore total de dígitos é obtido a partir da soma dos dígitos na ordem direta e na ordem inversa.

Os escores baixos são comuns nos casos em que há disparidade de desempenho entre a ordem direta e a inversa. Entre as causas apontadas para explicar a baixa do escore estão: déficits auditivos, fadiga, problema de atenção, ansiedade, funções do ego enfraquecidas ou transtornos mais graves de ordem orgânica ou funcional. Contudo, o bom desempenho revela que o sujeito apresenta *capacidade de controle do ego sobre os processos do pensamento*. (Cunha, 2000:567)

(vi) Vocabulário: 40 palavras de dificuldade crescente são apresentadas oral e visualmente. O sujeito deve dar o significado de cada uma. Considera-se que o subteste é uma medida estável, pouco vulnerável a transtornos e oferece boa estimativa da inteligência pré-mórbida. (Cunha, 2000).

Exemplos:

catacumba, sentença, espionagem, compaixão, dólar, burro, alcorão, diamante, microscópio, apócrifa, etc.

Segundo Zimmerman, Woo-Asm & Glasser (1976), as respostas dos sujeitos podem ser categorizadas em quatro níveis hierárquicos: 1) sinônimos, 2) uso da descrição, 3) explicação, 4) explicação de tipo inferior, ilustração e demonstração. A atribuição dos escores dependerá do nível de generalização conceitual demonstrado pelo entrevistado. Assim, definições em nível funcional ou instrumental são consideradas mais primitivas, por exemplo: burro – “é um animal”, enquanto definições em nível abstrato são tidas como mais maduras: “é uma besta de carga de

quatro patas, que é classificada com os mamíferos”. Estes exemplos revelam o quanto são valorizadas as “definições” escolarizadas.

Assim como demonstrado na análise dos outros subtestes, novamente pode-se notar que o tipo de resposta esperada e com chances de obter escores elevados requer que o sujeito tenha tido uma sólida experiência escolar e seja oriundo de um ambiente sociocultural privilegiado. A questão que nos fazemos é saber se essas palavras do subteste são do uso das pessoas em situações interacionais reais, mesmo que elas sejam altamente letradas. Quantas saberão, por exemplo, o significado de apócrifa? Também vale questionar quais os critérios definidores *da escala de dificuldade crescente das palavras* apresentadas no teste.

As respostas prolixas, desviantes ou superdetalhadas serão compreendidas como típicas dos casos em que há perturbações psiquiátricas, ou disfunções neurológicas. Já as trocas de palavras com sons parecidos como entender “escolar” no lugar de “isolar” ou “agregar” no lugar de “segregar” são sinais de problemas de percepção auditiva, desatenção, falta de motivação ou problemas de linguagem expressiva. Os manuais recomendam que os casos em que o sujeito não é capaz de definir corretamente o termo proposto, o escore correspondente seja zero. Imagino que a articulação do aplicador do teste precise ser clara e controlada de modo que as respostas não sejam influenciadas por problemas de articulação de quem testa.

A meu ver, uma questão importante nessa discussão é reconhecermos a base epistemológica que sustenta o teste WAIS e algumas noções dela derivadas, tais como a idéia de universalismo generalista, de segmentação do conhecimento, a discriminação por classes e a assunção de certa independência do desenvolvimento em relação à aprendizagem. Infelizmente, as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e inteligência não viabilizam a análise da dimensão social. Não se

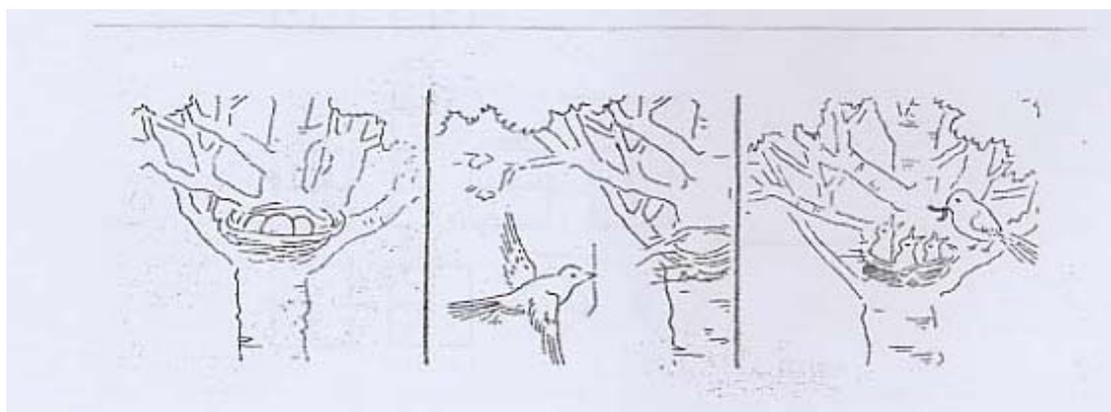
observa o conhecimento dos sujeitos entrevistados, bem como seus modos de constituição da linguagem, do conhecimento e a dinâmica das relações interativas.

Não acredito na possibilidade de pensarmos a inteligência fora da linguagem nem a linguagem sem a mediação que acontece nas relações interativas. A linguagem é o principal mediador entre o mundo cultural, social e o biológico. A linguagem é que providencia os instrumentos auxiliares para a solução dos problemas, é ela que direciona a vontade, planeja a ação, controla o comportamento e regula a aprendizagem. Por tudo isso, é impossível pensar a inteligência fora da cultura e da linguagem.

4.1.2 Os Subtestes da Escala de Execução do WAIS

(i) Arranjo de figuras: consiste de 10 itens. Cada item é apresentado em cartões com figuras que devem ser dispostas de modo a configurar uma seqüência temporal lógica – “historietas”. Avalia a capacidade de entender o planejamento e o sequenciamento de eventos.

Exemplo:

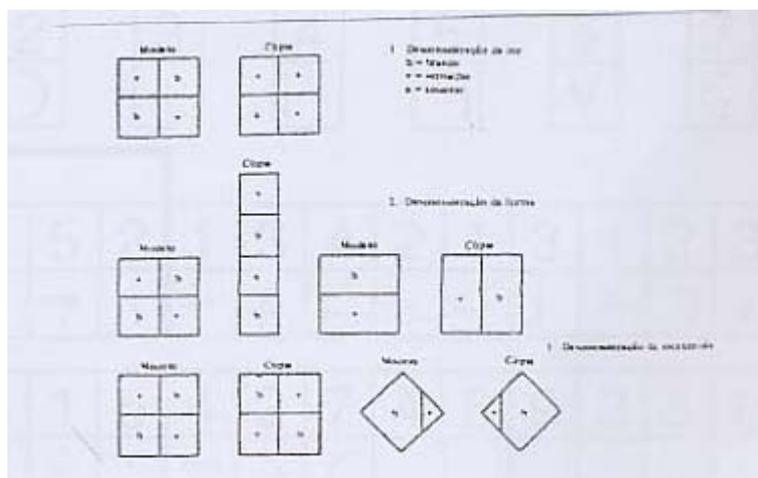


Observando a “lógica” da história em seqüência, dá para imaginar algumas conseqüências de tal atividade para a vida escolar. Se, dada uma tarefa como esta, uma das crianças organiza as figuras de forma não correspondente à esperada pela

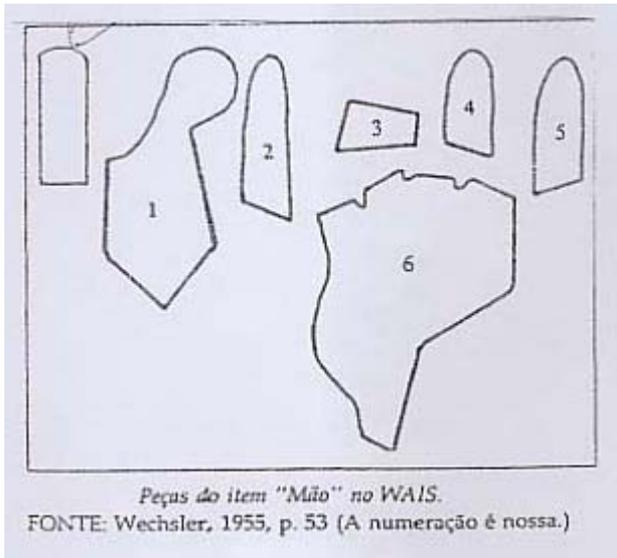
lógica da escola, qual seja: o pássaro faz o ninho, bota os ovos e nascem o filhotes e, em seguida, a criança inventa sua história de forma “inédita”, é bastante provável que seu trabalho não seja aceito e a criança seja considerada “problemática”.

(ii) Completar figuras: é um teste de tempo cronometrado, composto de 20 desenhos, cada um deles representa um objeto comum. Em cada figura falta uma parte que o sujeito deverá identificar. Avalia memória visual, capacidade perceptual e capacidade de discriminar detalhes visuais importantes dos secundários.

(iii) Cubos: são 09 problemas a serem resolvidos em tempo cronometrado. O sujeito observa figuras em branco e vermelho de um desenho abstrato, em seguida, deve reconstruir esse desenho utilizando-se de cubos brancos e vermelhos. Avalia-se como o examinando decompõe o modelo em partes e reconstrói o todo, ou seja, a capacidade de análise e síntese.



(iv) Armar objetos: é organizado com 04 itens que devem ser resolvidos em tempo cronometrado. O sujeito deve combinar peças de um quebra-cabeça para formar um conjunto, tal como um animal ou parte do corpo. É considerado um teste de síntese.



(v) **Símbolos e Dígitos:** são 93 itens a serem resolvidos em tempo cronometrado. Oferece um código com os números de 01 a 09, e para cada número existe um símbolo correspondente. Cada item contém um número para o qual o sujeito deverá escrever um símbolo correspondente apresentado no código. Avalia a memória de curto prazo e a velocidade no processamento da informação visual.

1	2	3	4	5	6	7	8	9												
÷)	+	┌	┐	∨	(÷	┌												
SAMPLE																				
2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3
)	┌	┐	∨	+	┐)	÷	┌	┐)	÷	+	┌)	+	÷	┌)	∨	+
1	2	5	1	3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8
÷)	┐	÷	+	┌	┐	+)	(

Considere-se que as perguntas e as tarefas mostram a opção por avaliar conhecimentos adquiridos no processo de escolarização; não se explicita com clareza as regras do jogo - *É assim porque tem que ser*. O examinador faz as perguntas, mas não diz por que; desse modo, apenas são consideradas como válidas as questões que

atendem aos interesses da avaliação e tudo o que o sujeito conhece e faz em sua vida cotidiana é desqualificado. Fica implícito que se acredita no acesso à inteligência em si, o que permitiria identificar uma hierarquia entre as tarefas e propor respostas superiores às outras. Assim, se elege qual a resposta ideal para cada tarefa. Por exemplo, para a pergunta: “Qual o significado de esmeralda?”, espera-se que o sujeito responda: “Uma pedra preciosa verde”. Mas, caso a pessoa diga: “É o nome da minha vizinha”, sua resposta não será considerada, nem, ao menos, como razoável. Isso porque a resposta não confere com aquelas que foram eleitas, previamente, como válidas, pois as preferências apontavam para o conhecimento socialmente valorizado pela escola.

Não cabe considerar o que o sujeito sabe ou pode realizar, mas somente o que ele não consegue responder com êxito. Assim, o teste de inteligência WAIS aponta a falta de QI, busca desvios. Decorre disso a imagem que sempre se tem da pessoa, quando da leitura dos laudos: um sujeito abstrato, uma coisa portadora de defeito.

Sendo assim, acredito que questionar o teste de inteligência não implica apenas apontar a inadequação das perguntas ou o conteúdo incorreto. É importante deixar claro que aqueles que lançam mão do teste de inteligência assumem uma concepção de homem e de sociedade em que se admite explicar as diferenças individuais com argumentos de defeitos localizados nas pessoas. Dessa forma, a melhoria da sociedade só poderia ser atingida pela segregação dos seres inferiores (Moysés, 2001).

Encerro esta discussão com um comentário de Gould (1999), sobre o mundo das diferenças e preconceitos:

Passamos por este mundo apenas uma vez. Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno. (p.13)

5. O diagnóstico de inteligência *limítrofe* pela escala WAIS, a avaliação de linguagem e a concepção de linguagem subjacente a essa prática

Neste item, discutirei o diagnóstico emitido sobre LF, a partir da utilização do teste WAIS, e retomarei algumas questões e tarefas do teste para apresentar minhas críticas.

Após a realização do teste WAIS, os dados mostram os escores brutos e ponderados, os quais foram convertidos com o auxílio de tabelas específicas em QI verbal, QI de execução e QI total. Observem-se os dados a seguir, fornecidos pelo profissional da área de Psicologia, enquanto discutia sobre o desempenho de LF nos subtestes:

Perfil de Desempenho

Identificação: _____ *Nascimento:* _____ *Sexo:* _____

Escola: _____ *Série:* _____

Psicólogo: _____ *Data:* _____

Escala Verbal	Escore bruto	Escore ponderado
Informação	14	9
Compreensão	10	6
Aritmética	3	3
Semelhanças	12	9
Número	8	6
Vocabulário *	-----	-----
Soma verbal		33

* Esse subteste não foi realizado pelo psicólogo.

Escala de Execução	Escore bruto	Escore ponderado
Código	35	7
Completar figuras	6	6
Cubos	8	3
Arranjo de figuras	12	6
Armar objetos	6	2
Soma de execução		24

Escala	Escore	Dispersão	QI	Classificação
Verbal	33	55	76	Limítrofe
Execução	24	56	67	Def. cognitivo
Total	57	—	70	Limítrofe

Classificação descritiva	deficiente cognitivo / limítrofe
--------------------------	----------------------------------

No momento seguinte, com base nos dados acima, foi emitido o seguinte diagnóstico:

“De acordo com a análise dos resultados do teste realizado, concluiu-se que a paciente apresenta nível intelectual limítrofe (WAIS), com desempenho nitidamente superior nos testes verbais em relação aos testes de execução.

Não existe equivalência no desempenho do paciente em atividades verbais e de execução.

Por outro lado, a paciente apresentou nível adequado de conhecimentos gerais e interesse pelo meio circundante. Apresentou ainda boa capacidade de generalização, verbalização de relações entre coisas e pensamento conceitual.

A paciente apresentou falhas nas provas que avaliam coordenação viso-motora, organização perceptivo, relações espaciais, capacidade de análise e síntese, fornecendo possíveis indícios de dificuldades viso-motoras e déficit perceptivos.”

Observe-se que, como mostramos no item *Subtestes da Escala Verbal do WAIS*, as situações de avaliação e exercício da linguagem não apresentam semelhança

alguma com aquelas em que nos vemos inseridos comumente em contextos reais de interlocução. É possível que, esporadicamente, sejamos solicitados a definir uma palavra, fornecer alguma informação histórica ou cultural, decifrar charadas pela associação de palavras *etc*, mas sempre em função de alguma razão contextual; de modo geral, nessas situações, encontramos-nos inseridos em práticas de uso da linguagem, nas quais os interlocutores têm papéis definidos.

Averiguar conhecimentos práticos e de julgamento social ou nível de informação, eficiência da memória e conhecimento de palavras não serve como parâmetro para a avaliação do desempenho lingüístico do sujeito. No entanto, será o sucesso ou o insucesso do sujeito nestes subtestes, ainda que sejam tarefas grosseiras e inapropriadas, que servirá aos critérios classificatórios. Como sabemos, na exploração psicométrica, independente do problema, administra-se uma bateria padronizada que analisa unicamente os desvios de execução, sem estudar qualitativamente as causas destes desvios, de maneira que são omitidos ou até mesmo desconhecidos dados muito valiosos (Ardila, 1993). É por isso que, mesmo estando diante de uma classificação, pouco se sabe sobre a origem dos fenômenos e dos processos envolvidos.

Não se compreende por que o diagnóstico pode informar que LF tem “indícios de dificuldades viso-motoras” em seu desenvolvimento e aprendizagem, ainda mais quando se sabe que se trata de uma artista plástica. De qualquer forma, tais dizeres do diagnóstico não fornecem pistas que ajudem a compreender as singularidades de LF, descobrir como lidar com elas e quem sabe solucioná-las. Na verdade, são palavras de pouca valia, uma vez que não contribuem ao que já era conhecido antes do diagnóstico.

Fica evidente, então, que a avaliação do QI Verbal do Teste WAIS identifica-se com uma perspectiva teórica reducionista do fenômeno da linguagem. Veja-se que

pouco interessa a pertinência das questões. Importam as perguntas e o argumento de autoridade que fornecem ao teste. As respostas dirão verdades sobre a cognição das pessoas. E assim funcionam as abordagens mensuráveis para o fenômeno lingüístico.

Note-se que o que é considerado como saber sobre a linguagem não vai além do que poderíamos considerar como um saber escolar, socialmente valorizado. Seguem algumas questões apresentadas no teste: *qual é a capital da Itália?*; *quantas semanas tem um ano?*; *quem escreveu Hamlet?*; *comentar os pares ovo-semente, cachorro-leão, roupas escuras - roupas claras; o significado de ... etc.* As respostas absurdas podem ser interpretadas como lapso, resposta impulsiva de uma pessoa limitada cultural e intelectualmente ou um caso de desorganização da memória. (Cunha, 2000:535).

Vale questionar: para que serve e a quem serve a linguagem que deriva dos testes? A meu ver, estamos diante de um jogo de perguntas e respostas descabidas e descontextualizadas, que mostram uma concepção de inteligência como saber enciclopédico. Acrescente-se a essa circunstância a relação assimétrica entre o sujeito e o entrevistador e o fato de ter sido extraído da linguagem seu caráter de temporalidade: as tarefas não permitem que o sujeito localize em um espaço concreto e efetivo as experiências sobre si próprio, sobre o outro e sobre o mundo pela via da linguagem (Coudry, 1998). Sabemos que a linguagem não se resume a um processo de representação, de que se podem servir tais práticas artificiais e descritivas; não é apenas um dado ou um resultado. Certamente, ela não se dá a tais universos fechados e restritos. Como tão bem nos diz Franchi (1977:19), a linguagem não é somente o instrumento de inserção do homem entre os outros, é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo.

Considerando-se que as questões dos subtestes informação, compreensão e semelhança envolvem conhecimentos ligados ao ambiente e contato com a realidade,

não chega a surpreender o fato de LF ter obtido um desempenho superior nas atividades verbais, uma vez que observei, em nossos encontros semanais, seu interesse por questões ligadas ao meio sócio-cultural e histórico circundante. Tal observação relaciona-se à frequência com que LF fazia comentários sobre programas e jornais de televisão, suas leituras de cadernos jornalísticos, viagens, visitas a exposições *etc.* Quanto a isso, vale ressaltar a preocupação de seus pais em garantir sua familiaridade com esses contextos, visando sua melhor inserção social. Acompanhada por sua mãe, LF já participou de programas educativos com temas de geografia, história e política. Ainda com relação a esse aspecto do teste, creio que vale questionar o fato de o instrumento ser afetado por variáveis condicionadas a aspectos sociais e culturais. Agora, apenas imaginemos o que o diagnóstico poderia atestar no caso de as respostas de LF serem próprias de um sujeito oriundo de um meio sócio-cultural diferente!

Uma das conclusões a que se chega é que a preocupação com procedimentos descritivos, coleta de dados quantificáveis para as correlações estatísticas e a definição de uma tipologia faz com que o diagnóstico obtido a partir do Teste WAIS nada ajude na definição dos parâmetros a serem adotados no trabalho de intervenção no processo de constituição da escrita. Os dados fornecidos pelo teste não dão conta da complexidade da vida de LF. E, por isso, nada do que foi dito no diagnóstico ajuda a compreender a vida de LF.

Na verdade, nem o teste nem o examinador tinham esse propósito. O teste não objetiva nada além da classificação. Cabe ao examinador localizar os desvios, fazer cálculos, consultar uma tabela, obter uma classificação e carimbar o rótulo. Feito isso, o examinador se julga capaz de determinar, por exemplo, se o sujeito vai ser copeiro ou professor universitário.

Quanto à avaliação do QI de execução, que compreende atividades em torno de Completação de figura, Símbolo de números, Desenho de cubos, Organização de figura e Reunião de objetos, o diagnóstico revela que, nestes subtestes, o sujeito apresenta desempenho inferior e escores baixos. Novamente, estamos diante dos prejuízos gerados pela avaliação decorrente de condições criadas artificialmente. Parece bastante contraditório que o diagnóstico ateste como portador de dificuldades viso-motoras e déficit perceptivo uma jovem que apresenta extrema habilidade para a pintura e as artes plásticas tendo, inclusive, sido premiada por suas telas de pintura a óleo. Aqui podemos atestar o quanto se perde em avaliações quantitativas que observam apenas se o sujeito pode executar ou não uma tarefa. Na verdade, existem mais possibilidades de o sujeito revelar suas habilidades e mostrar suas diversas estratégias para resolver um problema do que qualquer instrumento padronizado possa vir a averiguar.

O que esperar da abordagem do WAIS uma vez que se preocupa apenas com o resultado dos subtestes apresentado em condições padronizadas? Pouca expectativa pode-se ter, uma vez que o instrumento não leva em conta o processo de construção da resposta, tomando apenas a resposta final como representante fiel de todo o processo de solução. Se considerarmos que os processos de busca de solução variam de um sujeito para o outro, deduz-se que os testes de inteligência não têm em conta as variáveis da aprendizagem e do desenvolvimento. Se levasse em conta, tudo seria diferente.

Além disso, a avaliação psicométrica tende a estabelecer uma correspondência entre resultado insuficiente nos testes e lesão cerebral, afirmando assim, implicitamente, a impossibilidade de recuperação. Acredito que a avaliação psicométrica configura um quadro muito mais patológico do que realmente é e, além disso, não apresenta ao sujeito avaliado condições de se contrapor aos resultados. No

entanto, cada vez é mais claro que o atraso apontado por tais avaliações não é determinado por lesões cerebrais, com exceção dos casos de lesões orgânicas claras.

Por isso, penso que o pior da utilização dos testes de inteligência é quando se pretende distinguir os sujeitos intelectualmente dotados e excluir de uma educação de qualidade não só aqueles que não aprendem por problemas orgânicos, mas também aqueles que não superaram outras condições elementares, como, por exemplo, ser de um meio sócio-cultural diferente.

Em que se baseiam esses métodos insuficientes de diagnóstico? As concepções de desenvolvimento explicam como o processo possivelmente será conduzido. Em uma primeira abordagem, diz-se que, se o sujeito mostra um atraso em relação aos colegas de sala de aula, da mesma faixa etária e da mesma comunidade, ou seja, em condições externas semelhantes, então seu atraso não é de ordem ambiental. Por outro lado, se o diagnóstico não encontra determinantes patológicos que expliquem o atraso do sujeito, as hipóteses apontam para a influência de fatores internos e, nesse caso, a inteligência será um deles. Daí decorre a aplicação dos testes de inteligência. Na melhor das circunstâncias, os testes fornecerão indicadores superficiais do desenvolvimento geral do sujeito. Nada dizem sobre a natureza do atraso nem se arriscam a interpretá-lo. O que se tem é uma ilusão das possíveis causas do atraso.

Na verdade, o diagnóstico é autoritário, segue uma só direção e é distante do processo terapêutico, sendo inútil para decidir o que poderá ser feito para auxiliar o desenvolvimento do sujeito de modo a superar suas dificuldades e ampliar seus espaços de atuação. Infelizmente, o que tem acontecido é que o diagnóstico apresentado pelos testes de inteligência muitas vezes determina as expectativas da escola, da família e do próprio sujeito com relação à sua aprendizagem e desenvolvimento, diminuindo os investimentos que poderiam ser feitos em torno dele.

Conforme discutido por Moysés (2001), a ênfase do teste é construída em torno do que o sujeito não sabe, aquilo que lhe falta; o olhar está voltado para a ausência, para a carência, para o desvio do sujeito. Daí o laudo de déficit de coordenação viso-motora para quem é artista plástica. Tal habilidade não se revela, por exemplo, nos desenhos feitos por LF no teste HTP, com o uso de lápis e papel. Os instrumentos lápis e papel não são equivalentes a pincel, tinta e tela. Aqui estão os elementos diferenciadores. LF não tem com o lápis e o papel o contato íntimo que tem com a tela, as tintas e os pincéis. Sua coordenação viso-motora se apresenta diferente em cada uma das atividades.

Retomo Moysés (op.cit.) quando aponta que uma mesma coordenação pode ser expressa de diferentes formas, em tarefas diversas, ou seja, a aquisição de cada uma das atividades foi estimulada e direcionada de forma distinta. Mas, pensando nas testagens a que LF foi submetida, será que poderíamos decidir entre uma das duas para avaliar coordenação viso-motora? A autora afirma que a questão não gira em torno de eleger a melhor, mas sim de considerar que *ambas são expressões diferentes, sem hierarquia entre si, de uma mesma coordenação.* (p.37) Quando se eleger uma das formas de expressão, geralmente as preferências *recaem sobre aquelas encontradas nas classes sociais privilegiadas.* (idem)

Se a relação de LF com o lápis e o papel, demonstrada no teste HTP, não contribuiu para uma avaliação positiva de seu desempenho pelo psicólogo, o que dizer do desenho abaixo, feito por ela no papel, usando giz de cera?



PARTE III

Nesta parte da tese, aponto os vários gêneros discursivos pelos quais LF incursionou, partindo da análise de algumas produções escritas e transcrições que foram selecionadas de todo o material obtido durante a coleta longitudinal de dados. A opção por desenvolver uma discussão em torno dos diferentes gêneros escritos que LF utiliza relaciona-se ao fato de podermos encontrar nesses dados os indícios, as pistas que nos permitem discutir o diagnóstico de *inteligência limítrofe* – deficiência mental, emitido pelo psicólogo.

Acredito que a construção de conhecimentos sobre os gêneros se constituiu em situações sociais permeadas pela presença da escrita, das quais LF participou na sua trajetória. Assim, destaco alguns gêneros que circulam com frequência nas esferas de comunicação social e com os quais LF entrou em contato ao longo de seu processo de constituição de conhecimentos sobre a escrita: gênero epistolar (cartas, bilhetes e cartões de Natal); o gênero biográfico (textos sobre a vida e a obra de Candido Portinari e de Claude Monet); a autobiografia “Livro da Vida”; os relatos de viagens (observações sobre lugares, pessoas e coisas vistas e respectivas fotografias); e, por fim, o gênero escolarizado (produções escritas com temas pré-determinados pela professora). Observe-se que são gêneros ligados ao domínio social de comunicação, voltados para a documentação e memorização da ação humana e para a representação escrita das experiências vividas por LF, situadas no tempo e marcadas pela subjetividade.

1. A reflexão bakhtiniana e a noção de gêneros do discurso

Para tratar da noção de gênero discursivo, utilizo a formulação conceitual de Bakhtin (1992), que dedica um capítulo da obra “Estética da Criação Verbal” para tal reflexão. Quanto a isso, ele argumenta que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua ... mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso ... o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, frasealógicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (p.279).

Assim, compreende-se que os gêneros discursivos são marcados sócio-historicamente, uma vez que cada instância pública ou privada do uso da língua opera com seus próprios gêneros, especificando as formas genéricas e seus tipos de manifestação dos discursos, no que se refere a seus aspectos temático, estilístico e composicional.

Dada a diversidade de esferas da atividade humana, as quais refletem a diversidade de relações socioculturais dos grupos de falantes, a riqueza e a variedade dos gêneros discursivos são infinitas ... e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve (op.cit.:279).

Sendo as esferas de uso da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande variedade, incluindo desde o discurso cotidiano oral até as mais variadas formas de exposição científica e todos os modos literários. Por esta razão, Bakhtin ressalta a necessidade de que se faça uma distinção entre o gênero de discurso primário e o gênero de discurso secundário, os quais correspondem a uma ampla gama dos usos oral e escrito da língua:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (p.285-286).

Enquanto os gêneros primários se constituem em situações discursivas ligadas às esferas sociais cotidianas e/ou íntimas como, por exemplo, a conversação espontânea, cartas pessoais e íntimas, bilhetes, diário íntimo, anotações particulares, convites informais, etc, os gêneros secundários dizem respeito a outras esferas, construídas em instâncias públicas, mais complexas e relativamente mais evoluídas, nas quais as atividades sócio-culturais são muitas vezes mediadas pela escrita e têm um caráter relativamente mais formal, como são os casos das conferências, palestras, entrevistas, cultos religiosos, cartas comerciais, formulários burocráticos, documentos e ritos jurídicos, romance, conto, poemas, tese, monografia *etc.*

Cabe observar a possibilidade das relações intercambiáveis entre os gêneros - ora de inclusão, ora de transmutação - em que um gênero é absorvido pelo outro. Quer dizer, se considerarmos a natureza essencialmente sócio-histórica dos gêneros, veremos que os gêneros primários tornam-se componentes dos gêneros secundários e, muitas vezes, são por estes incorporados, perdendo assim sua relação com a situação imediata em que foram produzidos. O próprio Bakhtin nos dá um exemplo quando situa a carta entre os gêneros primários. Assim, pode-se pensar em gêneros primários escritos e gêneros secundários orais, sendo a conferência acadêmica um exemplo dos segundos. Outro exemplo seria o dos gêneros literários, que incorporam na constituição de seus textos diversos gêneros primários e secundários, tais como: a

réplica do diálogo, as cartas, o diário, as canções, as rezas, os poemas *etc.* Nesse caso, o gênero perdeu sua relação com a vida cotidiana e foi transmutado para a vida artística.

Também vale destacar que o princípio dialógico constitutivo da linguagem é aspecto de suma importância na argumentação de Bakhtin sobre o conceito de gêneros discursivos, de modo que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem trocam palavras, mas trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua. Ao analisar os papéis dos sujeitos no diálogo que se dá no uso da língua, Bakhtin destaca a alternância de sujeitos falantes como a primeira particularidade constitutiva dos enunciados. Essa alternância dá a condição de acabamento ao enunciado. Quanto a isso, o autor assim se expressa:

o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso. (p.290)

Bakhtin ressalta que o ouvinte torna-se locutor, dado que a compreensão do enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva ativa e toda compreensão é prenhe de resposta (p.290). Com relação a esse aspecto, o autor aponta que, enquanto nos gêneros primários a compreensão responsiva ativa é imediata, nos gêneros secundários da comunicação verbal a compreensão responsiva é de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (p.291). Os gêneros seriam, então, constitutivos dos diversos modos de funcionamento das práticas interacionais, pois neles flagramos a própria essência do enunciado que se dá como unidade do diálogo.

Outro aspecto decisivo que marca a “escolha” de um gênero do discurso e os limites do enunciado é o querer-dizer do locutor (p.301). Com relação a esse aspecto intencional dos gêneros, Bakhtin nos diz que

essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do interlocutor, sem que este renuncie à sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Dessa maneira, aquele que produz um texto trabalha com a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso. Assim, por exemplo, quem escreve uma carta de amor trabalha com regras de funcionamento distintas daquelas presentes em uma carta de apresentação para um emprego. Enquanto a primeira apresenta condições mais favoráveis para a expressão da individualidade, a segunda requer que se obedeça à forma padronizada oferecida pelo gênero. Isso significa que, ao escrever conforme um determinado gênero, o sujeito trabalha com propósitos comunicativos específicos, considerando para isso as circunstâncias e os interlocutores e já está, mais ou menos conscientemente, intrincado em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Essa relação estreita entre a língua e o sujeito aponta que a própria escolha de um gênero não será nunca um ato individual, mas sim uma forma de inserção social e de execução de uma intenção comunicativa.

Um outro aspecto interessante diz respeito ao fato de os gêneros terem uma forma padrão e relativamente estável, de tal modo que o querer-dizer de um sujeito realiza-se essencialmente na escolha de um gênero disponível no rico repertório de que dispomos. (p.301) Tal decisão é movida por sua expressividade, a qual varia de acordo com as esferas da comunicação verbal, e é nessa relação que também se determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Esses aspectos expressivos é que definem, acima de tudo, o estilo

individual do enunciado. Assim, o efeito expressivo não é um fenômeno da língua enquanto sistema, nem de unidades da língua, ou seja, de palavras ou de orações, mas sim dos gêneros. (p.308) Para Bakhtin, a expressividade é sempre perpassada pelo outro e, por isso, deve ser compreendida enquanto efeito da relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos sócio-historicamente organizados.

Quanto à aquisição e o domínio de gêneros do discurso, Bakhtin destaca que eles nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática (p.301). Contudo, os gêneros são adquiridos na vida social e no uso cotidiano da língua, sendo que, para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso; em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo (p.301).

Bakhtin destaca que os gêneros são constitutivamente dialógicos na medida em que as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (p.235). Sendo assim, os gêneros são poderosos instrumentos de organização da vida social e, em função de sua constituição sócio-histórica, adquirem uma dinâmica sempre dialógica.

Os gêneros do discurso, embora relativamente estáveis, estão sujeitos às mudanças ocorridas na sociedade em que estão inseridos. Estas mudanças se dão em função das transformações do interlocutor e mesmo em função da incorporação de novos procedimentos de organização e conclusão do todo verbal. Isto contribui para a renovação ou extinção de um determinado gênero do discurso.

2. Os gêneros discursivos e a produção escrita de LF

Neste item, discutirei dados obtidos nos encontros semanais de atendimento individual - uma das instâncias de uso e reflexão sobre a linguagem escrita pelo sujeito da pesquisa. Nesses encontros, preocupava-me em diversificar a escrita, em criar situações autênticas de comunicação, que tivessem sentido para LF, de forma que ela pudesse manipular seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e dominar as especificidades dos gêneros, compreendendo os vários tipos de relacionamento que podem ser estabelecidos entre o universo lingüístico e o cultural através das diferentes manifestações da linguagem.

A análise dos dados foi organizada em três momentos:

- no primeiro deles, trago dados que revelam algumas pistas sobre o processo de constituição de conhecimentos sobre os gêneros discursivos por LF. Para tanto, selecionei episódios que tratam do gênero epistolar, da autobiografia “Livro da Vida” e do gênero escolarizado;

- no segundo momento da análise do corpus, optei por mostrar como LF lida com conhecimentos da linguagem escrita e procuro apontar que o que ela faz, por exemplo, em termos da construção de critérios para o estabelecimento da segmentação nos seus textos escritos, é semelhante ao que alguns usuários da escrita, que não são rotulados de limítrofes, também fazem. Essa questão será discutida na análise do gênero biográfico e dos relatórios de viagem;

- por fim, o terceiro momento é organizado em torno da análise do gênero escolarizado, que foi constituído por LF concomitantemente ao trabalho que realizávamos nos encontros de atendimento individual. Neste item, pretendo discutir

que, apesar de LF demonstrar ter um amplo conhecimento de gêneros, a escola regula a sua escrita.

PRIMEIRO MOMENTO:

O gênero epistolar, a autobiografia “Livro da Vida” e o gênero escolarizado

2.1. O gênero epistolar

Ao selecionar, para a presente análise, cartas, bilhetes e cartões, meu objetivo é mostrar como LF ajusta sua produção discursiva às formas estilísticas e composicionais do gênero epistolar, uma vez que sabe escolher recursos lingüísticos adequados e se mostra sensível às necessárias adequações ao variado repertório de tal gênero. Veja-se quais textos de LF estarão sendo comentados:

Quadro 1: *Produções escritas epistolares*

Data	Produção
Maio/1996	Bilhete para Maza
Outubro/1996	Carta para o professor de ginástica
Dezembro/1996	Cartões de Natal para Maza e Suzana
Setembro/1997	Carta para o professor de ginástica
Outubro/1997	Carta para a professora do Kumon
Abril/2000	Carta para a Suzana

Iniciarei a discussão analisando o último texto da lista, produzido em abril de 2000, por ter sido escrito por LF sem interferências da investigadora e por revelar seus conhecimentos sobre algumas características próprias do gênero carta.

M., 4 de abril de 2000.

Oi Suzana

Por aqui vai muito bem mas estou morrendo de saudade de você diga ao F. que eu já recebi a sua carta mas eu estou trabalhando na escola E também gostei muito da camiseta que você me mandou para min a T. Me pergunta que dia você vem para cá? E ela eu estamos trabalhando juntas mas eu estou fazendo muitas Coisa eu estudo faço redação . Eu estou feliz por receber a sua carta mas eu te adoro Você completou umas coisa do livro da vida? Mas o kumon eu já estou terminando mas a vidas das pessoas que a gente adora ,vai sempre embora ,eu estou bem de saúde e você? Como esta ai Você tem uma coisa para falar com a T. mas ela te manda Um beijo qualquer dia nós vamos se encontrar em uma cidade ou Bater um papo legal você foi a primeira pessoa que eu já conheci Muitos beijos de sua amiga LF.

O texto de LF apresenta características próprias do gênero carta, indicando local e data escritos por extenso (*Mcc 04 de abril de 2000*), saudação (*Oi Suzana*), assunto (descrição das coisas que tem feito, entremeada por comentários e questões), despedida (*muitos beijos de sua amiga*), assinatura (LF), além de conter parágrafos quando LF muda de um tópico para o outro.

LF preocupa-se com a apresentação visual da carta, reconhece que este tipo de correspondência é mais informal e descontraída, permitindo o uso de uma linguagem mais íntima, e sabe que é importante relatar coisas que têm acontecido em sua vida atualmente, sem ser prolixa ou muito breve. Esses cuidados de LF fazem com que sua carta seja facilmente compreendida, com algumas ressalvas em relação ao seu estilo de escrita permeado por marcas típicas de alguns registros mais informais, por exemplo: o uso que faz da conjunção “mas” e a organização da estrutura sintática. No caso de uma reescrita do texto de LF, com a intenção de adequá-lo aos registros mais formais da escrita, bastaria que fizéssemos alguns acréscimos quanto à estrutura sintática, a pontuação e o uso do “mas” fosse revisto.

Com relação ao processo de constituição de diferentes conhecimentos sobre o gênero carta, pergunto-me sobre quais teriam sido as situações de uso da linguagem, das quais LF participou, que permitiram construir informações a respeito da configuração da carta como um todo. Teria sido na família ou na escola? Creio ter sido na família e em outros contextos extra escolares. Faço tal afirmação tendo em vista que não acredito que seja do interesse da escola se debruçar mais demoradamente sobre as produções epistolares uma vez que, na atualidade, a interação entre sujeitos distantes é feita muito mais através do telefone e da internet - via correio eletrônico, que dispensa papel, envelope, selos e carteiro. Agora, o escritor, ou melhor, o usuário da rede, organiza seu catálogo de endereços eletrônicos e, através dele, escreve e recebe mensagens que serão compartilhadas, bastando clicar em botão para que sua mensagem chegue para todos aqueles de seu catálogo, que podem ser 05, 50, 500, ou mais pessoas que, dentro de alguns minutos, terão tal mensagem disponível em seus computadores pessoais. Sem dúvida é um instrumento poderoso, se levarmos em conta a velocidade na difusão e multiplicação das mensagens de todo tipo: notícias, negócios, pesquisas, histórias, campanhas de apoio ou repúdio *etc.*

Quanto ao trabalho do sujeito quando se dispõe a lidar com determinado gênero, Bakhtin afirma que, para tanto, é preciso que se tenha um conhecimento prévio do gênero:

A maior parte dos gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (p.303)

Considere-se então que, quando LF escreve para Suzana, ela está inscrita em um gênero discursivo que, por sua vez, inscreve-se em modos enunciativos

constituídos sócio-historicamente. Nesse ponto, retomo Bakhtin (1992), ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (p.301)

A partir dessas reflexões, podemos pensar nos textos de LF e refletir sobre qual é o trabalho que ela realiza nas seleções que faz durante a sua escrita. Sendo assim, passo à análise da seqüência de cartas escritas para o professor de ginástica, que nos permite vislumbrar como LF circula pelo gênero carta com certa autonomia:

Dear V
Eu estou gostando de uma pessoa.
Essa pessoa é você!!!
Você é um gato bonito, charmoso e
lindo demais !!!
V, será que você é maravilhoso
demais para mim?
Eu também estou gostando das suas
aulas. Adoro quando você fica do meu lado
e dá séries de abdominais.
Um beijo da
sua admiradora.

LF utiliza-se da escrita para revelar seu segredo - seu amor impossível. Nesse caso, a carta torna-se o instrumento perfeito e eficaz; através dela e da seleção

vocabular, LF consegue mostrar, com maior transparência, seus sentimentos de adolescente apaixonada.

No início, ela revela que está apaixonada (“*eu estou gostando de uma pessoa*”) e exclama admirada ao fazer a revelação (“*essa pessoa é você*”). Em seguida, enumera as qualidades do amado e logo pergunta prudentemente: “*será que você é demais para mim?*” Ela decide por não se identificar, despedindo-se apenas como “admiradora”, tornando sua correspondência secreta. Tal opção pode estar relacionada com a sua preocupação em manter-se reservada ou talvez seja uma saída encontrada por ela para dissimular seu arrebatamento.

Acredito que essa carta de amor que LF escreve tem relação com as leituras de sua preferência. Naquela época, LF interessava-se pela leitura de romances, de poesias, e de textos das revistas Nova e Capricho, e por assistir filmes de amor. Nessas instâncias de uso da linguagem, ela encontrava a abordagem que buscava para assuntos do coração, de namoro, de sexualidade, de felicidade etc.

A correspondência amorosa de LF reaparece após onze meses. LF continua apaixonada pelo professor e fica sabendo por uma colega que este irá se casar brevemente. Ela não sabe como expressar pessoalmente seu descontentamento, então decide, novamente, escrever-lhe uma carta e assim se põe a exteriorizar e aliviar suas angústias. Talvez sua incontrolável necessidade de falar possa ser amenizada na escrita da carta.

Para V

1 que você seja muito feliz com a sua noiva
2 Mas eu estou muito feliz com uma pessoa
3 que acabei de perder já dentro em minha
4 vida te esqueço você é a única
5 pessoa com uma legal e bonita mas
6 era tudo que eu queria de você
7 e gentil mas uma coisa que eu
8 queria fazer três coisas sobre você
9 1° você é legal é um ótimo professor
10 2° é legal. Você muito admirado pela
11 pessoas
12 3° que você seja o melhor professor
13 que uma aluna pode ter admirar
14 muito essa aluna ^{ou seja} eu, você legal.
15 De você não lembro a felicidade
16 procura alguém que te gosta.
17 Eu nunca quero ver você triste
18 e melhor, tudo faz a tua.
19 A Competência de uma pessoa
20 que gosta de você ela te adora
21 e amar é tão lindo e ^{romântico} sentido.
22 Você é uma pessoa muito
23 e pensa grande. Mas eu
24 não quero dizer uma coisa com você
25 que legal tem muito e gentil.
26 Essa amizade faz você legal
27. Não me queira lá mas não que
28 goste muito de mim. Deixa pensar
29 um pouco na minha vida.

30 Oh Mestre ajuda o V. Sempre
31 para sempre sempre gostei de
32 você de verdade. Alessandra me
33 contou várias coisas maravilhosas de
34 você hoje poderia de falar
35 uma resenha admirada

LF começa o texto usando um clichê “*que você seja muito feliz com sua noiva*”. E, na seqüência, derrama adjetivos: *uma pessoa muito legal e bonito ... gentil ... voce é legal e um ótimo professor... uma pessoa muito especial agradável*. As referências que lhe faz essa apaixonada missivista revelam a constituição da imagem de seu interlocutor.

Em seguida, a formulação textual é acompanhada pela operação de enumeração “*mais uma coisa que eu queria dizer três coisas sobre você*”. Aqui vemos uma marca mais sofisticada de organização própria da escrita, é como um gesto de apontar dentro do próprio texto, explicitando melhor o que LF dizia anteriormente.

Mais adiante, LF se dispõe a confessar seus sentimentos: “*se voce não encontra a felicidade procura alguém que te gosta. Eu nunca quero ver voce triste... A companhia de uma pessoa que goste de voce ela te a adora. O amor é tão lindo e sentido.*”

No trecho que vai da linha 23 até a 29, LF põe à mostra as condições em que o texto está se processando, ora dirigindo-se ao interlocutor convidando-o a escutá-la mais atentamente “*mas eu ter dizer uma coisa: ...*” ora fazendo comentários que indicam sua intenção de suspender o assunto “*Dexo pensar um pouco na minha vida.*”

Se, por um lado, há momentos em que LF recupera a oralidade nos textos que escreve, por outro lado, também trabalha com a institucionalização do código escrito, por exemplo: LF coloca um “r” na palavra “ter”, quando diz: “*mas eu ter dizer uma coisa*”. Este dado nos mostra que ela sabe que existem muitas palavras com “r” final que nós não pronunciamos, inclusive a palavra “ter”.

O último parágrafo da carta começa com uma fórmula estereotipada: “*Oh mestre ajudai o V. ilumine para sempre*” que tem a função de salvaguarda, como se

LF procurasse preservar sua imagem, voltando à posição assumida no início do texto: a de quem escreve para outrem que preza muito, mas de acordo com um modelo mais padronizado e menos pessoal. Ela encerra o texto assinando “*uma pessoa admiradora*”, tomando o devido cuidado para que sua carta permaneça anônima. Até então, sabe-se apenas que a admiradora secreta é uma das alunas de ginástica. Tal camuflagem de identidade também pode ter a função de preservar a autora da carta da intromissão de alguns leitores.

Paralelamente a este arrolamento de alguns dos recursos retóricos, gostaria de destacar um aspecto de outra ordem: a caligrafia. Note-se que o texto inicia com uma letra pequena, bem desenhada e feita com capricho enquanto LF se preocupa com frases de abertura mais padronizadas. Conforme aumenta o grau de envolvimento de LF com o que está sendo dito e o texto vai alcançando o seu clímax, o desenho da letra vai ficando desgrenhado e deixa de ser importante. Observe-se que esta despreocupação com a caligrafia, em decorrência do envolvimento com o texto, também é um comportamento bastante comum nas produções manuscritas de qualquer um de nós.

A partir deste texto manuscrito, LF escreve outras duas versões que passo a comentar, por retratarem as tentativas de LF de ser mais coerente no que pretende dizer. Neste dia, em que as outras versões foram escritas, quando cheguei para o atendimento, LF já estava acomodada na sala em plena atividade, com o computador ligado e muito concentrada na escrita de um texto que estava lá pela décima linha. Minha entrada na sala neste minuto acaba por interrompê-la. Ao perceber meu espanto e minha satisfação ao encontrá-la já envolvida com o trabalho de escrita, ela relata que escreve uma carta para o professor. Desse instante em diante ela se intimidou e pediu auxílio na tarefa. Inúmeras vezes já desejei ter me atrasado neste dia para poder constatar o produto daquele momento solitário de produção escrita.

Quando entrei na sala de atendimento, interrompendo seu trabalho, LF já tinha transcrito o texto que se segue:

Primeira versão da carta:

Para v

Que você seja muito feliz com sua noiva.

Mas eu estou muito feliz com uma pessoa que acabei de perder por dentro eu nunca vou te esquecer você foi uma pessoa agradável e muito legal e bonito mas eu queria ti dizer 3 coisas sobre você.

1 Você é muito legal de mais eu sempre te adorei e também admirado.

2 que é o melhor professor que eu já tive eu nunca vou te esquecer porque as tuas legais, quando você faz abdominal junto com mim eu me sinto com uma pessoa que sente muito feliz porque eu gosto muito dessa linda e bomita do que eu jative .

3 Eu nunca eu quero ver uma pessoa triste por que você é a coisa mais linda de mais romântico por isso se pensa na aquilo que eu vou te dizer: o amor entre duas pessoas que se amam nunca pode esquecer de uma pessoa que te adora muito que essa que você sente o amor que você seja muito feliz para sempre

Logo no início do texto temos confirmada nossa análise anterior de que a intenção de LF, quando optou pela primeira frase, era a de escrever uma abertura mais formal, tanto que destaca esse trecho em relação aos outros, quando transcreve no computador a versão manuscrita feita em casa.

Na passagem do texto original para a primeira versão, é possível observar trechos que permanecem sem alterações, trechos que apresentam pequenos acréscimos de palavras e trechos que revelam uma reorganização das informações.

Ao observarmos as cinco primeiras linhas do texto original e compará-las com a primeira versão veremos que ocorreram poucas alterações. Temos apenas um

/ênfase maior na primeira frase, que ganha outro estatuto ao ser centralizada. Além disso, ocorre um acréscimo, quando LF decide incluir mais um adjetivo para referir-se ao destinatário de sua carta:

Texto original	1ª versão
<i>Você foi uma pessoa muito legal e bonito</i>	<i>Você foi uma pessoa agradável e muito legal e bonito</i>

O quadro a seguir mostra como ela reorganiza as informações, fazendo algumas eliminações e acréscimos. As frases enumeradas nas linhas 09, 10 e 11 do texto original são reunidas no item 1 da primeira versão.

Texto original	1ª versão
<i>1 Você e legal é um ótimo professor 2º (o teu). Você muito admirado pela pessoas</i>	<i>Você e muito legal de mais eu sempre te adorei e também admirado</i>

Observando o trecho da primeira versão: *Você e muito legal (demais! Eu sempre te adorei) e também admirado*, pareceu-me que, ao reescrever reunindo num único item os elogios antes contidos em dois diferentes itens, ela interpusse um comentário pessoal (*demais! Eu sempre te adorei*) reforçando o que é dito no texto original sobre “*Você*” ser “*legal*” e ser “*um ótimo professor*”. Isto desaparece, apagado pelo novo comentário inserido – é tão “*ótimo*” que “*eu sempre te adorei*”. Também parece que “*legal demais*” soa como uma única frase fonológica, apesar do “*muito*” antes de *legal*. Na verdade, em termos prosódicos, este trecho possibilita várias leituras.

Durante a leitura da primeira versão, do item (1) em diante, tem-se a impressão de que LF se afasta da cópia do texto original, como se tivesse feito uma releitura de todo o texto, e passasse a reescrever sem apoiar-se nele, da forma como vinha fazendo antes. Passo, então, a comentar sinais das ambigüidades presentes na

escrita de LF, os quais revelam o seu desafio de cumprimentar o professor pelo noivado sem saber ainda como lidar com seu amor em fase de acabamento.

O momento seguinte de elaboração da carta discute a interlocução entre LF e a investigadora como sendo constitutiva da produção da carta, quer dizer, o que a investigadora faz e diz tem repercussões no que LF faz e diz e vice-versa. Refiro-me ao momento em que cheguei para o encontro com LF e já a encontrei na sala de atendimento, pondo-se a passar a limpo, com o auxílio do computador, a carta que havia escrito em casa. Assim, pedi a ela que lesse a versão original em voz alta e, em seguida, conversamos sobre a surpresa que LF sentira ao descobrir que seu professor iria se casar, fiz perguntas sobre como e quando ela havia escrito a carta, se tinha feito rascunhos ou passado a limpo, ao que ela respondeu “*eu pensei, eu pensei que estava escrevendo, eu pensei na hora, e fui escrevendo, assim, direto*”. Decidimos, então, trabalhar em torno da escrita da primeira versão que estava na tela do computador e, na medida em que LF lia o texto, destacava alguns aspectos:

T1. LF: Você, você viu como eu estou inspirada hoje?

T2. S: //risos//

T3. LF: //risos//

T4. S: Está bom! Você quer mexer na carta primeiro, e daí, depois a gente faz o álbum com as fotos?

T5. LF: Vamos, vamos mexer, vamos, vamos.

T6. S: Vamos. Aproveita que já está lá no computador.

(...)

T13.LF: Vai muda o disquete que está lá

T14. S: Agora você quer fazer um :: algumas mudanças neste texto aqui?

T15. LF: Não

T16. S: Hã?

T17.LF: Eu, eu estava copiando daquele lá

T18. S: Estava copiando do de lá?

T19. LF: É

//silêncio//

T20. S: Vamos ver aqui. Tem alguma coisa que está escrito aqui, que você ainda não me falou nesse texto aí, do computador?

Esse trecho inicial da transcrição mostra o envolvimento de LF na tarefa de copiar o texto manuscrito e o quanto ela mesma estranha sua iniciativa e sua criação quando diz “*viu como estou inspirada hoje*”, no T1. Também fiquei admirada ao vê-la sentada na sala de atendimento, pondo-se a escrever no computador antes mesmo da minha chegada. Essa foi uma ocorrência única, provavelmente em função de seu entusiasmo e suas motivações em relação ao que dizia na carta.

Outro aspecto interessante se refere às sugestões que faço para que o texto seja reelaborado, conforme se pode observar nas falas do T4: “*Você quer mexer na carta primeiro*” e T14: “*você quer fazer um :: algumas mudanças neste texto*”. Olhando essas falas tenho a impressão de que estou trazendo para o interior desse episódio minha face professora, preocupada em refazer o texto e explorar recursos de ordem textual e gramatical. E é assim que vai sendo construído um movimento entre meus comentários e as considerações de LF, produzindo-se algumas mudanças no texto. Esse espaço de interlocução no qual o conhecimento sobre a escrita vai sendo modificado pode ser visto como constitutivo de LF enquanto sujeito da linguagem e da própria linguagem.

Quanto a isso, Geraldi (1991) revela que

como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela elaboração de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo. (p.28)

Outro procedimento comumente adotado é a retomada do texto escrito através da leitura em voz alta que faço para LF, conforme consta, por exemplo, no T28: “*É, é, então eu vou ler um trecho pra você*” e no T34: “*É... Daí no três você fala assim, é:.*”. Essas retomadas objetivam o estabelecimento dos elos de ligação e a reconstrução do sentido daquilo que vinha sendo dito, como ilustra a fala do T40: “*Mas você tem que*

ver na seqüência aqui, agora como vai ficar” e do T44: “Agora, deixa eu ler pra você as outras coisas que você escreveu no três aqui, pra você ver se você quer escrever aí”. O que se pode perceber nesses momentos é o planejamento e a decisão conjunta sobre o que vai ser escrito ou reescrito.

Também há momentos em que me preocupo em formular questões que favoreçam o desencadeamento do texto e, em função disso, vou pontuando os turnos com o objetivo de tirar mais informações e saber maiores detalhes sobre o que LF procurava dizer, conforme se pode notar na fala do T24: “Qual é a terceira coisa que você quer falar?”.

T22. S: Onde você parou? Aqui? Nessa daqui do caderno?

T23. LF: O, *o amor entre duas pessoas*, eu parei, *o amor*, espera aí

T24. S: Qual é a terceira coisa que você quer falar?

T25. LF: Que esse amor aqui é entre duas pessoas.

T26. S: Ah, você escreveu esse pedaço agora, né?

T27. LF: Hã, hã

T28. S: É, é, então eu vou ler um trecho pra você. Aí você vai ver.

T29. LF: Su, está faltando espaço. Percebi agora, entre um, dois, três.

T30. S: Bom, então a gente faz assim, põe ele aqui e dá um “enter”, agora põe ele antes do três e dá um “enter”. Isso

T31. LF: Depois?

T32. S: Ah, aonde? Aqui?

T33. LF: É

O trecho que vai do T29 ao T33 mostra a atenção de LF em relação à formatação do texto, uma vez que ela decide fazer parágrafos para organizar o já dito. Ela também não deixa passar despercebidos os erros de ortografia, e interrompe a leitura feita em voz alta para discutir a escrita convencional das palavras. Observem-se os diálogos que vão do T34 ao T37, do T46 ao T49 e do T83 ao T95, por exemplo:

T34. S: É... Daí no três você fala assim, é::: *Três coisas que eu quero te dizer: que você seja o melhor professor de uma aluna pode ter admirado muito, admirado muito. Essa aluna acha você legal, se você não encontra felicidade, procura alguém que te gosta. Eu nunca quero ver você triste, a melhor aula foi a tua.*

T35. LF: Aqui, Su. “Triste”, ó.

T36. S: “Triste”, faltou o “S”. (continuação da leitura) *Eu nunca vou querer ver você triste. A melhor aula foi a tua.*

T37. LF: Aqui, “triste”. Olha aí o “triste”.

T46. LF: “Já tive” está certo? “Já tive”
 T47. S: “Já tive” é separado, não é junto.
 T48. LF: Como é que é, Su? Me explica.
 T49. S: “Já” é uma e “Tive” é outra. E o “Já” tem acento no “A”. Isso, assim. Apaga o “A”, põe o acento e faz outro “A”. Isso. Agora eu vou ler as outras coisas que você escreveu no três, pra você ver se você quer colocar aqui nesse três, ou se você não quer colocar.

T83. LF: Te esquecer, te esquecer.
 T84. S: “Te”, espaço, “esquecer”. Não. “Te”, espaço, “esquecer”. “Esquecer”. Olha lá, você está escrevendo.
 T85. LF: Esquecer?
 T86. S: Escrevendo “escer”
 T87. LF: Você corrige pra mim no computador?
 T88. S: Olha, você escreveu assim “te”, te, “escer”
 T89. LF: Te, e não é?
 T90. S: Agora a gente fala assim: te esquecer. Esquecer quando você esquece de trazer alguma coisa pra cá, entendeu? Esquecer
 T91. LF: Então é com “S”
 T92. S: É. Então aqui é “esquecer”. Olha, põe aí, “ES”, agora está certo, agora. Esse “S”
 .aqui, você tira. Agora está “ESQUECER”. Antes estava “QUESCER”. Não precisa desse “S” aí.
 T93. LF: Onde estava?
 T94. S: Quer ler?
 T95. LF: Já, já li, onde foi o erro, será que eu preciso ler? Ó lá.
 //trecho ininteligível por sobreposição de vozes//

O modo como LF decide encerrar sua carta, pareceu-nos inusitado: “*Oh mestre, ajude o V. para que ele seja muito feliz com essa noiva*”. Veja-se que essa possibilidade de fechamento, própria de gêneros religiosos, nos fornece pistas a respeito da circulação de LF por outros gêneros.

No trecho a seguir, é curioso perceber a preocupação de LF com o aspecto sigiloso de sua carta, já que ela sugere que as folhas sejam descartadas para que ninguém tome conhecimento do teor do texto escrito de próprio punho.

T168. LF: Su, eu num, não coloco nada, assinado, nada, pra ele descobrir quem é?
 T169. S: Você pode até não assinar, mas ele sabe que é você, LF. Agora você quer imprimir?
 T170. LF: Não. O que é isso, Su?
 T171. S: Vou imprimir. Tem papel? Tem.
 T172. LF: Su, melhor jogar essas folhas no lixo.

T173. S: O que?

T174. LF: Essa pode jogar no lixo.

T175. S: Não, eu guardo, pode deixar que lá em casa eu tenho um cofre, eu guardo tudo direitinho.

T176. LF: //risos//

Conclui-se que LF demonstrou ter conhecimentos sobre as características deste tipo de carta, uma vez que fez boas escolhas dos recursos lexicais e gramaticais relacionados com a construção da unidade composicional. Observe-se no quadro abaixo uma síntese de algumas de suas preocupações:

Turno	Operação discursiva	Exemplo
T29-T33 T80	espaços em branco entre as palavras	LF: Entre um, dois, três. S: Separa o “essa” de “amizade”
T35-T37 T46-T49 T83-T92 T155-T158	alteração ortográfica	S: “Triste”, faltou o S. LF: “jative” está certo? S: ... Agora está esquecer. Antes estava quescer, não precisa do S. LF: Para que ele seja mito feliz?
T72-T73	inclusão de parágrafo	S: Você quer dar parágrafo ou não precisa?
T100-T101	uso do ponto final	S: Tirou o ponto final?
T113-T114	repetição de palavras	LF: “Você” está repetido.
T79 T143-T146	uso de letra maiúscula	S: Põe tudo maiúsculo? LF: Maiúsculo, “Oh mestre”, maiúsculo?

A leitura da longa transcrição do diálogo entre S e LF revela que há uma negociação entre as duas a respeito das mudanças a serem feitas no texto elaborado por LF. Contudo, há trechos que revelam que LF nem sempre concorda em fazer alterações em seu texto, uma vez que sabe que está copiando. Mas S. insiste em algumas reelaborações, relê a carta de LF e sugere mudanças respeitando a seqüência do manuscrito.

Observe-se qual o resultado das alterações feitas por elas:

Segunda versão da carta:

Para v

Que você seja muito feliz com sua noiva.

Mas eu estou muito feliz com uma pessoa que acabei de perder por dentro eu nunca vou te esquecer você foi uma pessoa agradável e muito legal e bonito mas eu queria ti dizer 3 coisas sobre você.

1 Você é muito legal de mais eu sempre te adorei e também admirado.

2 Que é o melhor professor que eu já tive eu nunca vou te esquecer porque as tuas aulas legais ,quando voce faz abdominal junto com mingo eu me sinto com uma pessoa que sente muito feliz porque eu gosto muito dessa lindo e bomito do que eu já tive .

3 Eu nunca eu quero ver uma pessoa triste por que você é a coisa mais lindo de mais romantico por isso se pensa na aquilo que eu vou te dizer: O amor entre duas pessoas que se amam nunca pode esquecer de uma pessoa que te adora muito que essa que você sente o amor que você seja muito feliz para sempre

A melhor aula foi a sua porque eu gosto muito de você.

ESSA amizade foi uma boa que eu nunca vou te esquecer deixe ficar quieta para pensar um pouco da minha vida na hora você fala para mim que eu gosto muito de alguém especial.

Oh mestre ajude o v f, para que ele seja muito feliz com essa noiva

Terceira e última versão da carta:

Eu estou muito feliz com uma pessoa que acabei de perder por dentro. Eu nunca vou te esquecer, você foi uma pessoa agradável, muito legal e bonito.

Mas eu queria te dizer 3 coisas sobre você:

1-Você é legal demais. Eu sempre te adorei como sua admiradora.

2- Que é o melhor professor que eu já tive. Eu nunca vou te esquecer porque as tuas aulas são legais, quando você faz abdominal junto comigo eu me sinto como uma pessoa muito feliz, porque eu gosto muito de você. Você é o professor mais lindo & bonito que eu já tive .

3 Nunca eu quero ver você triste porque você é a pessoa mais linda e mais romântica que eu conheço. Eu sinto pena da () porque ela roubou você de mim.

Vê se você pensa naquilo que eu vou te dizer: O amor entre duas pessoas que se amam nunca pode deixar que uma pessoa esqueça da outra que a adora muito, que é você. Você sente amor pela () ?

A melhor aula foi a sua porque eu gosto muito de você.

Essa amizade foi uma boa, eu nunca vou te esquecer.

Agora, deixa eu ficar quieta para pensar um pouco na minha vida, pensar na hora que você vai falar para mim que gosta muito de alguém especial, que é a tua aluna.

Oh Mestre, ajudai o V , ilumine os caminhos de sua vida para que ele seja muito feliz com essa noiva.

Na terceira e última versão do texto, LF pergunta: “*você sente amor pela C.?*”, como se buscasse uma contra resposta ao seu comentário anterior: “*o amor entre duas pessoas que se amam nunca pode deixar que uma pessoa esqueça da outra que a adora muito*”. Esse é o instante em que LF consegue se aproximar mais da interlocução que deseja estabelecer.

Sem dúvidas, a interlocução preferencial de LF é o professor de ginástica; contudo, é interessante observar como ela cria outras interlocuções no meio da carta e faz mudanças lingüísticas em função da criação da interlocução: “*Agora, deixa eu ficar quieta para pensar um pouco na minha vida, pensar na hora em que você vai falar para mim que gosta muito de alguém especial, que é a tua aluna*”. LF transita de um gênero ao outro e sabe como atrelar a mudança de interlocutor à mudança de características do gênero. Cria-se também como interlocutora de si mesma. Essa ocorrência, talvez, sinalize uma transição para a marcação de um novo interlocutor – “*Mestre*”. No parágrafo seguinte, LF apresenta uma estrutura pronta: “*Oh Mestre, ajudai o V.*”, sinalizando que, ao mesmo tempo em que mostra a circulação por outro tipo de gênero, marca também uma mudança de interlocutor *mostrado*.

O último parágrafo da carta começa com uma fórmula estereotipada: “*Oh mestre ajudai o V. ilumine para sempre*”. A leitura deste trecho despertou a questão: será que o último interlocutor é Deus? Parece que LF procura preservar sua imagem, voltando à posição assumida no início do texto: a de quem escreve para outrem que preza muito, mas de acordo com um modelo mais padronizado e menos pessoal. Ou, talvez, seguisse em direção a sua interiorização, como se, aos poucos, ela fosse se retirando do texto e mostrando que tinha noção do significado do casamento do professor.

A carta não chegou a ser lida pelo professor, uma vez que LF contou-me que sua mãe, alegando não querer expor a filha, interceptou a correspondência antes que

chegasse ao seu destino. Penso se tudo isso seria apenas simulacro. LF sabe que tal correspondência é impossível, principalmente se considerarmos que no outro lado que constituiria o diálogo só existe o silêncio, gerado pelo desinteresse do pretendente.

Há trechos com tom de lamento, há trechos com perguntas, queixas, medos, advertências, desconfianças, sugestões. Em alguns deles tenho a impressão de que LF se esquece de si mesma e se volta toda para o outro. Mostrar a carta a outrem significava que LF passava a se mostrar e, ao mesmo tempo, passava a contemplar a si mesma.

Sem dúvida, não é uma tarefa fácil decidir como dizer para uma pessoa que vai casar que o que se deseja não é exatamente isso, mas, ao mesmo tempo, conseguir assumir os devidos papéis sociais.

Seja como for, as diferentes versões da carta para o professor, escritas por LF, são retratos de seu cotidiano, de seus sentimentos e interesses; elas traduzem seu jeito de ser, seu modo particular de constituir suas relações pessoais, afetivas e sociais. Aqui ela conta de sua vida, fala de algumas pessoas mais próximas e de suas paixões. No gênero carta, a individualidade de quem fala freqüentemente se coloca como empreendimento enunciativo, neste gênero o falante se expressa mais livremente.

Agora, passo a comentar os bilhetes e cartões escritos por LF. O primeiro deles foi escrito em maio de 1996, e nos revela seus conhecimentos sobre algumas particularidades desse tipo de texto.

Campinas, 16 de maio de 1996.
Dear Maza,
Eu estou com saudade de you.
Quero ver você de novo.
Manda notícias para mim.
De
Um
abraço
de
Sua friend
L

Destaco algumas particularidades da escrita dos bilhetes produzida por LF, visível nos empréstimos de termos do inglês - *dear, you, friend* - e nas frases curtas e objetivas divididas em parágrafos. Essas marcas também são encontradas nos cartões de Natal:

Dear Suzana
Foi bom te conhecer, minha amiga
Eu desejo para você toda felicidade e um
feliz natal. L

Dear Maza.

*Foi bom conhecer you porque you me mostrou
tudo que eu podia ser: uma pessoa feliz!*

*Feliz Natal e
que ano de 1997 seja bom para você,
cheio de amor e muita felicidade.*

De sua eterna amiga L

Dezembro | 1996.

Observando-se os dois últimos textos, pode-se dizer que o uso (indevido) da expressão *dear* como termo de saudação parece ser uma regra em suas correspondências. No texto escrito para Maza, na primeira linha, também ocorre a escolha do *you* pelo *you*, por duas vezes consecutivas, sendo que na quarta linha ela já não opta por tal operação. Quanto ao uso do *you*, talvez esteja relacionado a alguma sonoridade agradável de seu ponto de vista ou ao julgamento de que assim seu cartão apresentará um resultado final mais elaborado ou ao desejo de criar um lance de humor ou, simplesmente, a “coisas da idade”. De qualquer forma, o uso das palavras em inglês mostra, no mínimo, a noção de trânsito e das tentativas de equivalência entre elementos de dois diferentes sistemas lingüísticos.

Com relação a esse exemplo, chamo a atenção para o trabalho metalingüístico realizado por LF. Um sujeito portador de inteligência limítrofe não teria resolvido a questão conforme LF. Veja que ela não demonstrou apenas que tem a noção de que existe outra língua; ela tem a noção de que existem elementos distintos nas línguas e sabe como fazer a tradução, decidindo corretamente sobre o lugar onde o termo será incluído, o que mostra sua percepção da equivalência.

Com relação ao bilhete e os cartões de Natal, o que se pode afirmar é que são textos que revelam uma sinceridade que me parece, pelo que conheço dela, própria de LF e, com isso, dão-nos uma amostra do seu perfil. Mesmo que essas produções sejam marcadas por clichês típicos de cartões, também se vê a afetividade com que se dirige às pessoas, uma outra marca de sua subjetividade presente aqui na sua escrita.

LF atende às especificidades deste tipo de correspondência quando expressa temas freqüentemente abordados em bilhetes - a saudade, o afeto, as felicitações; menciona data e local; usa fórmulas de saudação e de despedida; faz dobradura de carta, dividida em três partes, uma para fechar o envelope, e as outras duas, a frente e o verso da carta, para o preenchimento dos dados do remetente e do destinatário.

A carga subjetiva de todos os textos, ou até mesmo o olhar subjetivo para quadros que inspiraram seus próprios quadros, parecem apontar para o fato de que a condição de LF para o desenvolvimento de tarefas é justamente o envolvimento com a tarefa – fato que parece não ter ocorrido nos momentos em que passou por testes padronizados.

Nesse sentido, questiono, por exemplo: por que LF não se saiu bem nos desenhos do Teste HTP? Acredito que LF teria feito coisas interessantes se lhe tivesse sido dada a oportunidade de fazer um desenho escolhido por ela, o que garantiria um envolvimento com a tarefa e viabilizaria a produção. A meu ver, a grande “sacada” dos encontros semanais realizados junto a LF se deu quando a pesquisadora decidiu trabalhar sempre com coisas que mobilizavam o envolvimento de LF com a tarefa. É provável que disso decorra o êxito da proposta pedagógica: garantir o vínculo afetivo nas atividades de leitura e de produção textual.

2.2. O relato autobiográfico “*Livro da Vida*”

De todo o *corpus* longitudinal que dispomos sobre o processo de constituição da escrita por LF, optei por selecionar os dados que tratam da produção do *Livro da Vida*, uma vez que neles podemos ver o sujeito elaborando textos dentro de um gênero, atento às características gerais que o configuram, necessárias para atender ao propósito desse gênero: escrever sobre a própria história, começando pelo nascimento, filiação, origem geográfica, e percorrendo os fatos mais importantes de fases distintas da vida.

A autobiografia *Livro da Vida* surgiu do interesse de LF de relatar alguns momentos importantes de sua caminhada: as recordações da infância e da adolescência e os relacionamentos com os familiares e os amigos. Para este trabalho, ela procurou rememorar seu passado com a ajuda de uma seleção de suas fotografias desde a época em que era bebê até os dias em que a produção se deu, e de conversas que teve com conhecidos de longa data.

O *Livro da Vida* não chegou a ser concluído por nós, uma vez que esse trabalho foi interrompido pela decisão da mãe de suspender os atendimentos individuais, dos quais LF participava. Quer dizer, novamente a mãe surge para encerrar um atendimento que apresentava resultados positivos. Lembrem-se da lista de especialistas mencionada na entrevista com a mãe e de sua atitude de seguir em várias direções. Contudo, há textos interessantes que podem ser comentados, no que diz respeito às peculiaridades do gênero autobiográfico; à interferência da escola Kumon sobre um destes textos; às questões propostas e às respostas das conversas com os amigos; às fotografias de LF, que a mostram como uma pessoa normal, sem indícios de “*inteligência limítrofe*” ou “*deficiência mental*”, rótulos atribuídos a ela no diagnóstico psicológico.

LF iniciou a escrita da autobiografia em sua casa, não havendo interferências minhas no processo de construção desse primeiro texto. Observe o texto que ela trouxe em um de nossos encontros semanais:

Biografia

**Eu nasci em -- no dia -- de janeiro de 19--
Minha mãe me contou que eu era fofinha
Meu nome foi escolhido pelo meu irmão.
Porque meu irmão tinha uma amiga chamada
L ela morreu de insólcao e fizeram uma homena
gem a essa menina que se chamava L e colora
cam meu nome de L. Eu fiquei no hospital dos
6 aos 12 anos de idade porque peguei uma gripe**

LF começa sua apresentação sem dizer seu nome, pois talvez julgasse que esse dado já era do conhecimento dos prováveis leitores de seu texto. As conversas que tive com ela, forneceram indícios de que sua intenção era a de produzir um material biográfico que seria destinado à leitura dos seus conhecidos mais próximos. Dessa forma, pareceu-me que lhe interessava apontar outras informações que revelassem dados mais curiosos ou desconhecidos dos seus possíveis interlocutores.

O que o texto mencionado acima parece indicar é que LF já tem uma história de circulação pelo gênero autobiográfico, veja-se que ela opta por elaborar o texto segundo um foco narrativo em primeira pessoa: *Eu nasci ...* e escreve uma frase em cada uma das três primeiras linhas, apresentando informações sobre si mesma, quais sejam: data e local de nascimento (*Eu nasci em -- no dia -- de janeiro de 19-*); suas características físicas, conforme o olhar da mãe (*eu era fofinha*); e o porquê de seu nome (*foi escolhido pelo meu irmão*).

Na seqüência, ela escreve um período mais longo no qual narra a história do seu nome: *Porque ele tinha uma amiga chamada L ela morreu de insolação e fizeram uma homenagem a essa menina que se chamava L e colocaram meu nome de L.* Dentro dessa abordagem que destaca a doença e a morte, LF acaba salientando também suas histórias clínicas: *Eu fiquei no Hospital dos 6 aos 12 anos de idade porque peguei uma gripe.* Nesta última frase da apresentação de LF, temos indícios da imagem que ela faz de si própria, uma vez que associa um longo período de sua infância à lembrança de uma doença, considerando, para tanto, o que lhe foi dito através das narrativas dos outros.

Observe-se não apenas a enumeração dos fatos, mas também as justificativas de sua existência. Quanto a isso, destaco que um sujeito portador de inteligência limítrofe não teria preocupações de tal ordem; o máximo que poderia fazer era dizer: “é assim porque é assim” ou “minha mãe disse que é assim”. Veja-se que LF não traz somente a voz da família, ela se preocupa com a construção de explicações.

No gênero autobiográfico, quando o autor fala sobre alguns aspectos de sua vida e de sua personalidade, concernentes tanto aos outros como a si próprio, há uma estreita relação com os fragmentos das narrativas dos outros sobre a vida desse autor. Essa característica peculiar deste gênero é abordada por Bakhtin (1997):

Uma parte considerável da minha biografia só me é conhecida através do que os outros - meus próximos - me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, em meu país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido, pela criança). (p.168)

Indícios da presença desses outros narradores no ato de rememorar a história podem ser percebidos nos trechos iniciais da autobiografia de LF, quando diz: “*minha mãe me contou*”, “*meu irmão tinha uma amiga chamada L*”. Portanto, no caso dela, a criança é significada pelo Outro. Parece que esses dados lhe são conhecidos pelos

outros e são constitutivos da imagem que LF faz de sua vida e do mundo que a rodeia. Mais ainda, são a condição para LF atribuir sentido a sua existência. É como se o mundo dos outros e seus valores estivessem interrelacionados na organização interna que LF faz de sua experiência de vida.

Quanto a isso, Bakhtin afirma que o homem só pode ser entendido como um sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto, sua compreensão depende da confrontação dos textos que produz e que se produziu sobre ele; nesse sentido, seu conhecimento só pode ter um caráter dialógico.

Acredito que as lembranças de LF não são somente indícios da sua vontade de recuperar imagens do passado e ligar a vida e o sonho. Nesse caso, lembrar implica também em refazer, reconstruir, repensar com as imagens e as idéias de hoje as experiências do passado. A memória de LF se liga à memória das pessoas com as quais ela convive, aos elos e laços que estabelece com esses grupos. A linguagem dá forma e reconstrói a memória. Além disso, considere-se que, se a memória funciona graças à linguagem, e o sujeito constitui a linguagem e é também constituído por ela; pela linguagem é possível a LF reviver e refazer sua experiência vivida. É nesse sentido que a autobiografia ganha destaque no processo de constituição da escrita por LF, assim como a rememoração, parte desse processo de fazer história, pela narrativa, com a linguagem.

Benjamin (1987), em seu texto “O Narrador”, chama a atenção para o fato de que o declínio da faculdade de intercambiar experiências provoca o desaparecimento da arte de narrar, já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social. Assim, se o homem necessita de rememoração, fica, então, destacada a centralidade da linguagem. Linguagem que é intrínseca à própria história, ou seja, na medida em que o homem só pode perceber a história numa interação, a história condiciona e mediatiza o acesso à linguagem.

Ao nos aproximarmos dessa compreensão do homem como ser histórico e social, lembro-me de Geraldi (1991):

a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo ... e os acontecimentos discursivos e precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constróem história ... Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem. (p.5)

Assim, pode-se pensar no texto autobiográfico de LF como uma instância de produção de linguagem, um espaço em que emerge a riqueza dos diálogos e das interações que constróem experiências no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história como um processo de recriação de significados.

Outro dado que se refere à configuração textual dada por LF ao gênero autobiográfico é o uso do pretérito perfeito. Uma vez que seu texto está voltado para a contemplação da própria vida através da rememoração do seu passado, optar por tal tempo verbal seria a escolha gramatical mais usual.

Após LF ter apresentado e lido em voz alta o pequeno texto autobiográfico transcrito acima, decidimos não fazer alterações nele e sim continuar conhecendo a história ali iniciada, já que, naquele momento, nosso interesse maior era o de saber o que LF tinha para dizer, não valendo a pena nos determos sobre o como dizer. Sendo assim, ela se pôs a escrever, com o auxílio do computador, resultando o seguinte texto:

Eu nasci em M--, no dia -- de janeiro de 19-- Meus pais são: N e J eles são muito divertido para pracaramba e também são muito legal com mingó eles me dam dinheiro para comprar outras coisas que faltam para a casa para não faltar para almoço. A mina mãe ela é gentil e muito educada ela me da bastante carinho demais ela me leva na academia mais tarde eu ligo para ela vim buscar.

Aos 13 anos de idade eu comecei a fazer aula com o V. ele bastante atenção. 1 dia de aula ele me passou os aparelhos para trabalhar e fazer abdominais novos. Naquela época eu era uma pessoa normal e também tinha a J. ele nos acompanha nos aparelhos e explicava com atenção essa pessoa era quieto e bom carinhoso demais ele tão serio demais ele faz abdominal ate hoje junto com mingo ele ainda divertido.

Ao comparar o primeiro texto com aquele escrito posteriormente, nota-se que as informações sobre a data e o local de nascimento foram mantidas, provavelmente por serem itens bastante recorrentes na escrita de textos biográficos e autobiográficos. Além disso, ela acrescenta dados relativos à filiação, dizendo os nomes de seus pais e revelando aspectos da sua rotina com eles, através da ordenação de alguns pormenores de suas vivências cotidianas (*eles me dam dinheiro para comprar outras coisas; ela me leva na academia*). Neste parágrafo, predomina um padrão descritivo que pode ser percebido quando LF fala a respeito do seu bom relacionamento com os pais e enumera qualidades positivas deles: *eles são muito divertido; eles são muito legal; ela é gentil e muito educada; ela me da bastante carinho*.

No parágrafo seguinte do texto, LF traz uma passagem de sua vida que ocorreu por volta dos treze anos, fase que ela identifica como sendo aquela em que conheceu seu professor de ginástica, por quem ela se mostra apaixonada. As freqüentes retomadas de referências a essa pessoa no Livro da Vida dão-nos a impressão de que falar sobre ele é um dos principais objetivos de seu empreendimento. Assim, ela ordena pormenores das aulas de ginástica, como, por exemplo: *ele me passou os aparelhos para trabalhar e fazer abdominais novos e alguns de seus momentos de felicidade: essa pessoa era ... bom carinhoso demais ... ele faz abdominal com mingo*. Essa é uma das características do texto autobiográfico de LF: narrar sobre sua vida íntima e familiar, do seu dia a dia, em seus detalhes por

vezes cotidianos – uma vida que não ultrapassa as instâncias privadas e é narrada do ponto de vista das alegrias e tristezas experienciadas por LF ou por seus próximos.

Parece que o caráter autobiográfico, mais uma vez, cede ao monotema do movimento da maioria dos textos produzidos por LF: a paixão por V. Parece que a escrita se mostrou significativa para LF, não por possibilitar amplas oportunidades de interação, mas por possibilitar a expressão de uma paixão em particular.

Também neste parágrafo temos o trecho: *Naquela época eu era uma pessoa normal*, o qual revela indícios da visão de LF sobre a sua mudança de posição de uma pessoa normal para a de uma pessoa transformada em doente. Veja-se que na primeira versão da autobiografia ela diz que: *Dos 6 aos 12 anos eu fiquei no hospital*; contudo, quando relata fatos ocorridos por volta dos seus 13 anos, ela confessa que ainda era uma pessoa normal. Quanto a isso, resta-nos perguntar: o que aconteceu, em seu percurso de vida, que fez com que LF manifestasse, a partir dessa idade, a incorporação do estigma de doente e chegasse a perder sua própria normalidade? E, também, o que aconteceu para que ela não tivesse incorporado antes a condição de não ser normal, já que não parece ser comum passar dos 06 aos 12 anos num hospital? O que escapava às normas, o que não ia bem ou não funcionava como deveria? Por que a vida de LF foi transformada em doença, em um problema biológico e individual? Não vou me deter nessa discussão nesse ponto do texto; entretanto, de antemão, gostaria apenas de lembrar que aos 13 anos LF ainda cursava a escola regular. A partir dos 13 anos, sua mãe começou a procurar atendimentos especializados para LF, com o argumento de que ela apresentava dificuldades no aprendizado da fala, levando-a para tratamentos com vários especialistas: Clínica de Reabilitação Neuropsicológica (1989-1991); Instituto Kumon de Educação (a partir de 1991); Núcleo de Otorrinolaringologia (1992 e 1993); Atendimento psicológico e fonoaudiológico em um Hospital Universitário (a partir de 1995). A questão que trago

refere-se ao fato de LF ter sido vítima de preconceitos e diagnósticos que fabricaram um sujeito com problemas de aprendizagem.

De volta à análise do *Livro da Vida*, que considero representar o gênero autobiográfico, gostaria de ressaltar a forte influência das leituras e dos textos produzidos por LF sobre a vida e a obra de Claude Monet e de Cândido Portinari quando tomou a decisão de escrever sua autobiografia. Parece-me que o fato de também ser pintora fez com que ela percebesse que, em sua vida, existem acontecimentos que merecem ser conhecidos por outras pessoas e que eles são suficientemente curiosos para chamar a atenção dos seus leitores, aspectos estes que justificam a produção de um texto (auto)biográfico.

Assim, acredito que algumas características peculiares desse gênero discursivo, tais como a referência a data, local de nascimento e filiação possam ter sido aprendidas por LF a partir da experiência que teve quando da leitura de alguns textos escritos por outros sobre Claude Monet e Candido Portinari e da produção de uma pequena biografia sobre Candido Portinari.

SOBRE CANDIDO PORTINARI

Ele nasceu no interior do estado de SÃO paulo, na cidade de Brodosqui .

Seus pais eram italianos e vieram para o Brasil trabalhar nas lavouras de café,naque tempo no incio do seculo.

Na epoca ele tinha varios amigos e jogavam futebol e soltava pipa.

AO 15 anos ele foi estudar no RIO dejaneiro ,maistarde ele foi para Franca , mas ele sentia a falta da sua cidade onde ele nasceu

Biografia

Claude Monet

Oscar Claude Monet nasceu em Paris, capital francesa em 1.840. Ainda pequeno, mudou-se com a família para Le Havre, uma cidade que tinha um porto. Sentava-se ali e via os barcos navegando em mar aberto.

Seu pai era dono de um armazém de suprimentos para os marinheiros no porto. Após as aulas, Monet o ajudava no armazém, onde conhecia muitas pessoas.

Se compararmos o texto sobre Candido Portinari com o texto sobre Claude Monet, veremos que não há, neste último texto, problemas de ortografia e pontuação. Quanto a isso, destaco que as diferenças decorrem das condições de produção, ou seja, enquanto o primeiro texto foi elaborado espontaneamente, no segundo, LF recortou e colou trechos do catálogo.

Contudo, ao observar o Catálogo da Exposição de Monet no Brasil, realizada em 1997, e denominada *Monet – O Mestre do Impressionismo*, notei que há trechos do catálogo que trazem informações de diferentes épocas da história de vida do artista, começando pelos dados pessoais, tais como data e local de nascimento e nome completo, passando por momentos que tratam da sua obra e da sua vida pessoal e familiar. Observe-se um trecho desta biografia:

1840 14 de novembro	Nasce em Paris, no número 45 da rua Lafitte, Oscar – Claude Monet.	1870	É recusado no Salão.
por volta de 1845	Sua família instala-se no Havre.	1870 28 de junho	Casa com Camille Doncieux. Passa uma temporada em Trouville.
1856-1858	Segue as aulas do professor de desenho François-Charles Oehard, ex-aluno de David. Executa suas primeiras caricaturas, que ele assina Oscar Monet. Conhece Eugène Boudin.	1871	Primeira viagem a Londres, onde reencontra Pissarro e conhece Charles François Daubigny e Paul Durand-Ruel.
1859-1860	Faz à Prefeitura do Havre um pedido de bolsa de estudo que lhe é recusada.	1871 junho	Vai para Zandam na Holanda. Instala-se em Argenteuil no fim do ano.
1859-1860 abril	Muda-se do Havre para Paris. Frequenta a Academia Suiça, onde conhece Camille Pissarro.	1872	Passa uma temporada em Rouen e no Havre.
1861 junho	Cumprir seu serviço militar na Argélia.	1874 abril	Participa da primeira exposição da Sociedade Anônima dos Artistas Pintores, Escultores e Gravadores nos salões Nadar, onde expõe especialmente <i>Impressão, sol nascente</i> .
1862 verão	Na volta ao Havre, o pintor Charles Lhuillier o retrata num uniforme de <i>chasseur d'Afrique</i>	1875 24 de março	Venda de quadros de Berthe Morison, Sisley e Monet no Hotel Drouot.
1862 outono	Conhece Johan Barthold Jongkind.	1876	Envia 18 quadros para a 2ª exposição de pintura que se realiza na galeria Durand-Ruel.
1862-1863	De volta a Paris, frequenta o ateliê Gleyre onde se liga a Frédéric Bazille, Auguste Renoir e Alfred Sisley.	1877	3ª exposição de pintura, onde Monet expõe <i>As Tuileries</i> e <i>A ponte da Europa, Gare Saint Lazare</i> .
1864	Passa uma temporada em Honfleur com Bazille, Boudin e Jongkind.	1878	Instala-se em Paris, no número 26 da rua d'Edimbourg.
1865	Trabalha em Paris no ateliê de Bazille, na rua Fürstenberg.	1878 17 de março	Nascimento de seu segundo filho Michel.
1865 maio	Envia no Salão <i>A embocadura do Sena</i> em Honfleur (col. part. EUA) e <i>A ponte da Hève na maré baixa</i> (The Kimbel Art Museum, Forth Worth, Texas). Inicia o quadro <i>O almogo</i> na relva.	1878 agosto	Estabelece-se em Vertheuil com a família Hoschedé.
1866	Conhece Camille Doncieux. Instala-se em Ville-D'Avray. Manda para o Salão <i>Vista da calçada de Chailly</i> (coleção particular, Suíça) e <i>Camille ou A senhora de vestido verde</i> (Kunsthalle, Bremen).	1879	Participa da 4ª exposição de pintura onde apresenta 29 quadros, dentre eles <i>Efeito da neve</i> , <i>Sol poente</i> e <i>Impressão, sol nascente</i> .
1867	Mora com Bazille na rua Visconti, 20. É recusado no Salão.	1879 5 de setembro	Morre sua mulher Camille.
1867 8 de agosto	Nasce seu filho Jean. Passa uma temporada em Sainte-Adresse.	1880	Expõe no Salão <i>Lavacourt</i> (The Dallas Museum of Fine Arts).
1868	Envia no Salão <i>Navios saindo do molhe do Havre</i> . Passa uma temporada em Bennecourt, no Havre e em Etretat.	1880 junho	Inauguração de sua primeira exposição individual na Vie Moderne. Théodore Duret redige uma nota sobre sua obra para o catálogo. Passa uma temporada em Rouen em casa de seu irmão Léon.
1869	Passa uma temporada em Saint-Michel de Bougival em companhia de Renoir. É recusado no Salão.	1881	Temporada em Fécamp, Trouville e Sainte-Adresse.
		1881 dezembro	Instala-se em Poissy com Alice Hoschedé e seus filhos.
		1882	Participa da 7ª exposição dos artistas independentes nos Salões do Panorama de Reichshoffen. Começa a decoração das portas do salão do apartamento de Paul Durand-Ruel.

O catálogo da exposição faz parte do conjunto de materiais lidos por LF no período em que se interessava por Monet. É interessante perceber que a cronologia de eventos apresentada no pequeno texto biográfico escrito por LF sobre Monet é semelhante àquela apresentada no catálogo da exposição. Pergunto-me, então: que aspectos poderiam ser tomados como peculiares na constituição desse gênero de escrita por LF? Se, por um lado, existe um certo conjunto de relações intergenéricas “previstas”, por outro lado, há variáveis dentro de certos padrões que também devem ser observadas. Quer dizer, não se trata de tentar definir o gênero por ele mesmo; mas de considerar a heterogeneidade de sua constituição.

Veja-se que, nas duas biografias dos pintores, a ordem das informações apresentadas é a mesma da segunda versão da autobiografia escrita por LF. Sendo assim, é provável que as biografias que ela leu e também as que escreveu tenham contribuído para a transposição de um estilo de gênero biográfico para o gênero autobiográfico apresentado no *Livro da Vida*. Segundo Bakhtin (1998), quando se passa de um estilo de um gênero para o outro, não apenas modificamos o efeito desse estilo, mas também contribuimos para a renovação do próprio gênero. Percebe-se que LF serviu-se de seus conhecimentos sobre o gênero biográfico quando da elaboração do *Livro da Vida*, uma vez que toma decisões acertadas quanto ao tipo de conteúdo, as posições de locutor e as relações com os interlocutores.

Outra instância de convivência de LF com textos biográficos são as apresentações feitas em orelhas de livros sobre os autores das obras. Veja-se, por exemplo, a orelha de livro da obra “A Lei do Amor”, de Laura Esquivel, lida por LF e comentada em um de nossos encontros semanais. Observe-se o modo como a editora faz a apresentação do autor e sua obra:

LAURA ESQUIVEL nasceu na Cidade do México em 1950. Em 1985 inicia-se no meio cinematográfico com o roteiro do filme *Chido Guán, el Tacos de Oro* (*Chido Guán, o Taco de Oro*), com o qual obtém a indicação da Academia de Ciências e Artes Cinematográficas do México para o Prêmio Ariel. Como *Água para Chocolate* (1989) é seu primeiro romance, que teve uma acolhida incrível em seu país. Traduzido para 29 idiomas, foi levado às telas com roteiro da própria autora, pelo qual recebeu vários prêmios. *A Lei do Amor*, o segundo livro de Laura Esquivel, é o primeiro romance multimídia de toda a história da literatura.

Novamente o texto biográfico menciona, em primeiro lugar, o local e a data de nascimento. Entretanto, neste caso específico, também interessa à editora ressaltar o envolvimento profissional da autora com o meio cinematográfico e o reconhecimento de sua obra em tal esfera comunicativa. Levando em conta as intenções mercadológicas, o texto chama a atenção do leitor/consumidor para o prestígio literário da autora, ressaltando outro livro dela e o seu reconhecimento, conquistado junto a um grande público, através de sua tradução para 29 idiomas e da adaptação de seu texto para o cinema. Considere-se ainda o fato de que o possível leitor/consumidor tem em mãos um livro que é apresentado como pioneiro na área de romance multimídia. Provavelmente, os aspectos enumerados foram cuidadosamente escolhidos de modo a suscitar o interesse dos leitores sobre o autor e sua obra.

A autobiografia *Livro da Vida* também foi organizada por LF a partir da apresentação de uma seleção de fotografias, na qual ela procurou reconstruir o caminho de vida já percorrido, desmembrando-o em diferentes fases: 9 meses, 03 anos, 13 anos, 15 anos e 17 anos. As fotos são como instrumentos que servem de apoio para LF rememorar alguns episódios. Vale à pena conferir alguns exemplos da escrita, uma vez que, por motivos de ética, optei por não apresentar as fotos:

Eu com 3 anos 10 meses foto tirada em ... de novembro de Eu mi avó O., mãe da minha mãe. Ela era muito boazinha, educada ela dava dinheiro para comprar guaraná e deixava lavar seu cabelo

(A foto mostra LF e sua avó, de mãos dadas e sentadas ao lado de uma piscina de plástico. LF se apresenta de vestidinho curto e saia rodada, cabelos com maria-chiquinha e uma expressão meiga. Não há indícios de qualquer anormalidade na sua fisionomia ou postura.)

Eu acho que eu tinha mais ou menos 13 anos nesta foto. Olha que menina linda. Tão magrinha e com o cabelo curtinho. Esta foto foi tirada na casa da tia N., em C. Eu gostava de jogar volei. Eu era uma gracinha e inteligente também. Estudava no Colégio J. onde fiquei até a 3ª serie. Tinha muitos amigos e me lembro mais da J. e da M.. Hoje a M. tem duas filhas, ML e CL. A J. nunca mais encontrei.

(LF encontra-se recostada num carro, com camiseta e bermuda. Ela pousa para a foto com as mãos na cintura e expressão alegre. Não há indícios de qualquer anormalidade na sua fisionomia ou postura.)

Outra característica interessante do gênero autobiográfico em construção por LF é a narrativa de episódios de sua vida particular, o que, de certa forma, pode estar indiciando seu desejo de partilhar uma intimidade entre ela e seu leitor. Nesse ponto, também é possível enxergar algumas pistas que mostram o que ela destaca sobre si mesma, projetando uma boa imagem. Entretanto, não se trata apenas de uma questão de auto-imagem que LF cria sobre si mesma. É mais do que isso. LF vislumbra a possibilidade de sair da condição de “limítrofe”, “atrasada” ou “imatura”, mas não consegue. Há poucos momentos aonde esse desejo vai escapando, quando, por exemplo, ela ressalta o que ela vê em si mesma como qualidades: linda, magrinha, gracinha, inteligente. Com isso, ela evidencia seus sentimentos a respeito de diferentes épocas de sua vida, alguns aspectos de sua personalidade e de seu passado, concernentes tanto aos outros como a si própria. Ela fala sobre a vida social e familiar, seus relacionamentos com os amigos, suas qualidades, sua aparência física e

sua rotina. É o espaço onde ela narra seus momentos de felicidade e a sua vaidade. Todas essas particularidades de sua vida são escolhidas entre aquelas que ela julga mais merecedoras de atenção e que também retratam um momento singular de sua história.

A partir dessas características discursivas apontadas na análise, observo que, sob uma aparente heterogeneidade, os textos biográficos e autobiográficos de LF apresentam uma regularidade. A autobiografia de LF segue uma linha no tempo, uma vez que são reunidos diferentes fatos e traços da personalidade, de diferentes épocas, mostrando sua preocupação com o tempo e a ordem dos fatos vividos, além de referências bastante particularizadas sobre a natureza desses fatos, como o nome e o grau de parentesco das pessoas sobre as quais fala. Essa síntese sobre as características do gênero autobiográfico são justamente as características que o definem e é com base nesse gênero que o texto de LF foi construído – tarefa complexa.

Outro episódio relacionado à escrita de textos biográficos por LF diz respeito às correções que a professora do Kumon faz no texto de LF:

É o segundo filho
de [?]
A [?] de [?] de 19 [?] em [?], Estado de São Paulo nasceu [?] filho de [?]

• Ele ~~tem~~ ^{tem} um irmão que se chama [?]

• Foi curso primário até 5ª série no [?]
• Aos 15 anos começou a estudar o Kemon em Campinas.

• Hoje ~~é~~ ainda estuda português em [?]
• Aos 18 anos começou o curso de pintura com o professor [?]

• Continua os estudos com [?]

• ~~Seu~~ ^{Seu} estilo de ~~pinta~~ ^{pinta} pintura é abstrato.

• ~~É~~ ^É gosta muito ^{de} trabalhar com as cores.

• Já participou de várias salas de arte.

• Foi premiada duas vezes com medalhas de Prata.

Biografia

- 3ª pessoa do singular

Muito bom!

Sem perceber que se tratava de um texto autobiográfico, ela faz várias alterações na conjugação verbal e nos pronomes escolhidos por LF, em decorrência de sua atenção em mudar o texto para a 3ª pessoa do singular. Parece que a professora espera que LF narre sua história de vida como se não fosse a dela própria. LF não está interessada em escrever utilizando-se de máscaras; se ela não escreve em terceira pessoa, é porque não tem a intenção de estabelecer uma distância entre autor e personagem, como se pretendesse falar de suas qualidades pessoais, mas com a autoridade de uma outra voz.

Assim, a autobiografia é como uma linha do tempo, uma vez que reúne diferentes fatos e traços da personalidade de diferentes épocas; é como uma cronologia de eventos: nasce em 76, menciona o tempo do curso primário, o início do Kumon (15 anos), o início do curso de pintura (18 anos). Parece que LF não se centra tanto em características das personagens de sua vida, mas, ao contrário, nas várias facetas que a definem como personagem de seu próprio texto.

SEGUNDO MOMENTO:

Os relatórios de viagem e o relato biográfico

2.3. Os relatórios de viagens

O que chamo de relatórios de viagens são os textos elaborados por LF em decorrência das viagens que realizou. Para a presente análise, tais textos foram organizados em dois momentos. O primeiro momento é o resultado da leitura de vários textos informativos de jornais, revistas e guias de viagens e pesquisas na internet, com o objetivo de construir um planejamento para os passeios que ainda seriam feitos por LF, destacando coisas, lugares, comidas, artesanato que poderiam ser explorados durante as viagens. E, no segundo momento, discute-se o relato da mesma viagem após sua realização. Deste corpus de que disponho, optei por comentar o episódio ocorrido na época da viagem para Disney, em função do dado que surge quando LF faz alterações em um texto escrito por ela anteriormente. Essas mudanças se relacionam ora ao momento particular em que LF opera sobre a própria linguagem, comparando e transformando expressões e fazendo escolhas em torno de alguns aspectos formais da escrita, ora ao fato de seu interlocutor intervir na construção do texto. Também discutirei alguns trechos da transcrição de 230 turnos que retratam as trocas comunicativas ocorridas durante a elaboração do texto escrito.

Acredito que tais dados mostram algumas hesitações, reelaborações, generalizações, variações e mesmo as idiossincrasias que serão tomadas por mim como indícios do movimento de LF enquanto aprendiz da escrita.

Segue, então, a primeira versão do texto elaborado por LF, antes de ter sido lido em voz alta por ela e antes de terem sido promovidas algumas mudanças:

15/08

Eu acho que Disney quando eu feo, para lá eu vou voltar a ser Orianza vou contico See World que o parque aquático que tem a balia que molha as pessoas que ficam na cadeira de frente para as pessoas e também tem o show dos gafanhotos e dos focos os treinadores da a comida na boca da balia que come, perde como sardinha. Lá também tem as poeiras aquáticas que tem as ondas artificiais tem as praias com as tobogãs de água e Studios M&M que da Disney quando passa por figurantes dos filmes como a área perdida.

Logo no início da interlocução entre LF e a investigadora, no trecho que vai do T121 ao T124, se pode depreender a concepção de LF a respeito do que seja promover mudanças em um texto escrito:

T121 S: Hum, hum, e aí, o que você acha que nós podemos mudar pra ficar melhor? Tem alguma coisa que você escreveu .

T122 LF: Sobre Sea World ..

T123 S: E que lendo, agora, você acha que pode mudar?

T124 LF: Eu acho que neste texto eu posso colocar mais alguma coisa, mais informação.

T125 S: Então, vamos começar a digitar e aí a gente vai vendo que outras coisas também podem ser mudadas.

T126 LF: Você bate o texto?

T127 S: Não, você bate.

(LF começa a digitar o texto tomando a sua escrita do caderno como referência)

Note-se, no T124, o instante em que LF revela sua intenção de colocar mais alguma coisa, mais informação. Parece que sua idéia de refazer um texto está associada ao acréscimo de novas informações. Quanto a esse aspecto, acredito na influência do trabalho que desenvolvemos nos encontros anteriores. Tendo em vista o passeio de LF a Disney, elegemos alguns itens que orientariam a organização de um roteiro para a viagem; esses itens foram sendo preenchidos por nós à medida que líamos guias, jornais, *folders* e mapas.

Durante quase todo o mês de agosto, nossas atividades de leitura e escrita voltaram-se para a elaboração deste roteiro, de maneira que, a cada novo encontro, novas informações eram descobertas através da leitura que fazíamos e, em seguida, eram escritas no roteiro. Não há dúvidas de que a postura era a de, cada vez mais, complementar o roteiro. Desse modo, acredito que LF acabou incorporando que a atitude de acrescentar novos dados à sua escrita era o que contava, naquele momento.

Contudo, o comentário que faço no T125: “*Então, vamos começar a digitar e aí a gente vai vendo que outras coisas também podem ser mudadas*”, mostra que minha expectativa em torno da situação de reelaboração do texto por parte de LF vai

além do acréscimo de informações. Parece que estava acreditando que LF iria descobrir outros aspectos a serem refeitos.

Observe-se no T128, citado a seguir, que a leitura marcada por uma entonação típica de quem procura chamar a atenção para algo que lhe causou estranhamento é indício de que espero que LF reconheça o que precisa ser alterado:

T128 S: *Eu acho que ((Lendo o que LF já havia digitado))* Aqui, vamos ler o que você escreveu no caderno. Vamos ver essa primeira idéia. *Eu acho que Disney quando eu for prá lá eu vou voltar a ser criança.* Você acha que dá pra escrever de outro jeito?

T129 LF: Eu acho que eu vou, que eu vou para a Disney, que eu, eu vou, vou voltar a ser criança.

T130 S: Então escreve.

T131 LF: Eu *((digita e vocaliza))* ... para a disney ... vou...vou voltar ... criança tem acento?

T132 S: Não, você escreveu certo no caderno.

T133 LF: A cedilha é onde?

T134 S: Aí. É esse aí mais o C. E agora?

T135 LF: Vou vou vou conhecer ...*((vocaliza baixinho))*

T136 S: Você quer ler o que escreveu antes de acrescentar o “vou conhecer”?

T137 LF: *Eu acho que eu vou que eu for para a Disney ... vou conhecer e também. Também tem acento?*

T138 S: Tem acento sim, é aí mesmo.

T139 LF: *E também vou gostar de ver a Disney. ((LF olha para S. pedindo confirmação)), vou gostar do meu passeio eventos que a disney tem para mostrar tudo os parques.*

((Longo silêncio - LF digita sem vocalizar))

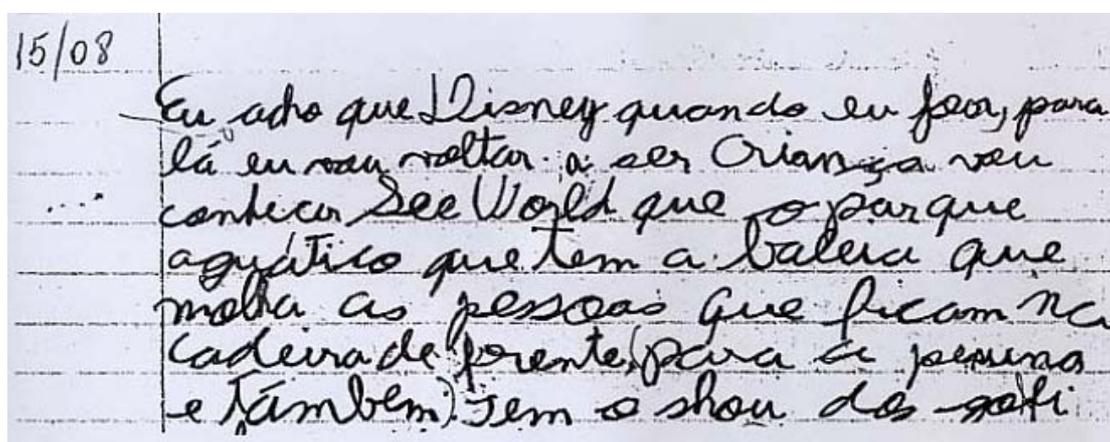
T140 LF: Você viu que eu estou criando?

T141 S: Tô vendo.

Já nos T129 e T131, podemos interpretar a repetição na fala de LF como o primeiro indício do processo de reelaboração da escrita, de planejamento da idéia que será escrita, como se LF tentasse encontrar uma maneira mais eficaz de dizer o que pretende. Por outro lado, tais repetições também podem estar apontando para uma postura/atitude de estranhamento de LF em relação à posição do “quando”, o que pode ser visto como uma pista de que LF se coloca no lugar de leitor, refletindo sobre sua própria escrita.

Um comportamento assumido por LF, e que muito me intriga, é o fato de algumas idéias serem vocalizadas e não serem escritas conforme foram vocalizadas. Talvez porque vocalizar signifique planejar e não o escrever. Ou seja, não há uma relação direta entre o que e como se planeja e o que de fato se escreve. O exemplo permite flagrar o instante único em que LF transita pelo oral (em voz alta) no movimento da produção escrita. No T135, LF vocaliza “*vou conhecer*”, conforme registrado na versão do caderno. E aí observe-se que, na primeira versão, a do caderno, a primeira parte é a seguinte:

Primeira versão, a do caderno:



15/08
Eu acho que Disney quando eu for, para lá eu vou voltar a ser criança vou conhecer Sea World que é o parque aquático que tem a baleia que molha as pessoas que ficam na cadeira de frente para as pessoas e também tem o show do gati

Na segunda versão, a primeira parte é:

Eu acho que eu for para a disney vou voltar a ser uma criança e também vou gostar do meu passeio eventos que a disney tem para mostrar tudo os parques aquáticos como Sea World e tem as baleias que molha as pessoas que estão na primeira fila.

Na passagem de uma versão à outra, acompanhada do comentário do T135, LF vocaliza “*vou conhecer*” e, na seqüência, acaba escrevendo “*vou gostar*”. Aqui não é possível depreender, através da transcrição, se ela está lendo o “*vou conhecer*” no caderno ou se está elaborando o que será escrito. No T137, a pausa após a escrita de “*Disney*”, seguida da retomada de “*vou conhecer*”, indica o processo de escolha e

decisão do que será escrito. Contudo, o que LF vocaliza não coincide com o que está na primeira ou segunda versão, isso porque a execução pressupõe o planejamento, mas não o reflete; não há uma conexão direta entre um processo e outro. Para este momento de elaboração do texto, o que se vê como produto na segunda versão é o seguinte trecho: “*e também vou gostar do meu passeio eventos que a disney tem para mostrar*”. Conclui-se, então, que novos planejamentos ocorrem enquanto LF digita seu texto.

Quanto às elaborações e reelaborações quase concomitantes, é interessante notar que essas mudanças entre o que está escrito no caderno, o que é falado por LF e o que surge na segunda versão são interpretadas por ela com o comentário do T139: “*Você viu que eu estou criando?*” É no instante em que LF se dá conta de que se desvinculou do texto do caderno que surgiu o comentário. Nesse caso, qual será o sentido de criar? Será que LF está anunciando um outro significado para o ato de refazer um texto, relacionando-o ao ato de criar? Existe uma relação entre criar e refazer um texto? Será que criar significa assumir independência em relação à primeira versão? Ou, ainda, se considerarmos que temos um longo silêncio acompanhado da elaboração individual de LF, o significado do que seja criar estaria associado ao fato de LF ter deixado de fazer perguntas para a investigadora?

Talvez seja em função de sua preocupação em promover mudanças que LF acaba por não escrever o “*vou conhecer*”, tal como consta no caderno. Quem sabe? Pode ser que tenhamos, aqui, uma pista que explique por que ela vocaliza certas coisas, algumas idênticas às do caderno e acaba por escrever outras, como fez no trecho que vai do T135 ao T137.

Note-se que, ao analisar, na segunda versão, o trecho escrito referente a este momento, tem-se a sensação de estar diante de um discurso livre, sem pontuação, e que só ganhará sentido através da leitura com entonação, feita mais tarde por LF.

Um outro aspecto que parece ser decisivo no processo de elaboração e reelaboração do texto surge nos momentos em que solicito a LF que faça a leitura do que já escreveu. Observe, por exemplo, o diálogo dos T149 e T150:

T149 LF: O que você acha que tá ficando?

T150 S: Eu acho que tá legal. Você quer ler o que já escreveu pra ter uma idéia de como tá ficando?

Na seqüência da transcrição, também vale comentar a ocorrência que vai do T152 ao T158:

(Acaba o lado A da fita)

T152 LF: Tá certo? Vai nos...

T153 S: O quê?

T154 LF: Mostrar.

T155 S: *Sea World vai nos.* ((Lendo o que LF havia escrito))

T156 LF: MOS.

T157 S: *Vai nos mos.* Aqui tá faltando um mos. *Vai nos mostrar* ((S. vocaliza o que digitou)) É isso que você quer escrever: *vai nos mostrar?*

T158 LF: *As baleias e os golfinhos.* ((*digita e vocaliza*))

T159 S: Hum.

No T152, LF parece chamar a atenção para algo que ela mesma percebeu que poderia estar errado. Não interpreto o que LF acabou de escrever como um “erro” e minha pergunta, no T153, é um indício disto. A meu ver, o que LF deve fazer é continuar escrevendo. Para que compreendesse do que se tratava, LF diz, no T154, que pretende escrever “*mostrar*”. A resposta dada, no T155, indica que S. acredita que se trata de um acréscimo. Ao escutar a fala de LF, no T156, marcada por um aumento no volume da voz, não há como depreender se, com essa mudança prosódica, LF está querendo dizer algo como “continue a escrever” ou se quer dizer “você me entendeu errado”. A interpretação oferecida, no T157, “*Aqui tá faltando um mos*” mostra que S. não reconhece a necessidade de correção apontada por LF, no T156. De fato, pela entonação, não há como depreender se o contorno de voz é de continuidade ou de correção.

Contudo, ainda neste turno, a fala: “*É isso mesmo que você quer escrever: vai nos mostrar?*” indica o estranhamento, de minha parte, com relação à estrutura escolhida por LF, se é que foi escolhida por ela! E é em decorrência deste estranhamento, que faço a pergunta, buscando uma confirmação sobre o que LF queria, efetivamente, escrever. No T158, a fala que temos é uma resposta complementar à pergunta de S. Na verdade, LF continua a escrever e não atende a minha pergunta, que talvez desejasse fazer uma reflexão metalingüística sobre o uso do pronome “*nos*”.

Ainda com relação a esta questão, também me chamou a atenção o dado que temos no T189, que esclarece as ocorrências do T152 ao T159:

T188 S: Agora eu acho legal você ler tudo.

T189 LF: *Eu acho/ que eu for para a Disney/ vou voltar a ser uma criança/ e também vou gostar do meu passeio/ eventos que a disney tem para mostrar/ todos os parques aquáticos como Sea World/ e também tem as baleias que molha as pessoa/ que estão na primeira fila/ Sea World vai[] mostrar os golfinhos e as focas/ que a Natália me falou que ela gostou/ de posar com a Shamu/ na entrada do Sea World/ o show/ deles são lindos/ de morrer as pessoa que fica toda molhada*

((LF lê com entonação, de modo a estabelecer uma direção de sentido para seu texto))

((LF interrompe a leitura, retoma o texto e vocaliza algumas inserções: O show deles são lindos de morrer, a baleia que molha ... as pessoa que fica toda molhada ... que bate o rabo))

T190 S: Quer escrever “que bate o rabo”?

T191 LF: Vamos?

T192 S: Mas em qual lugar você vai escrever?

((Após o trecho “lindos demorer”, LF insere: “e a baleia”))

Mais tarde, para o trecho onde estava escrito “*Sea World vai nos mostrar os golfinhos e as focas*”, LF faz a seguinte leitura: “*Sea World vai mostrar os golfinhos e as focas*”. Aqui, temos as evidências de que precisávamos para esclarecer que o acréscimo do pronome “*nos*” foi por minha conta. Veja que apenas o “*nos*” deixou de ser lido, talvez por ele não ser do domínio usual de textos escritos por LF e também não ser necessário para o estabelecimento do sentido, conforme ela mesmo já me havia demonstrado nos T152, T154 e T156.

Ainda no T189, pode-se observar que as barras inclinadas marcam as pausas de LF durante a leitura do texto; é como se fosse uma “pontuação” que ela não usa na escrita, mas que impõe ao ler seu texto. Pontuado desta maneira o texto faz pleno sentido. Entretanto, leitores desavisados, lendo o manuscrito inicial sem pontuação, “criam” incoerências que, na verdade, não foram produzidas por LF.

Gostaria de comentar um outro aspecto interessante do processo de elaboração desta segunda versão do texto. Observe-se o trecho sublinhado no final da segunda versão e, em seguida, os trechos entre colchetes.

Segunda Versão (continuação)

Eu acho que eu for para a disney vou voltar a ser uma criança e também vou gostar do meu passeio eventos que a disney tem para mostrar tudo os parques aquáticos como Sea world e tem as baleias que molha as pessoas que estão na primeira fila. Sea world vai nos mostrar os gofinhos e as focas que a Natália me falou que ela gostou de posar com a shamu na entrada da Sea world o show deles são lindos de morer a pessoa que fica toda molhada sai dela como a chuva tivesse ter molhado na saída

1) o show deles são lindos de morer a pessoa que fica toda molhada sai dela como a chuva tivesse ter molhado na saída.

2) o show deles são lindos de morer [e a baleia bate a calda na água] a pessoa que fica toda molhada sai dela como a chuva tivesse ter molhado na saída.

3) o show deles são lindos de morer [e a baleia bate a calda na água] [que molha] a pessoa que fica toda molhada sai dela como a chuva tivesse ter molhado na saída.

4) o show deles são lindos de morer [e a baleia bate a calda na água] [que molha] a pessoa que fica [sai do Sea world] fica toda molhada sai dela como a chuva tivesse ter molhado na saída.

5) o show deles são lindos de morer [e a baleia bate a calda na água que molha] a pessoa que [sai do Sea world] fica toda molhada [sai de lá] como a chuva tivesse ter molhado na saída.

6) o show deles são lindos de morer [e a baleia bate a calda na água que molha] a pessoa que [sai do Sea world] fica toda molhada [sai de lá] como a chuva tivesse [te] molhado na saída.

Terceira versão

Eu acho que eu for para a disney vou voltar a ser uma criança e também vou gostar do meu passeio eventos que a disney tem para mostrar tudo os parques aquáticos como Sea world e tem as baleias que molha as pessoas que estão na primeira fila. Sea world vai nos mostrar os gofinhos, e as focas que , a Natália me falou que ela gostou de posar con a shamu na entrada da Sea world o show deles são lindos de morer e a baleia que bate a calda na água que molha a pessoas que sái do Sea world fica toda molhada sai de lá como a chuva tivesse te molhado na saída.

Volto um pouco ao final do T189, no instante em que LF interrompe sua leitura e decide fazer algumas inserções. Aqui, LF se dá conta da impropriedade causada por uma lacuna em seu texto e opta por explicar melhor o motivo que faz com que as pessoas fiquem molhadas. Semanticamente é interessante que ela esclareça e replaneje a ordenação dos fatos/eventos narrados, uma vez que o que ela parece querer destacar é o desempenho da baleia, enquanto elemento central do espetáculo do Sea World. Podemos supor que o que LF gostaria de destacar, na segunda versão, era o fato de as pessoas ficarem molhadas e, com isso, acaba por não explicar, com mais detalhes, o motivo de tal acontecimento.

A partir daqui, temos momentos de planejamento entre uma e outra versão escrita, assim como indícios de que a alternância de papéis entre LF e S é constitutiva do processo de produção escrita.

T193 LF: Bate a cauda ((*digita e vocaliza*))

bate a calda

T194 S: Isso, *bate a cauda*.

T195 LF: Como é?

T196 S: Vai indo, você sabe, cauda.

T197 LF: Que molha ... a baleia que bate a cauda na água. Água tem acento? É no primeiro A?

na água

T198 S: Isso mesmo. A baleia que bate a cauda na água.

T199 LF: Que molha ((*digita e vocaliza*)) as, as, as pessoas ... que sai

T200 S: Que molha a pessoa?

que molha a pessoas

As inserções e reelaborações surgem da leitura feita por LF e por S. Acredito que também ganha importância o fato de LF se colocar no lugar do leitor e, em função disso, ela refaz, modifica, altera a partir de seus conhecimentos sobre a escrita. E, sendo assim, deixa pistas de seu percurso.

T201 LF: Que sai.

T202 S: Você tá só melhorando! Vai tirar o que fica e colocar o que sai?

((S. percebe que LF está fazendo mudanças neste trecho do texto e faz uma cópia, de modo a assegurar o texto escrito anteriormente))

T203 S: A baleia que bate a cauda na água que molha a pessoa que ...

T204 LF: que fica toda molhada.

T205 S: Você tinha falado que sai.

sai

T206 LF: Que fica na primeira.?

T207 S: O que você quer escrever?

((LF usa o comando copiar-colar para a palavra Sea World))

do Sea World

T208 LF: Sai do Sea World ... fica toda molhada ... sai ... dela, de-le ... dele como a chuva tivesse ter molhado na saída

Para produzir o sentido que deseja imprimir em sua escrita, LF novamente retoma, pela leitura que faz, o contexto mais amplo e aí decide que recursos expressivos utilizar. Como nos diz Franchi (1987), é a produção do sentido ajustada à escolha dos recursos expressivos.

T209 S: Dela ou de lá?

T210 LF: Dela.

T211 S: Mas quando você escreveu antes, tava querendo dizer de lá.

T212 LF: De lá, sai dele como a chuva tivesse te molhado na saída.

T213 S: Hum, *o show deles são lindo de morrer e a baleia bate a cauda na água que molha a pessoa que sai do Sea World.*

T214 LF: Fica.

T215 S: fica toda molhada, sai dele.

T216 LF: Sai dela.

dela

T217 S: Dela?

T218 LF: De lá.

T219 S: De lá, então como escreve de lá para não ficar igualzinho escreve dela?

T220 LF: Lá, o acento.

delá

T221 S: Isso. Mas vai deixar junto?

T222 LF: Deixa junto ... separado.

T223 S: Junto ou separado?

T224 LF: Junto, delá. *Como a chuva tivesse ter molhado na saída.*

T225 S: Então, pro dela e o de lá terem significados diferentes, a gente vai ter que escrever diferente.

T226 LF É hí fem.

T227 S: É, talvez até a gente pudesse dizer que é diferente fazendo assim. Mas não precisa pôr hí fem.

T228 LF: Por que?

T229 S: Porque não.

T230 LF: Eu vou tirar esse hí fem.

T231 S: Pode tirar, nesse caso é só um espaço. Não vai deixar o espaço?

T232 LF: Aqui?

T233 S: É, assim. Quer ler?

de lá

T234 LF: *Eu acho ((lendo))*

T235 S: De novo? Tudo? Tá cansada?

T236 LF: Não.

T237 S: Então tá bom.

Há momentos em que destaco o que pode ser feito e procuro conduzir a correção de elementos que, de certa forma, são chaves para uma melhor construção do sentido do texto, conforme acabamos de ver. Aqui, me parece que duvido se LF está sensível à questão ortográfica e interfiro, não acreditando na possibilidade de LF modificar sua escrita espontaneamente.

Creio que estivemos diante de uma reflexão sobre os recursos expressivos da língua e, para mim, esta é uma situação reveladora, de escolha, de decisão que aponta o modo como LF opera sobre a linguagem. Trata-se de uma atividade em que LF revela suas hipóteses sobre o caráter das construções lingüísticas.

Se compararmos as duas últimas versões veremos que progressivamente a elaboração é cada vez maior. Essas mudanças são decorrentes da eleição de um eixo temático para o texto - o que acontece no show da baleia - e a partir disso LF reconhece os fatos que precisam de maior detalhamento.

No caso de uma breve revisão ...

o show deles é lindo de morrer. [A baleia bate a cauda na água o que molha] as pessoas que [saem do Sea world]. Ficam todas molhadas, [saem de lá]como se a chuva as tivesse molhado na saída.

No caso de uma breve revisão, bastaria uma atenção a alguns aspectos morfossintáticos. Veja que questões que envolvem pontuação, acentuação e ortografia não chegam a comprometer o sentido.

Ao analisar estes dados, tive a oportunidade de acompanhar importantes operações de elaboração e reelaboração das quais LF é o agente, enquanto aprendiz da escrita. Aqui, foi possível contemplar, na alternância dos papéis de escritora/leitora, um movimento que vai das operações epilingüísticas, de exploração da linguagem, até uma reflexão metalingüística e metaenunciativa, mais consciente. Vimos, também, que grande parte das reformulações realizadas por LF nem sempre é motivada por interferências visíveis de seu interlocutor. Aliás, as interferências visíveis do adulto, que, às vezes, demonstra intenção em desencadear uma reflexão metalingüística sobre a escrita produzida por LF, nem sempre são atendidas por ela.

Com relação às conseqüências nocivas do diagnóstico, principalmente no que diz respeito aos testes verbais que compõem o WAIS, destacamos o fato de LF ser descaracterizada como um sujeito real da aprendizagem, descaracterizada como um sujeito que vive, ao seu modo, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores. Nesse caso, chamamos a atenção para os dados que acabamos de ter a chance de contemplar; uma vez que, olhando para eles em sua singularidade, estivemos diante de um processo também singular de reflexão de LF sobre a própria linguagem e sob a forma que esta deve assumir, no instante de produção da escrita.

Quanto ao diagnóstico que rotula LF como um sujeito de inteligência limítrofe, ou seja, aponta comprometimentos em sua capacidade cognitiva, perguntamos como podem dissociar a atividade discursiva da atividade cognitiva. Por que deixam de interpretar as evidências que seus próprios parâmetros de avaliação lhes mostram? Refiro-me ao momento em que o psicólogo escreve: desempenho superior nos testes verbais em relação aos testes de execução. Para nós, não é possível dissociá-las uma vez que a “interação entre as duas é a própria condição para a emergência da linguagem” (Morato e Coudry, 1991).

Conforme se pôde notar, as operações discursivas realizadas por LF se apresentam como uma forma especial de atividade cognitiva que integra a organização geral dos processos psíquicos. Digo especial porque, ao mesmo tempo em que integra o aparato cognitivo, a linguagem é mediação dos processos cognitivos com o mundo social. É pela linguagem que o mundo faz sentido para nós; sem ela o que entendemos por realidade deixa praticamente de existir. Não resta dúvida de que a produção linguística de LF evidencia seu uso produtivo da linguagem, resultado de seu trabalho dinâmico com a língua.

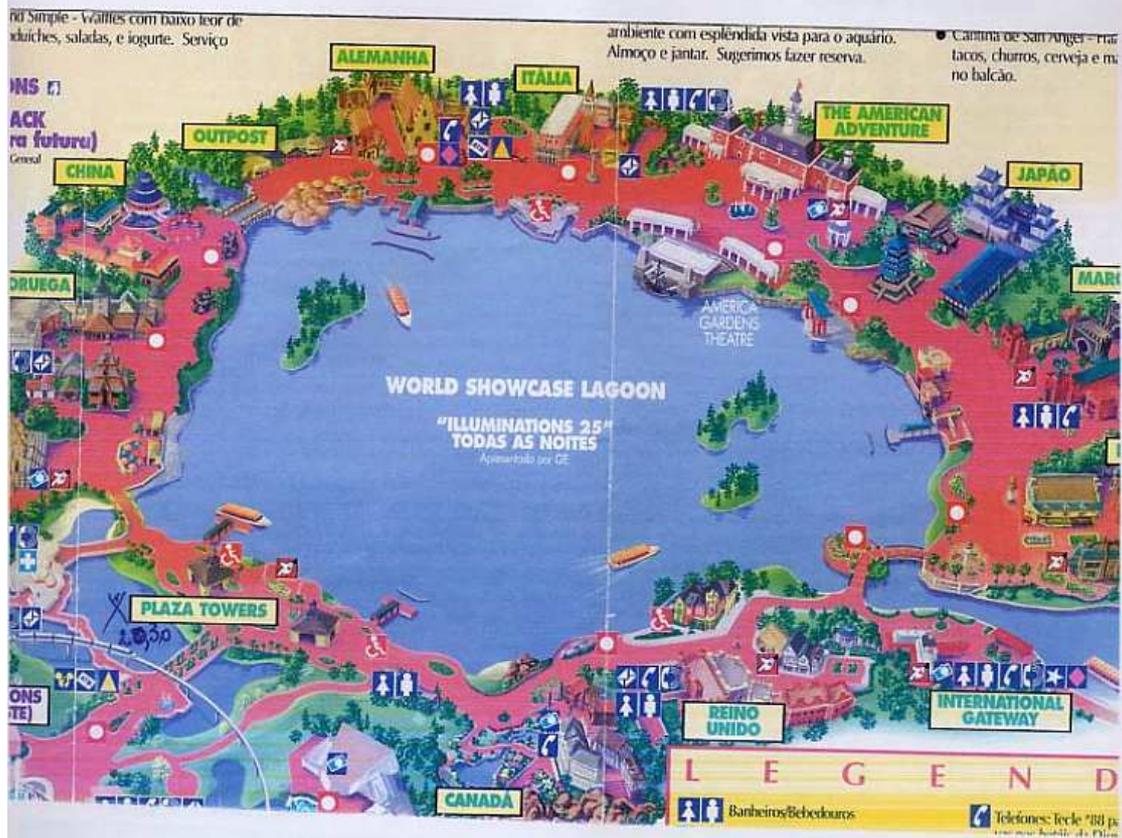
A análise do que LF realiza em torno da linguagem escrita me permite afirmar que suas reflexões não se afastam completamente daquelas realizadas por alguns usuários da escrita. O que talvez se possa discutir são as diferenças entre a sua história de vida e de escolaridade e a de outras crianças tidas como normais.

O segundo momento de produção escrita de LF, incluído na discussão sobre os relatórios de viagens, são os álbuns de fotografia acompanhados de comentários de LF. Observem-se os exemplos a seguir:

***12- Ninféias, no pavilhão da China - Epcot Center.
Quando eu vi as ninféias estavam abertas e lindas. Eu
lembrei de um quadro do Monet.***



**15- No Epcot Center tem pavilhões de vários países:
 México, Noruega, China, Alemanha, Itália, Japão,
 Marrocos, França, Reino Unido e Canadá.
 Na Itália, eu jantei no Alfredo di Roma Ristorante, e pude
 saborear um espaguetti ao molho pesto. Hum, que delícia!
 Também pedi uma música italiana chamada Tarantela.**



Este material também foi confeccionado conjuntamente por nós, durante os encontros semanais, com base nas anotações, fotos, *folders* trazidos por LF. Esses relatórios acompanhados das fotos falam de arquitetura, culinária, danças típicas, passeios coletivos, encontros com pessoas interessantes, compras, chegando, às vezes, a se parecer com um guia de viagem

2.4. O relato biográfico

O relato biográfico compreende o texto escrito após a visita de LF à exposição realizada no MASP sobre a obra de Candido Portinari, em junho de 1996. Ao considerar sua atividade como pintora, LF também se sentiu autorizada a produzir sua autobiografia “Livro da Vida”, em abril de 1998.

Os dados a serem comentados foram obtidos em um de nossos encontros semanais. Neste dia, iniciamos nossos trabalhos com a leitura e a apreciação de dois livros e postais referentes à obra de Candido Portinari, que foram adquiridos por LF durante sua visita à exposição de obras deste artista no Museu de Arte Moderna/SP. Em seguida, ela propôs que usássemos o computador para escrever um texto com essa temática, o que foi bem aceito por mim. Assim que LF se deu por satisfeita com o texto que havia produzido, solicitei que o lesse em voz alta e algumas mudanças foram feitas.

Analisaremos algumas correções que LF faz em seu texto. Essas correções se relacionam, ora ao momento particular de perplexidade de LF frente ao que para ela, naquele momento, ainda era algo misterioso - segmentação dos sons da própria fala e sua representação escrita -, ora ao fato de seu interlocutor freqüentemente intervir na construção do texto.

Além da produção escrita, também estaremos discutindo alguns trechos da transcrição de 170 turnos que retratam as trocas comunicativas ocorridas durante a elaboração do texto. Aqui é possível identificar alguns momentos de reflexão e tomadas de decisão, observados no momento mesmo em que LF produz o texto escrito.

Os dados nos permitem observar o instante em que LF demonstra, oralmente e por escrito, sua preocupação com a segmentação da escrita em unidades lingüísticas graficamente marcadas por espaços em branco em seu texto. Resta-nos decifrar, através de alguns indícios, o que há na origem de sua preocupação em separar, por espaços em branco, porções da escrita. A pergunta “É junto ou separado” fornece pistas a respeito do trabalho que LF realiza enquanto busca soluções para tal aspecto convencional da escrita.

Segue a primeira versão do texto elaborado por LF:

Campinas, 17 DE JULHO DE 1996.

SOBRE CÂNDIDO PORTINARI

Ele nasceu no interior do estado de SÃO PAULO, na cidade de Brodos que.

Seus pais eram italianos e vieram para o Brasil trabalhar nas lavouras de café, nasqueles tempos.

ele tinha vários amigos e jogavam futebol e soltava pipa.

Quando ele tinha 15 anos foi estudar no RIO dejaneiro, mais tarde ele foi para França, mas ele sentia falta da sua cidade onde ele nasceu.

MAIS tarde ele foi para Itália para ajudar os pintores famosos.

Dai nasceu o filho que se chamava Joao Candido Portinari.

Anos depois nasceu sua neta que se chamava Denise.

Ao 59 anos, Portinari morreu intocicado pelas tintas.

Autora: L.

A primeira ocorrência de hipersegmentação surge na escrita do nome da cidade Brodósqui, de cuja ortografia não se tinha certeza. Veja os comentários:

T47 LF: Brodoques tem acento? Como escreve?

T48 S: Eu não sei direito, acho que é Bro-dos-que. Não, não tem acento.

T49 LF: É com letra maiúscula?

T50 S: É, nome de lugar sempre é com letra maiúscula.

T51 LF: Dita pra mim.

T52 S: Bro-dos-que. Vai lá. ((LF escreve: *Brodos que*)) Não, o “que” é junto, não é “que”, faz parte do nome da cidade ainda. Eta L, que confusão que tá ficando, você colocou Brodos com letra maiúscula e que com letra minúscula. Quando eu falo pra você que nome do lugar é com letra maiúscula não é a palavra inteira, é só a primeira letra. Então é Brodosque ((*Reescrevo*)). Ali em São Paulo você fez a mesma coisa.

A hipersegmentação na palavra “Brodos que” dá lugar às seguintes hipóteses: é possível que a fala escandida de S. nos T48 e T52, com ênfase na sílaba “que”, tenha chamado a atenção de LF sobre esta unidade que também é uma palavra da língua. Nesse sentido, LF pode ter lançado mão da escrita convencional como um possível critério de segmentação, inferindo, assim, que a unidade “que” deveria surgir como um item isolado na escrita.

Além disso, é muito freqüente pensar que a palavra “que” é uma palavra da língua, ou seja, um duplo trânsito (pela oralidade e pelo código escrito institucionalizado) deve ter ocorrido nesse momento particular de segmentação. (Corrêa, 1997)

Vale comparar a escrita do “que”, na palavra “nas queles”:

T83 LF: *Nas lavouras de café, naqueles tempos.*

(LF lê e olha pra mim como se pedisse confirmação para o que estava escrevendo)

T84 LF: Põe uma vírgula aqui?

T85 S: Isso. Tá escrito naqueles?

T86 LF: Não.

T87 S: Tá escrito “nas”. Olha, o “na” não é separado do “que”, “naqueles” é uma palavra só. Tira o “s”.

(LF junta as sílabas e não apaga o “s” intermediário)

T88 S: Tá bom assim?

T89 LF: Agora é ponto final.

Novamente LF separa a palavra com base no reconhecimento do “nas” como uma preposição, atribuindo um estatuto autônomo a uma sílaba constitutiva da palavra. Aqui, há alguns indícios de uma influência da preposição “nas” do sintagma “nas lavouras de café”, na posição imediatamente anterior à escrita da palavra “nasqueles”. Contudo, note-se que o item “que”, para o qual LF havia atribuído outro significado na palavra “Brodos que”, não vem isolado em “nas queles”. A esse respeito, indagamos: Será que os comentários de S. quanto à posição do “que” na escrita de “Brodos que” fizeram com que LF optasse pela sua não segmentação com relação aos itens precedentes na escrita de “nas queles”? Será que é porque este “que” circula em vários textos com estatuto fonológico, morfológico e sintático diferenciado que permite que ele seja convocado de diferentes maneiras por LF? Pode ser, também, que LF trabalhe com algumas soluções locais para questões de segmentação, e não apenas com regras.

O modo como LF segmenta a unidade “que”, formulando diferentes hipóteses para solucionar um problema específico que a escrita lhe apresenta, pode ser característica marcante de procedimentos epilingüísticos. Acreditamos, então, que é através dessa prática, em que o sujeito compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, manipula linguagem, que podemos vislumbrar a relação do sujeito com a linguagem.

Também chamou a nossa atenção as relações estabelecidas na escrita de “nasceu”, na primeira linha do texto e a escrita de “naceu”, nas linhas 7, 9 e 10. Será que a mudança está relacionada às discussões sobre a escrita de “nasqueles/naqueles”, conforme se pode observar no trecho citado anteriormente que vai do T85 ao T89? Acredito que, mais uma vez, pode-se pensar em soluções locais para a questão da segmentação.

A hipótese desenvolvida por LF que toma a preposição “nas” em “nas queles” e o pronome “que” em “Brodos que” como entidades independentes também parece ser aplicada na escrita da palavra “quando”. Vejamos o diálogo entre LF e S.:

T105 LF: Quando, escreve junto?

T106 S: É, mas não escreve quão-do, não é com A, O e ~, escreve com A e N.
(*LF troca o ãO por AN*)

Parece que LF continua segmentando itens da escrita que, em determinados contextos, surgem como unidades independentes, talvez porque essas unidades coincidem com palavras da língua, e justamente com palavras que podem ser interpretadas como clíticos. A hiposegmentação “dejaneiro” confirma essa hipótese.

Pode ser também que LF tenha percebido que seu texto apresenta mais erros do que acertos em seus critérios de segmentação e, sendo assim, ela acaba por não segmentar onde deveria, como podemos observar na próxima segmentação: “RIO dejaneiro”. Destaco ainda o uso de maiúsculas para primeiro nome da cidade; compare-se esta escrita com a de “SÃO PAULO”, na primeira linha do texto. Se LF acredita que nome de cidade deve ser todo ele escrito em letra maiúscula, pode ser que tenha interpretado que o que conta para a escrita em maiúscula é apenas o segmento RIO; supomos que essa interpretação teve origem na forma como, de uma maneira geral, as pessoas costumam se referir a esta cidade.

As hiposegmentações mostram o movimento da produção escrita, tanto pelo que LF recupera do prosódico, quanto pelo que recupera de uma imagem da institucionalização do código.

Voltando à escrita de “quando”, vale comentá-la e compará-la com a hipótese de LF para a escrita de “Joancandid”:

T136 S: Isso. Tá cheio de mais tarde, pode por daí. Daí nasceu o filho dele que se chamava... LF, João é só a primeira letra que é maiúscula, as outras não. E olha como você escreveu João. Lê pra mim.
T137 LF: João.
T138 S: Não, tá escrito Joancandid
T139 LF: Apaga tudo?
T140 S: Não, separa onde precisa separar.
T141 LF: Errei.
T142 S: Errou João. Escreve João. Como escreve?
T143 LF: Til.
T144 S: Além do til, qual é a outra letra que tá faltando. Vamos arrumar o Candido. E agora como escreve João? Escreve mão, agora pão. Agora João. Qual é a letra que precisa para formar João?
T145 LF: A letra N.
T146 S: Ah, então vai ficar Joan?
T147 LF: Ah, não sei.
T148 S: Olha, é assim: João.
T149 LF: Vou pôr Portinari também.
T150 S: É o outro nome dele né? Então é com letra maiúscula. Não, é só a primeira letra que você escreve em maiúscula.

A variação na forma é o indício da verdadeira dúvida do aprendiz; o que LF está de fato tentando entender é a diferença entre o uso do “ão” e do “an”. Observe-se que o “ão” na escrita de “SÃO PAULO” já está concebido em sua forma ortográfica. Contudo, parece que ela generaliza a regra de nasalização desta palavra no instante em que escreve: “quão do”. Após a correção de S., no T106, parece que LF muda sua hipótese, recupera o procedimento aplicado na escrita de “quando” e sinaliza a nasal de “João” com “an”.

É fato que o uso do “n” ou do “til” para indicar a nasalidade distintiva constitui um aspecto complexo da ortografia convencional a ser construído pelo aprendiz da escrita. Aprendizes, muito frequentemente, costumam não marcar a nasalidade distintiva em várias palavras de seus textos espontâneos. Isso não significa que a nasalidade não será marcada em outras palavras. Às vezes, há textos em que a preocupação do aprendiz está voltada para buscar mais do que apenas uma solução para os casos de nasalidade.

Conforme já dito, ao contrário do que muitos aprendizes da escrita costumam fazer, LF não deixa de representar a nasalidade na escrita, mas não o faz convencionalmente. O que suas tentativas indiciam é o modo como ela está operando com as diferenças entre a representação escrita de uma vogal oral seguida de uma consoante nasal e uma vogal nasal com til seguida de uma semi-vogal.

Com relação à aglutinação “Joancandid”, LF parece estar representando segmentos fônicos percebidos como contínuos na fala. Se for verdade que, em alguns momentos, por trás das hipóteses de escrita está a fala, revelando-se através de características que o aprendiz - ainda não influenciado pela própria escrita! - demonstra perceber muito bem, é também verdade que LF já incorpora em muitos outros momentos as marcas específicas dessa escrita que está sendo chamada a contemplar. (Abaurre, 1989).

TERCEIRO MOMENTO

2.5. O gênero escolarizado

Durante o período de convivência com LF, sua experiência escolar era a das aulas que freqüentava em uma escola do Kumon Instituto de Educação, que propunha um método para o aprendizado de língua portuguesa apoiado numa seqüência de módulos de ensino organizados com base em uma gradualidade artificial para o ensino da língua, que partia de textos fáceis e curtos para, mais tarde, chegar ao mais difíceis e longos. Os textos são seguidos de seqüências de atividades e exercícios que visam facilitar a apropriação de conhecimentos sobre a escrita. Observem-se alguns princípios da proposta metodológica:



Curso de português pelo método Kumon

Há apenas uma forma de desenvolver a capacidade de leitura na criança: fazendo-a ler. E essa atividade deve ser feita com prazer e interesse. O material didático de Português do KUMON foi elaborado com o objetivo de, respeitando o desenvolvimento intelectual da criança, capacitá-la a ler e compreender textos. Metade das 200 folhas que compõem cada estágio do material é formada de textos de diferentes gêneros e organizados de modo gradativo: dos mais fáceis e curtos aos mais difíceis e longos.

LEITURA E COMPREENSÃO

Estágio 2A (1a)
Texto simples e curto

Um pássaro no céu.
 Um galo preto.
 Um banco de madeira.



Estágio B (1a)
Fábula

Uma fábula, um animal e uma personagem.
 Depois de contar um pouco, ela repete
 que aconteceu ao animal. E que ela acabou
 de pensar qual animal entraria na boca de
 um leão e por quê.



Estágio C (161a)
Texto informativo

Um texto curto e informativo.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia, o
 mês e o ano em que aconteceu.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 Você conhece o nome do lugar em que
 aconteceu?



Estágio E (141a)
Texto sobre a História e as Artes Plásticas

Um texto curto e informativo.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 Você conhece o nome do lugar em que
 aconteceu?



Estágio F (160a)
Texto da área de Geografia

Um texto curto e informativo.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 Você conhece o nome do lugar em que
 aconteceu?



Estágio G (171a)
Clássico da Literatura Brasileira (Machado de Assis)

Um texto curto e informativo.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 O texto curto e informativo apresenta, com
 uma ou duas frases, o nome, o local, o dia,
 o mês e o ano em que aconteceu.
 Você conhece o nome do lugar em que
 aconteceu?



Os parágrafos iniciais da proposta educacional do Método Kumon de Língua Portuguesa destacam a preocupação com o desenvolvimento da habilidade de leitura enquanto atividade que “deve ser feita com prazer e interesse”. Na seqüência, é fornecida uma pequena amostra do que se poderá encontrar em cada um dos estágios que compõem a proposta. Compare-se o objetivo do ensino de leitura com a atividade de leitura proposta:

Vamos ler o texto. Depois marque o quadrado com um X:

Um pássaro no céu.

Um gato preto.

Um banco de madeira.

Será que aquilo que foi denominado texto pode ser considerado como tal? Que concepção de texto está sendo construída através da valorização desse amontoado de sintagmas nominais como modelo de escrita? É possível construir sentido para esses sintagmas soltos e desconexos? Ler é decifrar o código escrito? O tipo de prática proposta nos exemplos não viabiliza a formação do gosto pela leitura e menos ainda a leitura crítica e compreensiva. Penso que o “texto” oferecido pelo método do qual LF é aluna não tem absolutamente nada a ver com sua realidade e cultura, estando totalmente afastado de seus interesses e necessidades de adolescente, que já tem inclusive um potencial lingüístico que lhe permite ler textos verdadeiros, como faz rotineiramente em suas consultas ao Caderno Dois do jornal Estadão.

Conseqüentemente, posso afirmar que não é através desses pseudo-textos oferecidos pelo Método Kumon que LF tomou gosto pela leitura. Parece-me um empreendimento impossível, uma vez que LF precisa de textos que lhe sejam úteis e que possam lhe dizer coisas sobre a vida e o mundo!

Outros exemplos observados no caderno do Kumon evidenciam que o texto serve como pretexto para exercícios gramaticais ou como instrumento para que LF decodifique certas informações. Lêem-se textos curtos ou trechos de livros e, em

seguida, são realizados exercícios com perguntas sobre o texto lido. Nada é feito em torno da construção de um sentido coerente para o texto, assim como também não se discutem os aspectos lingüísticos e gramaticais dos materiais lidos ou produzidos. Veja-se um dos exemplos de exercícios:

1- O que é ? O que é ? Responda com palavras que tenham S ou Z :

A) O antônimo de solto _____ .
B) Instrumento que serve para cortar _____ .
C) Um dos sentidos de homem, relacionado aos olhos _____ .
D) Palavra correspondente ao número 300 _____ .
E) Número de meses do ano _____ .
F) Aquele que nasce no Brasil _____ .
G) Sinônimo de quadro - negro _____ .
H) Contrário de feiura _____ .

2- O “seu” vocabulário está em você. É só você “soltá-lo”.

Então escreva :

A) 5 palavras que você gosta muito de usar :

_____.

B) 5 palavras que você não gosta de usar :

_____.

C) Algumas palavras que você gosta mais ou menos delas, mas que usa sempre :
_____.

3- Forme novas palavras da mesma **FAMÍLIA** :

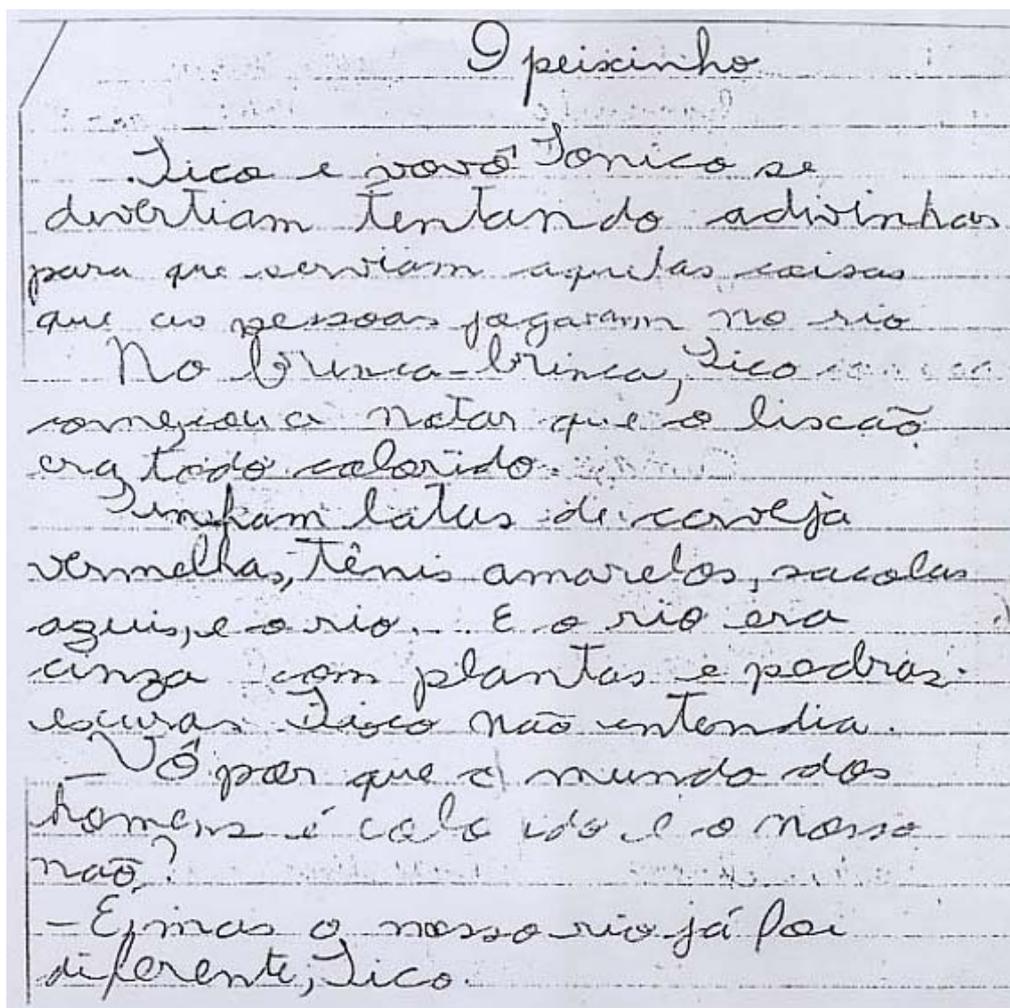
A) Vidro :
_____.

B) Pedra :
_____.

C) Casa :
_____.

A atividade de completar lacunas em palavras soltas, proposta no exercício citado é mais uma estratégia inadequada para se alcançar o objetivo pretendido, qual seja: o domínio da ortografia de palavras escritas com S ou Z. É provável que os autores da proposta ainda não estejam convencidos de que o ensino da ortografia não se faz por meio de preenchimento de espaços em branco de palavras soltas, isoladas do uso efetivo da língua escrita.

Dentro desse contexto bastante específico - aula de português pelo Método Kumon - as produções de texto mais usuais são aquelas em que LF escreve textos narrativos, com temas e títulos pré-determinados pela professora, como instrumento para o desenvolvimento da capacidade de produzir modelos valorizados pela escola, conforme se pode constatar em um dos exemplos do seu caderno de produção de textos:



Observe-se como a redação de LF se ajustou aos objetivos da abordagem metodológica, ou seja, não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de estabelecer uma interlocução com um leitor possível. LF devolve, por escrito, as historinhas que se acostumou a ler e a escrever, da mesma forma como a abordagem metodológica lhe contou. Ela compreendeu a artificialidade do gênero escolar.

Suas produções escritas apresentam características do gênero escolar e, quanto a isso, o indício que se tem na produção “O peixinho” é um preenchimento insuficiente da estrutura narrativa, uma vez que o clímax do texto é organizado de forma confusa, tramado com alguns fragmentos de reflexões dos personagens e evocações desarticuladas dos eventos e, o que é pior, a narrativa encerra naquilo que seria a sua complicação. Entretanto, LF atende às exigências do gênero escolar: seu texto não apresenta problemas ortográficos, faz bom uso da paragrafação e de outros recursos de pontuação. Sendo assim, sua redação não apresenta nenhum indício que permita à escola fazer qualquer referência ao diagnóstico de inteligência limítrofe de que já tomou conhecimento. Sua escrita é padrão e responde à demanda do modelo que lhe foi proposto. Contudo, LF está incógnita, descaracterizada enquanto sujeito que diz. Sua voz foi banida de suas produções escritas escolares. As refações também foram apagadas por ela de tal forma que não foi possível visualizar os indícios que motivaram suas reelaborações. Restaram apenas algumas sombras do que poderia ter sido escrito anteriormente por LF no final das linhas cinco, sete e quinze.

Sendo assim, pode-se dizer que textos como esse produzido por LF, neste contexto de aprendizagem, se configuram como o que se denomina de gênero escolar propriamente dito - narração escolar, descrição escolar e dissertação - uma vez que não são construídos através da participação em práticas sociais de uso da escrita, ou seja, não existem fora da escola e não apresentam aplicabilidade social que possa ser

conferida a outros gêneros, mas são feitos apenas para atender às exigências da produção escrita escolar. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (1995) afirmam que os gêneros escolares são autênticos produtos culturais da escola elaborados como ferramentas para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. (p.6)

Ao analisar as atividades que constituem a proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa do Método Kumon, não foram encontradas atividades desencadeadoras de uma reflexão sobre aquilo que se diz e as formas como se diz o que se diz. No entanto, é a partir desse contato que a escola supõe que LF já tinha condições de produzir textos de diferentes gêneros. Mas, ainda que se tenham mudado os enunciados das atividades e alguns objetivos estejam de acordo com uma abordagem socio-histórica de ensino de linguagem, aquilo que LF efetivamente realiza aponta para a descontextualização e a fragmentação do conhecimento lingüístico. O mais curioso é o fato de a abordagem do Método Kumon ser compreendida por alguns pais e especialistas em educação como uma alternativa para alunos que carregam consigo histórias de fracasso no aprendizado da língua e já foram expostos a processos de avaliação, rotulação e exclusão. Felizmente, fora desse contexto escolar, LF mostrou-se capaz de produzir textos interessantes, coerentes e coesos, apesar de o trabalho a que foi submetida nas aulas do Kumon não ter contribuído para esse processo.

Penso que, se as narrativas (único e exclusivo gênero escrito sugerido para as produções textuais) propostas pela referida abordagem metodológica fossem escritas pelo menos com base nas narrativas orais de experiência pessoal, teriam maior proveito em termos de uma possível discussão sobre os recursos lingüístico-discursivos dos textos orais de experiência pessoal. É provável que o encaminhamento metodológico nessa direção incrementasse o processo de ensino-

aprendizagem da escrita na medida em que estivesse sendo dada a chance de LF contar suas histórias contidas que valem a pena ser contadas; seria um espaço a mais para a interlocução e para reflexão sobre as infinitas possibilidades de produzir, interpretar e compreender textos narrativos orais e escritos.

Talvez esteja sendo ingênua quando faço tal observação, pois, se a abordagem metodológica impossibilita reflexão a respeito das variadas situações de uso da linguagem, torna-se inevitável o caráter de artificialidade no processo de produção de textos, não cabendo uma discussão sobre os recursos expressivos da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nesta pesquisa apontou a significativa incursão de LF, através de seus textos em construção, em vários gêneros discursivos, os quais também se mostraram em construção. Essa manipulação de dados sobre os gêneros escritos mostrou o conhecimento de mundo de LF, o que permitiu destacar seu potencial lingüístico-cognitivo e desmistificar o rótulo de portadora de inteligência *limítrofe*.

Foi possível compreender episódios próprios de um sujeito em processo de aprendizagem – isso não foi feito pela escola e, menos ainda, pelo profissional da área de psicologia, restando-lhes somente a patologização dos erros de LF e, conseqüentemente, a patologização do próprio sujeito.

Também foi possível identificar o papel da mãe na constituição da história de vida desse sujeito; a mãe sempre surgia como alguém que tolhia e aniquilava algumas iniciativas de LF: impediu que a carta fosse enviada ao professor de ginástica; interrompeu o tratamento quando viu a normalidade surgindo. Ela se mostrou como alguém que queria ajudar, mas não podia perder o controle que exercia sobre a vida da filha. Assim, algumas correlações podem ser feitas: mãe castradora-filha doente, mãe ansiosa-filha asmática. Dito de outro modo: o que o outro é capaz de fazer com “boas intenções”? Acredito que, em alguns momentos, LF tentou se ver longe da mãe. Mas como ser independente dela? A mãe permitiria?

Os desenhos feitos por LF como resposta para o teste HTP, permitiram que o laudo, emitido em seguida, apontasse LF como “*imatura emocionalmente*”. Quanto a isso, pergunto-me: Será que o profissional da área de psicologia tinha razão? O modo como a mãe age com LF permitiu que ela amadurecesse emocionalmente? LF parece

ter atitudes ingênuas, como, por exemplo, quando escreve para o professor de ginástica? Ou seria um comportamento de uma adolescente apaixonada?

O texto autobiográfico “*Livro da Vida*” traz sinais sobre o fato de LF, até certo ponto da vida, ser fisionomicamente igual a qualquer outra menina de sua idade, conforme mostram as fotos e os comentários de LF sobre tais fotos; de repente seu rosto muda – foi construída uma cara sindrômica, limítrofe, provavelmente pelas instituições: família, escola e clínica - instâncias que só conseguiram enxergar suas lacunas e, com isso, patologizaram seus comportamentos e restringiram suas possibilidades de ter um futuro melhor. Será que LF sabia como contestar tais instituições?

A análise do teste WAIS apontou evidências de que o instrumento se pretendia neutro, objetivo e atemporal, e a inteligência surgia como um elemento absoluto e autônomo, quase natural e biológico, como se nada tivesse a ver com a educação e com a experiência social. A tentativa da Psicometria de adaptar a realidade aos critérios da objetividade faz com que o sujeito passe de sua condição histórica para a condição de objeto. O que se pretendia era conhecer apenas um sujeito dado e não um sujeito histórico. Parece que essas práticas avaliatórias objetivam driblar a irregularidade da cultura e a própria diversidade, que tanto caracteriza a humanidade.

Fico imaginando quais seriam os resultados alcançados por uma avaliação do WAIS feita com adolescentes cujas condições de vida se afastam daquelas dos sujeitos das classes sociais privilegiadas. Estariam os testes autorizados para dizer que esses sujeitos são menos inteligentes do que aqueles que sabem responder: “*Qual é a capital da Itália?*” ou “*Quantas semanas tem um ano?*”. Seria o teste o instrumento apropriado, uma vez que avalia o domínio de conhecimentos valorizados pela cultura escolar? Ou será que a inteligência deve ser compreendida considerando-se as

histórias de vida dos sujeitos e suas experiências prévias? Para ilustrar essa reflexão,

trago a reportagem que se segue:

DA ENVIADA ESPECIAL À AMAZÔNIA

As crianças que vivem na reserva Lago do Cuniã (RO) pegam peixe com arco e flecha tão habilmente como um menino da cidade manipula os botões do videogame. Muitas delas pescam desde os sete ou oito anos e aprendem os segredos da pescaria com seus pais e avós.

A maioria dos meninos e meninas entrevistados pela Folhinha disse que vai à escola. Seus pais contam que os filhos não deixam de estudar por causa da pesca, da roça ou da extração de açaí, por exemplo. Mas Sebastião Rodrigues da Silva, professor da 1ª a 4ª série no Lago do Cuniã, contou que o problema é a falta de salas de 5ª série em diante. “Tem uns 57 jovens sem estudar aqui”, calcula.

É o caso de Mário Júnior, 13, que terminou a 4ª série há três anos. Ele diz que tem vontade de continuar os estudos, mas teria de morar em Porto Velho para isso. “Deixar o filho na cidade é como colocá-lo na boca do dragão”, diz o pai de Júnior, Mário Helio Gonçalves. Hoje o menino ajuda na roça da família.

Cuidado com os riscos

Helio Mattar, diretor-presidente da Fundação Abrinq, diz que a criança não pode correr riscos ou atrapalhar os estudos para acompanhar as atividades dos pais. “Mesmo que a criança considere uma brincadeira subir no coqueiro, ela não pode se arriscar com isso. Não se pode pensar que a criança [das reservas] não tenha outra alternativa de vida. Ela deve ter contato com a cultura local, além de ter uma visão mais ampla do mundo”, diz.

(GABRIELA ROMEU)



Fotos: Gabriela Romeu/Folha Imagem

Jacaré acompanha a pescaria

Além de bom pescador, Vagner Rodrigues da Cruz, 11, pareceu ser um exímio equilibrista. Em pé na canoa, que vira com qualquer movimento brusco, o menino arrumava a tarrafa (rede circular) para arremessar no lago. Os imensos jacarés-açus que habitam a região do Cuniã estavam por perto e acompanhavam a pescaria.

William Lopes da Silva, 11, remava atrás. É o pilotoeiro. “Ele tem que remar e ficar de olho no jacaré”, explica Vagner, que aprendeu a pescar com sete anos, seguindo os passos do avô e do pai. Lá todos sabem pescar, com o espinhel, com a tarrafa, com o arpão ou com o arco e flecha.

Na primeira “tarrafaada”, Vagner pegou um piau e dois carás. “Com a tarrafa é mais difícil porque tem que jogar a rede direito”, explica Vagner, que já pescou uma pirapitinga “bem grande” numa de suas pescarias depois das aulas. Segundo o garoto, o melhor horário é por volta das 16 horas.

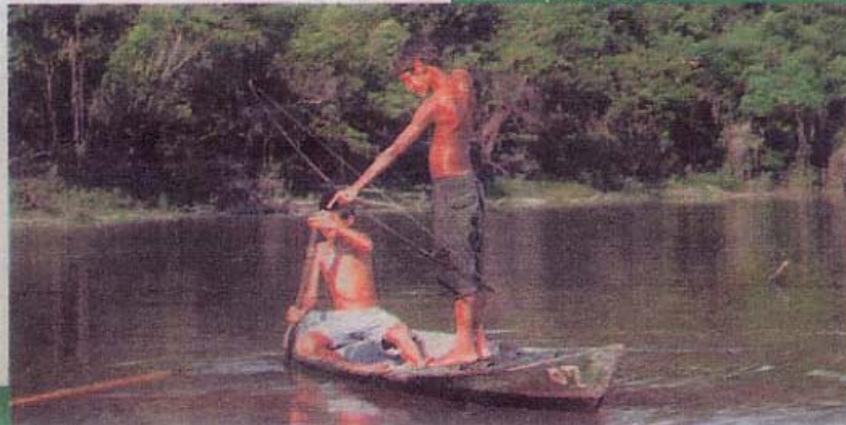
Mas o bê-á-bá da pescaria no Cuniã começa com o arco e flecha. Já adultos, os pescadores sonham em pegar pirarucus, peixes enormes que chegam a pesar 80 quilos. É uma pesca artesanal. Quando o peixe bóia, os pescadores jogam o arpão.

Tucunarés, piranhas, jatuaranas. O que cair na rede vai para o almoço ou jantar. “Quando pego muitos peixes, vendo a R\$ 1,00 o quilo.”

Qual é o perigo? “A canoa esbarrar no jacaré”, diz, olhando para os lados. (GR)



PEIXE Acima, Vagner mostra o peixe que pegou com a tarrafa no lago do Cuniã; abaixo, o garoto mira outro peixe com o arco e flecha, enquanto seu amigo William pilota a canoa



Indivíduos não são iguais, também, porque a cultura neles se inscreve de formas variadas. Mas como lidar com a diferença? Como diferenciar sem hierarquizar? Pior do que estranhar a diferença é qualificá-la e torná-la objeto de ciência. Esse é o grande delírio do pensamento do século XIX, que pretendeu tudo classificar. O problema não está, porém, em classificar. O homem é mesmo um ser classificador, e não é disso que se trata. A grande questão é como se lida e assumem-se as diferenças sempre dentro de hierarquias valorativas. (Moysés, 2001)

As histórias de vida dos meninos do Lago Cuniã (RO) chamam a atenção para o fato de que, da mesma forma que não se pode comparar crianças que vivem em classes e grupos sociais com valores distintos, mesmo que vivam num mesmo espaço geográfico e temporal, não se pode pretender comparar crianças que vivam em espaços temporais e, portanto, históricos e sociais distintos.

Questões dessa ordem me fazem pensar no processo de formação de professores. É importante que os educadores considerem que o desenvolvimento das possibilidades de pensamento é histórico e, por isso, o olhar dirigido às possibilidades de pensamento de uma criança necessita ser historicamente focalizado.

Pretendo fazer com que as idéias discutidas nesta tese cheguem até os professores com os quais convivo nos cursos de formação em serviço e também cheguem até meus alunos do curso de Pedagogia. Preocupo-me em persuadir esses professores quanto à necessidade de compreenderem seus alunos segundo suas condições de vida, para que, dessa forma, saibam como aproveitar melhor as possibilidades daquelas crianças.

Tal preocupação se deve ao fato de reconhecer que os professores das séries iniciais são os maiores responsáveis pela queixa e o encaminhamento de crianças para avaliação e diagnóstico psicológico. É preciso que o professor questione o que está sendo diagnosticado nos testes psicológicos padronizados, duvide dessas práticas

avaliatórias que julgam e decidem sobre o encaminhamento de escolares da classe regular para a especial e passem a desconfiar dos laudos que atribuem problemas aos escolares, como sendo apenas individuais e de ordem biológica.

Também vale a pena questionar os professores para que comecem a reavaliar as queixas escolares, considerando os preconceitos que atuam na formulação e nas condições em que se produzem as queixas; não admitindo os resultados dos testes como verdadeiros, para que, dessa forma, possam assumir a responsabilidade de analisar os efeitos desses encaminhamentos, prevendo possíveis mudanças e buscando soluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Abaurre, M.B.M. *Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences*. IEL/UNICAMP. Inédito, 1989.

_____. *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In: Castro, M. F. P. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. *Uma história individual*. In: Abaurre, M.B.M.; Fiad, R.S. & Mayrink-Sabinson, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

Ardila, A. **Diagnóstico del dño cerebral: enfoque neuropsicológico**. México: Trillas, 1983.

Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

Benjamin, W. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

Binet, A. *Recherches sur la technique de la mensuration de la tête vivante*, **L'Année Psychologique**, nº 7, 1900.

_____. **Les idées modernes sur les enfants**. Paris: Flammarion, 1909.

Binet, A. & Simon, Th. *The development of intelligence in the children (The Binet-Simon Scale)* traduzido de artigos in **L'Année Psychologique** de 1905, 1908, 1909 e 1910 por Elizabeth S. Kite. Baltimore: Willians and Wilkins, 1916.

Broca, P. *Anthropologie*. In: Dechambre, A. **Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales**. Paris: Masson, 1866.

Brodzinski, J. **O que as crianças "limítrofes" revelam através da escrita?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2000.

Capretini, G.P. *Peirce, Holmes, Popper*. In: Eco, U., Thomas, A. & Sebeok (orgs.) **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Canguilhem, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- Cagliari, G. M. & Cagliari, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil -ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.
- Caron, M. F. **As relações da escola com a sociedade nos processos de diagnosticar/avaliar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.
- Chacra, F.C. **Necessidades de saúde e diagnósticos médicos: crianças em idade escolar, seus incômodos e o desejo de comunicação com a medicina.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, 1995.
- Charmeux, E., *Aprender a ler: vencendo o fracasso.* São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- Condemarin M., Chadwick M. & Milicic N., *Maturidade escolar.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.
- Collares, C. A. L. & Moysés M. A. A., **Preconceitos no cotidiano escolar, ensino e medicalização.** Campinas, SP: Editora Cortez, 1996.
- Cordié, A., **Os atrasados não existem.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.
- Coudry, M. I. H. *Dislexia: um bem necessário.* Anais do GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo), nº , 1987.
- ____ **Diário de Narciso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ____ *O que é dado em Neurolingüística.* In: Castro, M. F. P. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- Coudry, M.I.H. & Possenti, S. Avaliar discursos patológicos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 5, 1983.
- Coudry, M.I.H. & Mayrink-Sabinson, M.L.T. *Erro e déficit: considerações sobre a patologização do erro.* **13º COLE, II Seminário sobre Letramento e Alfabetização**, Universidade Estadual de Campinas, 2001. (mimeo)
- Cunha, J. A., **Psicodiagnóstico-R.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Cunha, J. A., **Psicodiagnóstico-V.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Drouet, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2001.
- Ferriolli, B.H.V.M. **Objeto de desejo: a manifestação metafórica e metonímica no retardo de linguagem.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação, São Paulo, 2003.
- Fiad, R.S. *O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar.* **Estudos Lingüísticos, XXII Anais do GEL**, vol.I, USP, São Paulo, 1994.

- Foucault, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- Franchi, C. *Linguagem – atividade constitutiva*. In: **Revista Almanaque**, nº 5. São Paulo: Brasiliense. 1977.
- _____. *Criatividade e Gramática*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 9. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.
- Freitas, L. **A produção de ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- Galaburda, A.M. *Learning Disability: biological, societal, or both? A response to gerald coles*. **Journal of Learning Disabilities**, volume 22, nº 5, 1990.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. **Inteligência: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Geraldi, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Ginzburg, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti, 2º reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.
- _____. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.
- Gomes, M.F.C. *Leitura e escrita: a produção dos bons e maus alunos*. In: Sena, M. G. C. & Gomes, M. F. C. (orgs) **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Goodson, I.F. *Dar a voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: Nóvoa, A. (coord.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- Gould, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fonte, 1999.
- Griffo, C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1996.
- Helene, O. *Caminhos e alternativas para a valorização da escola pública*. In: **Fórum de Licenciaturas**, São Paulo: USP, 1992.
- Huberman, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (coord.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- Hunt, J. McV. *The implications of changing ideas on how children develop intellectually*. In: **Children**, nº 3, 1964.
- José, E. A. & Coelho, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.
- Kaufman, A.S.& Reynolds,C.R. *Clinic evaluation of intellectual function*. In: Weiner, I.B. (ed.) **Clinical methods in psychology**. New York: Wiley & Sons, 1983

- Khalf, J. (org.) **A natureza da inteligência**. São Paulo: UNESP, 1996.
- Kosik, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- Lahire, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.
- Leal, M.A.I. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre seu diagnóstico na sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1991.
- Machado, A. M. **Crianças de classe especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- _____. *Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar*. In: Aquino, J.G.(org) **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.
- Mayrink-Sabinson, M.L.T. *Os papéis da interação e do sujeito interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança*. IEL/UNICAMP. *Inédito*. 1989.
- _____. *Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita*. IEL/UNICAMP. *Inédito*, 1991.
- _____. *O papel do interlocutor*. In: Abaurre, M.B.M.; Fiad; R.S. & Mayrink-Sabinson, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- Morato, E.M. & Coudry, M.I.H. *Processos enunciativos-discursivos e patologia de linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas*. **Cadernos CEDES**, nº 24, 1991.
- Moysés, M.A.A. & Collares, C.A.L. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. **Cadernos CEDES**, nº 28, 1992.
- _____. *Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência*. **Psicologia USP**, v.8, nº1, 1997.
- Moysés, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.
- Nóvoa, A. (coord.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- Nunes, T., Buarque,L. & Bryant, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.
- Padilha, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

- ____ **Bianca – o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2000.
- Patto, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- ____ **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- ____ *Para uma crítica da razão psicométrica.* **Psicologia USP**, v.8, nº1, 1997.
- Rappaport, D. **Tests de diagnóstico psicológico.** Buenos Aires: Paidós, 1965.
- Redivo, L.L.B. *Índice de dificuldade do subteste Informação do WISC em três faixas etárias.* Porto Alegre. **II Encontro sobre Testes Psicológicos**, 1987.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Profecias auto realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual.* In: Patto, M.H.S. (org.) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- Rotta, N. & Guardiola, A. *Distúrbios de aprendizagem.* In: Diamant, A & Cypel, S. (orgs.) **Neurologia infantil.** São Paulo: Atheneu, 1996.
- Ryan, W. **Blaming the victim.** Nova York: Vintage Books, 1976.
- Sacks, O. **Um antropólogo em Marte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ____ **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. *Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino.* Mimeo. 1995.
- Scoz, B. J. L., Rubinstein, E., Rossa, E. M. M. & Barone, L. M. C. **Psicopedagogia, o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Sena, M. G. C. & Gomes, M. F. C. (orgs) **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Soares, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 1989.
- Tanaka, G.F.L. **O processo de construção da leitura e da escrita como mediador para a desconstrução da “deficiência.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001.
- Terman, L.M. **The measurement of intelligence.** Boston: Houghton Mifflin, 1916.

Wechsler, D. **The measurement and appraisal of adult intelligence**. 4ª edição.
Baltimore: Willians and Wilkins, 1958.

____ **WAIS-R. Weschler Adult Intelligence Scale Revised**. Cleveland:
Psychological Corporation. 1981.