

SUJEITOS PATOLÓGICOS ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

PATHOLOGICAL SUBJECTS BETWEEN READING AND WRITING

SUJETOS PATOLÓGICOS ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Alita Carvalho Miranda Paraguassú

Doutoranda em Letras e Linguística pela UFG.

Alexandre Ferreira da Costa

Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação Letras e Linguística da UFG.

Programa de Pós-Graduação Letras e Linguística
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Goiânia – GO – Brasil

Endereço:

Avenida Esperança, s/n
Campus Universitário – Goiânia- GO
CEP: 74690-900

E-mails:

alitaparaguassu@gmail.com
alexandrecoσταufg@gmail.com

Resumo: O presente artigo elabora uma reflexão sobre os transtornos relacionados à leitura e à escrita a partir da concepção de sujeito como uma construção discursiva. A leitura e a escrita são práticas constituídas historicamente que possibilitam modos de posicionar-se no mundo. Assim, entendem-se, nesse estudo, os desvios quanto às normas de escrita e leitura não como meras disfunções biológicas, mas como modos diferentes de ler e escrever produzidos por sujeitos com corpos que se relacionam também de modos diferentes com os instrumentos, os suportes e os métodos mais tradicionais de leitura e escrita. Ressalta-se, portanto, uma perspectiva sociológica e histórica para a compreensão dos problemas de aprendizagem, refutando a biologização excessiva presente atualmente nos diagnósticos dos aprendentes com dificuldades.

Palavras-chave: Discurso. Leitura. Escrita. Sujeito.

Abstract: This article reflects on reading and writing disorders based on the concept of the subject as a discursive construction. Reading and writing are historically constituted practices that enable ways of positioning oneself in the world. Thus, deviations from the norms of writing and reading are seen in this study not as mere biological dysfunctions, but as different ways of reading and writing, produced by subjects with bodies that also relate in different ways with the more traditional tools, media and methods of reading and writing. A sociological and historical perspective is therefore emphasized, for understanding learning problems, refuting the excessively biological emphasis currently given in the diagnoses of learners with difficulties.

Key words: Discourse. Reading. Writing. Subject.

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre los trastornos relacionados con la lectura y la escritura a partir de la concepción del sujeto como una construcción discursiva. La lectura y la escritura se constituyen históricamente como prácticas que permiten formas de posicionarse en el mundo. Por lo tanto, en este estudio se entienden las desviaciones de los estándares de lectura y escritura no como mera disfunción biológica, sino como diferentes formas de lectura y escritura producidos por sujetos con organismos que también se relacionan de manera distinta con los instrumentos, soporte y métodos más tradicionales de lectura y escritura. Se destaca, por lo tanto, una perspectiva sociológica e histórica para la comprensión de los problemas de aprendizaje, rechazando la biologización excesiva actualmente presente en el diagnóstico de los alumnos con dificultades.

Palabras clave: Discurso. Lectura. Escritura. Sujeto.

É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física

(FOUCAULT, 2011, p. 321).

INTRODUÇÃO

No complexo e dinâmico processo de circulação de enunciados do interdiscurso mediático, encontramos este questionamento: [...] “Por que as crianças francesas não têm *Deficit* de Atenção?” [...] ¹. Sua emergência como título do texto, instaura imediatamente outras perguntas: As crianças francesas não têm *deficit* de atenção? As brasileiras têm? Será problema de alimentação, clima, geografia, raça? Será problema de método? O ensino brasileiro não é semelhante ao francês? Deveria ser?

Em princípio, questões “retóricas”, úteis apenas para levar ao *ad absurdum* a ironia do artigo e da nossa retomada. Metodologias de ensino implicam

elementos constitutivos de análise como linguagens, hábitos, culturas, valores e, sobretudo, contextos históricos diferentes. Na verdade, a comparação feita nesse texto não é com o nosso território, mas com os Estados Unidos. Enquanto em território americano 9% das crianças são diagnosticadas com *Deficit* de Atenção, entre as crianças francesas esse número cai para 0,5%.

De fato, o mais importante é o modo como esse transtorno é manipulado pelos dois países. Segundo Wedge (2013), autora desse estudo, nos EUA a tendência biológica diagnostica grande parte dos problemas de aprendizagem como desequilíbrios químicos existentes no cérebro. Na França, os transtornos de aprendizagem não são tratados apenas como deficiências biológicas, mas como produtos de deficiências psicológicas, sociais e situacionais.

Seguindo a tendência de colonização de qualquer prática por práticas de mercado, o processo de comodificação indicado por Fairclough já há muito tempo (1999), nós brasileiros “americanamente” vimos diagnosticando nossas crianças com problemas nas capacidades de escrita e leitura como disléxicas, disortográficas, hiperativas, disgráficas, discalculistas – às vezes em outras palavras, crianças “impossíveis” (“dis-aprendentes”).

Não se trata aqui de desmerecer uma gama de saberes pedagógicos, psicopedagógicos, psiquiátricos e médicos sobre os problemas de aprendizagem, mas refletir sobre a importância dos discursos que historicamente nos constituem em relação à leitura e à escrita como sujeitos normais, capazes, morais, aprendentes ou não.

Afinal, é por meio das práticas com a linguagem, como a escrita e a leitura, que assimilamos tanto os nossos pensamentos quanto a realidade sobre a qual pensamos (Foucault, 2011). A realidade torna-se parte de nós e nós parte dela porque lemos, escrevemos, falamos sobre ela e sobre nós mesmos. Se outras fossem as práticas, outros seriam os modos de viver no mundo.

O SUJEITO COMO OBJETO DISCURSIVO

Pensar o sujeito é pensar como podemos compreendê-lo. Estruturalistas que somos, seres humanos, temos o costume de relacionar os objetos a fim de torná-los para nós algo a se saber. Uma das formas elaboradas para a compreensão do que é o sujeito, ou de quem somos nós no mundo e em sua história, é colocar

o sujeito em relação aos dizeres sobre ele. O sujeito, de fato, é uma construção discursiva, na medida em que os indivíduos não podem existir por aí isolados e desconhecidos. O sujeito é por si só o produto das relações sociais, econômicas, históricas e políticas. Para o sujeito não existe o anonimato. Ele é localizado e posicionado, exerce uma função e se relaciona de modos quase regulares com outros sujeitos e com os instrumentos que o cercam. Não, o sujeito não é uma máquina. Ele está o tempo todo querendo não ser máquina. Ou não.

Em *O sujeito e o poder*, Foucault (1995) reconhece que o alvo de seus estudos sempre foi o sujeito, ou melhor, os modos pelos quais os seres humanos são transformados em sujeitos. Ao se debruçar sobre o sujeito e não sobre o ser humano, o pesquisador, professor, cientista ou aquele que se propõe a estudar não enfatiza as condições biológicas ou cognitivas do humano, mas os aspectos sociais e históricos, que, aliás, também estão correlacionados com a vida biológica e cognitiva.

Foucault estudou durante o seu percurso acadêmico três modos de objetivação dos seres humanos em sujeitos: 1) por meio dos saberes que requerem o estatuto de ciência; 2) por meio das práticas divisórias entre o sujeito e os outros; 3) por meio das técnicas que permitem ao sujeito reconhecer a si mesmo como tal.

A primeira fase das pesquisas foucaultianas é nomeada como arqueológica. Portanto, conforme Foucault (2010a), trata-se de um modo de descrição do arquivo. O método arqueológico descrito na obra *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2009) percorre o eixo das práticas discursivas dos saberes e das ciências. Um saber não está contido apenas em constatações, como assim exige a verdade científica, mas em reflexões, regulamentos, narrativas, decisões políticas, histórias de ficção, receitas culinárias. Enquanto para ser nomeada como ciência uma proposição deve obedecer a determinadas regras; para ser saber, uma proposição deve pertencer a um conjunto de enunciados que permite ao sujeito assumir uma posição sobre determinado objeto.

O arquivo, que não pode ser totalmente descrito, é o conjunto dos sistemas de enunciados que define o que pode ou não ser dito. O arquivo também regula e organiza a massa de coisas ditas, os dizeres não estão organizados socialmente de maneira amorfa, mas seguem possibilidades de existência, de correlação, de oposição, de veracidade, autoridade. Para Foucault (2009, p. 148), "o arquivo é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados".

Compreendemos, portanto, que a arqueologia descreve parte do arquivo

descrevendo parte dos enunciados produzidos, enunciados que permitem localizar os sujeitos em determinado campo do saber que, por sua vez, objetiva coisas e sujeitos a partir de uma verdade assumida ou não como ciência. Mas como se relacionam o enunciado, o objeto e o sujeito?

Primeiramente, devemos reconhecer como se constitui a noção de enunciado para Foucault ou para sua arqueologia. O enunciado não está ou não existe no mesmo nível que a língua, embora ela seja um instrumento para que possamos produzir enunciados. Para Foucault (2009), o enunciado é uma função de existência, pois ele não existe em si mesmo, mas é a função que permite a um conjunto de signos ser enunciado e produzir efeitos de sentido. Para que haja enunciado são necessárias pelo menos quatro ocorrências: o correlato do enunciado; a posição de sujeito do enunciado; o domínio associado do enunciado e a materialidade do enunciado.

O correlato do enunciado não é constituído por coisas, seres, fatos ou realidades, mas por leis de possibilidade que permitem a sua enunciação. “O que se pode definir como *correlato* do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas” (FOUCAULT, 2009, p. 102 [grifo do autor]). Por exemplo, não se enuncia sobre a doença na contemporaneidade do mesmo modo que durante a Idade Média. Desse modo, ao produzir um enunciado existem regras de possibilidade que permitem que determinado sujeito enuncie sobre um objeto, a partir de um saber, localizado em um espaço geográfico e em uma parcela de tempo, para outros sujeitos.

O sujeito do enunciado é uma posição ou uma função vazia, na medida em que pode ser preenchida ou exercida por vários indivíduos. Essa posição de sujeito não coincide, portanto, com o indivíduo ou o autor empírico do enunciado, mas com a posição discursiva que o indivíduo ocupa para produzi-lo. É possível existir um enunciado quando for possível “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2009, p. 108).

Para que haja enunciado é necessário ainda que ele seja relacionado com todo um campo adjacente ou um domínio associado de outros enunciados. Um enunciado não é livre, antes ele é povoado por margens de outros enunciados. Ele sempre se relaciona com um enunciado anterior ou um enunciado posterior. Assim, o enunciado funciona em um jogo enunciativo em que ocorrem reatualizações, transformações, apagamentos.

A existência do enunciado é material. Essa materialidade, no entanto, não se refere apenas ao caráter de substância e suporte necessário à produção efetiva do enunciado, mas às instituições materiais a que esse enunciado pertence. “A materialidade do enunciado não é definida pelo espaço ocupado ou pela data da formulação, mas por um *status* de coisa ou de objeto, jamais definitivo, mas modificável, relativo e sempre suscetível de ser novamente posto em questão” (FOUCAULT, 2009, p. 115). Essa materialidade constitutiva do enunciado permite que ele seja retomado, transcrito e reinscrito em outros acontecimentos enunciativos.

Na elaboração enunciativa o indivíduo pode ser retomado sob duas formas: o sujeito do enunciado ou a posição de sujeito, ou como objeto do enunciado. A fim de compreender o processo enunciativo, ou seja, o acontecimento de produzir sentido por meio de signos, linguísticos ou não, é necessário compreender que há alguém que enuncia. Mas esse alguém não é um simples ser empírico, com uma carteira de identidade, um tipo sanguíneo e uma digital única. Mas sim uma posição em um lugar institucional ou não, a partir do qual se diz algo sobre algum objeto a se saber/conhecer. Nesses lugares verdades são constituídas, e não outras.

O sujeito ocupa, assim, um *status*. Há um contrato entre os personagens da enunciação que estabelece inclusive como cada um desses sujeitos se relaciona com os objetos sobre os quais falam, com os objetos que tocam, com aquilo que ouvem, enfim. Entretanto, as modalidades enunciativas, de acordo com o modelo arqueológico, não estão relacionadas à unidade de um sujeito, mas à sua dispersão nos diversos lugares, espaço e posições que ele pode ocupar:

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (FOUCAULT, 2009, p. 61).

Assim, o indivíduo pode ser o autor da formulação, aquele que a assina, mas ele é também uma posição legitimada e construída historicamente a partir de saberes, institucionais ou não, que posicionam e autorizam os sujeitos em seus dizeres. Mas o indivíduo pode também ser capturado como um objeto do discurso, ou um objeto do enunciado. Para Foucault (2009), um objeto de um saber surge em diferentes épocas, sociedades e formas de discurso. Não é a originalidade de um saber, mas a maneira como esse saber aborda um objeto que delimita o seu campo. Um objeto, desse modo, é algo a se conhecer que no interior de um campo

de saber, científico ou não, pode ser reagrupado, classificado, hierarquizado e ainda permitir o aparecimento de novos conceitos e objetos.

Em sua primeira fase, Foucault se debruçou sobre os modos como os saberes acendem ao estatuto de ciência, produzindo a objetivação do sujeito. Assim, Foucault (2002) buscou compreender os saberes que fundamentam a cultura ocidental, saberes estes que tomam o homem como sujeito e como objeto – saberes constitutivos das ciências humanas. Para tanto, estudou o desenvolvimento da psicologia, da sociologia, da biologia, da antropologia, da medicina, da psiquiatria, da linguística, da economia, enfim.

Conforme Gregolin (2006), Foucault entende o sujeito como uma construção realizada pelas práticas discursivas ao longo da história. Essas práticas discursivas envolvem as transformações nos campos de saber, as relações de poder entre os sujeitos e os saberes e a possibilidade de identificação do sujeito consigo mesmo.

A emergência e a formação regular de conceitos como disortografia, dislexia, hiperatividade, entre outras, só podem se movimentar no campo discursivo da escola pela existência de uma conjuntura em que as práticas escolares são medicalizadas ou envolvidas pelo saber da medicina, ou da psicologia ou da psiquiatria. A existência de um sujeito-aluno com disortografia ou outra deficiência de aprendizagem é constituída muito mais pelas relações entre o discurso pedagógico e médico do que pelas relações deficientes entre as cerebrais de um indivíduo. Além disso, vale salientar que a categorização de um sujeito com relação à escrita, à leitura ou outras práticas escolares envolve a construção de seres morais – função primordial da escola brasileira desde as primeiras instituições implantadas pelos jesuítas.

MEDICALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Entre os saberes, por certo há práticas de hierarquização. O caráter do discurso científico, por exemplo, formula, em relação aos saberes mais periféricos, aqueles que estão inseridos entre as práticas cotidianas, efeitos de verdade, confiabilidade e autoridade. Segundo Foucault (2010b, p. 173), há uma “batalha dos saberes contra os efeitos de poder do discurso científico”. Ao afirmar certo saber como científico, outro saber requer ser desqualificado; ao se afirmar que aquele é um cientista, outro sujeito não assume o mesmo discurso verídico que aquele.

Os sujeitos estão, portanto, inseridos em relações de saber-poder, visto que “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2007b, p. 27). Ao estudar uma genealogia da alma moderna, ou seja, a maneira como, por meio dos saberes, os sujeitos são categorizados e como no imbricamento de saberes eles se posicionam e agem uns sobre as ações dos outros, Foucault (2007b) compreende o corpo como alvo das relações de saber-poder.

Entretanto, mesmo antes, em seus estudos arqueológicos sobre o nascimento da medicina clínica e o desenvolvimento das instituições psiquiátricas, já podemos perceber em Foucault o corpo como um objeto constante dos saberes que tomam o homem como objeto. De acordo com Foucault (2010b), entre os séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento do capitalismo, a medicina social surge como uma estratégia biopolítica para garantir a força de trabalho. Assim, o corpo passa a ser um objeto das políticas públicas e meio de controle dos indivíduos.

As instalações hospitalares são atravessadas pelo discurso econômico, na medida em que o doente é incapaz de trabalhar e é assistido pelo Estado. O doente passa a ser considerado uma carga pesada e um prejuízo para os cofres públicos (FOUCAULT, 2013). “E o pobre doente? Este é, por excelência, o elemento negativo. Miséria sem recurso, sem riqueza virtual. Este, e somente este, reclama uma assistência total. Mas em que baseá-la? Não há utilidade econômica no tratamento dos doentes, nem nenhuma urgência material” (FOUCAULT, 2010c, p. 410).

A medicina passa a possuir então um papel político: garantir o bom governo dos vivos, ou seja, garantir o gerenciamento da saúde dos trabalhadores permitindo a manutenção da riqueza social. O internamento hospitalar passa a ser criticado durante o século XVIII, sendo dever da família, “elemento no interior da população” (FOUCAULT, 2010b, p.288), cuidar de seus loucos e de seus pobres doentes.

A sociedade ocidental, com a sua medicalização, caracteriza-se então pela normalização dos sujeitos. “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p.302). Tanto a disciplina quanto a regulamentação encontram a medicina como um dos modos pelos quais se pode atingir a disciplina do corpo e a regulamentação da população. Foucault (2005)

nomeia esse modo de exercício de poder como biopoder: poder de assegurar a vida, desenvolvido desde o século XIX.

Conforme Sousa (2012), a sociedade atual é marcada pelo acúmulo de enunciados que, organizados de maneira calculada, incentivam a viver e impõem a morte aos que resistem à ordem da normalidade. Em uma sociedade cuja normalidade a ser seguida deve ser preservada, os “anormais” não são objetivados apenas como opositores políticos, mas como entidades biológicas que colocam em risco a população. Assim, “alguns devem morrer para se tornarem estatísticas” (SOUSA, 2012, p. 49). O cálculo sobre a vida permite o registro e a construção de saberes que prescrevem os modos de viver para que a vida seja o mais eterna e normalizada possível.

De acordo com Foucault (2013), os médicos, a partir do século XVII, assumiram a função confessional do sacerdote desenvolvida durante a Idade Média. Desse modo, ao médico deveriam ser confessadas todas as anormalidades, corporais ou morais. As preocupações econômicas e políticas, com o crescimento da população e a organização das riquezas, propiciaram também o surgimento da sexualidade como um saber sobre o sexo. Não se tratava apenas de tornar o sexo um tabu, mas de se enunciar sobre ele de determinada forma, para grupos específicos a partir de certos lugares ou saberes. O sexo passa a ser um problema econômico, político e médico, surgindo questões como a psicopatologia sexual.

Todo esse saber em torno do sexo e o desenvolvimento de estratégias políticas para geri-lo possibilitaram não apenas uma pedagogização da sexualidade, mas uma inserção dos saberes médicos e psiquiátricos na esfera escolar. O corpo ou a carne, lugares do sexo, passam a ser alvo da pedagogia. De acordo com Foucault (2007a), nos colégios do século XVIII, embora possa se ter a compreensão equivocada de que seja um espaço em que não se falaria de sexo, as autoridades pedagógicas estavam em constante alerta no que se diz respeito às punições e às responsabilidades em torno do sexo e dos corpos dos alunos, desse modo, o espaço escolar desde o século XVIII é um lugar onde se fala sobre sexo continuamente, pois se trata de um problema público.

Ainda segundo Foucault (2007a), nesse período

...[o]s médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma

literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. (FOUCAULT, 2007a, p. 34-35).

Para Oliveira (2006), assim como em outros países, no Brasil, durante o século XIX a necessidade da escolarização de massa exigiu a mobilização de dispositivos que se incidissem sobre os corpos dos alunos de modo a fortalecer a raça, unificar a nação e ganhar as almas. Entre tais dispositivos estão a ginástica, a higienização, os trabalhos manuais envolvendo prendas domésticas, os exercícios militares, a educação física, o desenho, a caligrafia.

Curar os defeitos, as anormalidades e as moléstias passou a ser um dos objetivos da escola, pois essa é uma das metas para a construção de uma nação livre de mazelas. Desse modo, a escola possui uma função corretiva e manipuladora dos corpos, na medida em que ela supõe ser o lugar das referências normativas, conforme Vigarello (1995).

De acordo com Foucault (2007b), os regimes disciplinares, desenvolvidos durante o século XVIII, instauram na sociedade uma infrapenalidade, preenchendo os vazios deixados pelas leis. Uma sociedade disciplinar caracterizada por instituições de confinamento como a escola, a igreja, o hospital, a fábrica, entre outras, é constituída não apenas por um regime jurídico e soberano, mas por uma ordem que categoriza os anormais e os normais. A anormalidade é penalizada.

A pena sobre a anormalidade é qualificada como um castigo que faz o anormal exercitar de modo exaustivo certas práticas, com o fim de corrigir o seu defeito. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 2007b, p.153 [grifo do autor]). Assim, a lei da sociedade moderna é a lei da norma, não a lei do legislador.

A norma atinge o comportamento, as práticas, as emoções, os corpos. São criados, vendidos e consumidos produtos químicos e farmacológicos que investem sobre o humor, sobre as emoções, sobre os transtornos, as dificuldades físicas ou mentais de modo a nos tornar biologicamente, fisiologicamente e psicologicamente normais. Conforme Le Breton (2003, p. 61), “a modernidade elevou as emoções à dignidade (científica) de reações químicas”. Vivemos em uma sociedade em que até mesmo a afetividade é subordinada à biologia normalizante do corpo.

A ESCRITA E A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Não é de hoje a curiosidade humana sobre como as letras podem fazer sentido após serem lidas. Como podem esses sinais serem visualizados e nos permitirem sentir as mais diversas emoções e ter contato com os mais complexos raciocínios. Em Manguel (1997), podemos encontrar algumas referências sobre essa história que vai da visão ao cérebro e faz a palavra existir como tal.

Desde o ano de 1865 a ciência estabelece relações entre o cérebro e a linguagem. A neurolinguística desenvolveu-se com a tese de que o hemisfério esquerdo do nosso cérebro geralmente é que codifica e decodifica a linguagem. Desse modo, já está no nosso corpo a capacidade para escrever, falar, ler, no entanto, as habilidades só podem ser desenvolvidas pelos estímulos externos.

Do mesmo modo, se há alguma falha no corpo ou no cérebro, tais habilidades podem não ser desenvolvidas, ou podem elas exigir experiências e graus de esforço diferenciados. Na década de 80, o professor André RochLecours, em Montreal, chegou à conclusão de que algumas lesões no cérebro causavam defeitos na fala, na escrita e na leitura de alfabetos fonéticos. Pacientes no Japão, entretanto, acostumados com ideogramas e não com a escrita alfabética, apresentavam resultados diferentes. Conclusão: entre os olhos e os neurônios a linguagem também se relaciona com as experiências já internalizadas pelo sujeito. Mesmo os neurônios são especializados de acordo com aquilo que aprendemos e compartilhamos socialmente.

Segundo Manguel (1997),

[p]ara extrair uma mensagem desse sistema de sinais brancos e pretos, apreendo primeiro o sistema de uma maneira aparentemente errática, com olhos volúveis, e depois reconstruo o código de sinais mediante uma cadeia conectiva de neurônios processadores em meu cérebro, cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou lendo e impregna o texto com algo – emoção, sensibilidade física, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou eu e de como me tornei o que sou. (MANGUEL, 1997, p. 53-53).

Conforme Bakhtin (2009), o que faz da palavra uma palavra é a sua significação, do mesmo modo o psiquismo. Essa significação só é construída na relação com o exterior, ou seja, com o social. Não há que se separar interior e exterior, ou individual e social. No sujeito, tanto a palavra interior como a exterior só podem ser palavra porque são permeadas pelo social internalizado, aquilo que produz significação.

A orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada. E é por essa razão que um aprofundamento da introspecção só é possível quando constantemente vinculado a um aprofundamento da compreensão da orientação social [...] *o signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados*. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica. (BAKHTIN, 2009, p. 63 [grifo do autor]).

É o corpo a materialidade que permite essa ligação recíproca entre interior e exterior, e é justamente o corpo que, possibilitando a expressão da palavra, não nos permite compreender o indivíduo como uma forma apenas natural e biológica, mas como social e histórica. Assim como a palavra não é apenas um produto concreto veiculado pelo corpo, mas a expressão da relação entre o interior e o exterior do sujeito. Como pode um transtorno referente à linguagem ser diagnosticado apenas como uma lesão no cérebro, se a própria categoria transtorno é uma construção discursiva de uma sociedade normalizada e medicalizada?

Seja quando rotulamos, diagnosticamos, lemos ou escrevemos participamos da “produção de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada” (ORLANDI, 2006, p. 101). Orlandi (2006), afirma que não é apenas quem escreve que significa, mas também o leitor produz sentidos. Portanto, a compreensão da produção dos sentidos deve ser regida pelo princípio da dialogia, pois o signo exige a presença de sujeitos (escritor/leitor) posicionados nas relações sociais. Mesmo que esses sujeitos apresentam deficiências genéticas, a sua identidade é construída socialmente.

Assim como a língua não é um objeto neutro e imóvel, as identidades dos sujeitos não poderiam ser fixas, nem anteriores ou exteriores à língua. De fato, a identidade de uma língua muito tem a ver com a identidade de um povo. Mas não há que se considerar um povo como uma entidade homogênea. Há diferentes modos de um sujeito identificar-se com a língua ou identificar-se nela. Nas palavras de Rajagopalan (1998, p. 41), “a identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entre mesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes”.

Para Bakhtin (2009), os fundamentos de uma psicologia realmente objetiva não poderiam ser nem biológicos nem fisiológicos, mas sociológicos. Acreditamos que igualmente a educação deve fundamentar-se sobre uma compreensão sociológica do mundo. Vejamos um exemplo de “transtorno” na literatura de Graciliano Ramos.

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordía, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar. (RAMOS, 1981, p.117).

Um rapazinho que urra, debate-se e morde pode ser diagnosticado atualmente com algum transtorno neurológico. Mas a narração no romance *Infância*, de Graciliano Ramos, evidencia o olhar sociológico sobre a escola como o lugar em que os bárbaros, os anormais ou os loucos são civilizados, amansados, moralizados e docilizados.

O encontro com as práticas de leitura e escrita exige, durante a história da civilização humana, certos hábitos, instrumentos e métodos. Há maneiras de se sentar, de se escrever, de ler. Os modos de leitura e escrita estão mais condicionados à constituição social dos sujeitos em uma determinada localidade durante uma época, do que necessariamente com os fatores biológicos, visto que a própria concretude do corpo humano sofre influências da história, dos saberes e das novas relações entre os seres.

Relembrando Le Breton (2003, p. 61), "a modernidade elevou as emoções à dignidade (científica) de reações químicas". O corpo como único objeto de apoio para o real, em uma sociedade líquida e fragmentada, subordina a si a afetividade. Desse modo, são criados, vendidos e consumidos produtos químicos e farmacológicos que investem sobre o humor, sobre as emoções. Não apenas o corpo, mas aquilo que chamávamos de interior humano, que se refere às emoções, é medicalizado e reconstruído bioquimicamente.

Analogamente, as dificuldades enfrentadas na escola durante os processos de aprendizagem vêm sendo biologizadas. Os aspectos afetivos, sociais, econômicos e culturais vêm sendo, ao menos no Brasil, cada vez menos considerados como provocativos das deficiências na escrita e na leitura. Ora, a nossa própria história tem se encarregado de apagar as práticas de leitura e escrita como acontecimentos sociais e discursivos, naturalizando-os como eventos fisiológicos e químicos.

De modo semelhante já afirmava Foucault (2009) sobre a formação de conceitos, pois suas regras não têm origem na mentalidade dos indivíduos, mas sob um anonimato tais regras se impõem aos indivíduos que enunciam em

determinado campo discursivo. A biologização presente no campo enunciativo da escola brasileira forma conceitos biologizantes acerca das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paín (2008, p. 5) ressalta que “facilmente marginalizamos aqueles que fazem algo diferente da norma”. Longe de uma política de inclusão das deficiências e das dificuldades, a diagnóstica precoce e por atacado alarga a distância entre aqueles que terão acesso às inúmeras possibilidades de leitura, escrita e criação e aqueles que continuarão à margem, seja como hiperativos, disléxicos, disortográficos, geniosos, malcriados, entre outros adjetivos.

Um dos mitos entranhados nessa diagnóstica precoce dos problemas de aprendizagem é o do “bom selvagem linguístico”. De acordo com Rajagopalan (1998), esse bom selvagem é a figurativização da ideia de que o nativo nunca erra. Ele sabe e conhece a sua língua como ninguém mais. Ora, “a lógica da história da língua é a lógica dos erros individuais ou dos desvios” (BAKHTIN, 2009, p. 83). Se a língua apresenta-se ao sujeito como uma norma indestrutível, a sua evolução histórica faz dos erros um fenômeno de massa em que se origina a norma. A língua é uma corrente em contínua evolução, portanto, muito simplório é apontar os desvios normativos como anormalidades biológicas e não considerar que talvez eles representem mudanças no próprio sistema linguístico.

Não se trata aqui de desconsiderar que o nosso corpo influencia a nossa constituição como sujeitos de leitura e escrita, mas que não é o corpo o limite do aprendizado. Segundo Fernández (2011), a escola pode ter uma função libertadora ou alienante, ela pode libertar e desenvolver a inteligência, a criatividade, a crítica, mas também pode enclausurar as potencialidades dos sujeitos de modo que eles não se tornem aprendentes. Assim, envolvemos os sujeitos em um ciclo em que uma sociedade enferma ou medicalizada acaba por desenvolver mais enfermidades, mais doenças, mais transtornos.

De acordo com Fernández (2011, p.85), em certos casos, “a criança renuncia ao aprender, ou aprende perturbadamente, marcando a construção de sua inteligência e de seu corpo”. Um aprisionamento da criança como um ser que possui uma caligrafia ilegível, ou uma desordem sintática, uma desatenção grave

ou uma leitura incorreta pode impossibilitar a formação de um exímio leitor e escritor. A leitura e a escrita são práticas pelas quais os sujeitos são categorizados, mas também são práticas pelas quais nos posicionamos no mundo. Talvez seja necessário refletir sobre os desvios nas práticas de leitura e escrita não apenas como desvios, mas como modos diferentes de ler e escrever possibilitados por transformações sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Trad. Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. In: _____. **Ditos e escritos IV: repensar a política**. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 1-24.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. In: _____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010b. p.79-98.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010c.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma TannusMuchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GREGOLI, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

LE BRETON, D. A produção farmacológica de si. In: _____. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Trad. Marina Appenzeller. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 55-66.

MANGUEL, A. Leitura das sombras. In:_____. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 41-55.

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: _____. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-119.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-43.

RAMOS, G. **Infância**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SOUSA, K. M. Discurso e biopolítica na sociedade de controle. In: NAVARRO, P.; TASSO, I. **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas**. Matingá: Eduem, 2012. p. 41-55.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, D. B. **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. Trad. Mariluce Moura. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 21-38.

WEDGE, M. Por que as crianças francesas não têm Déficit de Atenção? **Pragmatismo Político**. Trad. Equilibrando. 2013. Disponível em: <>. Acesso em: nov. 2014.

NOTA

1 Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/deficit-de-atencao-nas-criancas-francesas.html>>. Acesso em: nov. 2014.

Artigo recebido em 23/06/2015

Aprovado em 09/09/2015