

UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLINGUÍSTICA E A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Maria Judith Ismael RIGHI GOMES¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir o fenômeno da exclusão na escola, especialmente na escola pública que atende a população menos favorecida, à luz da abordagem teórico-metodológica da Neurolinguística Discursiva (abreviada como ND), marcada pelo encontro com a Sociolinguística. Essa discussão considera os trabalhos de Freud (1891 e 1895) que descrevem as funções cerebrais envolvidas na linguagem que constituem o sujeito, através de conexões cerebrais que ocorrem entre vias associativas corticais estimuladas pelo contexto sócio-histórico. Por este motivo, pudemos vincular e ampliar a reflexão Neurolinguística através da Sociolinguística que estuda a língua em seus contextos reais de uso (Labov, 1972 e Alkmim, 2008). É através da Sociolinguística que podemos refletir sobre a impossibilidade de articular as funções cerebrais e contextos significativos na aprendizagem da leitura e escrita na forma culta enquanto persistir a intolerância, nas práticas pedagógicas, às variedades linguísticas que os sujeitos falantes levam à escola que frequentam.

Palavras chaves: Neurolinguística Discursiva; Sociolinguística; escola.

ABSTRACT – The objective of this paper is discussing the phenomenal of exclusion at school, particularly at public school that serves the less favored population, from a theoretical and methodological approach of Discursive Neurolinguistic (abbreviated as ND), marked by a meeting with the Sociolinguistics. The discussion consider the works of Freud (1891 and 1895) that describes the brain functions involved in language that constitute the subject, through the brain connections that occur between the associative cortical pathways stimulated by social and historical context. For this reason, we could link and amplify the Neurolinguistic reflection through the Sociolinguistic that studies the language on its real contexts of use (Labov, 1972 e Alkmim, 2008). Through the Sociolinguistic we can reflect about the impossibility of articulating the brain functions and meaningful contexts for learning to read and write as cultured while the intolerance persists, on pedagogical practices, to linguistic varieties that speakers bring to the school they attend.

Key words: Discursive Neurolinguistic; Sociolinguistic; school.

1 - Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o fenômeno da exclusão nas escolas, especialmente nas escolas públicas de regiões menos favorecidas, dentro dos quadros teóricos da Sociolinguística e da Neurolinguística Discursiva. Tentaremos compreender a partir de outra perspectiva as práticas pedagógicas realizadas nessas instituições e permitir uma tomada

¹ Bióloga, professora da escola pública estadual, doutoranda em Linguística, na área de Neurolinguística Discursiva sob orientação da Prof^ª Dra Maria Irma Hadler Coudry, IEL/UNICAMP

de posição mais clara diante das relações estabelecidas entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Atualmente, muitas e diferentes áreas do conhecimento têm discutido o tema da exclusão; Jodelet² (2002), por exemplo, em um artigo sobre processos psicossociais da exclusão, discute os dois principais mediadores da exclusão: os preconceitos e os estereótipos. Preconceitos e estereótipos se realizam através de julgamentos de pessoas ou grupos caracterizados por pertencer a uma determinada categoria social ou por apresentar atributos próprios a esta categoria. Esses julgamentos são orientados por *dispositivos sociais* que, através de um conjunto de saberes e medidas, têm por objetivo modelar e controlar as ações, as crenças e os valores de uma sociedade (Foucault, 1977 e Agamben, 2009).

A exclusão nas escolas tem sido discutida de maneira especial, já que esta instituição vive um momento bastante complexo e contraditório em que tem que mascarar a exclusão como inclusão, através de políticas públicas questionáveis, implantadas sem a participação e a capacitação de seus agentes e, provavelmente por isso, pouco consistentes, com práticas extremamente padronizadas³. Assim, a escola se estabelece como uma zona de conflito ideal para a atuação de preconceitos e estereótipos. Nela, as práticas padronizadas supõem sujeitos também padronizados, que funcionem de modo padrão no que se refere aos processos pedagógicos. Tais práticas são repetitivas e pouco criativas afastando a possibilidade do ato de atenção e do reconhecimento de seu posicionamento dentro do processo, tornando os sujeitos, indiferentes, dessubjetivados de acordo com a definição proposta por Agamben (2009).

A escola ficou descaracterizada de sua função de transmitir conhecimento e ter a responsabilidade de ensinar, atraindo situações de fracasso. Essa descaracterização levou a um esvaziamento do ambiente escolar, uma vez que este não se compromete mais com sua função histórica de ensinar a ler e a escrever. Isso se torna um importante impedimento para a formação de conceitos, que por sua vez se organizam em matrizes semânticas e que são necessários para que os alunos possam interpretar seu mundo e, conseqüentemente, acessar os conhecimentos a que têm direito. Independente de todas essas questões, a progressão na vida escolar fica garantida por lei (lei da progressão continuada 9394/96) que ao propor o respeito aos ritmos individuais de aprendizagem tentando minimizar o problema da evasão escolar,

² Denise Jodelet, diretora do laboratório de psicologia social da École des Hautes Études de Paris até 1998, publicou em *Artimanhas da Exclusão*, um artigo sobre os processos psicossociais da exclusão.

³ Neste trabalho, práticas padronizadas se referem às práticas que pressupõem o uso da variedade padrão em atividades impostas, sem interação entre os envolvidos no processo, que reduzem a participação do aluno ao que *a priori* planejado pelo professor ou previsto pelo livro didático.

acaba por contribuir, por não oferecer recursos pedagógicos apropriados a sua proposta, para a manutenção da dificuldade de ler com compreensão e escrever com sentido. Apesar de todas as reformas, a exclusão continua, só ficou diluída no tempo, abrigando “excluídos em potencial”, uma vez que se efetuará de maneira muito mais estigmatizante no mercado de trabalho e nas relações sociais, em que a ordem das divisões estabelecidas em classes permanecerá garantida.

É na compreensão da constituição sócio-histórica do sujeito, isto é, na compreensão de que os processos cerebrais do pensamento são estabelecidos, através da linguagem, em contextos sociais bem definidos, que reside o objetivo deste trabalho que busca aproximar as áreas da Neurolinguística Discursiva e da Sociolinguística nas reflexões sobre o fenômeno de exclusão na escola. De acordo com a análise proposta neste artigo, essas duas áreas podem, em concomitância, levar a uma maior compreensão do problema que atinge a escola pública. Na medida em que a Neurolinguística reflete sobre e atua na constituição do sujeito pela linguagem e a Sociolinguística reflete sobre e atua na diversidade legítima e possível desta constituição do sujeito em nossa sociedade, dois aspectos que atingem profundamente as ações pedagógicas.

2 – Articulações entre a Neurolinguística Discursiva e a Sociolinguística

Com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas e excludentes da escola pública, adotaremos como referências tanto obras da área da Neurolinguística como da Sociolinguística. Esses trabalhos ajudam a esclarecer alguns problemas relacionados à linguagem e à proposta de soluções significativas que possam alterar as posições restritivas do desenvolvimento lingüístico por permitirem uma análise que pretende articular o funcionamento cerebral (Freud, 1891 e 1895; Luria, 1979; Coudry, 1988 e 1991/1993; entre outros) e contextos sociais significativos (Labov, 1972 e 1974; Alkmim, 2008 e 2009; Franchi, 1993; entre outros).

Alkmim (2008) evidencia a constituição sócio-histórica do sujeito quando afirma em seu trabalho que indivíduo e sociedade ganham, mutuamente, existência pela língua, isto é, pela sua capacidade de simbolizar dentro de “uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. A autora esclarece que a Sociolinguística estuda a língua em seus contextos reais de uso, considerando para suas análises as comunidades linguísticas, definidas por pessoas que se relacionam e orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras, que, por motivos relacionados à

variação geográfica e à variação social, promovem diferentes maneiras de falar, promovem a diversidade ou variação linguística. A variação geográfica se relaciona ao isolamento de diferenças linguísticas no espaço e a social a um conjunto de fatores que identificam os falantes e a organização sociocultural de sua comunidade. Essas possibilidades de origens na variação justificam as afirmações de Alkmim (2008; 2009) de que uma língua diversificada não é exclusividade da comunidade linguística brasileira, embora a amplitude territorial e a consequente diversidade econômica cultural de nosso país ampliem o surgimento de diferentes modos de falar. As experiências linguísticas dentro da comunidade serão diferentes e poderão ser percebidas pela seleção lexical, pronúncias e construções gramaticais apresentadas por seus membros.

A Sociolinguística, definindo seu objeto de estudo da língua em seus contextos reais de uso, sempre será essencial para reflexões que partam da premissa de que é através das relações do cérebro/mente com o ambiente sócio-histórico que o homem se torna um aprendiz e se constitui como sujeito (Luria, 1979). Muitos pesquisadores, entre eles, Freud (1891 e 1895); Luria (1979), Vygotsky (1896); Mecacci (1987) demonstram que o cérebro é um órgão complexo, dinâmico e profundamente adaptativo, onde ocorrem associações entre áreas corticais, discutindo mecanismos desenvolvidos pelo sistema nervoso para ser capaz de modificar sua estrutura e função de acordo com a experiência e vivências humanas. Mecacci (1987) afirma que, embora o cérebro humano seja o mais poderoso dentre o de todas as espécies, ele é, ao mesmo tempo, o mais impotente se privado das influências sociais. Um homem crescido na floresta, solitário, sem nenhum contato humano, embora dotado de um cérebro poderoso, não será capaz de interagir com outros homens, porque aquele cérebro não adquiriu as conexões que a sociedade dos homens requer. O autor enfatiza que a estrutura anatômica do cérebro, seguramente, é a mesma há milhões de anos e as transformações se referem ao modo pelo qual tal estrutura funciona. De acordo com ele, as relações sociais se modificam através da história modificando também as atividades cerebrais. Para ele, “as transformações das funções cerebrais são determinadas pela sociedade, pela textura das relações sociais em que um indivíduo nasce e cresce.”

É nesse enfoque que este trabalho tomará como base os estudos neurológicos de Freud, nos quais o autor propõe uma concepção crítica e alternativa ao localizacionismo⁴ para explicar as funções cerebrais. No primeiro desses estudos, publicado em 1891, *Interpretação*

⁴ Gall (1828) propõe uma teoria localizacionista, a frenologia, na qual atribuía funções específicas a regiões específicas do cérebro, que poderia ser mapeado minuciosamente, prevendo circuitos neuronais muito rígidos e reducionistas.

das afasias, o autor cria um modelo para o *aparelho de linguagem* (como memória); no outro estudo, escrito em 1895, mas publicado postumamente em 1950, *Projeto de uma psicologia científica*, Freud desenvolve um modelo para um *aparelho neuronal* onde ocorrem os processos das funções cerebrais⁵. Os dois trabalhos foram pioneiros na formulação de uma nova visão de cérebro como um sistema complexo, adaptativo e dinâmico que libertou o campo das neurociências de seus antigos pressupostos localizacionistas e reducionistas, incentivando a produção de um número cada vez maior de pesquisas, que comprovam suas conclusões, sobre a plasticidade fenotípica⁶ intrínseca do sistema nervoso. A necessidade de embasar nossa reflexão sobre tais obras está no fato de que a partir daí a fisiologia e a importância dominante das funções cerebrais começaram a se reafirmar (Forrester, 1980). Além disso, quando o cérebro é descrito como um órgão dotado de uma plasticidade dinâmica permite-se um entendimento mais abrangente das discussões a respeito da constituição do sujeito pela linguagem como resultado de sua interação no contexto sociohistórico, proposto por Luria (1979).

3- Discussão

Ao criar em 1891, o modelo de um *aparelho de linguagem* e, em 1895, o modelo do *aparelho neuronal*, Freud permitiu a compreensão da maneira pela qual as funções cerebrais se articulam com o contexto social na produção de sentidos que constituem o sujeito, passando necessariamente pela linguagem.

De acordo com estes modelos, o Sistema Nervoso, deixa de ser um simples receptor de informações sensoriais vindas do ambiente porque estas seriam reorganizadas ao longo de sua condução da medula ao córtex, com “sensações” sendo associadas a outras “sensações”. Tudo isso dando origem a um processo associativo fisiológico que originaria uma representação, uma informação que não é mais uma simples projeção da imagem visual, acústica ou cinestésica do objeto, mas as associações destas percepções.

A descrição da condução destas percepções se faz pela transmissão de energia de um neurônio a outro através do ponto de contato entre eles, as *barreiras de contato* que controlam a transmissão desta energia. Quando uma determinada quantidade supera as resistências de

⁵ Nesta análise serão mantidos os termos propostos por Freud, nestas obras, para os conceitos envolvidos na descrição dos aparelhos de linguagem e neuronal, tais como: quantidades, facilitações, associações, superassociações, representação, estímulo, adaptação, compensação, entre outros.

⁶ Fenótipo é qualquer característica mensurável individual que um organismo apresenta como resultado de uma interação entre seus genes e o ambiente na busca de solução de problemas adaptativos.

uma barreira de contato, a resistência à passagem da energia se torna menor, isto é, a conexão estaria *facilitada*. As facilitações possibilitam, na ocorrência de um mesmo estímulo, sua lembrança. Segundo Caneppele (2007), Freud pode perceber que cada sujeito passa de um modo diferente pelos elementos que compõem a palavra, explicitando o fato de que as vivências marcam as direções das facilitações entre associações individuais, dando sentido à história do sujeito e fazendo surgir o *eu*. É de grande importância para esta reflexão a teorização feita por Freud, em 1981, de que as representações são formadas por associações fisiológicas que são associadas ao que foi primariamente associado, chamando este processo de *superassociação*.

É diante destes estudos que a Sociolinguística e a Neurolinguística podem contribuir para uma reflexão sobre a exclusão numa escola em que políticas educacionais inclusivas e abrangentes possibilitam o acesso de todas as crianças ao sistema de ensino. A comunidade escolar reúne, dessa forma, diferentes variedades linguísticas que passam a permear as relações entre seus membros dentro de um contexto sócio-histórico em que a valorização diferenciada das variedades reflete a hierarquia dos grupos sociais em jogo. Alkmim (2008) discute a existência, em todas as sociedades, de variedades consideradas de prestígio e as não prestigiadas. O autor salienta que nossa tradição selecionou uma variedade em particular, a *variedade padrão*, uma padronização linguística historicamente definida, utilizada nos centros de poder econômico e cultural e que por isso passa a representar o conjunto de normas que definem o uso “correto” da língua aceita pelos grupos socialmente dominantes.

Franchi (1993) alerta em seu trabalho que a não aceitação de outras variedades nos processos pedagógicos de aprendizagem da variedade padrão, que se dá por julgamentos negativos, na escola, serve para preservar o tipo de sociedade estabelecida, já que utiliza de elementos que camuflam a realidade escolar. Isto ocorre porque ao entrar para uma escola padrão o sujeito é levado a acreditar que a escolheu livremente e depois de feita a escolha ele deve se identificar com suas propostas e, assim, se tornar *consciente de suas obrigações*. As idéias de Foucault (1995) muito contribuem para esta reflexão porque nos fazem compreender que o poder não é exercido apenas através da repressão, indicando que existem outras maneiras de exercê-lo, que existem aspectos microfísicos e locais do poder, não por uma força unidirecional, unilateral e simplesmente repressora. Este autor afirma, ainda, que um poder “que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” e que sua aceitabilidade se dá por sua capacidade de, mascarando uma parte de si mesmo, se tornar tolerável.

Alkmim (2009) admite a necessidade de uma uniformização, especialmente da língua escrita que nos estágios iniciais de aquisição estará muito colada à fala, porque, no limite, o contato entre os membros de uma comunidade muito diversificada fica comprometido. Esta é indiscutivelmente a função da escola, mas ela acaba atuando por meio de um dispositivo de poder (Foucault, 1977 e Agambem, 2009) quando desloca, ou pior, tenta anular todas as variedades linguísticas presentes em seu contexto em favor de uma variedade padrão. Configura-se, então, uma situação de confronto que atrai situações de fracasso e, conseqüentemente, de exclusão, porque se baseia em preconceitos amplamente aceitos no senso comum.

Considerar os conceitos de associação e superassociação de Freud (1895) pode ampliar essa discussão Sociolinguística e mostrar a importância que esta injustiça adquire nos processos de ensino-aprendizagem. Como já foi dito, as primeiras associações que se estabelecem no cérebro ocorrem no contexto sócio-histórico em que o sujeito nasce e cresce. Esse pressuposto se revela essencial para a compreensão do conceito de superassociação, como associações fisiológicas que vão sendo adicionadas ao que foi primariamente associado. Nas situações pedagógicas, Rizzuto (1990) destaca que embora as possibilidades de associação entre os elementos da função de linguagem sejam muitas, certas direções associativas podem ser favorecidas no curso da atividade funcional porque estão relacionadas ao aprendido. Segundo a autora, não associamos o que queremos; a mente não pode inventar sua via representacional, ela tem que usar o que tem, temos que seguir o curso de nossas associações, assim, no cérebro as novas percepções são associadas às antigas experiências do sujeito. É preciso considerar que a frequência de uso conta para a persistência de certas associações, “o que tem sido intensamente associado tem força de sobrevivência” (Rizzuto, 1990) e, por isso, as novas percepções sempre trazem os processos associativos anteriores, porque estas vias, segundo Freud (1895), por terem recebido muita quantidade de energia de transmissão estão muito facilitadas, podendo ser facilmente estimuladas.

É também nesta perspectiva que a orientação de Alkmim (2009) de que um ensino baseado em “uma determinada variedade do português” não se limita às discussões de metodologias ou de técnicas pedagógicas, como vem, insistentemente, acontecendo em nosso sistema de ensino, mas que deve refletir sobre a “real dimensão da questão linguística”. A tolerância linguística dentro da sala de aula vai permitir que o aluno seja visto, conforme proposto por Alkmim (2009), como um sujeito dotado de uma história linguística que não precisa ser apagada. Ao contrário, para que a escola possa ser um espaço de uso da variedade padrão, a história linguística tem que ser considerada e utilizada nos processos funcionais do

cérebro como vias associativas onde ocorrerão as superassociações. Como observado por Alkmim: compreender a diversidade é se predispor à incorporação de novos valores e essa compreensão falta nas interações estabelecidas na escola e me leva a refletir sobre os possíveis processos associativos funcionais do cérebro no cotidiano de minha prática escolar.

Num exemplo simples, mas que tem ocorrido, invariavelmente, em todas as turmas de 7ª séries, nestes últimos dez anos, podemos descrever o aprendizado da forma escrita para a palavra “cérebro”. Ao ser apresentada uma figura do corpo humano em corte longitudinal, em que constam os nomes dos diferentes órgãos, nas aulas iniciais, quando escrevo a palavra “cérebro” na lousa, os alunos se mostram espantados com o “erro” da professora e me corrigem pedindo a substituição do que escrevi pela forma “célebro”, do jeito que falam. De acordo com Freud (1891), aprendemos a falar construindo representações de palavras através de associações de imagens sonoras e motoras conectadas a representações de objeto, que, por sua vez, foram construídas a partir de imagens visuais, acústicas/sonoras e cinestésicas. Os alunos, apoiados no desenho do objeto, no caso o cérebro, podem retomar essas associações trazendo a representação da palavra na forma que a conhecem. Ao aprender, através da leitura a nova forma, usada neste novo contexto, podem adicionar novos elementos sonoros, motores e visuais das letras às associações primariamente estabelecidas, isto é, podem associar dentro de uma mesma cadeia. Podem elaborar uma espécie de tradução (Coudry, 2001), que permite a compreensão, ou seja, que a linguagem direcione o fluxo associativo, o que, segundo Forrester (1983), indica em que associações investir, acionando superassociações adequadas que permitem o pensamento, em que a leitura com sentido se faz possível. Podemos também observar que as primeiras associações se mantêm junto das superassociações pelas inúmeras vezes que os alunos escrevem “célebro” e percebem isso quando solicitados que leiam o que escreveram. Esses processos requerem, muitas vezes, a mediação do outro que deve estar, na busca de intervenções significativas que façam sentido no contexto estabelecido, livre de preconceitos promovidos por julgamentos ideologicamente padronizados.

Sempre que o juízo de valor se faz presente no processo de ensino aprendizagem esquece-se de que existe um sujeito, constituído pela história social e pessoal, bem como se ignora a maneira como a linguagem é constituída. Em uma escola que insiste em que se deve considerar, em sua metodologia, a realidade dos alunos, as diferenças linguísticas, pontos-chaves do processo por serem constitutivas, são as justificativas para a desqualificação do aluno que, assim, se torna impedido de interagir no processo pedagógico, pois sem o reconhecimento dos sujeitos não há interação significativa, sobrando apenas uma relação assimétrica entre professor e aluno. A variedade não-padrão, especialmente a utilizada por

falantes pertencentes a classes sociais menos favorecidas que sofrem mais preconceito, é vista como um problema, como um desvio da normalidade, jamais sendo considerada como possibilidade de significação da variedade padrão. Um novo olhar através da Sociolinguística e da Neurolinguística Discursiva pode transformar o erro em um dado-achado, conforme descrito por Coudry (1996). Nesse sentido, o reconhecimento de uma diferença dialetal não será carregado de uma desvalorização social, não promoverá um enquadramento classificatório de sua aprendizagem, nem a inclusão do aluno no quadro de alguma doença que justifique suas diferenças como na dislexia, por exemplo. Esse reconhecimento provocará um entendimento do processo e uma mediação mais segura que promova as associações necessárias para o aprendizado de uma nova variedade linguística que será acrescentada à de origem.

A ND tem, em seu diálogo com a Sociolinguística, demonstrado que a variedade padrão é apenas mais uma entre as outras variedades linguísticas de uma determinada comunidade, excluindo, assim, a aplicação de juízos de valores preconceituosos que impedem que se estabeleçam relações entre elas, para as reflexões de Freud (1891 e 1895), no quadro teórico da neurolinguística, já que a construção do conceito de superassociações pressupõe a utilização das facilitações previamente investidas, considerando que elas sempre seguem o curso das associações constitutivas do sujeito e, no caso da aprendizagem, a plena utilização.

Apesar disto, quando se considera o aspecto sócio-histórico essencial na construção da linguagem entende-se que não é suficiente apenas aceitar a variedade de fala apresentada pelo sujeito, construída em ambiente com o qual tem vínculos afetivos e o identifica. É necessário também criar um contexto que exponha motivos interessantes para tal inserção na sociedade (conquistar empregos, saber se relacionar em diferentes situações, compreender a mídia, compreender histórias, piadas, etc), atraindo-o e, assim, fazendo sentido suficiente para que a aquisição de uma nova variedade se justifique.

Com relação ao ato de atenção vinculado a um contexto significativo, Coudry (1988) indica que sejam observados os processos dialógicos propostos pela Aquisição de Linguagem (De Lemos, 1982) também no contexto das afasias. O autor oferece uma importante fonte de reflexão para uma escola que insiste em amarrar o processo pedagógico a condições de produção muito restritivas, ligadas apenas ao “mundo real”, ao cotidiano do aluno, acreditando na transparência da linguagem como produtora de sentidos. Coudry (1988) abre um campo de discussões muito fértil para o significado de contextualizar a prática pedagógica dentro da sala de aula, independentemente do conteúdo trabalhado, quando ressalta a necessidade de “um jogo dialógico, a construção conjunta de significação, o recurso do ponto

de vista do interlocutor, a utilização de interlocutores como base para os parâmetros da interlocução, a partilha e negociação das pressuposições que lhes permitam assumir na interlocução seus papéis reversíveis, etc”, em um trabalho que, a partir desses pressupostos se torna livre de preconceitos, podendo dialogar com a Sociolinguística, uma vez que pode assumir toda a diversidade presente e envolver, assim, todas as funções psíquicas superiores⁷ dos envolvidos no processo pedagógico. Isto, porém, não tem ocorrido, nem mesmo quando a escola pretende cumprir seu objetivo básico de trabalhar a realidade do aluno. Por exemplo, em um projeto sobre *futebol*, que, normalmente, se limita a “deixar que façam um campeonato”, embora, nos últimos anos, seja possível observar que eles já não consigam interagir nem mesmo para planejar uma tabela de jogos. Ou ainda, em época de Copa do Mundo, limitar a proposta ao desenho e pintura das bandeiras dos países participantes. A propor atividades dessa natureza, a escola deixou de refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem como fundamentalmente dependente da relação com o outro, que motive hipóteses que estabeleçam novas associações.

Com relação aos julgamentos inerentes aos moldes atuais de avaliação, Coudry (1988) alerta para a necessidade de uma avaliação contínua e permanente com o objetivo de integrar conquistas durante o processo de construção ou reconstrução da linguagem. Dessa maneira, seria possível aceitar processos em que os sujeitos estão lidando com experiências reais e o progresso não se dá de maneira linear, mas em um “vai e vem” das conquistas obtidas e no qual os “erros” são fontes de reflexão e de possibilidades de superação. Os “erros” vistos como instrumentos de trabalho pedagógico na construção do conhecimento e de interações que façam sentido nessa prática, deixam ser vistos como *provas* da incapacidade do aluno em gerir a construção de seu conhecimento e assumam um papel crucial na mediação com o outro mais experiente, o professor, e com o objeto de conhecimento em questão.

4 – Considerações finais

A situação da escola atual leva ao estabelecimento de diferentes estereótipos dentro do processo, classificando os alunos como marginais, desinteressados, incapazes, doentes, entre outros, do ponto de vista de ND, este julgamento é baseado em uma certeza ingênua de que todo o esforço da equipe escolar e todas as práticas escolares estão totalmente voltados para o aluno, porém é importante adquirir a consciência de que este esforço está inserido em um

⁷ Funções superiores como linguagem, atenção, percepção, memória, raciocínio intelectual, etc.

dispositivo que garante a manutenção das posições ideológicas constitutivas de nossa sociedade. Freud [1930,(1978)] alerta que as “pessoas experimentam seu presente de forma ingênua, por assim dizer sem serem capazes de fazer uma estimativa sobre seu conteúdo” e que o presente tem que se tornar passado para que se possa refletir sobre ele e sobre o futuro. Agamben (2009) também alerta para o fato de que aqueles que aderem perfeitamente à sua época não conseguem vê-la, apenas os que são contemporâneos podem fazê-lo, definindo contemporaneidade como uma “singular relação com o tempo, que adere ao tempo e ao mesmo tempo, dele toma distância”. Submetida ao dispositivo, a escola exclui os marginais, os desinteressados, os apáticos, os indisciplinados porque eles fizeram por merecer, não querem aprender e os doentes porque estes fogem de sua alçada profissional, não são problemas dela.

É nessa medida que a Neurolinguística Discursiva com sua elaboração teórica sobre a constituição do sujeito pela relação cérebro e linguagem, mediada nos contextos sócio-históricos e a Sociolinguística com sua elaboração teórica sobre as diferentes possibilidades da constituição linguística em diferentes contextos sócio-históricos se encontram e juntas constituem um contradispositivo (Agamben, 2009) que, uma vez compreendido pela escola, pode libertá-la da padronização e do sem saída em que se encontra.

Referências

- AGAMBEN G. (2009). **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó. SC. Ed. Argos.
- ALKMIM, T.M. (2008) **Sociolinguística**. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A, C. (orgs.). São Paulo. Cortez Editora. 2008.
- ALKMIM, T.M. (2009). **Língua Portuguesa. Objeto de reflexão e de ensino**.Campinas, SP. Cefiel/IEL/UNICAMP.
- CANEPPELE, A. (2007) **O ouvido, a boca e o olho: a psicanálise entre o apagamento e a memória dos lugares da linguagem**. In *Agora* v.X n.1. p.61-74.
- COUDRY,M.I.H. (1988) **Diário de Narciso** – discurso e afasia. São Paulo. Martins Fontes. 2001.
- COUDRY,M.I.H. (1993). **Neuropsicologia: aspectos biológicos e sociais**. In: RODRIGUES, N. e LESSA, L. *Temas em Neuropsicologia*. São Paulo. Tec. Art.
- COUDRY,M.I.H. (1996). **O que é dado em neurolinguística?** In: CASTRO, M. F. P. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas. E. da UNICAMP.
- FRANCHI, E. (1993). **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo. Martins Fontes.
- FREUD, S. (1891) **A interpretação das afasias** – Um estudo crítico. Lisboa. Marcílio Editori. 1977.
- FREUD, S. (1985) **Proyecto de una psicologia para neurologos**. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva. 1950.

- FREUD, S. 1930. **O Mal Estar na Civilização**. In: SALOMÃO, J. *Os Pensadores*. São Paulo. Ed. abril Cultural. 1978.
- FORRESTER, J. (1980) **A linguagem e as origens da psicanálise**. Rio de Janeiro. Imago Editora Ltda.
- FOUCAULT, M. 1977. **História da Sexualidade I – A vontade de saber**. Rio de Janeiro. Ed. Graal
- FOUCAULT, M. 1995. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, H.L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária Ltda.
- JODELET, D. (2002). **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis. Editora Vozes.
- LABOV, W. (1964). **Estágios na aquisição do inglês standard**. In: FONSECA, M.S. e NEVES, M.F. (orgs.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro. 1974.
- LABOV, W. (1972). **Language in the inner city**. Philadelphia: University og Pennsylvania Press
- LURIA, A.R. (1973) **Curso de Psicologia Geral – Introdução Evolucionista da Psicologia** v.1. São Paulo. Civilização Brasileira.
- MECACCI, L. (1987) **Conhecendo o cérebro**. São Paulo. Nobel.
- RIZZUTO, A.M. (1990) **The origins of Freud' s concept of object representation ('objektvorstellung') in hia monograf 'On aphasia': its theoretical and techinal importance**. In *Int. J. Psycho-Anal.* 71: 241- 248.
- VYGOTSKY,L.S. (1896) **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes. 2004.