

AS RELAÇÕES DA ESCOLA COM A SOCIEDADE NOS PROCESSOS DE DIAGNOSTICAR/AVALIAR ¹

Mônica Filomena CARON

RESUMO *Nessa pesquisa analisei textos relacionados às questões do ensino de língua materna organizados em processo de psicodiagnosticar/avaliar as dificuldades de aprendizagem. Da perspectiva de uma teoria da linguagem como atividade constitutiva do social, investiguei os textos dos protagonistas do processo, psicólogos, professores e crianças, discutindo as práticas de linguagem escrita, as marcas da constituição e conhecimento da linguagem e as representações sociais contidas nos textos. As representações sociais são concebidas como mecanismos que intervêm nos processos de produção de conhecimento e se definem pelo que é cultural e coletivamente construído, fornecendo modelos que circulam na sociedade, na ordem da ciência, no domínio da política e no comportamento cotidiano. Privilegiei a concepção de doença mental da perspectiva teórica de Foucault para discutir sobre o poder, o corpo e a disciplina, enquanto relacionados aos procedimentos de exclusão, classificação, distribuição e rarefação dos sujeitos falantes. A metodologia de investigação baseou-se no paradigma indiciário de investigação das ciências humanas. O corpus é proveniente de experiência vivenciada em hospital.*

ABSTRACT *The main objective of this dissertation is to analyse texts written by psychologists and teachers involved in evaluating and diagnosing the so-called “learning disabilities”. The corpus under analysis was obtained from the experience of diagnosing children considered “sick” by teachers, psychologists, doctors etc at a public hospital. We also analyse writing produced by children to discuss the use of language in the diagnostic process developed by psychology, as well as the constitution of knowledge about written language. Assuming a conception of language as an activity that is socially constituted, we base our argument on the*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 16 de fevereiro de 2000, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson e co-orientação da Prof^a. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, com apoio da Fapesp.

hypothesis that these texts contain indices of social representations that determine subjects, and they know, as well as offering models of “truth” circulating in society. Imported from Social Psychology and conceived as a socio-cognitive mechanism which belonging to symbolic order intervening in knowledge production processes, these social representations are defined by what is cultural and collectively. We bring, to the analysis of the texts, the theoretical perspective of Foucault on the power over the body and discipline, and especially the author’s conception of mental illness and its relation to proceedings of exclusion, classification, ordenation, distribution and rarefaction of subjects. We make use o analytical procedures from the indiciary paradigm.

1. APRESENTAÇÃO

Ao concluir a graduação em Psicologia acompanhei parte das histórias de crianças levadas ao hospital com a queixa denominada, invariavelmente, de *dificuldade de aprendizagem*: tipo de *doença mental* que surge no contexto contraditório das instituições *escolar* e *hospitalar* e marca os indivíduos pela exclusão e o isolamento. Ao elaborar psicodiagnósticos, testemunhei a existência de processos de estigmatização dos que fogem ao esperado quando se trata de aprendizagem escolar. Minha dissertação é fruto e resultado dessa experiência.

Na dissertação investiguei o processo de construção da *doença mental* através das *representações sociais* indiciadas nos discursos e suas relações com os *processos diagnósticos* da Psicologia (realizados nos hospitais) e as *avaliações* realizadas no domínio da Educação (nas escolas). Pretendi discutir os mecanismos que justificam e definem as práticas e os discursos que envolvem o processo de aprendizagem e a alfabetização e suas relações com os procedimentos de exclusão, classificação, ordenação, distribuição e rarefação dos sujeitos falantes (*cf.* FOUCAULT, 1975/86). A metodologia de investigação baseou-se no paradigma indiciário das Ciências Humanas e, na análise dos dados, contaram as singularidades dos sujeitos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Concepção de Linguagem, Escrita e Letramento

Na dissertação a língua é concebida como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. A *escrita* é concebida enquanto representação da linguagem constituída por um *processo dialógico* (*cf.* BAKHTIN, 1953/97), caracterizado como um produto sócio-histórico. Enquanto produto social, a escrita está associada às relações de poder e dominação, garantindo à humanidade

a permanência no tempo e no espaço de suas realizações, como se imortalizasse os homens e os salvasse do esquecimento completo. É esse uso, necessariamente social, que autoriza percebê-la como mediadora da interação homem/mundo/outro. Enquanto linguagem, o seu significado deve ser buscado na prática, pois somente nesse processo assume suas verdadeiras características socioculturais. De acordo com Gnerre (1985/91), no processo de distribuição social da escrita

os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada (p. 10).

O processo de *alfabetização* não é acessível a toda a sociedade. Há muitos grupos excluídos do processo de produção do saber e os conhecimentos lingüísticos não são partilhados homogeneamente, mas distribuídos socialmente. Embora diga-se que a escola é para todos, é alta a taxa de analfabetismo no Brasil: a classe hegemônica, marginalizadora da grande maioria pobre, nega as condições mínimas para a realização da escolarização das camadas populares ou oferece condições precárias. É inevitável, no entanto, a exposição de todos os membros da sociedade às atividades de leitura e escrita que participam de quase todas as formas do viver, permeando e se impondo em diferentes graus na vida cotidiana dos indivíduos, sejam eles alfabetizados ou não. Assim, deve-se considerar *letrados* também aqueles analfabetos que participam das práticas sociais fundamentadas pela escrita.

O termo *letramento* foi inaugurado entre as questões relacionadas à linguagem essencialmente a partir da segunda metade da década de 80. Segundo Soares, o termo cobre “(...) uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais (...) sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (1998, p.66). A dificuldade na definição do *letramento* decorre de suas dimensões: a *individual* e a *social*. Se o foco da definição é posto na primeira dimensão, o *letramento* “(...) é visto como um atributo *pessoal*”; se é posto na segunda, o *letramento* é encarado “(...) como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (*id.*, *ibid.*).

Na dissertação faz-se uso da concepção sócio-histórica do *letramento*, definida pelo estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência da (con)vivência com a escrita. Tal concepção abrange pesquisas que investigam as habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, os discursos das práticas de produção de texto e de leitura, as relações autor-texto-leitor e suas consequências na produção de diferentes práticas e diferentes gêneros discursivos.

2.2. As Representações Sociais

Entre os precursores pensadores das *representações sociais* está Moscovici (1978), da escola de psicologia social francesa. O autor defende que elas desempenham importante papel nas formas de conhecimento e determinam a existência de *sentidos construídos*, contribuindo para a existência e a manutenção de crenças, hábitos, idéias e valores. Na dinâmica das relações sociais as *representações* seriam responsáveis pelo “que se impõe, a longo prazo, como dado imediato de seus sentidos, de seus entendimentos, sendo, na verdade, um produto secundário, reelaborado, das pesquisas científicas” (*id.*, p. 41) pois ocorrem transformações decorrentes do uso e da apropriação do conhecimento científico a serviço de outros usos e funções sociais. Assim, as *representações* participam do domínio das decisões político-ideológicas, mediando as relações humanas.

O conceito foi inaugurado na Psicologia Social, ramo da Psicologia que, segundo Lane (1989, 1994), discute o caráter dinâmico e mutável da história

(...) sempre acontecendo, cada época gerando o seu contrário, levando a sociedade a transformações fundamentalmente qualitativas (...) a grande preocupação atual da Psicologia Social é conhecer como um homem se insere neste processo histórico, não apenas em como ele é determinado, mas, principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive (p. 10).

2.3. Foucault: o poder e a disciplina no corpo

Na dissertação é importante a perspectiva introduzida com as idéias de Foucault (1979/92) do modo como organiza-se o viver em sociedade e dos procedimentos que controlam e cerceiam os discursos. Sua análise caminha para o desnudamento das tensões geradas por meios de *poder* e *contrapoder* e permite revelar o engendramento de um poder disperso, do qual a resistência é o anverso.

Nos estudos do autor encontram-se elementos importantes para o entendimento dos discursos e dos processos de clausura e exclusão que visam ao disciplinamento e pretendem silenciar a pluralidade do social. De acordo com Foucault foi durante a época clássica que houve a “(...) descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (1975/86, p. 125). As *disciplinas*, fórmulas gerais de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII, têm seu momento histórico situado no

(...) momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (1975/86, p. 127).

Dessa perspectiva, nas suas origens e no seu sentido primordial, o internamento e os diferentes modos de exclusão estariam ligados à reestruturação do espaço social.

Na história das diversas instituições disciplinares (os conventos, os exércitos, os hospitais e as escolas), Foucault localiza várias técnicas generalizáveis que, minuciosas e íntimas, têm sua importância “(...) porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder” (*id.*, p. 128).

Foucault (1975) atenta para os limites subjetivos e culturais que permitem nomear ou classificar uma *doença mental*. Para o autor a *doença mental* “(...) só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal” (*id.*, p. 71). A sociedade, segundo Foucault, não quer “(...) reconhecer-se no doente que ela persegue ou que encerra; no instante mesmo em que ela diagnostica a doença, exclui o doente” (*id.*, p. 74). Isso explica o fato de que as análises que fazem psicólogos e sociólogos “(...) que fazem do doente um desviado e que procuram a origem do mórbido no anormal, são, então, antes de tudo, uma projeção de temas culturais” (*id.*, p. 74), produzem o apagamento e a exclusão do sujeito. Para o autor

(...) de fato, a doença apaga, mas sublinha; abole de um lado, mas é para exaltar do outro; a essência da doença não está somente no vazio criado, mas também na plenitude positiva das atividades de substituição que vêm preenchê-lo (*op. cit.*; p. 24).

3. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

O corpus foi reunido a partir de atendimentos que realizei em hospital em programa de pós-graduação *latu sensu*. Na condição de psicóloga recém-formada, minha tarefa consistia em elaborar *laudos* de crianças, encaminhadas pelas escolas, por médicos (especialmente neurologistas), psicólogos, etc. O corpus foi coletado com o objetivo de deixar registradas as marcas e as circunstâncias diversas do processo de psicodiagnóstico da *dificuldade de aprendizagem*². Os dados estão na forma de registros escritos de falas de crianças e do(s) adulto(s) responsável(eis), textos/cartas de professores e material da psicóloga³. No processo de coleta orientava-me por uma perspectiva *discursiva* da *linguagem* e por uma concepção

² O termo *dificuldade de aprendizagem* foi inaugurado entre as questões relacionadas à aquisição da linguagem escrita, a partir da década de 60, fortemente vinculado ao tema do fracasso escolar. De acordo com LEAL (1991), o termo “(...) nasce ligado a uma conotação *patológica genérica*, pois é utilizado para referir-se a crianças com distintos problemas de aprendizagem que obedecem a diversas etiologias” (p. 10).

³ Na tentativa de contemplar princípios éticos, que envolvem as pesquisas das Ciências Humanas, serão mantidos sob sigilo os nomes dos sujeitos que protagonizam os processos tratados e das instituições envolvidas na coleta de dados. Nessa pesquisa não se teve como objetivo atacar uma instituição específica, mas sim criticar as que assim procedem.

histórica de *letramento*, estava atenta às *condições de produção* e buscava entender as relações dos sujeitos com a linguagem.

A dissertação adota, como metodologia de análise, a proposta do método interpretativo, centrado nos resíduos e nos dados marginais. Esses dados, que possibilitaram momentos abduativos, revelam sujeitos reais (e não ideais, como pretendem os testes) e comportamentos singulares.

O paradigma de pesquisa das Ciências Humanas, denominado indiciário de acordo com Ginzburg (1986), emergiu por volta do final do século XIX, apesar de suas raízes serem muito antigas e estarem localizadas em hábitos milenares da humanidade, tais como os de caçar e pescar. Nesse modelo epistemológico, qualitativo, pormenores considerados sem importância ou triviais fornecem a chave, segundo Ginzburg, para “(...) captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (p. 150). Afirmando essa opacidade da realidade, para o autor, esse paradigma encontrou implícita legitimação em diferentes ciências e esferas de atividades: na medicina, na historiografia, na psicanálise, na política, etc, possibilitando evitar os incômodos da contraposição “racionalismo” e “irracionalismo”. Discutindo os modos de fazer ciência dessas disciplinas, Ginzburg observa que

(...) o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (...) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (...) ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (*op. cit.*, pp. 156-79).

Os elementos imponderáveis com que lidam as ciências indiciárias (que se apóiam em sintomas, pistas, detalhes ou lapsos) não são apreensíveis através de testes ou esquemas previamente construídos. Para fazer-se um diagnóstico, nessa perspectiva, é preciso admitir a importância do sujeito individualmente concebido e da realidade que lhe é acessível.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. O dado do psicólogo

O texto usado pelo psicólogo (Texto 1), resposta/réplica a discursos prévios e à própria situação de diagnosticar (*cf.* BAKHTIN, 1953/97), demanda uma *atitude responsiva ativa* dos professores a quem é dirigido, pois

(...) o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (*op. cit.*, p. 291).

O texto é dirigido ao professor da criança atendida pelo psicólogo. Solicita cartas e promove ao locutor um modo de conceber a *dificuldade de aprendizagem*, (re) criando e mantendo uma esfera de atividades sociais em torno da *doença*.

O psicólogo, diferente do proposto no título do Texto 1, não *trataria* da *deficiência mental*. Essencialmente, esse não era o trabalho que deveria desenvolver. Naquele contexto, aplicavam-se testes. Diagnosticava-se para devolver o diagnóstico⁴. No ato de diagnosticar as crianças, o psicólogo passa a ter o *poder* de decidir se é preciso excluí-las ou isolá-las por não serem/estarem aptas. Em outras palavras, o psicólogo passa a ter poder sobre o corpo das crianças (*cf.* FOUCAULT 1975/86, p. 125) e as *salas especiais* são lugares destinados ao isolamento, à exclusão dos que são diferentes e fogem à norma.

CENTRO DE DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA DEFICIÊNCIA MENTAL SETOR DE NEUROPSICOLOGIA

Prezado (a) Professor (a),

O motivo desta carta é informar que estou atendendo seu(a) aluno(a) ___ em nosso Setor de Avaliação Psicopedagógica. Para tal trabalho, gostaria de contar com sua ajuda, que será valiosíssima, no sentido de informa-nos como é o desempenho desse aluno, em termos de: dificuldades, aquisições, compreensão, habilidades gerais, posicionamento e comportamento dentro da classe, sociabilidade e outros dados que julgar necessário. Desde já agradeço e me comprometo a enviar informações no final da avaliação Psicopedagógica.

Texto 1: Carta datilografada dos psicólogos

No Texto 1 são citados alguns aspectos que o professor deveria destacar ao escrever o texto de sua avaliação do processo de aprendizagem do aluno: *dificuldades, aquisições, compreensão, habilidades gerais, posicionamento e comportamento dentro da classe, sociabilidade e outros dados que julgar necessário*. Citando esses pontos, pendentes e genéricos, o texto induz o leitor a uma percepção fragmentada da criança, partindo de uma base empírica da aprendizagem que acredita poder medi-la e quantificá-la. Essa perspectiva permite que os testes encontrem espaço fértil e se perpetuem, passando a existir uma economia e

⁴ A legislação do Conselho Regional de Psicologia atribui aos psicólogos a tarefa de escreverem laudos ao aplicarem testes. No entanto, a mesma legislação considera que se deve oferecer tratamento ao se constatar a necessidade deste. Qualquer que fosse o diagnóstico, o fato de apenas fazê-lo, é óbvio, em nada contribui para as crianças; efetuar um diagnóstico só é válido se há o objetivo de intervir no que se aponta como *doença*.

profissões nas quais o que conta é o dado estatístico, obtido a partir de uma concepção de linguagem cristalizada, há tempos superada nos estudos lingüísticos.

Na parte final do texto o psicólogo se compromete a enviar informações ao término da *avaliação psicopedagógica*. De fato, enviavam-se os *laudos* para as escolas e para os professores, mantendo-se assim o círculo vicioso (cf. ABAURRE, 1987) criado entre o hospital e a escola.

4.2. Os dados dos professores

Os textos dos professores permitem refletir sobre o papel da escola, enquanto instituição representada para e no professor, e suas relações com o encaminhamento de crianças para hospitais/psicólogos. As *condições* do encaminhamento não podem ser explicadas senão recorrendo-se aos aspectos sociais, ideológicos, econômicos e culturais que as perpassam. O comportamento é alvo freqüente das queixas dos professores e, ao ser tomado como evidência da *doença mental*, indicia que os atributos usados para a definição da *doença mental* são subjetivos e estão ligados, sobretudo, às normas sociais locais e à disciplina sobre o corpo das crianças (cf. FOUCAULT, 1979/92).

No Texto 2.1 é possível observar a atenção dada pelo professor ao corpo do aluno e à disciplina na *representação* da *doença* e na definição do *sintoma* da *dificuldade de aprendizagem*; o que, no entanto, não o leva a suspeitar de um problema de visão de uma criança que, *para observar as figuras, franze a testa e coloca o livro a uns 20 cm do olho* (grifos do professor). Ao invés de encaminhá-la para exame oftalmológico, o professor opta por mandá-la ao hospital como suspeita de ser portadora de *dificuldade de aprendizagem*.

O aluno ML é irrequieto, se movimenta muito, mesmo sentado agita o corpo, com os pés empurra a carteira e cadeira, fazendo barulho, falando alto.

Vai na carteira dos colegas e troca o material dos mesmos, tendo que revistar as bolsas no final da aula para encontrar os mesmos.

No recreio corre muito, luta e vem todo suado para sala de aula, às vezes tendo que diminuir seu recreio por indisciplina.

- Coordenação motora com um só movimento  : faz um pouco e diz que já copiou toda lição do quadro
- Sem noção de espaço; limite, cores etc.... (...)
- Não tem paciência para ouvir mesmo nas histórias, mas quer ficar olhando as figuras de qualquer livro que pegue.
- Para observar as figuras franze a testa coloca o livro uns 20 cms do olho.

Nas aulas de pesquisa, recortes e colagem, não tem condições de participar até o final, agita a classe toda pegando figuras dos colegas, material dos outros, e cola uns sobre os outros não sabe ordenar o trabalho. O aluno foi colocado em outra sala de nível com aprendizado "inicial" e teve a mesma reação com a outra professora

→ chamar a atenção na sala, se recusa a fazer as atividades e levou os colegas a terem o comportamento igual ao seu. não parar no lugar.

Texto 2.1: Carta manuscrita do professor de ML (8a2m)

Com o conceito de *zona do desenvolvimento proximal*, VYGOTSKY (1929/83, 1934/91) aponta para a importância do *outro* na realização da aprendizagem. Já nos textos dos professores, frequentemente a *dependência* que a criança tem do professor/*outro* é apontada como marca/sintoma da *dificuldade de aprendizagem*. É esperado que as crianças dependam do professor, uns menos outros mais, emocional e intelectualmente; do ponto de vista do desenvolvimento, isso é natural e desejável. No entanto, como o texto abaixo, outros textos citam como um *problema* a dependência e a necessidade do *outro* para que a aprendizagem se realize. O Texto 2.2, abaixo, aponta para a importância do papel do *outro* no processo de ensino/aprendizagem.

Desempenho do aluno em 1996 quanto aos requisitos pedidos
dificuldades o aluno sente dificuldades em captar o que se passa, apresenta uma barreira onde você não consegue romper. Na aquisição e compreensão de conteúdo não sei ainda como foi alfabetizado na 1ª série principalmente no começo do ano pois se vai escrever uma palavra por exemplo CANECO escrevia CNC ou AEO isso na questão de ditado, mas isso foi caso raro que consegui perceber, pois é um aluno que não participa da aula ele chega e senta na cadeira e fica até na hora de sair sem nem abrir a bolsa, muito raramente faz ou participa de alguma atividade. O aluno precisa que fique acordando constantemente. Fica difícil até fazer comentários sobre o aluno como já citei é um aluno sem participação. O comportamento do aluno em sala é "ótimo" assim não conversa, não participa, só se relaciona com um amiguinho que também se chama T. Já tentei coloca-lo em vários lugares, coloquei na frente, atrás, no meio e o resultado é o mesmo No horário do intervalo sempre fica próximo da sala quieto. Observação : nos últimos dias me surpreendi com ele, pois andei colocando desenho no caderno e pedi que escreve-se os nomes, ai ele trouxe todos feito. O aluno sabe de muitas coisas o problema é que não passa para fora, ai não tem como avaliá-lo. * Qualquer dúvida ou se precisar de mais alguma informação , estou disposta a ajudá-lo.

Texto 2.2: Carta manuscrita do professor de TS (8a6m)

As questões levantadas pelos textos dos professores permitem pensar que há, essencialmente, nas *representações sociais* das crianças *doentes*, o reflexo de um descompasso entre o que os professores acham que as crianças devem fazer (que nos contam do ideal/normal) e o que elas fazem (que nos contam de suas condições). As *representações sociais* da *dificuldade de aprendizagem* se constroem a partir da *representação* do que seja o processo *normal* de aprendizagem. A *normalidade* no desenvolvimento infantil, nesse processo, não condiz com a realidade: as crianças devem *ser quietas, não devem levantar, devem falar baixo, não devem brincar e devem ser independentes na elaboração das tarefas, prescindindo da ajuda do professor/colega*. As atitudes normais das crianças são apresentadas como *sintomas de doença mental* e evidências de patologia.

Há no Texto 2.3 a idéia de que a modalidade escrita da linguagem pode ser apresentada/aprendida de forma fragmentada, fora do uso significativo. Esse modelo pode estar sendo herdado das cartilhas - que usam as tarefas de silabar e soletrar a

escrita como recurso para ensiná-la, por suporem que levem à aprendizagem e domínio da linguagem. Apesar de reconhecer que o conhecimento (domínio) das letras do alfabeto não garante que a criança *forme palavras e reconheça sílabas*, os professores não põem em questão os “recursos de ensinar a escrita” presentes nos manuais: tomando-os como corretos e inquestionáveis (porque tradicionais), os professores atribuem às crianças a dificuldade de aprender e não aos manuais a dificuldade de ensinar.

Relatório

(...) entende muito mal o que eu falo, tendo que repetir várias vezes e explicar individualmente para que ele me entenda. Já dominou quase todas as letras do alfabeto, mas não forma palavras e não reconhece as sílabas separadamente. Reconhece um pouco dos numerais de 0 a 100 e não assimila quantidades. Não possui um caderno organizado (...) Tem um bom comportamento e se relaciona bem com os colegas (gosta de conversar e brincar). Enfim, é uma criança muito carente e gosta muito de atenção.

Texto 2.3: Carta manuscrita do professor de JR (9a11m)

O texto do professor sobre uma criança com problemas no desenvolvimento da oralidade indica envolvimento mínimo com o aluno. Em uma única linha escreve as seguintes palavras *relacionamentos, comportamentos, atitudes, rendimentos, normais*, após um cabeçalho contendo as identificações *E. M. P. G. XXX, cidade, aluno, professor*. Este professor parece transformar o relato para o psicólogo em algo similar ao que a tarefa escolar é para os alunos: uma atividade que deve obrigatoriamente ser feita, podendo não haver envolvimento ou reflexão sobre o que se faz. No caso em discussão, essa postura de afastamento e submissão resulta em um texto superficial e incipiente.

Há textos em que professores se recusam a estabelecer um debate acerca da existência de *doença* dos alunos. Esses textos se diferenciam dos demais até por serem datilografados (a maioria dos textos foi manuscrito).

Ao Centro de Diagnóstico e Tratamento Da Deficiência Mental

M. o L. não foi encaminhado por mim, e sim pela Prof. do ano passado.

Acho muito prematuro para que eu apresente maiores informações a respeito de dificuldades e aquisição de conhecimentos do aluno.

Até o presente momento é considerado normal as dificuldades apresentadas diante de uma situação nova (...)

Texto 2.4: Carta datilografada do professor de LA (6a9m)

Ao diferenciar-se dos textos dos professores, no entanto, aproxima-se do texto-locutor (Texto 1), tecendo formas de resistência a ele. O Texto 2.4 é uma negação, um modo de fazer aquilo que o texto locutor solicita e impõe, mas de modo insólito, ao menos diante dos outros textos.

4.3. O dado da criança

A estrutura dos textos obtidos com as crianças reflete, em alguma medida, o que se verifica nas aulas nas escolas: se é dado, à criança, o espaço para escrever livremente, muitas vezes isto resulta em material estereotipado. Mas as produções contêm indícios que permitem suspeitar da ocorrência de uma sistematização em curso e indicam uma característica essencial do processo de aquisição da linguagem, apontada em Figueira (1996), que resulta no reconhecimento da “precedência do desenvolvimento comunicativo sobre o desenvolvimento estritamente lingüístico (o domínio de regras e relações)” (p. 59). Fazendo uso significativo da linguagem, nas escritas infantis as crianças falam/escrevem de si, das experiências que vivem, de suas brincadeiras preferidas, das pessoas que prezam, das comidas que apreciam, de poesia e dos seus sentimentos (Texto 3.1, abaixo).

Em trabalho de 1990, Mayrink-Sabinson lembra que para a criança “(...) a escrita não é essa coisa fria, que serve à memória, que quebra barreiras de espaço e tempo (...) a escrita é “mágica”, é “poder”. Ela aproxima, permite a interação e a interlocução. Ela dá poderes a quem a manipula, oferecendo argumentos irrefutáveis. Ela também serve de consolo” (p. 438). Na interlocução estabelecida com as crianças é permitido que falem (escrevam) de si e, assim, parecem encontrar novas opções na/da linguagem, as quais a escola e os testes não autorizam e rejeitam tomar como ponto de partida para o aprendizado e a investigação.

Texto 3.1: Escrita de KS (11a8m)

Meu amo

Jefferson eu gosto de você deis que eu ti vi
você foi o menino que to cou meu coração
Napoleão com sua espada com quistou uma
nação é você com seu jeitinho com quistou
meu coração.
deis que um dia te comnesi fivemos
a pena uma amízade agora percedi
que te amo de vedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O serviço de saúde ambulatorial restrito à prática de diagnósticos, objeto dessa pesquisa, exemplifica uma prática que repercute na manutenção de *representações sociais* para a propalada *dificuldade de aprendizagem*, prejudicando as crianças avaliadas/diagnosticadas e mantendo os modos de fazer ciência. O uso de uma determinada *armature de savoir* (FOUCAULT, 1971, p. 14) da Psicologia permite entrever o modo como essa ciência é *representada socialmente*, ou seja, o uso que faz de testes leva diretamente ao encaminhamento de alunos para avaliação, em

detrimento do dado singular e de análises qualitativas que consideram o processo e o produto. Entendemos que para se avaliar o processo de aprendizagem é preciso cuidado, rigor e profundidade; em outros termos, são necessárias posições teórico-metodológicas explícitas: por se tratar de avaliação de *sujeitos*, é necessária uma teoria de linguagem que os considere e tudo que decorre dessa consideração. Ao desconsiderar fatores constitutivos da linguagem e de seu papel frente aos demais processos cognitivos, o *laudo* veicula estigmas em crianças que fogem ao esperado quando se trata de aprendizagem escolar e oficializa o fracasso ao invés de permitir que o sujeito conheça suas dificuldades e possa, assim, lidar com elas. Diante da violência que emerge nas instituições envolvidas no processo de sua produção, faz-se uma crítica, buscando a emancipação e o esclarecimento de suas responsabilidades. É atentando para pormenores considerados sem importância ou triviais pela visão escolar e psicométrica de linguagem, de ensino/aprendizagem e de avaliação/diagnóstico (cf. COUDRY, 1987) que se compreende o *trabalho* que *sujeitos reais* exercem no processo de aquisição da representação escrita da linguagem. É isto que se aprende com o modelo epistemológico de pesquisa revelado por Ginzburg e é o que essa dissertação propõe estender para práticas profissionais que envolvem avaliação de processos em que a linguagem é *indício de funcionamento* e não sintoma de patologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M. (1987). Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B.J.L. (Org.) *Psicopedagogia – O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 186-216.
- BAKHTIN, M. (1953/97). *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- COUDRY, M.I. (1987). Dislexia: um bem necessário. *Estudos linguísticos, XIV Anais de Seminários do GEL*. Campinas, SP, vol. 1, pp. 150-7.
- FIGUEIRA, R. (1996). O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). *O método e o dado nos estudos da Linguagem*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- _____. (1975). *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1975/86). *Vigiar e punir*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1979/92). *Microfísica do poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- GINZBURG, C. (1986). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GNERRE, M. (1985/91). *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LANE, S.T. (1989). *O que é Psicologia Social*. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense.

- _____. (1994). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. & CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- LEAL, M.A.I. (1991). *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre seu diagnóstico na sala de aula*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação – Unicamp.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (1990). As funções da escrita para a criança que ainda não sabe ler/escrever. *Anais da 20ª Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*. pp. 434-8.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VYGOTSKY, L.S. (1929/83). *Fundamentos de defectología*. Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1934/91). *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.