

UMA VISÃO DIALÓGICA PARA A COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS ESPONTÂNEOS PRODUZIDOS POR UM SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER

Aline Maria Pacífico Manfrim *

Resumo: Este artigo toma como material de análise os discursos espontâneos produzidos por um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger (SA) e tem como objetivo identificar a que estes discursos respondem e como se delinea o processo interativo entre este sujeito e os interlocutores com os quais ele interage no contexto acadêmico que vivencia. Por meio de um percurso metodológico ancorado nos estudos bakhtinianos, os resultados sinalizaram que a dificuldade da aceitação dos mesmos como autores e o truncamento das relações interpessoais fazem com que os discursos produzidos pelo aluno evidenciem uma abertura ao diálogo voltado para a alteridade, percorrendo uma trajetória discursiva em busca de uma autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Cotejamento. Síndrome de Asperger. Diálogo.

A DIALOGIC VISION FOR THE UNDERSTANDING OF THE SPONTANEOUS STATEMENTS PRODUCED BY A SUBJECT WITH ASPERGER'S SYNDROME

Abstract: This paper analyzes the spontaneous discourses produced by a student diagnosed with Asperger's Syndrome (AS) and aims to identify what these discourses respond to and how the interactive process is delineated between this subject and the interlocutors with whom he interacts in the academic context. Through a methodological approach anchored in the Bakhtinian studies, the results indicated that the difficulty of accepting them as authors of texts themselves and the truncation of interpersonal relations, the speeches produced by the student showed an openness to the interested dialogue and to others through verbal language, traversing a discursive trajectory in search of authorship.

Keywords: Discourse. Association between texts. Asperger's Syndrome. Dialogue.

Introdução

Este artigo pretende apresentar uma compreensão dialógica das produções escritas espontaneamente por um aluno graduando do curso superior de uma instituição pública localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil, diagnosticado com Síndrome de Asperger, que, no contexto da emergência das produções textuais, cursava o primeiro semestre de Licenciatura em Matemática.

A proposta de análise baseada nesta perspectiva teórica, ao considerar a interação verbal como lugar de constituição social dos sujeitos por meio da linguagem, é a de produzir uma compreensão a partir da singularidade dos sujeitos uma vez que as interações sociais via linguagem, apesar de

apresentarem estruturas pré-definidas, são relativamente estáveis e, portanto, apresentam espaços para os traços particulares dos sujeitos que a utilizam, possibilitando a identificação de marcas linguísticas que revelam um sujeito ativo quando se comunica e os modos de viabilização deste comportamento ativo.

No caso das produções analisadas neste artigo, evidencia-se uma abertura para o diálogo com o outro (demais alunos, professores, disciplinas) no campo da linguagem escrita muito mais interessada do que desinteressada (característica atribuída a sujeitos com esta síndrome).

Caracterizações relativas à AS

Ao evidenciar que a SA é enquadrada nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), não se caracterizando, portanto, como entidade totalmente distinta do autismo, Orrú (2010) apresenta as principais especificidades do indivíduo que é diagnosticado com esta síndrome.

Esta autora esclarece que, em épocas muito próximas, o psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos Leo Kanner, em 1943, e o pediatra vienense Hans Asperger, em 1944, publicaram resultados de casos clínicos descritos por eles, respectivamente, com 11 crianças e 04 crianças, que apresentavam características semelhantes entre si as quais foram interpretadas tanto pelo primeiro quanto pelo segundo como distúrbios autísticos. Apesar de tratarem da mesma questão em contextos distintos, Sacks (2006 *apud* MOURA, 2015) destaca que Asperger considera os aspectos mais compensatórios da SA e não os analisa apenas em termos problemáticos, como procedeu Kanner.

Em 1981, a psiquiatra inglesa Lorna Wing popularizou o termo Síndrome de Asperger, após ter acesso à tradução dos estudos de Hans Asperger publicados originalmente em alemão. Tanto Kanner como Asperger descreveram casos de meninos que apresentavam os distúrbios, mas Wing identificou também a ocorrência em meninas, mesmo que em menor proporção.

Orrú (2010) ainda explica que, a partir das contribuições destes especialistas, os traços que podem ser atribuídos aos indivíduos diagnosticados com SA envolvem um diagnóstico clínico realizado por uma equipe multidisciplinar a qual considera comportamentos como alterações na interação social recíproca, ou seja, dificuldades

ou desinteresse na compreensão de respostas do outro no processo comunicativo, apresentação de comportamentos repetitivos, fala ecológica (repetindo frases e palavras dos outros) e apresentarem-se, na maior parte do tempo, isolados, com aspecto desajeitado, evidenciando, também, maneirismos e resistência a mudanças.

Ainda conforme os estudos compilados por Orrú (2010), os indivíduos com SA não apresentam retardo no desenvolvimento cognitivo. Os processos semânticos são compreendidos, havendo associação de significados na produção de linguagem, porém, eles demonstram dificuldades em estratégias fonológicas e de memorização.

Além disso, existem algumas singularidades como, por exemplo, alto nível de originalidade do pensamento e utilização de expressões ornadas em excesso, “[...] dando a impressão de que eram ‘pequenos lordes’ conversando”. (ORRÚ, 2010, p. 5).

Outros aspectos a serem considerados na identificação da SA são a preferência pela comunicação verbal, pouca compreensão da comunicação apenas com o olhar, pouco entendimento para demonstrar seus desejos e crenças a outras pessoas e com relação a si mesmo, além da existência de formas diferentes de exercer a compreensão verbal.

Klin (2006) evidencia que os maiores prejuízos atrelados à SA são relativos à interação social e, em consequência disso, os indivíduos diagnosticados possuem tendência em falar em monólogo. Para ele, mesmo que não haja anormalidades na linguagem, há três aspectos no padrão de comunicação considerados de interesse clínico: a “prosódia pobre”, isto é, restrição no padrão de entonação ou expressividade pouco relacionada ao contexto comunicativo real; a apresentação de um estilo mais egocêntrico por meio de falas tangenciais e circunstanciais como, por exemplo, dificuldade de sinalizar a mudança de tópico na fala, exteriorizar pensamentos introspectivos em voz alta e dificuldade de encadeamento da coerência quando fala; e, ainda, a apresentação de “notável verbosidade”, ou seja, o indivíduo pode falar ininterruptamente sobre um assunto, independente se o interlocutor está interessado ou não, além de, na maioria das vezes, não chegar a uma conclusão ou a um fechamento do assunto em questão.

Roballo (2001), a partir do estudo dos discursos de sujeitos com SA, aponta que a maior resistência na produção de enunciados ocorre ao assumir a postura de autor autônomo e responsável, isto é, no âmbito de se reconhecer e ser reconhecido

como autor pelo fato de, muitas vezes, haver insegurança em relação ao outro por conta das dificuldades na interação social.

No caso do *corpus* analisado neste artigo, composto por roteiros para serem lidos de forma performática na sala de aula, elaborados pelo próprio aluno diagnosticado com SA, a hipótese é a de que ele, por meio destas produções verbais, se encontra em processo de tentativa de aceitação de uma autoria em prol da interação social que pretende fortemente firmar com os colegas de sala do curso de graduação. Nesse sentido, a busca pela autoria não seria um fim, mas um meio para a compensação da dificuldade relação interpessoal característica da síndrome.

Moura (2015), ao estudar três sujeitos diagnosticados com SA em sua dissertação de mestrado, defende a necessidade de se apresentar uma social da deficiência porque, quando se considera esta síndrome de forma qualitativa, o foco central é possibilitar uma interpretação criativa dos diagnósticos via estratégia da compensação, ou seja, a identificação das dificuldades não serve para proporcionar uma percepção negativa da criança deficiente em comparação com outra considerada normal, mas, ao contrário, serve para mostrar que a dificuldade torna-se uma motivação para a superação da relação entre indivíduo, aprendizagem e convivência em sociedade.

Nas suas reflexões, esta autora defende que, nas escolas brasileiras atuais, a postura que se adota frente à questão da deficiência dos alunos é a de reforçar a rapidez e precisão diagnóstica, diminuindo, assim, a responsabilidade da escola como instituição social, uma vez que atribui à realidade do diagnóstico como um “problema” inerente à pessoa.

Orrú (2010) contextualiza que, no Brasil, existe, ao menos no papel, uma política nacional de educação inclusiva baseada na Declaração de Salamanca, de 1994, a LDBEN 9394/965, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio delas, é garantido ao aluno com Asperger a matrícula e frequência em escolas de classes regulares, mas com apoio pedagógico quando necessário.

Esta garantia legal não resolve e muito menos minimiza as concepções de normalidade e deficiência pautadas na negatividade atribuídas às deficiências que, sob a prática da comparação, estabelece a normalidade como padrão. Moura (2015) comprova que os três participantes de sua pesquisa encontraram um contexto favorável de interação e de conquistas acadêmicas somente no Ensino Superior,

sentindo-se melhores depois que saíram da educação básica por terem vivenciado na escola episódios de *bullying*, situações de exclusão e falta de compreensão das singularidades e da realidade que enfrentavam. Além disso, no contexto universitário o ensino, na visão dos sujeitos, o controle era menos rígido e os padrões de comunicação eram mais estabelecidos.

Para Orrú (2010), no contexto escolar da educação básica em que haja alunos com SA, deve-se investir em uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, proporcionando a vivência de experiências cotidianas concretas para aprendizagens enquanto lugares de encontro e confronto. Para melhorar o acesso ao universo simbólico dos valores implícitos das interações humanas existentes nos grupos sociais, deve-se criar condições reais de desenvolvimento destes indivíduos pelo diálogo com a cultura.

Diante de tal abordagem, segundo esta autora, é necessário investir no desenvolvimento de uma linguagem adequada, contextualizada, num ambiente natural em situações reais de interação social, garantindo, assim, que o salto de desenvolvimento ocorra a partir das relações sociais, por meio do contato com os colegas e orientação dos professores.

Klin (2006) salienta que Hans Asperger previu um desfecho positivo para seus pacientes tanto na vida pessoal quanto na profissional. Moura (2015) também aponta os êxitos dos sujeitos que acompanhou na pesquisa em relação à vida adulta e ao mercado de trabalho.

A título de reforçar a importância das relações interpessoais mediadas pela linguagem para a melhoria da qualidade de vida de indivíduos diagnosticados com SA, vale ressaltar o trabalho de Lopes-Herrera e Almeida (2008). Com a preocupação de possibilitar o aumento da capacidade comunicativa de adultos que possuem esta síndrome, criaram condições de produção de enunciados reais a partir das seguintes práticas de uso da linguagem: conversa espontânea (e, a partir dela, solicitar relatos, informações, reprodução e interpretação de histórias); jogos (que envolvessem duplos sentidos, compreensão de situações não-contextuais, concentração no outro/parceiro do jogo e objetividade da fala sem pedantismos, características acentuadas nestes sujeitos); clareza na exposição dos fatos (promovendo a sequenciação, caracterização e construção de argumentos); e, por fim, atividades metalinguísticas (adivinhações, solicitação de informação, respostas diretas e relato de histórias e acontecimentos). Estas interações via linguagem

aumentaram significativamente a capacidade de ampliação e direcionamento dos enunciados dos participantes, comprovando, assim, que a interação verbal é o mecanismo de aprendizagem que melhora a qualidade da convivência social deles.

O trabalho destas autoras, uma Fonoaudióloga e outra Educadora, apontam para uma questão pertinente quando se analisa, pelas lentes da Linguística, que estuda a relação entre linguagem e vida, o trabalho realizado por elas. Todas as etapas do procedimento de pesquisa realizadas pelas pesquisadoras se voltaram para as práticas sociais de uso da linguagem no cotidiano, tornando as tarefas muito mais contextualizadas e concretas aos sujeitos.

Contribuições da filosofia da linguagem bakhtiniana para os estudos da AS

Ao assumir que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e que, por conta disso, os indivíduos não recebem a língua, mas penetram neste fluxo por meio das relações sociais possibilitando, assim, o nascimento social e o despertar da consciência (que também é social), os estudos bakhtinianos defendem que é ativa a interação entre a consciência do locutor e a realidade evolutiva na vida da língua e é justamente esta interação que vai despertar a responsabilidade linguística dos sujeitos.

Este processo de vivência e interação por meio da linguagem é parte das experiências que os sujeitos vivenciam nas situações comunicativas de modo que o uso da língua é realizado a partir da palavra nativa “[...] percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira”. (VOLOSHINOV, 2009, p. 104). Sendo assim, o sistema linguístico, para os estudos bakhtinianos, nada mais é do que um produto de uma reflexão sobre a língua e, por isso, não pode ser considerado o norteador das formas de comunicação e de aprendizagem pelos falantes.

Na realidade concreta, “[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto[...].” (VOLOSHINOV, 2009, p. 96) já que, para que a forma linguística se torne um signo, é necessário admitir sua mobilidade, isto é, a relação entre a palavra o contexto, configurando, assim, uma orientação de análise que se volta para o sentido da evolução histórica e não do imobilismo sincrônico justamente

porque a evolução da língua, nesta perspectiva, ocorre na comunicação verbal concreta e não no interior do sistema linguístico.

Sob esta ótica, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Voloshinov/Bakhtin (2009) define interação verbal (toda comunicação verbal é um diálogo de forma que “toda a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal” (VOLOSHINOV, 2009, p. 127) e defende que as enunciações são constituídas por meio da mobilização do discurso de outrem (seja de forma direta, indireta ou no formato indireto-livre) de modo que este movimento realça a reação ativa do enunciador, provando, assim, que os sujeitos não simplesmente utilizam os recursos da língua, mas, muito mais que isso, interagem, constituem e são constituídos pela linguagem.

Após 34 anos da publicação da obra acima, em *Problemas da poética de Dostoiévski* Bakhtin (1997) amadurece suas reflexões sobre a interação verbal e busca, no campo estético, principalmente nas obras de Dostoiévski, elementos da relação entre autor e personagem que o levam a aprofundar o que denominava método sociológico para uma abordagem que pode ser denominada dialógica para se interpretar os discursos.

Este aprofundamento se evidencia na consolidação da percepção do imbricamento que existe entre o mundo ético (mundo da vida, do cotidiano) e o mundo estético (mundo da produção artística) de modo que os processos de compreensão, de tomada de consciência, de interação humana e da construção de subjetividades na produção de enunciados passam pelo trânsito entre estes dois mundos, um refratando o outro (e não apenas refletindo), garantindo, assim, um elo com a corrente ininterrupta da comunicação.

O processo dialógico, então, possibilita enxergar a produção de enunciados em determinados gêneros como respostas possibilitadas e cotejadas por meio da utilização da palavra alheia. Schaefer afirma que, na concepção bakhtiniana, “A palavra é entranhadamente dialógica e, por isso, precisa manter a possibilidade de diferenciação.” (SCHAEFER, 2011, p. 195). Nesse sentido, cada forma de articulação de palavras outras, realizada por um sujeito, torna-se singular porque diz respeito à relação de alteridade que ocorre em cada interação verbal, seja na vida ou na produção estética.

Sendo assim, o aprofundamento do método sociológico para a perspectiva dialógica reforçou o diálogo como lugar de encontro entre sujeitos situados histórico

e socialmente, em um espaço e tempo determinados, mostrando que a língua só se materializa na interação. O acontecimento da interação é que coloca em jogo as expectativas e respostas dos sujeitos discursivos que aparecem nos enunciados que produzem e traz o novo que mobiliza e atualiza os significados já existentes nos usos já realizados por outros sujeitos em outros contextos.

Os diálogos, nesse sentido, não são determinados simplesmente pela hierarquia dos envolvidos na interação porque trazem, nos enunciados, a disputa pela palavra no processo de construção dos sentidos. Esta disputa pelas palavras se dá em meio a forças centrípetas e centrífugas que agem no processo discursivo.

Em *Questões de literatura e estética*, Bakhtin, ao defender que a Estilística, a Filosofia da Linguagem e a Linguística não detectavam que o meio em que se forma uma enunciação concreta é o do plurilinguismo dialogizado que considera tanto as ações sociais centralizadoras quanto as individuais, repleto de expressividade e acentuação, defende que “é possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal.” (BAKHTIN, 1988, p. 82).

Nesse sentido, as forças centralizadoras, uma vez exercidas na vida prática, ou seja, no plurilinguismo real, são negociadas e colocadas em conflito de forma ativa na produção de enunciados concretos de forma que as forças centrífugas possuam o mesmo peso que as suas contrárias na interação verbal concreta e viva.

Nesta perspectiva, cabe aos estudos linguísticos não serem surdos em relação ao diálogo e às forças que o constituem, seja nas interações do mundo da vida, seja da produção estética romanesca. Estão atreladas às forças centrífugas as resistências ao mito da unidade da formação das línguas, a ênfase excessiva na padronização dos gêneros do discurso, a priorização dos significados em detrimento do caráter ativo dos sujeitos quando enunciam e, por fim, uma reação à concepção do sistema linguístico como definidor das interações humanas a qual minimiza o caráter dialógico e responsivo da linguagem e da consolidação das línguas.

A inserção das forças centrífugas com o mesmo peso das centrípetas nos estudos linguísticos gera a demanda de se tratar o cotidiano e o contexto das interações humanas como elementos definidores da construção dos sentidos e mobilização dos significados de forma ativa, realizados pelos sujeitos discursivos participantes do diálogo entre si e também com a corrente ininterrupta da comunicação.

Esta perspectiva apontada para os estudos sobre a interação verbal que envolve os sujeitos no processo comunicativo torna-se uma possibilidade para o estudo dos enunciados dos sujeitos que apresentam SA.

Uma vez detectado que não há problemas cognitivos relacionados à linguagem em sujeitos diagnosticados com Síndrome de Asperger e sim na interação social devido às características nas formas de dizer e se comportar nas interações, os estudos bakhtinianos podem auxiliar na compreensão de que estes indivíduos conservam sua posição ativa na produção de linguagem e, devido a isso, a produção de enunciados também permanece dialógica.

Sendo assim, a cada interação verbal, há uma vontade de diálogo por parte dos sujeitos com SA e, enquanto respostas ativas, os enunciados possuem direção em relação à alteridade. Em relação às forças centrípetas e centrífugas, é possível inferir que, devido à postura pelo diálogo adotada por estes sujeitos, mesmo que de forma desajeitada e muitas vezes desinteressada, como apontam os estudos voltados à SA, cada produção de enunciados proferida por eles funciona como uma espécie de calibragem para se ajustarem as condições mínimas de interlocução.

No caso do material escrito discutido neste artigo, esta calibragem se inicia na escolha, por parte do aluno, da forma como seu enunciado será materializado: cantado em capela, com tempo estipulado, no ritmo musical sertanejo, performance dedicada a alguém da sala. Este cenário composto por diferentes linguagens já nasce dialógico e multivocal, de forma que o vocal, o escrito e o corpo contribuem para este ajuste de forças e garantir o diálogo.

Neste contexto, torna-se difícil aceitar que todo este planejamento realizado pelo aluno em direção aos interlocutores envolvidos no contexto da sala de aula revele somente uma vontade desinteressada e idiossincrática de se expor, uma vez que não se caracterizam por serem tímidos, mas sim isolados na maioria das situações.

Devido a tal realidade, a dificuldade de interação social parece ser algo que este sujeito pretende superar, principalmente por meio da comunicação verbal, ponto forte e característico dos indivíduos que apresentam este diagnóstico. A base de todo este planejamento do ato enunciativo a ser realizado na frente da sala de aula se volta para o roteiro escrito no caderno do aluno em que ele produz textos relativos às aulas e à vivência dele na universidade, textos estes estruturados por meio de estrofes, com indicações das informações que serão verbalizadas na performance.

Estes roteiros, portanto, são interpretados aqui como enunciados ativos em que o sujeito coteja gestos, conteúdos e seleções linguísticas inteiramente direcionadas ao sucesso da interação social na sala de aula.

Considerações metodológicas

O contexto de interação que propiciou a geração do corpus a ser analisado neste artigo pertence à esfera educacional. Corresponde à disciplina de Leitura, produção e interpretação de textos que é oferecida no primeiro semestre do curso de graduação presencial Licenciatura em Matemática, alocado em uma instituição federal e técnica de ensino do interior de São Paulo, no ano de 2016.

Dos 40 alunos matriculados, um deles havia sido diagnosticado com Síndrome de Asperger, conforme o laudo apresentado pela mãe do aluno no ato da matrícula. Até o início das aulas, os professores não tinham sido notificados, mas, no decorrer da rotina do semestre em sala de aula, o comportamento diferenciado do aluno foi chamando a atenção dos docentes, motivo que levou à consulta do cadastro preenchido por ele quando ingressou no curso.

A partir do conhecimento do laudo, a própria equipe buscou conhecer mais sobre esta síndrome e, durante algumas reuniões de área, este tema foi discutido. Muitos filmes foram sugeridos pelos próprios professores e, em uma das reuniões, a psicóloga da instituição levou informações sobre as características de quem é diagnosticado com Asperger.

Em seguida, os professores e alunos tranquilizaram-se e tentavam se posicionar de forma aberta em relação às ações do aluno. O ponto mais importante que merecia mais atenção estava atrelado com a questão da relação interpessoal e os limites que o aluno deveria compreender para não ultrapassar os limites dos demais alunos.

Nesse sentido, as ações de rotina que este aluno precisava concretizar para não gerar muita ansiedade frente às situações de instabilidade e mudança tais como a forma de cumprimentar os professores no início das aulas, a forma de convidar um aluno para participar de uma conversa e as formas de divulgação de eventos e aulas diferentes eram conversadas, negociadas e explicadas para que este aluno se sentisse parte das mudanças e não sofresse com isso.

No decorrer do semestre, o aluno foi se apropriando dos espaços da instituição e foi se acostumando com as aulas do Ensino Superior, inclusive quis fazer parte da comissão de organização de um evento anual do curso. Dentro da sala de aula, criou recursos para lidar com as diferentes didáticas dos professores e também com as disciplinas da área de humanidades relativas ao curso de Letras e ao de Pedagogia.

Os enunciados considerados neste artigo correspondem ao conjunto de roteiros de leitura utilizados como base pelo aluno para a realização de sua performance durante as aulas de Leitura, interpretação e produção de textos. Eles serão discutidos na sequência cronológica em que emergiram de decorrer das aulas.

Vale ressaltar que este material produzido e performativizado em sala de aula surgiu pela iniciativa do aluno; ele produzia o material e solicitava autorização da professora para ser lido/cantado no início da aula. A cada performance, o aluno marcava o tempo de início e a finalizava em tempo pré-estipulado como, por exemplo, cinco minutos. Em seguida, voltava para sua carteira e assistia à aula normalmente.

As performances apresentadas na disciplina em questão partiram dos roteiros que ele mesmo chamou de VI, VIII, (um sem número), XI e XIII. Isso revela que em outras disciplinas ele também praticava isso, já que nesta disciplina ele não proferiu os enunciados na sequência. A decisão por considerar só o que foi produzido na disciplina de Leitura, produção e interpretação de textos foi tomada na tentativa de identificar o percurso de interação que este aluno propunha dentro do universo dos estudos e discussões sobre a linguagem escrita, falada e a expressividade, conceitos abordados por esta disciplina.

A primeira performance realizada pelo aluno no curso de graduação não ocorreu nesta disciplina. Os demais alunos que estavam matriculados junto a este aluno em questão explicaram para a professora responsável que estava se tornando uma prática comum, principalmente nas disciplinas que não pertenciam ao núcleo específico da área da Matemática, e que já estavam acostumados.

No caso das quatro produções performativizadas pelo aluno na disciplina em questão, todas apresentavam um nome de alguém da sala de aula a quem seria dedicada a concretização do ato e, junto com este nome, havia também o nome dos artistas que inspiraram a escolha do ritmo e estilo em que as letras produzidas pelo

aluno seriam cantadas/entoadas. No caso das quatro analisadas neste artigo, o ritmo selecionado era o sertanejo.

O fato de o aluno ter percebido que tinha espaço para a produção de enunciados e ter atuado neste espaço, mesmo não previsto na disciplina que trata de leitura, interpretação e produção de textos e que não pertencia ao rol das produções que seriam avaliadas para nota, fez com que se constituísse um espaço discursivo concreto que foi além das tarefas de verificação dos conteúdos. Este aluno encontrou um espaço de diálogo em que pudesse responder aos acontecimentos de linguagem que ocorriam no seu entorno.

Devido a isso, na condição de professora e pesquisadora, foi possível identificar que estes enunciados são lugares de interação pertinentes, merecendo, assim, uma reflexão científica no campo de estudos da linguagem.

Partindo do consentimento do aluno, os enunciados foram fotografados assim que a performance era finalizada e autorizados a serem compilados. Este material ficou arquivado pela professora e, pelo fato de ela ter o contrato encerrado devido ao fato de atuar na instituição como professora substituta, não houve possibilidade de trabalhar com a equipe de professores desta sala questões relativas aos enunciados.

Situadas no campo da pesquisa qualitativa sob as lentes dos estudos bakhtinianos, os quais concebem a produção de conhecimento nas ciências humanas como um ato dialógico e alteritário por meio do qual se aprofunda a relação entre eu(pesquisador)-outro(enunciados produzidos por sujeitos outros), as contribuições deste artigo partem da relação professora-aluno na cena de produção de enunciados e, em seguida, desloca-se das interações cotidianas das aulas para a relação de alteridade entre pesquisador (saindo do interior do contextual do papel de professora) e sujeito outro (não mais exercendo somente o papel de aluno).

Vale ressaltar que este deslocamento se torna necessário para que se abram espaços de reflexão que não no sentido de se atingir a totalidade das interpretações possíveis, mas, ao contrário, de se buscar sentidos no campo inacabado da produção científica.

Interessadas em compreender e discutir o que significa, em termos de postura metodológica e analítica, realizar pesquisas em ciências humanas a partir dos estudos bakhtinianos, Souza e Albuquerque (2012) destacam os seguintes aspectos: [i] A impossibilidade da construção de qualquer compreensão sem julgamento de

valor, devido ao fato de que os estudos bakhtinianos considerarem o tom valorativo, isto é, a expressividade como uma das particularidades inerentes à produção de enunciados (BAKHTIN, 2003), o que reforça que compreender significa avaliar; [ii] O desafio de estar aberto e se surpreender com o encontro/confronto que ocorre entre pesquisador e sujeito; [iii] A compreensão do lugar ocupado pelo pesquisador, espaço este “marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 114); [iv] As ciências humanas, tendo como centro de reflexão sujeitos produtores de linguagem, entendem que o texto é o dado primário e o ponto de partida para as análises; [v] O tratamento da palavra do outro na pesquisa não considera este outro como um objeto de estudos pronto e acabado. Souza e Albuquerque (2012) destacam que, neste ponto, a palavra do outro exige do pesquisador uma resposta porque está em relação a ele em uma posição de confronto e não de passividade; [vi] Além dos itens tratados acima, as autoras chamam a atenção para a etapa após a realização da pesquisa, caracterizado pelo encontro entre pesquisador e o texto a ser produzido para divulgar o conhecimento, o qual deve ser marcado pelo compromisso ético de produzir uma compreensão da experiência vivida, trazendo para o mundo da cultura a objetivação desta experiência. Nesse sentido, “[...] na singularidade do seu ato de pensar se unificam o mundo da cultura e o mundo da vida, sendo, assim, a responsabilidade desse ato de pensamento, a única via pela qual a perniciosa divisão entre a cultura e a vida poderia ser superada.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 119).

No capítulo *Metodologia das Ciências Humanas*, Bakhtin aponta que “[...] toda interpretação é um correlacionamento de dado texto com outros textos.” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Então, o pesquisador, ao planejar, realizar e divulgar seu trabalho, também passa por um processo interpretativo da realidade sobre a qual se debruça.

Sendo a interpretação uma atividade de correlacionar textos, o processo de cotejamento ocorre justamente nesta atividade, evidenciando, assim, o processo dialógico não só na forma de analisar os dados, mas também no processo de concepção da própria pesquisa.

Nessa perspectiva, a relação entre dado e novo na pesquisa acontece a partir dos cotejamentos realizados pelo pesquisador, convergindo, assim, com o próprio objetivo de se fazer pesquisas em ciências humanas: produzir uma compreensão, e

não uma verdade. O contexto antecipável do futuro, segundo Bakhtin, remete à sensação de que se está dando um novo passo, saindo do lugar do repetível.

A questão do cotejamento, atrelada à realidade da característica dialógica de todo enunciado, é considerada na análise do corpus deste artigo, uma vez que os roteiros também são enunciados e, portanto, remetem a uma relação de alteridade em que vozes discursivas são cotejadas no processo de produção enunciativa. Para Geraldini, no campo dos estudos linguísticos, “[...] cotejar textos é a única forma de desvendar os sentidos.” (GERALDINI, 2012, p. 29-30) e se caracteriza, assim como a análise indiciária dos textos e a investigação narrativa, uma metodologia possível de análise na perspectiva dialógica.

Em vista dessas considerações, a questão do cotejo foi considerada neste artigo tanto para analisar cada roteiro quando para compreender o conjunto dos roteiros como resposta às interações por meio da linguagem que este sujeito vivenciou no primeiro semestre do curso de graduação.

Discussões e análises possíveis

O primeiro roteiro (Fig. 01) foi o primeiro que o aluno solicitou autorização à professora para ser realizado em sala de aula. O próprio desenho das ondas de rádio entrando em sintonia entre elas remete a uma tentativa de entrada e ajuste da ação comunicativa, uma vez que foi o primeiro ponto que o aluno destacou para a professora. Este desenho foi até reproduzido por ele na lousa para que os demais alunos pudessem ter conhecimento.

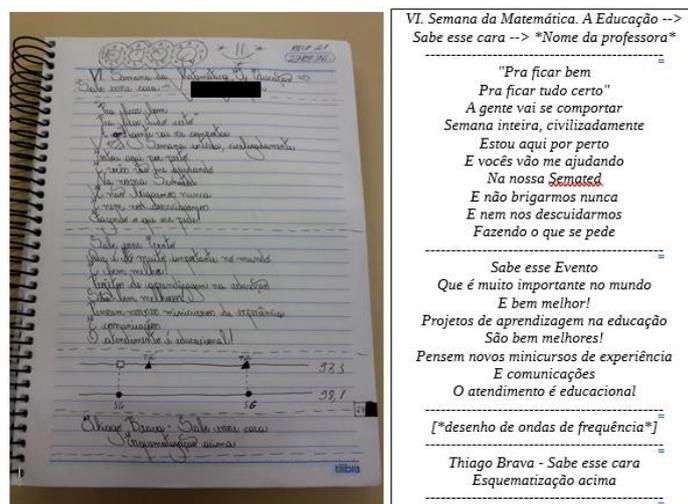


Figura 01: Primeira produção enunciativa.

Esta calibragem não se salienta somente do desenho de frequência, mas também na letra e na performance do aluno quando a canta em sala de aula. No que se refere à letra, o conteúdo temático dialoga diretamente com a disciplina Leitura, Produção e Interpretação de Textos em que o aluno está matriculado.

Assim como o ajuste da frequência, a representação exata do tempo por meio do relógio na parte superior esquerda da folha situa o momento da enunciação no momento de interação de forma que concretiza no espaço as respostas e o diálogo que o enunciador propõe.

Neste diálogo, um pacto discursivo é proposto (ainda na dinâmica da proposta de uma interação eficaz): por meio do uso verbal na primeira pessoa do singular (“estou”), efetiva-se a parte que se compromete com o bom comportamento de maneira civilizada, “fazendo o que se pede”, isto é, correspondendo ao que se espera dele. A outra parte prevista no pacto é marcada pela noção de primeira pessoa do plural representado por “vocês” (“vocês vão me ajudando”). Neste pacto, o enunciador afirma que dará tudo certo se houver este encontro, representado agora pela primeira pessoa do plural (“a gente”) porque desta forma “não haverá descuidos nem brigas”.

Este jogo de pessoa verbal eu-tu-nós é mobilizado também no diálogo com outras linguagens, a musical (por meio do ritmo em que será cantada a letra) e também a corporal, já que o canto da letra no ritmo escolhido é viabilizado por meio de uma performance corporal na frente da sala de aula a qual convida, em certos momentos, o restante dos alunos a memorizarem e a cantarem junto com o aluno.

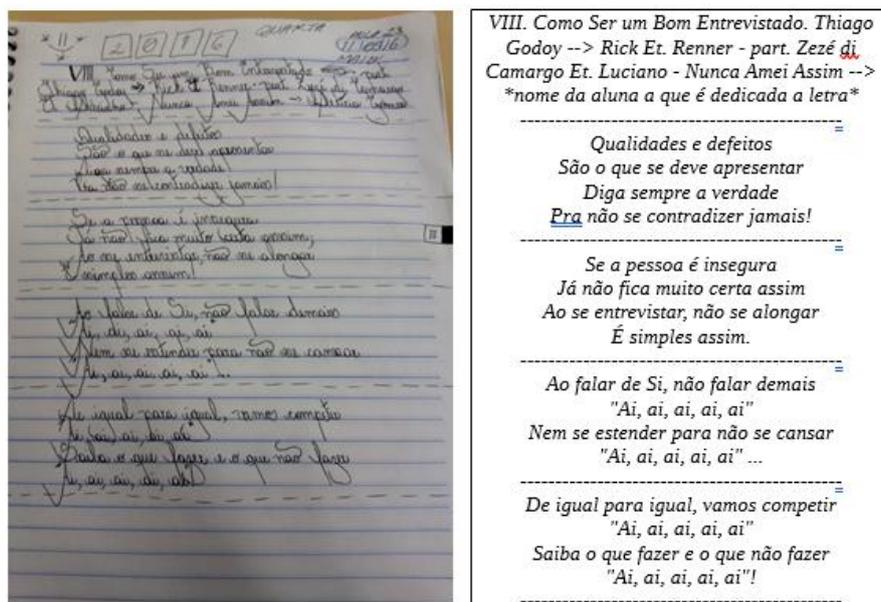
Estas múltiplas linguagens também trabalham a favor de um encontro e de um equilíbrio na interação no que se refere à apropriação da linguagem verbal em situações cotidianas e em situações formais. Isso se evidencia na própria estrutura composicional do enunciado, delineada por versos, rimas e estrofes. Esta estrutura relativamente estável e formal da linguagem poética é utilizada para tratar de uma demanda do cotidiano, isto é, de uma situação mais informal que remete a uma situação nova do cotidiano do enunciador que é a quebra da rotina e a participação em um evento acadêmico o qual, inclusive, ele é membro da equipe que organiza o evento.

Na primeira estrofe, o enunciador canta a relação ideal a ser estabelecida por ele e pelos outros. Na segunda, o tema central é o próprio evento em que a

expressão “bem melhor/melhores” é repetida duas vezes, como se fosse neste momento necessário evidenciar e justificar os benefícios da participação nele.

No enunciado seguinte, a questão da calibragem ou negociação de sentidos tem como eixo um conteúdo da disciplina que trata de entrevista de emprego. Na aula expositiva, o foco foi a questão da linguagem corporal e a questão da formalidade neste tipo de situação de comunicação. Após isso, foi realizada uma parte prática em que cada aluno era chamado para responder a umas perguntas típicas de entrevista (no caso seria simulada uma entrevista para a vaga de professor de Matemática em uma escola) para que os alunos vivenciassem pela primeira vez um momento como este. Após a atividade, a professora entregou um feedback por escrito para cada aluno com os pontos fortes e os que precisariam ser melhorados.

Na aula seguinte a esta, este aluno pede autorização da professora para cantar uma outra letra referente a este momento vivenciado por ele. Segue a produção que baseou a segunda performance.



VIII. Como Ser um Bom Entrevistado. Thiago Godoy --> Rick Et. Renner - part. Zezé di Camargo Et. Luciano - Nunca Amei Assim --> *nome da aluna a que é dedicada a letra*

Qualidades e defeitos
São o que se deve apresentar
Diga sempre a verdade
Pra não se contradizer jamais!

Se a pessoa é insegura
Já não fica muito certa assim
Ao se entrevistar, não se alongar
É simples assim.

Ao falar de Si, não falar demais
"Ai, ai, ai, ai, ai"
Nem se estender para não se cansar
"Ai, ai, ai, ai, ai" ...

De igual para igual, vamos competir
"Ai, ai, ai, ai, ai"
Saiba o que fazer e o que não fazer
"Ai, ai, ai, ai, ai"!

Figura 02: Segunda produção enunciativa.

Composta por quatro estrofes de quatro versos cada, ainda se trava a negociação entre formalidade (na estrutura composicional) e informalidade (na composição temática) como no enunciado anterior. O título (“como ser um bom entrevistado”) torna-se pertinente a ser considerado aqui porque remete, por meio da adjetivação, uma abertura ao êxito por meio do diálogo.

A primeira e a segunda estrofes são organizadas na mesma lógica: os dois primeiros versos trazem uma afirmação e os dois últimos uma recomendação relativa à afirmação selecionada acompanhada de ponto de exclamação. A primeira estrofe, quando trata da apresentação das qualidades e defeitos, dialoga diretamente com a parte da aula que reforçou a importância de ser honesto em uma situação de entrevista. A recomendação reforçada pelo enunciado é a de não ser contraditório, o que transmitiria uma imagem de alguém não confiável.

No caso da segunda estrofe, a questão da insegurança ressaltada não dialoga diretamente com algum conteúdo da aula, mas mostra um desdobramento e uma associação feita pelo enunciador em sensações como esta. Ao mesmo tempo em que se levanta a hipótese (“se”) da insegurança, em seguida vem a recomendação de não se evidenciá-la por meio da estratégia do não alongamento das respostas, oferecendo, com isso, a estratégia da objetividade ao responder as perguntas.

Nas duas últimas estrofes, a recomendação se intensifica para o tom de advertência, representada pela expressão “ai, ai, ai, ai, ai”. No caso da terceira estrofe, mostrou-se necessário tratar da questão da objetividade e, na quarta, como síntese, estabelece-se uma equalização (“competir de igual para igual”), por meio das mesmas instruções.

Esta igualdade de oportunidades, independente das diferenças (inclusive a questão da presença da síndrome de Asperger) encontra como lugar comum as recomendações para se tornar um bom entrevistado, reforçando o uso do particípio do verbo entrevistar, colocando, assim, os sujeitos na mesma posição, aproximando-se, semanticamente, da ideia da isonomia.

Diferente do enunciado anterior, a questão não é estabelecer um pacto, mas sim apreender as mesmas regras para que a competição seja justa, de forma que todos possam saber o que se pode ou não fazer em uma situação de entrevista.

No enunciado seguinte, a ponte estabelecida ocorre entre a área de Letras e a da Educação, propiciada devido à disciplina de Didática em que o aluno também cursava no semestre. Segue a produção enunciativa.

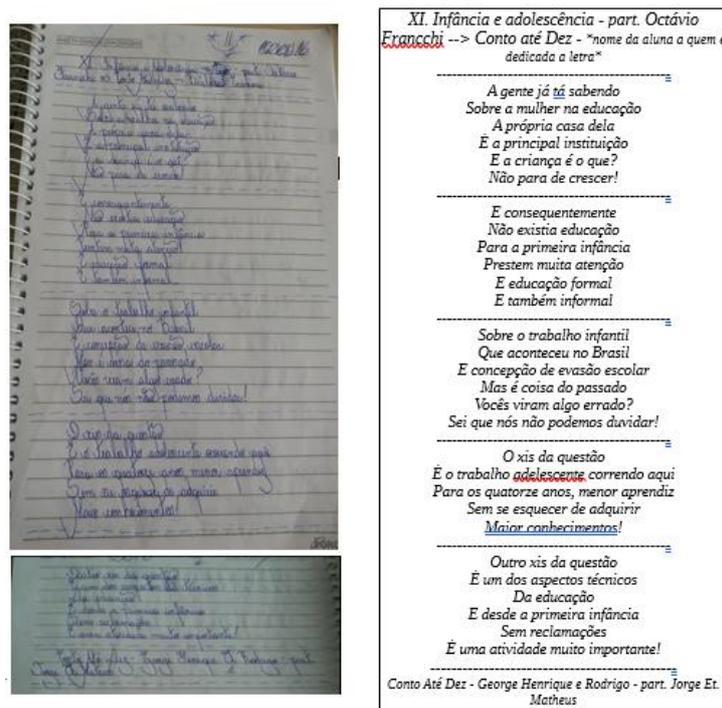


Figura 03: Terceira produção enunciativa.

Ao ressaltar a relevância histórica do papel da mulher na educação, principalmente no que se refere à primeira infância no processo de socialização em casa (educação formal e informal), o enunciador estabelece uma relação entre a questão da escolarização e a do trabalho escravo, provavelmente resultante de uma discussão realizada em sala de aula na disciplina de Didática.

Sobre este enunciado, dois pontos podem ser ressaltados: 1. A mobilização do conhecimento tratado na aula de outra disciplina para o espaço da interpretação de textos. Esta interdisciplinaridade evidencia o processo de compreensão ativa por meio do qual o aluno faz associações e as concretiza nos lugares de interação que possibilitam a produção de enunciados concretos. Ainda neste aspecto, o processo de assimilação que parte da palavra alheia para a palavra própria mostra um traço de singularidade que une o projeto de dizer presente neste enunciado que é a questão da criança “não parar de crescer”. Este eixo possibilita a progressão argumentativa do problema da exploração do menor no trabalho, lançado na segunda estrofe, mas desdobrado de forma mais explícita na terceira e na quarta estrofe. A última estrofe, por sua vez, retoma à questão da mulher na educação, fechando, assim, o raciocínio que estabelece a relação entre os dois temas (mulher e trabalho infantil). 2. A ampliação dos campos semântico e lexical relativos às interações, deslocando o aluno do lugar comum e de um universo isolado e ao menos se abrindo para a instabilidade e para o imprevisto das interações concretas.

A última produção e performance, manifestada e apresentada pelo aluno, refere-se ao processo de escrita, um dos últimos conteúdos abordados na disciplina de Produção e Interpretação de Textos. É importante ressaltar que este último enunciado apresenta uma semelhança com o enunciado da Fig. 2 tanto por se tratar de um tema específico da disciplina quanto pelo tom de recomendação apresentado na forma de construir a sequência das ideias. Segue o enunciado.

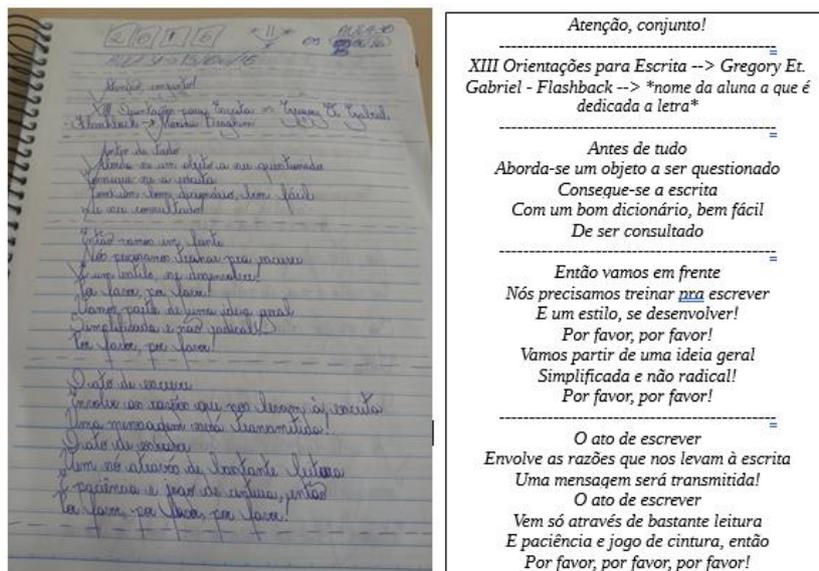


Figura 04: Quarta produção enunciativa.

Neste enunciado, há um chamamento no trecho “Atenção, conjunto!” em que o processo de reflexão sobre a escrita é construído em três estrofes as quais correspondem a três momentos: o de planejamento da escrita (abordar um objeto, consultar o dicionário), o acontecimento do enunciado (partir de uma ideia geral, treinar, desenvolver o estilo) e, por fim, a reflexão sobre o processo (o que é o ato de escrever, de onde vem e o que demanda).

Tanto o ato de escrever quanto a reflexão sobre a escrita são desenvolvidos por meio da recomendação “por favor, por favor, por favor”, reforçando a orientação mais intensificada para não desviar do que realmente importa neste processo.

É importante ressaltar que, em termos de singularidade do próprio sujeito quando enuncia, o fato de ressaltar a paciência e o jogo de cintura ao refletir sobre o processo de escrita pode remeter à questão do ajuste às práticas comunicativas, isto é, da necessidade da calibragem em prol da manutenção do diálogo em relação à escrita e em relação aos conteúdos mobilizados pela professora na disciplina.

Outro ponto a ser destacado é o de que, nos dois enunciados em que se referem explicitamente a conteúdos relativos à ementa de Interpretação de Textos trabalhada, há sempre a recomendação mais acentuada como “ai, ai, ai, ai, ai” e “por favor, por favor, por favor”. Estes elementos na linguagem podem sinalizar que os conteúdos tratados nestas aulas podem ter sido interpretados pelo aluno como normas a serem seguidas e não necessariamente como objetos para reflexão sobre a linguagem.

Esta reflexão sobre a linguagem e construção de subjetividade torna-se evidente nos espaços de produção desta sequência de enunciados proposta, planejada e performativizada pelo aluno no decorrer da disciplina de Interpretação de Textos. As respostas produzidas por ele, no processo de constituição de um sujeito discursivo ativo, presentes a cada enunciado e no conjunto dos quatro enunciados evidenciam a compreensão ativa e a vontade/abertura ao diálogo.

A partir da proposta de realizar um cotejamento de textos (discursos) com a finalidade de construir uma compreensão profunda por meio do encontro entre pesquisador e seu outro (corpus de análise, representando este outro sujeito expressivo e falante), foram apresentadas acima possibilidades de diálogos propostos pelo sujeito em cada produção, isto é, em cada roteiro.

O cotejamento pode ser considerado também no conjunto das quatro produções. Em termos da trajetória cronológica em que foram produzidos, o primeiro traz a questão do ajuste entre o sujeito que enuncia e os outros (evento na universidade, demais alunos, professora). Os quatro seguintes, mesmo que tragam questões mais pessoais, abordam conteúdos trabalhados nas disciplinas. É como se estes enunciados refletissem e refratassem um deslocamento de uma demanda da compreensão do sujeito em seu entorno (no primeiro roteiro) para a contextualização do sujeito com os objetos de conhecimento (entrevista, a ampliação da teoria dos conjuntos, a mulher na educação e o processo de produção escrita).

Este deslocamento em direção à construção do saber da palavra alheia (a fala do professor, o livro de estudos, os slides das aulas etc.) para a palavra própria (trazendo o conhecimento para o diálogo com o saber já compreendido pelo sujeito). Este movimento de assimilação caminha em direção à dificuldade apontadas por Roballo (2001) destes sujeitos de se assumir como autor e ser assumido como autor pelos outros.

A noção de autoria considerada aqui é a proposta por Possenti a qual trata deste conceito no nível do discurso, ou seja, implicando questões relativas à subjetividade e à contextualização em um tempo histórico que norteia socialmente e culturalmente a produção de discursos e forma que “trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição”. (POSSENTI, 2002, p. 109). Nesta perspectiva, para a reflexão sobre os indícios de autoria não basta verificar questões somente de ordem gramatical e de ordem textual, é necessário compreender os elementos que remetem a um discurso, portanto, ideológicos por meio de um estilo individual de mobilizá-los quando atende às demandas estruturais de um texto.

No caso dos quatro enunciados, dentro da estrutura formal da linguagem poética, enuncia-se sem o pedantismo característico dos sujeitos desta síndrome e, também, sem a ecolalia. Os elementos de subjetividade são construídos a partir do confronto entre formalidade e informalidade das interações e, no mesmo patamar, no estabelecimento de uma relação mais autoral entre os conhecimentos já aprendidos e a herança cultural que está sendo mobilizada no decorrer das aulas da graduação. A autoria vai se delineando por meio do encontro entre sujeito, produção de conhecimento e linguagem, fato que auxilia na comprovação da hipótese lançada no início deste artigo.

Em termos de posicionamento ideológico, as atitudes do sujeito ao se expor e enunciar demonstram que ele não se identifica com os discursos do isolamento e das limitações atribuídas aos indivíduos com SA. Todos os esforços, principalmente discursivos, se voltam para a abertura do diálogo e para a interação social de forma ativa.

Considerações Finais

Partindo da proposta de realizar uma produção científica norteada pelos estudos bakhtinianos, buscou-se conhecer, de forma aprofundada, uma trajetória discursiva de um aluno diagnosticado com SA em busca de seu reconhecimento como autor e do reconhecimento dos sobre sua autoria.

Por meio da estratégia de se estabelecer diálogos via cotejamento de discursos e práticas interativas que permearam o encontro dialógico entre pesquisador e seu outro, verificou-se ser possível compreender e identificar as funções sociais dos enunciados produzidos por um aluno que, apesar de ser

classificado com uma síndrome que compromete a interação social, se posiciona aberto a ela por meio do recurso que lhe é bem compreendido: a interação verbal.

A vantagem de se produzir uma reflexão sob esta perspectiva é a de priorizar espaços para a discussão das singularidades frente às diversas padronizações já produzidas as quais desconsideram a relação entre sujeito e linguagem, distanciando-se assim, da realidade da interação verbal é que o processo de constituição de subjetividades.

Santos (2002) salienta que o paradigma emergente das novas produções científicas, após a crise do paradigma dominante que compreende o mundo de forma estabilizada do atrelado a um modelo global de racionalidade científica, concebe o mundo como comunicação, visto que as relações humanas são históricas e processuais. Nesse sentido, a vocação do que este autor denomina paradigma emergente de estudos nas Ciências Humanas é local, holística e se volta aos estudos humanísticos. Para este desafio, o meio de superação é construir análises considerando seus contextos de produção, recuperando, assim, o processo de negociação que envolve a produção de um enunciado.

NOTAS

* Aline Maria Pacífico Manfrim é doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (2013) e professora do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca - Unifran, linha de pesquisa Estudos Bakhtinianos. E-mail: aline.maria.manfrim@gmail.com

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras:**

enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. Caderno de estudos IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 28 (Supl I), p. 3-11, maio 2006.

LOPES-HERRERA, Simone Aparecida, ALMEIDA, Maria Amelia. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n.1, jan/mar/2008.

MOURA, Camila Hernandez de. **Estudo sobre a relação da pessoa com Síndrome de Asperger e seu ambiente social de desenvolvimento**. 82p. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, v.7, n. 53, out. 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun, 2002.

ROBALLO, Simone. **O outro lado da Síndrome de Asperger**. 142p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002.

SCHAEFER, Sérgio. Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 194-209, ago./dez, 2011.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.2, n.7, p. 109-122, jul./dez, 2012.

Recebido em: novembro de 2017.

Aprovado em: abril de 2018.