

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



Dissertação de Mestrado

**A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES EM MEIO A CONTEXTOS
DISCURSIVOS NORMALIZADORES: SER, ESTAR E EXISTIR COMO
INDIVÍDUO NEURODIVERGENTE**

Valéria Castro Nunes

**Pelotas
2020**

VALÉRIA CASTRO NUNES

**A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES EM MEIO A CONTEXTOS
DISCURSIVOS NORMALIZADORES: SER, ESTAR E EXISTIR COMO
INDIVÍDUO NEURODIVERGENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras – Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Lebedeff

Pelotas

2020

Dedico esse trabalho ao meu filho, Matheus, e a minha filha, Manuela. A eles cuja presença em minha vida restitui minhas forças, provimento que, também aqui, se consolida. A eles, com quem vivencio o riso, o encantamento, o frio na barriga e, às vezes, o aperto no peito, mas, acima de tudo, o amor e a oportunidade de trocar ensinamentos e aprendizados.

Agradeco

À minha mãe, por tornar essa conquista possível, por ser a luz que, ao me guiar, quando me vê cansada, ainda me tira para dançar e me conduz, incansavelmente, com seus passos coreografados no ritmo de um amor sem limites.

À minha família, na qual incluo muitas amigas e amigos, pelo apoio e incentivo e por compreenderem minhas ausências.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, pela acolhida, pelas oportunidades de aprendizagem e, em especial, pela compreensão, pelas palavras de apoio e incentivo, cujos efeitos de sentido, ademais de terem feito com que eu chegasse até aqui, me fazem querer ir além.

À minha coorientadora, Prof.^a Tatiana Lebedeff, pela acolhida carinhosa, pela ajuda fundamental no desenvolvimento de temas essenciais para esta pesquisa, por sua receptividade com conversas afetuosas e, ainda, com um excelente café.

À banca, pela leitura atenta e colocações enriquecedoras que, de forma substancial, provocaram efeitos de sentido que me fortaleceram veementemente.

A colegas com as(os) quais, no exercício da linguagem, em forma de agradáveis e (re)vitalizantes diálogos, ora *mais*, ora *menos*, ora *quase nada* sérios ou epistêmicos, encontrei companheirismo, incentivo e oportunidade para valiosas trocas.

Àquelas(es) que, no desempenho de suas funções a serviço deste PPGL, sempre que precisei, não só me atenderam, mas também, me acolheram.

Aos queridos Gisele Bartz e Maurício Farias, por me ampararem sempre que precisei; sem esse acompanhamento, com certeza, chegar até aqui teria sido muito mais difícil.

Àquelas que, através de suas narrativas, tornaram possível esta pesquisa e colaboraram para amplificar vozes e reconstituir sentidos sobre a neurodiversidade.

À Maria Cristina Gularte Telesca, por acreditar em mim e, tantas vezes, ter expressado isso de forma revigorante, motivando-me para realizações como esta.

Às professoras Luiza Helena Moreira da Silveira e Jara Lourenço da Fontoura, por fazerem florescer em mim sentidos que me encorajaram/encorajam para o enfrentamento de desafios e o avanço no percurso acadêmico.

Por fim, a Deus, por ter colocado em meu caminho as pessoas e as bênçãos destacadas, e por tudo que Ele proporciona para meu constante crescimento, incluindo a realização deste trabalho e todo o aprendizado adquirido nesta trajetória.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais a todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 1981, p. 410).

RESUMO

NUNES, Valéria Castro. **A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES EM MEIO A CONTEXTOS DISCURSIVOS NORMALIZADORES:** ser, estar e existir como indivíduo neurodivergente. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2021.

Esta pesquisa integra a linha de Aquisição, variação e ensino, que compõe a Área de Linguagem, texto e imagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras, integrado ao Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. O presente trabalho, ao analisar duas entrevistas narrativas, tem por objetivo identificar os efeitos de sentido que, produzidos a partir de discursos que naturalizam um certo padrão de normalidade e diferença, recaem sobre indivíduos neurodivergentes e afetam a formação de subjetividades e performances identitárias. O campo teórico deste estudo, alicerçado na Linguística Aplicada Indisciplinar, faz um breve percurso histórico a fim de chegar ao entendimento da linguagem como constitutiva de significados, seguindo, para isso, caminhos desbravados pelas viradas linguística e performativa. Logo, segue por vias indisciplinadas, as quais permitem o atravessamento/apagamento de fronteiras disciplinares, oportunizando a busca de teorizações oriundas de outras áreas e, assim, ampliando o conhecimento sobre a saúde mental, especialmente, no que diz respeito à neurodiversidade e aos transtornos neuropsíquicos. As análises desenvolvidas, ao investigarem os efeitos de sentidos que se incorporam na subjetividade de sujeitos neurodivergentes, ponderam o poder performativo do discurso, tendo por base a noção de D/discurso (GEE, 1999), o conceito de posicionamento, conforme Davies e Harré (1990) e as ferramentas analíticas (pistas indexicais) propostas por Wortham (2001). Tais pistas, ao serem examinadas, levaram a constatação de efeitos negativos sofridos por tais sujeitos, evidenciando a necessidade de elaboração e reconhecimento de novos d/Discursos, que legitimem a diversidade humana, incluindo, imprescindivelmente a neurodiversidade.

Palavras-chave: efeitos de sentido; discurso; subjetividade, performance identitária; diferença; e (neuro)diversidade.

RESUMEN

NUNES, Valéria Castro. **LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN CONTEXTOS DISCURSIVOS NORMALIZADORES:** ser, estar y existir como individuo neurodivergente. 2021. 213h. Disertación (Maestría en Estudios del Lenguaje) - Programa de Postgrado en Letras - Facultad de Letras, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas: 2021.

Esta pesquisa se constituye en la línea de Adquisición, variación y enseñanza, que compone el Área de Lenguaje, Texto e Imagen, del Programa de Posgrado en Letras, integrado al Centro de Letras y Comunicación de la Universidad Federal de Pelotas. Esta investigación busca, mediante el análisis de dos entrevistas narrativas, identificar los efectos de sentido que, producidos a partir de discursos que naturalizan un determinado padrón de normalidad y diferencia, a su vez recaen sobre individuos neurodivergentes, afectando la formación de subjetividades y performances identitarias. El campo teórico de este estudio, basado en la Lingüística Indisciplinar Aplicada, realiza un breve recorrido histórico, con el fin de llegar a la comprensión del lenguaje como constituyente de significados, siguiendo, para esto, caminos abiertos por los giros lingüístico y performativo. Luego, sigue rutas indisciplinarias que permiten traspasar/borrar fronteras disciplinares, posibilitando la búsqueda de teorizaciones oriundas de otras áreas y, así, ampliando el conocimiento sobre salud mental, especialmente a lo que se refiere a la neurodiversidad y los trastornos neuro psíquicos. En este marco, el estudio se centra en los análisis, investigando los efectos de sentido que se incorporan en la subjetividad de sujetos neurodivergentes y ponderando el poder performativo del discurso, haciéndolo a partir de la noción de d/Discurso (GEE, 1999), del concepto de posicionamiento, según Davies y Harré (1990) y de las herramientas analíticas (pistas indexicales) propuestas por Wortham (2001) que al ser examinadas conducen a la verificación de los efectos negativos que sufren dichos sujetos, evidenciando así la necesidad de elaboración y reconocimiento de nuevos discursos que legitimen la diversidad humana, incluyendo imprescindiblemente la neurodiversidad.

Palabras-clave: efectos de sentido; discurso; subjetividad, performance identitaria; diferencia e (neuro)diversidad.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A pesquisadora: fragmentos de vida.....	11
1.2 A pesquisa: sobre sentidos permeados pela linguagem.....	16
2.APORTE TEÓRICO.....	22
2.1 A linguística aplicada	22
2.2 A linguística aplicada indisciplinar: entrecruzamentos, interdições e transgressões	25
2.2.1 Por vias da episteme: da visão metafísica do todo ao sistema disciplinar compartimentado	28
2.2.2 Interdisciplinaridade: linhas cruzadas e entrecruzamentos condicionados.....	31
2.2.3 A Proposta Indisciplinar na Linguística Aplicada: outros rumos, outras vozes	34
2.3 As viradas: o reverso substancial em emersão	38
2.3.1 Linguagem e sentido: a virada linguística	40
2.3.1.1 Linguagem e sentido: a virada linguística na constituição de subjetividades	42
2.3.2 Linguagem, sentido e subjetividade: a virada performativa	48
3 ACEPÇÕES LINGUÍSTICAS: E POR FALAR EM SENTIDO	56
3.1 Em busca de sentidos: ponderação e locução	56
3.2 Sutis fronteiras entre doença, síndrome e transtorno	60
3.3 Neurodiversidade: locução e inclusão	63
4. CONDIÇÕES DE VIDAS: SOBRE FEIÇÕES, AFEIÇÕES E ACESSOS.....	74
4.1 Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	78
4.2 Transtornos depressivos	83
4.3 Transtorno bipolar (TB).....	87
4.4 Transtornos de pânico e ataque de pânico	92

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	95
5.1 Narrativas	95
5.2 Entrevista narrativa, narrador(a) e contexto.....	99
5.3 Ferramentas de análise	104
5.3.1 Análise de d/Discursos	104
5.3.2 Posicionamento	106
5.3.3 Pistas Indexicais	107
 6 ANÁLISES.....	 109
6.1 Primeira entrevista narrativa	109
6.2 Segunda entrevista narrativa.....	152
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 201
 REFERÊNCIAS	 207
 APÊNDICE	 212
APÊNDICE A.....	213

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisadora: fragmentos de vida

Eu sou essa coisa louca, eu sou esse ser
estranho, eu sou esse disco voador

Eu sou essa noite escura, eu sou essa
criatura, eu sou esse filme de terror

O que aconteceu?
O que será que eu sou?

Titãs¹

Tomando emprestados versos da canção dos Titãs, devo dizer que “essa criatura” para qual me volto ao escrever esse capítulo, refletindo sobre sua constituição, sou eu² mesma. Partindo de um olhar retrospectivo sobre minhas experiências de vida, tento entender melhor “esse ser estranho” e “o que aconteceu”.

Desde a infância, lembro-me de ouvir discursos os quais validavam ou não comportamentos, habilidades etc. Mesmo sem perceber, fui dando sentidos a tudo que eu ouvia e inferindo como deveria agir/interagir, pensar, me posicionar como pessoa, como estudante e, mais tarde, como mulher, como profissional, como esposa e mãe. Passei a entender que para ser valorizada, ou talvez mais amada, eu deveria ser inteligente, esperta, expedita. Deveria apresentar tais virtudes no ambiente familiar, com grupo de amigos(as), na escola e em qualquer espaço de convívio social. E, claro, eu queria muito ser *aceita*, ser admirada, em especial por aqueles que me eram mais caros.

No entanto, na escola, eu era extremamente lenta para copiar, sempre a última a terminar as lições (quando terminava), geralmente ficando na sala além do horário, o caderno sempre incompleto e a letra deixavam muito a desejar. Comecei a ser chamada pela equipe gestora, me diziam que eu precisava me esforçar para manter a atenção, o que significava não olhar para os lados, não me preocupar com nada que passasse a minha volta, colegas, barulhos ou qualquer coisa que pudesse me distrair; eu deveria focar apenas no caderno, no quadro e na professora – o sucesso

¹ Canção Ser Estranho, do álbum Como Estão Vocês? (2003) - interpretada pela banda Titãs composta por Antônio Bellotto e Joaquim Jr.

² De modo geral, neste trabalho, será utilizada a primeira pessoa do plural (nós), no entanto, em determinados momentos, será utilizada, também, a primeira pessoa do singular (eu), a fim de marcar impressões, ações e experiências particulares/individuais.

para isso dependia só do meu esforço. E eu acreditei. Tanto que, fazendo um esforço muito grande e exaustivo, até conseguia atingir resultados satisfatórios, mas durava pouco, apenas alguns dias e tudo voltava a ser como antes. Começava minha história de fracassos. Era assim que eu me entendia, como um fracasso, pois o que eu ouvia, principalmente de meu pai e das professoras na escola, me fazia acreditar que *para ser alguém na vida*, eu tinha que ser rápida, ágil, atenta e perspicaz, caso contrário ficaria às margens, ou seja, não seria apenas a última a terminar uma prova, seria a última em tudo na vida.

Mas eu não era atenta, muito menos rápida ao desempenhar as atividades que a maioria das meninas da minha idade desempenhava com facilidade, a impressão que eu tinha, dadas as comparações que ouvia, era de que todas eram melhores do que eu. Eu não era rápida para, por exemplo, aprender a andar de bicicleta, para entender instruções, para fazer as tarefas escolares e domésticas, mas eu escrevia. Tinha uma imaginação fértil e gostava de escrever, então, escrevia contos, poesias, peças de teatro, escrevi até um *livro* infanto-juvenil em um caderno pequeno (não lembro mais de quantas folhas, mas ainda lembro de partes da história) – mas isso não valia nada. Em razão dos meus *fracassos*, eu já havia entendido que era tonta, logo, o que eu escrevia só podia ser ruim – a *obra* de uma tonta – o que podia sair daí? Então, eu escondia meus escritos na casa de minha avó. Certa vez, depois de um bom tempo que eu havia guardado minhas escritas, fui procurá-las e não as encontrei, descobri que tinham virado uma pequena fogueira, usada por minha avó para *sapecar* galinha.

Tanto na escola como na grande maioria dos espaços de convívio social, incluindo o ambiente familiar, ouvia repetidas vezes que era tonta, lerda, preguiçosa, atrasada, pateta, atrapalhada, desastrada, um “ser estranho”. E eu acreditei. Não raro, meu jeito de “funcionar” rendia boas risadas ou caras retorcidas, o que parecia ser divertido para meus amigos, familiares, colegas, professores – nunca foi para mim – apesar de muitas vezes eu fingir que sim. Achar engraçado e levar na brincadeira parecia-me, por vezes, melhor opção do que demonstrar meu sofrimento. Passei a ter um medo enorme de desenvolver qualquer coisa, pois certamente eu me atrapalharia e seria, mais uma vez, motivo de piada ou de desprezo. Na adolescência e juventude a situação piorou drasticamente, minha autoestima despencou e desenvolvi um estado bastante depressivo, que me levou a atitudes imprudentes como, em algumas situações, o abuso de bebidas alcoólicas. A impulsividade,

somada à desatenção, me causava graves problemas de relacionamento e de aceitação em grupos dos quais eu procurava me aproximar.

Certa vez, tentei trabalhar em uma farmácia. Ao atender um(a) cliente, a busca por uma medicação nos corredores e prateleiras do estabelecimento era uma verdadeira batalha e resultava em demasiada demora. Então, fui para o caixa da farmácia: registrar, calcular, dar troco etc., missão impossível. Acabava sempre, diante do dono da drogaria, com muita vontade de chorar ou de sair dali correndo e nunca mais voltar, o caixa nunca fechava. Funções que outras pessoas conseguiam desempenhar normalmente, alguns até com facilidade, para mim eram impossíveis. Conclusão: sou burra. Não tenho competência para trabalhar, tampouco para trabalhar e estudar – uma opção era o casamento. Com certeza não foi uma escolha consciente, talvez uma fuga, uma tentativa de que algo desse certo.

Tentei, então, ser uma dona de casa eficiente – quem sabe nesse papel eu me saísse bem? Dessa forma, mesmo andando mais devagar nas funções acadêmicas e laborais, corresponderia, ao menos em parte, ao que a família, os amigos etc. esperavam de mim, desempenharia bem um dos papéis exigidos pela sociedade moderna para ser uma mulher respeitável. Não foi assim. Nunca consegui manter minha casa na *devida ordem*, organizada, limpa e com a mesa posta a tempo e à hora. Ainda mais quando passou a se tratar de dar conta de vários papéis ao mesmo tempo: dona de casa, esposa, mãe, profissional e ainda estudante.

Eu não sabia, mas havia me transformado em uma *presa fácil* – refiro-me ainda às razões que me levaram ao casamento. Uma pessoa perdida no labirinto de suas próprias emoções, de sua própria vida, torna-se vulnerável emocionalmente, acredita no que lhe conforta e mesmo quando deixa de acreditar, sente-se incapaz de mudar, de se soltar da teia onde se vê presa e que a faz sentir-se impotente. Tal realidade me fez suportar situações até que essas chegassem a limites extremos. Quando isso aconteceu, me vi, então, saindo de um casamento, voltando a minha cidade natal, à princípio, para a casa de meus pais – um recomeço. No início, como não podia ser diferente, meus sentimentos eram de fracasso, mas logo eu estava otimista. Em meus pensamentos, colocaria em prática vários projetos de vida que incluíam trabalho, estudos, novos relacionamentos etc., tudo isso, sempre colocando os cuidados com meu filho em primeiro lugar. Entretanto, devo dizer que meu otimismo não durou muito. As mesmas dificuldades que me acompanharam desde a infância permaneciam ali – e agora eu era uma mulher adulta que precisava cuidar de um lar,

de uma família. Definitivamente, já era hora de eu “ser alguém na vida”. Porém, eu não conseguia ser multifuncional, e, depois de recorrentes frustrações, a depressão não demorou para se apresentar novamente – um círculo vicioso, a impressão que tinha era de que eu andava muito, passava por caminhos extremamente difíceis, com obstáculos que me feriam, me faziam sangrar, chorar, me deixavam exausta, mesmo assim, com muito esforço, eu seguia andando, mas sempre voltava para o mesmo ponto, o ponto de partida.

Durante muito tempo, mais de três décadas, acreditei que a culpa era minha. Eu era um fracasso. Definitivamente, uma promessa não cumprida. Muitas vezes pensei fortemente em suicídio, mas, pelos meus filhos, não podia desistir. Então, buscava informações e alternativas que me ajudassem a entender o que se passava comigo. Depois de muitas leituras, compreendi que a diversidade está em tudo, nas etnias, nas crenças, nos gêneros, nos corpos, nas competências, nas mentes e, é claro, na maneira como cada um(a) *funciona*. Busquei ajuda de profissionais, psiquiatras e psicólogos, outra caminhada árdua, porém válida. Com o passar dos anos, por meio de meus estudos e com a ajuda de pessoas que tive a sorte de encontrar nessa caminhada, fui descobrindo e conhecendo as diversas maneiras que temos de funcionar. Descobri que tenho Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Descobri, também, que tenho meus talentos, que sou capaz. Tenho sim minhas dificuldades, me atrapalho em muitas situações, mas não sou burra, nem tonta, as dificuldades existem por conta de minha condição neurodivergente, enquanto pessoa com TDAH. Assim sendo, cabe retomar um dos versos da canção citada no início desse capítulo, então, “o que aconteceu?” Por que durante tanto tempo me senti tão incapaz? Por que me senti sempre “esse ser estanho”, “esse disco voador”? Por que por tantas vezes vi minha vida como um “filme de terror”?

A princípio, poderia dizer que as dificuldades que tive, decorrentes do meu funcionamento TDAH, me levaram a uma baixa autoestima e, conseqüentemente, à depressão e que esses fatos foram, por si só, responsáveis por eu passar a acreditar que era incapaz de gerir minha própria vida. Mas não é assim tão simples. Minha trajetória foi atravessada por outros fatores que são essenciais e, muitas vezes, decisivos na instituição de nossa subjetividade. Acredito que o que intensificou e acelerou o desenvolvimento de minha baixa autoestima e conseqüente depressão foram os discursos que atravessaram minha história de vida. Em meio a meu

percurso acadêmico e, especialmente, enquanto pesquisadora, tendo feito leituras fundamentais e, assim, vão se aclarando elementos importantes para a elaboração de respostas para os questionamentos trazidos no parágrafo anterior. O que eu ouvia, ou seja, a linguagem que me rodeava e que normatizava e validava ou não perfis de vida, de sujeitos, estava tão fortemente estabelecida que eu, ou qualquer um(a) que não funcionasse dentro das normas vigentes na sociedade, era tido como um abjeto. E a rejeição dói muito. As palavras que nos são proferidas nos afetam de tal forma que se incorporam naquilo que somos, de maneira que passamos, muitas vezes, a agir de acordo com elas e, assim, passamos a nos ver e, conseqüentemente, a ser vistos conforme as predicções que nos são atribuídas discursivamente, em muitos casos, de maneira bastante cruel.

Dessa forma, seguindo a reflexão sobre quem somos ou quem devemos ser e, nesse trajeto, quem podemos nos tornar, ponderando as representações que assumimos em meio aos espaços nos quais nos constituímos como pessoa, percebi que, entendendo a linguagem como denotacionista, como comunicadora da verdade, só poderia tomar como fato os enunciados que, desde a infância, referiam-se a mim de forma pejorativa. Porém, em estudos sobre a linguagem, que incluem questões sócio-históricas e ideológicas, pude perceber que não é assim que acontece. O que nos é dado como verdadeiro e intrínseco não é de fato natural e sim naturalizado através de discursos normatizadores. Assim, em meio a meus estudos, entendi que sentidos são instituídos discursivamente e que, então, não são fixos, podem ser ressignificados; entendi também que através da pesquisa, da produção científica e, sempre, da linguagem, contribuimos para a constituição desses sentidos, que significam o mundo e produzem efeitos que afetam vidas – vidas como a minha. Ou seja, comecei a compreender “o que aconteceu” e *como aconteceu*, entendendo que muitas das situações que vivenciei não se deram apenas pela minha condição neurodivergente, se deram como efeitos de sentido.

Por fim, seguindo tal premissa, e ampliando a interpretação que remete ao uso popular da frase “o mundo gira”, comum em diferentes provérbios, entendo que, para além da geografia envolvida, o mundo está sob a realização constante de diversos giros. Dito isso, permito-me, metaforicamente, acrescentar aos movimentos de rotação e translação da Terra, uma terceira força, o movimento discursivo, essa, somada às primeiras e articulada com tantas outras, não permite que o mundo pare. Assim, na conjectura dessa tríade, somos envolvidos por cada um desses

movimentos e, certamente, os três sugerem mobilidade, mas, enquanto os dois primeiros se mantêm em uma coreografia mais persistente e regular, o terceiro *dá cambalhotas*, e nos desafia a interagir em uma relação de constante construção. Diante disso, devo dizer que aceito esse desafio, e que, em meio a essas forças, às quais incluo a energia de pessoas que me fortalecem, meus pensamentos se renovam a cada dia e, a cada dia, percebo que devo continuar a pesquisar, a ler, a escrever, a ouvir; pois, há muitas vozes a serem ouvidas, e essa escuta é imprescindível para o *terceiro movimento*, sendo ele responsável pela significação do mundo e das pessoas nesse mundo.

1.2 A pesquisa: sobre sentidos permeados pela linguagem

Mas o que há, enfim, de tão perigoso no
fato de as pessoas falarem, e de seus
discursos proliferarem indefinitivamente?
Onde, afinal, está o perigo?
(FOUCAULT, 1996, p. 08)

Na subseção anterior, logo no início desse capítulo, mencionei que, mesmo sem perceber, fui dando sentido a tudo que eu ouvia. Tal afirmativa vem ao encontro do pensamento de Foucault que, seguindo ideias já descortinadas por Nietzsche e Wittgenstein, “assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 89). Podemos pensar, então, que as palavras produzem sentidos, não servem apenas para dar nome às coisas do mundo, mas, também, para significar o mundo, o mundo de alguém – eis *o que há de perigoso em as pessoas falarem*. Entendemos, portanto, que, ao contrário do que nos diz a noção denotacionista, os significados não preexistem à linguagem e sim são constituídos por ela. Significados esses que alicerçam e edificam a arquitetura de uma dada sociedade em um determinado espaço-tempo e, em discursos recorrentes, são naturalizados e tomados como verdades *que sempre existiram*, quando de fato são definidos por jogos de linguagem em meio a relações de poder.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e

temível materialidade. [...] Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão (FOUCAULT, 1996, p. 08 e 09).

Ao discorrer sobre a construção, a manutenção e a ordem do discurso, Foucault (1996) se refere à oposição razão e loucura como um princípio de exclusão que remete à separação e à rejeição. O autor reflete sobre o silenciamento daqueles e daquelas considerados/as, através dos tempos, loucos e loucas, cujos discursos *não podiam circular*, não eram validados, ou, por outro lado, eram tidos como místicos, como dotados de “estranhos poderes”. Segundo o filósofo, durante muitos séculos “a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade. Ou caía no nada - rejeitada tão logo proferida; ou então nela se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 11).

Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas. [...] Todo este imenso discurso do louco retomava ao ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarada (FOUCAULT, 1996, p. 11).

Era a palavra, a linguagem, o que sinalizava a loucura e, também, o que a constituía como tal. Discursos, situados socio-historicamente, instituíam a loucura e os acometidos por diversos transtornos mentais, delimitando quem poderiam ser e onde poderiam estar, onde poderiam mostrar sua voz e, ainda assim, de forma simbólica e vigiada. Fora disso, as palavras proferidas por essas pessoas não eram ouvidas, não existiam e, assim, o próprio indivíduo não existia, era apagado como sujeito de direito, como cidadão. Sendo a pessoa considerada louca, como ela se expressava e, principalmente, o que tinha a dizer, não importava; em contrapartida, ao que diziam sobre a palavra do louco, ou seja, aos discursos que determinavam a loucura, era dado status de legitimidade. A construção e validação de tais discursos se fazia e se faz necessária para reafirmar a normalidade, para delimitar fronteiras e, assim, regulamentar a vida dos indivíduos, segregando-os em normais e anormais e definindo a representatividade pessoal e social que lhes cabe, demarcando os espaços onde deviam/devem ou não estar.

Foucault (1996, p. 12) circunda a ideia de que “hoje, tudo isso acabou ou está em vias de desaparecer; que a palavra do louco não está mais do outro lado da separação; que ela não é mais nula e não-aceita”; entretanto, logo, o próprio filósofo

vem a constatar que tal ideia não se confirma, não é condizente com a realidade – “a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos” (Foucault, 1996, p. 13). Sim, os tempos são outros – Foucault levanta essa questão na segunda metade da década de 1990; podemos pensar, então, a caminho da terceira década do século XXI, que, genericamente, os discursos de pessoas com transtornos neuropsíquicos podem circular e são, até mesmo, ouvidos – mas devemos nos perguntar como nos comportamos diante desses discursos e que ações partem dessa escuta. É verdade que propostas de inclusão abriram alguns caminhos, mas há muitos outros interditos, pois aquelas e aqueles que funcionam fora do perfil da civilidade moderna ainda não encontram seu espaço com a devida equidade.

A partir de tais reflexões, e da ideia de que é por meio da linguagem que nos constituímos como sujeitos individuais e sociais, me proponho a investigar os efeitos de sentido, bem como os discursos que constituem tais sentidos, identificando-os no processo de construção da subjetividade de indivíduos neurodivergentes. Para isso, essa pesquisa conta com a colaboração de duas pessoas, ambas do sexo feminino e com idades entre os 30 e os 50 anos, com as quais se deram entrevistas narrativas, cuja análise embasa o estudo aqui apresentado. As entrevistadas narram diferentes episódios de suas vidas que, considerando a condição neurodivergente de ambas, refletem a relação entre os discursos que as envolviam/envolvem e a constituição da subjetividade de cada uma delas. As duas narradoras apresentam transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), porém, com comorbidades³ diferentes – no caso da primeira, soma-se ao TDAH, o transtorno depressivo (TD) e o transtorno do pânico, enquanto, em se tratando da segunda, é o transtorno bipolar (TB) que se apresenta comórbido ao TDAH.

Com base na análise dessas narrativas, procuro identificar os sentidos instituídos discursivamente sobre as referidas condições, analisando-os a fim de reconhecer os efeitos de sentido que recaem sobre os indivíduos neurodivergentes, percebendo como esses efeitos se apresentam e afetam a vida dessas pessoas. Busco, ainda, fomentar e ampliar o conhecimento sobre a neurodiversidade, de forma que possa contribuir para a desconstrução de mitos que, constituídos e disseminados

³ Associação entre entidades clínicas diversas, ou seja, entre uma doença ou transtorno e uma ou mais patologias adicionais (FILHO, 2009).

no discurso, atribuem significados depreciativos aos transtornos neuropsíquicos, especialmente àqueles que compreendem condições mentais comumente confundidas com características identitárias da personalidade humana, que dizem respeito à índole do indivíduo e são, em geral, aviltantes e, por isso, fortemente criticadas. Pretendo, ao tratar sobre tais questões, apresentar elementos que se integram ao processo de produção da identidade e da diferença, no intuito de, ao proporcionar tal conhecimento, colaborar com a inibição de atos de segregação, discriminação e exclusão. Dessa forma, ampliando epistemologicamente o entendimento sobre a saúde mental, a serviço da construção de novos discursos, que venham a ressignificar a neurodiversidade, busco contribuir para a instituição de sentidos que somem forças para a formação de uma consciência epistêmica que favoreça a dissolução do preconceito. Com tais propósitos, que incluem apresentar evidências da nocividade de certos efeitos de sentido na constituição de subjetividades, posso dizer, ainda, que o intento que me move é a ideia de estimular a reflexão e promover ações a favor da diversidade humana, objetivando, especialmente, a evitação do sofrimento, que, em geral, se apresenta na vida de indivíduos com transtornos neuropsíquicos.

Essa reflexão/ressignificação se mostra essencial ao percebermos que, muitas vezes, efeitos de sentido que afetam pessoas neurodivergentes, de modo marcadamente negativo, ocorrem por uma lamentável e nociva insciência a respeito da saúde mental. Não raro, características comportamentais, emocionais, cognitivas, entre outras, são vistas e enunciadas por grande parte da população de forma pejorativa, interpretadas como traços da personalidade de alguém que é esquisito, preguiçoso, burro, louco, torpe e, portanto, deve ser evitado. Essas pessoas, na maioria das vezes, não têm sua condição neuropsíquica evidenciada na aparência física, tampouco em contatos interpessoais ou em suas interações cotidianas em geral (como pode acontecer em casos de surdez) – a condição que apresentam não é *palpável, não está materialmente explícita*, então, quando esses indivíduos demonstram traços dela decorrentes, pelo senso-comum, *só podem ser loucas e/ou sem-vergonha*. Interpretações como essas tornam-se aparentes por meio da linguagem, em diferentes manifestações, visto que, além da linguagem verbal, expressões faciais, olhares, gestos etc. acompanham ou representam discursos carregados de preconceitos e potencializam os efeitos de sentido sofridos por esses indivíduos. Tais discursos, elaborados politicamente, a fim de reafirmar uma

determinada normalidade, impõem fronteiras entre os sujeitos, em um processo de diferenciação que produz estigmas de efeitos negativos, muitas vezes cruéis, na vida daqueles(as) que são neurodivergentes, ou que se incluem em outros tantos grupos, igualmente menosprezados e/ou, simplesmente, apagados.

Fatos assim me instigaram a realizar tal pesquisa – ao longo de minha vida, além de ter sofrido efeitos de sentido, produzidos a partir dos discursos que depreciavam/depreciam meu *jeito de ser, de funcionar*, vi/vejo inúmeras pessoas em situações muito semelhantes, ouvi/ouço essas pessoas expressarem o quanto gostariam que houvesse mais discussões a respeito da saúde mental, objetivando, além da ampliação do conhecimento, a ampliação de seu alcance, ou seja, essas pessoas anseiam por um entendimento epistêmico que, promovido discursivamente nos mais variados espaços de convívio social, leve à conscientização do sofrimento pelo qual passam, e de que tal sofrimento ocorre como efeito causado por certos “atos de fala” (AUSTIN, 1998) que, dado os sentidos que instituem, classificam e segregam, julgam e condenam, discriminam e invisibilizam aqueles(as) que funcionam fora do padrão neurotípico legitimado socioculturalmente.

Entretanto, refletindo sobre tais atos e seus efeitos de sentido, buscando, inclusive, amparo semântico-lexical, focado na palavra *ato*, permito-me percorrer certo caminho, narrando-o de forma que aguça nossa percepção e destaca que há possibilidades plurais. Para tanto, parto da ideia de que um *ato* pressupõe uma ação, e, ação remete à *prática*, à *manifestação de algo* – processo em que o impulso de um primeiro elemento movimenta/afeta/produz constituintes em si e em tantos outros elementos. Ao configurarmos “*um ato*” dessa forma, confirmamos sua presença e sua capacidade de produzir efeitos, mas não temos, ainda, plena ciência dos elementos que envolve, então, não podemos saber o que produzirá. Para chegarmos a tal conhecimento, faz-se necessária uma análise de como se dá esse processo, possibilitando o reconhecimento de seus constituintes.

Em um ato de fala, por exemplo, muitos dos elementos envolvidos, se não todos eles, se relacionam com a instituição de sentidos. Portanto, é preciso identificar a filiação dos discursos que constituem tais sentidos, considerando e ponderando elementos sócio-históricos que atuam na construção e perpetuação desses significados. Além disso, é necessário reconhecer o contexto discursivo em que está inserido o sujeito sobre o qual recaem os efeitos de sentido produzidos a partir de um ato de fala. Esse sujeito constrói sua subjetividade em meio a tais discursos, os

quais se encarregam de significar sua própria existência e de instituir sentidos que direcionam sua visão de mundo, interferindo em seus sentimentos, emoções, comportamentos e relações intra e interpessoais. Dessa forma, os sentidos promovidos em um determinado ato de fala congregam com outros tantos já instituídos e, nesse entrecruzamento linguístico, o reconhecimento e a representatividade de diferentes discursos levará a diferentes atos de fala que, conseqüentemente, produzirão diferentes efeitos de sentido. Tal fato vem a justificar a proposta de conscientização a respeito da saúde mental, visto que, o reconhecimento de novos discursos, que promovam um conhecimento epistêmico sobre tal questão, é fundamental para incitar atos de fala produtores de efeitos de sentido que venham a somar positivamente na formação da subjetividade de indivíduos neurodivergentes.

Assim, tendo em mente questões como ressignificação, conscientização e diversidade, ao me dedicar a este estudo, tomo por base uma nova tendência que se manifesta dentro da área de Linguística Aplicada (LA), chamada de Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), ou de Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), que se propõe a dialogar com diversas áreas do conhecimento, voltando seu olhar para aqueles(as) que ficam às margens da sociedade. Entretanto, pude perceber que, apesar dos avanços em pesquisas proporcionadas por teorias feministas, queer, anti-racistas, pós-coloniais e pós-modernas, que buscam desconstruir o sujeito homogêneo e essencializado (MOITA-LOPES, 2006), ainda pouco se encontram, na área da LA, estudos que adotem como sujeito de pesquisa pessoas com transtornos neuropsíquicos, tampouco que problematizem a produção de sentidos, em contextos discursivos, a respeito desses transtornos, a respeito da neurodiversidade. Assim sendo, considero de grande relevância que as pesquisas em Linguística Aplicada se proponham, também, a discutir sobre o referido tema, analisando o papel da linguagem em contextos que o envolvam.

2. APORTE TEÓRICO

No intuito de elucidar ideias de fundamental importância para a compreensão da pesquisa aqui apresentada, este capítulo traz concepções relevantes a respeito dos caminhos seguidos pelos estudos relativos à linguagem. Dessa forma, ao discorrer sobre a Linguística Aplicada e sobre uma de suas vertentes mais atuais, a Linguística Aplicada Indisciplinar, esta seção reporta-se ao elemento substancial deste estudo, a linguagem compreendida como constitutiva de significados, como elemento medular na construção do conhecimento e da vida social.

2.1 A Linguística Aplicada

A Linguística tem seu reconhecimento como ciência autônoma na primeira metade do século XX. Aceleraram-se, então, os estudos sobre o fenômeno da linguagem, os quais obtêm grandes avanços no decorrer do referido século, até os dias de hoje. Desses avanços resultam novos campos da Linguística, dentre eles o campo da Linguística Aplicada, que dá seus primeiros passos na década de 1940 e surge, primeiramente, com duas concepções igualmente aplicacionistas, ou seja, entendidas apenas como aplicação da nova ciência, a Linguística. Assim sendo, a primeira concepção apresenta-se com vistas para a *descrição de línguas*, enquanto a segunda direciona-se ao *ensino de línguas*, notadamente línguas estrangeiras e, em especial, ao ensino da língua inglesa, contemplando questões relativas à tradução (MOITA-LOPES, 2009).

Somente em meados da década de 1970 irrompem ideias trazendo a proposta de uma distinção mais efetiva entre a Linguística Aplicada e a aplicação da Linguística. Algumas reprimendas à vertente aplicacionista já haviam sido feitas por Noam Chomsky que, segundo Moita-Lopes (2009), ao participar de um evento sobre ensino de línguas estrangeiras em 1965, se diz cético sobre a significância de tal vertente para o ensino de línguas. Entretanto, as advertências de Chomsky levam um certo tempo até serem consideradas de fato, o que vem a ocorrer somente no final na década de 1970, com o trabalho Widdowson, que, ao enfatizar questionamentos sobre a dependência da Linguística Aplicada à teoria linguística, põe *em xeque* os tradicionais modelos metodológicos para o ensino de línguas (MOITA-LOPES, 2009).

Conforme Moita-Lopes (2009), “na perspectiva de Widdowson⁴, o modelo que deve interessar ao linguista aplicado é aquele que capta a perspectiva do usuário” (MOITA-LOPES, 2009, p. 16). A proposta de Widdowson, porém, não é desconsiderar a teoria linguística e sim que a Linguística Aplicada, interagindo com a Linguística, possa, também, dialogar com outras áreas do conhecimento e explorar diferentes caminhos que venham a somar epistemologicamente para o ensino/aprendizagem de línguas em toda sua complexidade (MOITA-LOPES, 2009).

Essa discussão vai, então, estabelecer um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como da do discurso). O objeto de investigação, porém, passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão (MOITA-LOPES, 2009, p. 16).

No parágrafo anterior, citando Moita-Lopes (2009), refiro-me ao fato de que a proposta de Widdowson não é o abandono dos conhecimentos advindos da Linguística. Com base nessa afirmativa, cabe fazer um adendo: é importante reconhecermos que as teorias não são como peças rotas, jogadas no lixo e substituídas em sua totalidade – creio que nem mesmo a troca de peças, como as de um aparelho eletrônico, por exemplo, é feita de forma tão independente, pois o conhecimento materializado na peça que agora já não serve, se faz presente, de alguma forma, na nova peça que a substitui – assim, teorias constituídas ao longo do tempo não são simplesmente descartadas com o surgimento de novas propostas. O conhecimento está em constante construção e exige olhares atentos, estudos aprofundados, diversidade de ideias etc.; dessa forma, vão se desenhando teorias que, por sua vez, não são rígidas, independentes e substituíveis de forma isolada e desconectada. Não podemos pensar em sobreposição e sim em desdobramentos, em constantes diálogos, que problematizam, opõem e complementam ideias, assim o conhecimento se expande e se renova, o que inclui, por vezes, alguns resgates.

Este movimento contínuo está presente nas mais diversas áreas, as quais, nessa dinâmica, se entrecruzam constantemente. Tal fato nos leva a retomar as

⁴ WIDDOWSON, H. G. **The Partiality and Relevance of Linguistic Description**. In: Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979a.

discussões que, nos anos de 1970, foram promovidas por Henry Widdowson ao destacar a necessidade de a Linguística Aplicada dialogar com outras áreas do conhecimento, proposta que vem a conciliar-se com a forte tendência da interdisciplinaridade, que em seguida, na década de 1980, se instalou no Brasil.

Conforme reflexão feita anteriormente, a construção do conhecimento é um processo contínuo, movente e em constante renovação. Nesses termos, qualquer novo projeto exige o espaço e o tempo necessários para a maturação de suas propostas teóricas, e, logo, para que estas venham a se efetivar por meio de práticas com as quais se harmonizem, mostrando coerência e funcionalidade. Nesse percurso, enquanto algumas propostas se firmam mais rapidamente, outras, em razão de ajustes epistêmicos ou de interesses políticos, acabam seguindo caminhos que correspondem a desvios ou, no mínimo, a um distanciamento considerável de seus objetivos primordiais, o que faz com que, muitas vezes, esses não sejam alcançados. Assim foi, ou está sendo, com a interdisciplinaridade. Conforme Moita-Lopes (2009, p. 16):

A questão da interdisciplinaridade, que se tornou quase um dos truísmos em epistemologias contemporâneas, já era apontada na LA nos anos 80, embora seja necessário reconhecer que fosse sempre mais defendida como plataforma do que de fato executada. (MOITA-LOPES, 2009, p. 16)

No entanto, por mais que tenha andado a passos lentos, a proposta da interatividade abriu caminhos que, interligando áreas, permitiu um maior alcance na construção do conhecimento. Em se tratando da Linguística Aplicada “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA-LOPES, 1996, p. 3).

A outra grande virada na LA ocorre quando, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, Inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.) (MOITA-LOPES, 2009, p. 17).

A abordagem sociocultural e histórica sobre a ação/interação humana e a linguagem, sendo estas indissociáveis, trazidas por pensadores como Vygotsky e Bakhtin, foi fundamental para o entendimento da linguagem como constitutiva de sentidos. Conforme Bakhtin (2000, p. 282), “a língua penetra na vida através dos

enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Portanto, é na interação e no diálogo, por meio da linguagem, que se constrói conhecimento, significado e vida social. Assim, várias áreas das ciências sociais e humanas concentram seus estudos na ação humana e nos significados constituídos linguisticamente. “Uma percepção que só pode ser incorporada à LA por conta de seu olhar interdisciplinar” (MOITA-LOPES, 2009, p. 18). Olhar esse que, ampliando sua visão, ultrapassa certos limites e, além de alcançar espaços até então destinados a permanecer *escondidos*, às sombras, pretende dar a eles visibilidade.

2.2 A Linguística Aplicada Indisciplinar: entrecruzamentos, interdições e transgressões

A discussão agora está “para além da distinção entre aplicação de linguística e linguística aplicada” (MOITA-LOPES, 2006, p. 17). A questão de a Linguística Aplicada não estar a serviço da aplicação de teorias linguísticas, muito discutida nas últimas décadas, está deveras esclarecida. É bastante claro, também, que foi o viés da interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. Dessa forma, o que nos interessa agora é entender os caminhos tomados por essa LA contemporânea, seus entrecruzamentos com a interdisciplinaridade e o surgimento de novas propostas – como a de uma LA que pretende abandonar as amarras disciplinares, que “é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente [...]” (MOITA-LOPES, 2009, p. 19).

Para que tal entendimento se dê, é importante que algumas noções sejam retomadas – como o sentido (e o uso) dos termos multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, aos quais podemos agora incluir, indisciplinar. É bem verdade que os referidos termos, excetuando o último, não são novos, há décadas ouvimos sobre eles; entretanto, também é verdade que ainda hoje muitas dúvidas permanecem, gerando questionamentos sobre a que se refere cada um deles, bem como levando a interpretações e aplicações totalmente equivocadas dos termos em

questão. O próprio Moita-Lopes, em conferência realizada em 2013⁵, se refere à confusão entre os termos e ao estranhamento diante de trabalhos indisciplinados:

[...] esse livro que eu organizei "Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar", frequentemente chamado "Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar" – eu sou continuamente apresentado como o organizador do livro "Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar" – [...] ele tem me causado muitos sabores e alguns dissabores: uns, e acho isso muito interessante, tenho considerado isso um sabor, chegam a dizer que o que eu faço é sociologia, outros dizem que eu sou linguista e outros sociolinguista [...] (MOITA-LOPES, 2013).

Portanto, para uma compreensão mais eficaz de como chegamos ao sistema disciplinar como o conhecemos hoje e o que reivindica o elemento indisciplinar, faz-se necessária uma revisão de conceitos, como já mencionado, e um maior conhecimento das vias historicamente percorridas pelo ser humano em sua caminhada epistêmica; vias essas abertas ou bloqueadas por questões sociopolíticas que marcaram cada momento histórico. Tal abordagem pode, a princípio, parecer desnecessária ou até descomedida, entretanto, é provável que uma das causas para as frequentes dúvidas e confusões relacionadas à proposta indisciplinar, fundamental para essa pesquisa, seja a falta de um entendimento mais amplo dos diferentes fatores que a envolvem. Essa insciência permite que se naturalize a compartimentação dos saberes em disciplinas/áreas de estudos, tal como se apresentam, o que dificulta a superação de métodos positivistas, que, segundo Japiassu (1997, p. 214), "restringem o horizonte mental e atrofiam as pesquisas inovadoras".

Dito isso, comecemos por observar, sem querer fazer uma análise de elementos morfológicos, que cada um dos termos anteriormente mencionados (multi-, pluri-, inter-, trans- e indisciplinar) traz um prefixo diferente, que se une a um mesmo radical – *disciplinar/disciplina*. Mas afinal, o que é disciplina? Os estudos do linguista francês André Chervel (1990), sobre a história das disciplinas escolares, nos ajudam a esclarecer tal questão. Segundo o teórico, o termo disciplina (escolar), no sentido que conhecemos hoje, de matéria/conteúdos de ensino, é recente – até o final do século XIX, *disciplina* significava apenas vigilância e repressão de condutas, enquanto, para fazer referência aos diferentes cursos, eram usados termos como

⁵ Conferência intitulada "Pesquisa em linguística aplicada entre lugares margens discursos emergentes e política", realizada por Moita-Lopes, no II Ciclo de Diálogos em Linguística Aplicada (2013); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – SP.

faculdades, objetos, partes, ramos etc. Por certo, um novo sentido para a palavra disciplina já vinha trilhando seu caminho, mas foi apenas após a I Guerra Mundial, já no século XX, que se solidificou seu uso para classificar as matérias de ensino (CHERVEL, 1990). Com o novo significado instituído para o termo, “os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda a realidade cultural exterior à escola [...]” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Esse entendimento de disciplina como matéria escolar é hoje, muito provavelmente, o que prevalece para a maioria das pessoas. No entanto, a palavra disciplina também é usada com o mesmo sentido de ciência (JAPIASSU, 1976). Temos, então, disciplina escolar e disciplina científica, ambas relacionadas à construção do conhecimento, mas que, apesar disso, guardam suas particularidades.

[...] o que podemos entender por disciplina e por disciplinaridade é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. E *disciplina*, tal como a entendemos, é usada como sinônimo de *ciência*, muito embora o termo “disciplina” seja mais empregado para designar o “ensino de uma ciência”, ao passo que o termo “ciência” designa mais uma atividade de pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 61).

Podemos, então, entender disciplina científica, segundo o que nos traz Japiassu (1976), como uma área de pesquisa que a partir de uma problemática se propõe, por meio de um método, a investigar e a compreender como se dão os fatos em relação a seu objeto; promovendo, assim, novos conhecimentos. E disciplina escolar, por sua vez, pode ser entendida como o ensino sistemático e organizado de um domínio homogêneo de saberes, que corresponde a uma determinada ciência.

No entanto, a divisão dos saberes em disciplinas nem sempre existiu, não da forma que conhecemos hoje, a construção do conhecimento, ao longo da história da humanidade, teve outras organizações. Porém, dada a naturalização do sistema disciplinar, tornou-se comum a ideia de que *sempre foi assim* e de que outras formas para alcançar o conhecimento, ao menos atualmente, são inviáveis. Contudo, para ratificar ou não tais ideias, é preciso que nos inteiremos de como se deu o processo de construção do conhecimento através dos tempos.

2.2.1 Por vias da episteme: da visão metafísica do todo ao sistema disciplinar compartimentado

A busca pelo conhecimento sempre incitou o ser humano, mas nem sempre se deu da mesma forma. O homem antigo visava a totalidade dos saberes, harmonizados com a formação integral do ser.

No mundo antigo o universo era um *cosmos*, era ordenação, e o ser humano estava inserido nesta organização, harmonizando-se com a natureza e a sociedade a sua volta. A princípio, a unidade encontrava-se nos mitos. [...] Com o advento da filosofia, as explicações fundamentadas na observação da natureza e na construção de um pensamento lógico racional passam a constituir a totalidade como *cosmos*. Conhecer o universo e conhecer o interior do humano é a mesma tarefa. A formação do cidadão grego compreende o domínio de todas as artes que lhe permitam conhecer a natureza, a sociedade e a si mesmo, encontrando o equilíbrio gerador da saúde: saúde do ambiente, do entorno e de sua estrutura interna, em suas múltiplas relações (AIUB, 2006, p. 109).

O “mesmo horizonte epistemológico” que guiou o ser humano na antiguidade com “uma visão unitária do real” (JUPIASSU, 1997, p. 46) foi seguido também pelo homem medieval; a diferença mais marcante entre um e outro encontra-se na fé – enquanto o primeiro “ignorava a transcendência divina”, o segundo “acreditava na revelação bíblica e afirmava a presença de Deus no mundo e [...] no coração do homem” (JUPIASSU, 1997, p. 46). Em relação aos saberes de modo geral, tanto a antiguidade clássica (greco-romana) quanto a Idade Média seguiram o princípio de unidade e foram orientadas pelas chamadas Sete Artes Liberais, que constituíam um modelo de educação organizado em duas áreas: *Trivium* e *Quadrivium*⁶. Entretanto, esta divisão era apenas metodológica e não comprometia a visão de funcionamento do mundo em sua integralidade (AIUB, 2006, p. 108).

No decorrer da era medieval, os dogmas religiosos, fortemente difundidos sob o domínio do cristianismo, passam a orientar de forma cada vez mais incisiva a formação e propagação dos saberes. O sistema teológico cristão, conforme seu caráter doutrinário, para além de temas puramente religiosos, regia questões governamentais de modo geral, atribuindo leis, instituindo medidas sociais e econômicas, direcionando ações educacionais e mobilizando para o conhecimento

⁶ Sendo o *trivium* correspondente às artes da linguagem (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* referente às artes matemáticas (geometria, aritmética, música e astronomia).

das questões metafísicas e das ciências naturais. Sendo assim, todo e qualquer conhecimento, para ser considerado válido, passava pelo crivo dos princípios cristãos.

Com o movimento da Renascença (séculos XV e XVI), o mundo passa por profundas transformações que incitam o rompimento com os preceitos teológicos medievais. Os renascentistas procuram resgatar os ideais da antiguidade clássica e passam a considerar a presença de Deus em seu próprio ser. Como homem feito à imagem de seu criador, o ser humano reconhece em si “um centro de reflexão, um núcleo axiológico” (JAPIASSU, 1997, p. 18). Dessa forma, na cultura humanista, que não abandona o cristianismo, mas o ressignifica, o centro do cosmo, espaço antes reservado unicamente a Deus, agora é ocupado pelo ser humano, sendo ele “um eco ou um reflexo da dignidade de Deus” (JAPIASSU, 1997, p. 18).

O pensamento renascentista gera importantes mudanças nos campos da política, da economia, das artes e das ciências, marcando, assim, a transição do período medieval para o período moderno. O homem está, outra vez, licenciado para conhecer, descobrir, planificar, produzir – Galileu Galilei (1564-1642) dá os primeiros passos rumo a uma nova maneira de ver o mundo e de construir conhecimento sobre ele – é o início da revolução científica, que abre caminhos para a ciência moderna. Logo, Descartes ao formular o *dualismo de substâncias* separa o corpo físico/material da alma divina/sagrada, ampliando a possibilidade de métodos de estudos (AIUB, 2006).

O século XVIII foi marcado pelo movimento iluminista que, em nome do progresso e da liberdade, objetivava a ascensão do liberalismo burguês em detrimento do Estado Absolutista, de poder supremo da monarquia e do clero. Alicerçado no humanismo renascentista e no racionalismo filosófico, o iluminismo coloca a racionalidade do intelecto como fonte suprema do conhecimento humano, ou seja, o homem, pela razão, é capaz, por si só (agora rompendo de forma incisiva com qualquer herança teológica/metafísica), de chegar ao conhecimento e à verdade em qualquer campo do saber. No século XIX, Auguste Comte, influenciado por tal movimento, instaura a corrente filosófica positivista. O positivismo ratifica o pensamento iluminista e coloca a disciplina e a ordem, rigorosa e inflexível, como condições imprescindíveis para o progresso moral e científico, sendo esse baseado nas ciências da natureza (como a Biologia e a Física).

Dessa forma, um notável excesso de racionalidade, que há um bom tempo vinha trilhando seu caminho, instalou-se com força total entre os séculos XIX e XX. “O

espaço vital converteu-se em um espaço mental neutralizado, universalizado, onde indivíduos todos providos de um estatuto idêntico, ocupam posições interpermutáveis” (JAPIASSU, 1997, p. 20). Esse espaço neutralizado pretende, com resultados *puros*, livres de interferências externas, alcançar verdades irrefutáveis.

Só que tais verdades, desligadas de toda a referência à figura humana, são verdades que se enlouqueceram. Devemos considerar como alienada e alienante toda ciência que se contenta em dissociar e em desintegrar seu objeto. É absurdo, é vão, querer construir uma pretensa ciência do homem, se tal ciência não encontra na experiência humana em sua plenitude concreta, seu ponto de partida e seu ponto de chegada (JAPIASSU, 1997, p. 20).

No entanto, essa plenitude da experiência humana parece ter sido apagada. Ao se instalar a *prática do desmonte*, muitas das *peças* que a compõem se tornaram invisíveis, outras tantas, visíveis apenas em algumas de suas partes, “todas as intenções, afeições e significações constitutivas da presença humana aparecem [...] como obstáculos à verdade, como outras tantas decepções que convém destruir” (JAPIASSU, 1997, p. 19). Assim, em nome de um progresso desenfreado é preciso *pôr as coisas em ordem* – é preciso racionalizar, quantificar, dividir para produzir mais, dividir para selecionar o que serve e excluir o que não serve; é preciso primar pela exatidão e pela *pureza*; é preciso, então, que cada um, ao desempenhar as tarefas, também divididas, que ficaram sob sua responsabilidade, o faça com extrema perícia. Nesse contexto, sob normas formuladas com base no pensamento positivista, foram estabelecidas as disciplinas científicas.

Dessa forma, o sistema disciplinar se organiza com rígidas fronteiras e com notório domínio das especialidades, restritas e *autossuficientes*. Além disso, a validação de toda pesquisa científica fica subjugada ao uso de instrumentos que possibilitem a observação de dados concretos do mundo físico ou material, garantindo a objetividade dos fatos e a neutralidade do(a) pesquisador(a) a fim de chegar a resultados confiáveis e conclusivos – “se desenvolveram instrumentos, recursos, meios de elaborar, uniformemente, um padrão de cultura, de conhecimento; tudo que sair fora desse padrão é recusado como não científico, inútil [...]” (CARNEIRO LEÃO, 2013). Todavia, há décadas tal sistema vem sendo discutido, sem economia de críticas que desqualificam o acentuado distanciamento entre as disciplinas, bem como a excessiva objetividade exigida para legitimar uma pesquisa científica. Nesse caminho, a proposta da interdisciplinaridade aparece para

evidenciar a necessidade de aproximação e troca entre as disciplinas e promover ações para que isso aconteça. Entretanto, nesse trajeto, entre a proposta e a promoção e execução de ações interdisciplinares, muitos atravessamentos se deram e, nessa encruzilhada, em que se incluem também o multi e o pluridisciplinar, alguns elementos, assim como o entendimento a respeito de tais questões, acabaram se perdendo ao confundirem certos caminhos. Diante disso, a próxima subseção vem no intuito de resgatar tal entendimento, a fim de esclarecer a abertura de uma nova vereda, a da indisciplinaridade.

2.2.2 Interdisciplinaridade: linhas cruzadas e entrecruzamentos condicionados

Cientes do quanto há para se conhecer no mundo e de que as disciplinas remetem a áreas de construção do conhecimento, não é de se admirar que exista uma grande variedade delas – é o que chamamos de multidisciplinaridade e, logo, de pluridisciplinaridade. Tais termos, a princípio, sugeriam uma pequena mudança de sentido; conforme Japiassu (1997, p. 73), “tanto o multi- quanto o pluridisciplinar realizam apenas um *agrupamento*, intencional ou não, de certos “módulos disciplinares” sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo)”. Porém, na prática, ambos passaram a tratar, de forma geral, apenas da numerosidade de componentes curriculares, ou seja, da justaposição de disciplinas, sem comunicação ou trocas efetivas entre elas. Já o fator interdisciplinar surge como superação do multi/pluridisciplinar, em uma escalada “de graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes” (JAPIASSU, 1997, p. 75), na qual logo se inclui o transdisciplinar, como etapa previsível e sucessível à interdisciplinaridade, objetivando uma conexão efetiva, em meio a um sistema íntegro e sem fronteiras entre as disciplinas (JAPIASSU, 1997).

No entanto, à recorrente discussão sobre os saberes compartimentados se uniram inúmeras vozes, representantes de diferentes concepções e modalidades do fator interdisciplinar e, apesar das boas intenções de muitos, o que deveria ser um diálogo sobre a construção do conhecimento, acabou por se transformar em uma grande Torre de Babel. O termo interdisciplinaridade (e os que a ele estão ligados) tornou-se “confuso e utilizado para se remeter a realidades e propósitos os mais diversos” (MINAYO, 1994, p. 43). Ao que parece, até hoje, tal discussão se dá em

linhas cruzadas, o que mais confunde do que esclarece e auxilia a mudança de rumo na pesquisa e/ou na educação escolar.

Minayo (1994) traz uma discussão teórica sobre diferentes visões, de diversos autores a respeito da interdisciplinaridade. Japiassu é mencionado por Minayo como um dos discípulos do primeiro autor referenciado por ela, Gusdorf, cujas principais ideias se fazem presentes nos registros de seu seguidor brasileiro, já trazido anteriormente nesse estudo. Entretanto, há, ainda, uma colocação de Japiassu importante de ser observada juntamente com o pensamento de dois outros autores estudados por Minayo, Carneiro Leão e Sinaceur (1977). Tal colocação respeito ao futuro da ação interdisciplinar.

longe de nós a ideia de reduzir a pesquisa a um simples instrumento dos *managers* ou de colocá-la exclusivamente a serviço de uma *clientela*. Eis um dos grandes perigos da pesquisa orientada: aprisionar os pesquisadores às demandas sócio-econômico-políticas. Para que possam desempenhar seu papel no campo da ação, mantendo algumas formas de crítica social, precisam guardar sua *independência* relativamente à escolha dos temas de pesquisa. Sem isto, suas técnicas e seus resultados serão postos a serviço dos “empresários”. Aliás, o grande risco do interdisciplinar está justamente em converter-se na ideologia da tecnoestrutura (JAPIASSU, 1997, p. 216).

Antes de tecer algum comentário a respeito do que coloca Japiassu, convém considerarmos o que Minayo, em continuação de seu artigo, traz do pensamento dos outros dois autores. Assim sendo, comecemos com algumas das ideias de Carneiro Leão (1991) – conforme a referida autora, para Leão a ciência moderna está centrada na funcionalidade reducionista, que se firma em uma crescente e controlada padronização, tendo como agente primeiro para o desenvolvimento desse projeto de uniformização, a disciplinaridade. Tal padronização “tem uma tendência totalitária, uma dinâmica de expansão absorvente, um movimento de difusão de si mesma que atropelam qualquer diferença e qualquer oposição” (MINAYO, 1994, p. 51).

Assim a interdisciplinaridade tal como é vista pelo autor, nada tem a ver com o mundo da vida e com o real concreto. Está, pelo contrário, imbuída de modelos teóricos e processamentos ligados a práticas operatórias. A interdisciplinaridade nada mais se toma do que uma resultante do desenvolvimento das ciências e da técnica dentro da mesma lógica de funcionalidade: está igualmente comprometida com a transformação do real em objeto e da objetividade em operacionalidade (MINAYO, 1994, p. 52).

Minayo coloca ainda que para Carneiro Leão questões que remetem ao poder e à dominação são uma constante nos atuais discursos “da inter e da transdisciplinaridade “importadas” sob a forma de modelos econômicos, paradigmas

políticos, recursos tecnológicos e matrizes de conhecimento” (MINAYO, 1994, p. 53). Em seguida, a autora direciona seu olhar para o pensamento de Sinaceur (1977) que, conforme ela, vê a prática interdisciplinar ligada à funcionalidade do poder; “assim como Carneiro Leão articula a interdisciplinaridade ao desenvolvimento da ciência para a funcionalidade dela própria e para a criação de seu mundo próprio” (MINAYO, 1994, p. 55). Para Sinaceur (1977):

[...] a interdisciplinaridade como construção "exterior" revela uma característica de nossa época, ou seja, a integração social do saber ao poder através do conhecimento aplicável, o único capaz de guiá-lo na formação de programas que dêem segurança a seu exercício. Assim, [...] a interdisciplinaridade é mais um **sintoma** do que emanção de uma tendência de nossa civilização. Ela não é a emergência de uma situação de fragmentação e sim, pelo contrário, o sinal de preferência por decisão informadas, apoiadas sobre pontos de vista tecnicamente fundados, sobre o desejo de decidir a partir de cenários construídos sobre conhecimentos precisos (MINAYO, 1994, p. 55).

Nesse momento, façamos uma breve, porém profícua articulação entre pontos importantes do pensamento de cada um dos três autores aqui referenciados, sendo os dois últimos com base no trabalho de Minayo (1994). Enquanto Jupiasu, em 1974, rejeita a ideia de as pesquisas interdisciplinares serem reduzidas “a um simples instrumento”, “exclusivamente a serviço de uma clientela”, aprisionando os pesquisadores “às demandas sócio-econômico-políticas” e convertendo-se “na ideologia da tecnoestrutura”, na mesma década, Sinaceur (1977) associa a interdisciplinaridade à “integração social do saber ao poder”, atribuindo a ela uma preferência por conhecimentos precisos, a partir de “pontos de vista tecnicamente fundados” para os quais “trabalha no universo das certezas e do controle” (MINAYO, 1994, p. 53). Logo, Carneiro Leão (1991), corroborando com Sinaceur, também coloca em xeque o fator interdisciplinar tal como se apresenta, pois, conforme o pensamento do autor, articulada com a ciência moderna, que prima pela padronização, a interdisciplinaridade se distancia-se da realidade e filia-se a práticas operatórias.

Considerando tal articulação de ideias, podemos entender melhor os entrecruzamentos que, no decorrer de algumas décadas, fizeram com que as tentativas de superação dos saberes compartimentados tomassem diferentes caminhos e, assim, ao invés de alcançarem a linha de chegada a que se propunham, acabaram por se perder em meio ao que se tornou um labirinto de concepções, muitas delas distorcidas e mal interpretadas. Dessa forma, a saída desse labirinto não levou além de uma *disciplinaridade multi, inter, transdisciplinar* (MINAYO, 1994, p. 53),

assim configurada para viabilizar e legitimar *certos* agrupamentos disciplinares e licenciar *certos* sujeitos e objetos de pesquisa; ou seja, a comunicação entre as disciplinas está condicionada a interesses particulares, comumente ligados a vaidades e/ou ao conservadorismo que limitam ações para garantir que não venham a ameaçar o status de certas disciplinas e a comprometer o prestígio de especialistas que, muitas vezes, se julgam os donos do conhecimento advindo da *sua* disciplina.

Até então, salvaguardando suas diferenças, os caminhos seguidos a partir do multi, pluri, inter e transdisciplinar estiveram sempre intimamente ligados à ideia de disciplina e/ou de seus agrupamentos. Particularmente, em se tratando dos dois últimos, mesmo tendo reivindicado mudanças no sistema disciplinar, acabaram, também, mantendo-se presos a ele, bem como a outros sistemas aprisionantes. Frente a tal realidade, o fator indisciplinar propõem a libertação, a não mais submissão da pesquisa científica às amarras de tais sistemas.

2.2.3 A Proposta Indisciplinar na Linguística Aplicada: outros rumos, outras vozes

Como foi visto nas subseções anteriores, mesmo as práticas inter e/ou transdisciplinares se mantêm subordinadas ao sistema hierárquico das disciplinas e a suas regras fundadas na objetividade. Com a Linguística Aplicada não é diferente. Segundo Moita-Lopes (2006), entre os fundadores do que o autor convencionou chamar de LA “normal”, a interdisciplinaridade é entendida sempre com base na Linguística como disciplina-mãe. Com esta visão a LA tradicional apenas camufla-se com a interdisciplinaridade, sem deixar, no entanto, de agir dentro de seus limites fundamentalistas, desconsiderando teorizações que dialoguem com questões socioculturais, históricas e políticas, nas quais estão incluídas a construção de subjetividades. Contrariando tais princípios, o ponto de partida para uma LA indisciplinar, proposta por Moita-Lopes (2006), está em outra esfera, no domínio do miscível, do mestiço, do nômade, da vida real e de como esta se constitui no âmbito social e subjetivo em meio a um universo linguístico.

A ideia não é fazer pesquisas incoerentes, proclamando o “tudo pode”, e sim hibridizar diferentes áreas que, ao dialogarem, ampliam consideravelmente as possibilidades de alcançar dimensões do conhecimento às quais não chegariam de forma isolada. Pode-se pensar que já houve proposta semelhante – pode ser que sim;

mas na prática, como vimos, não passaram de trocas vigiadas e muito bem balizadas. É como se, por exemplo, a interdisciplinaridade, metaforicamente, ao permitir que o(a) pesquisador(a) vá um pouco além, o obrigue a fazê-lo com correntes presas a seu corpo, que pesam, limitam, lembrando-o(a) o tempo todo que há espaços que não podem ser adentrados, que há coisas que não podem ser ditas; o peso dessas correntes lentifica, cansa e causa a sensação de impotência, vetando, assim, o potencial alcance de muitas pesquisas – para uma proposta que, inicialmente, reivindicava um retorno à totalidade dos saberes, tais ações não parecem nem um pouco coerentes.

Considerando tal premissa, a indisciplinaridade proclama o abandono dessas correntes; o que, assim como não significa negligenciar a ética e a coerência, também não se trata de rechaçar as especialidades, necessárias em um mundo tão diverso e fluido, “seria impossível, a uma única pessoa, conhecer tudo o que é produzido em termos de conhecimento, em uma única área; que dirá em todas as áreas do saber” (AIUB, 2006, p. 111). Trata-se de rever o funcionamento hierárquico e positivista do sistema disciplinar que orienta a pesquisa e, opondo-se a muitas de suas regras, conquistar o direito de transitar por espaços até então interditados e de promover novos diálogos; trata-se, imprescindivelmente, de alforriar as disciplinas dos que se julgam seus donos – segundo Pennycook (2006, p. 72), “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento.” O mesmo autor, a fim de explicar a noção de transgressão proposta para uma LA contemporânea, “que gere teoria por si mesma”, recorre às palavras do linguista indiano Rajagopalan, que discorre sobre:

A necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar [...] atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma (RAJAGOPALAN, 2004, p. 410).

É nessa direção que caminha a indisciplina na LA. O agente transgressor/indisciplinar não proclama o abandono de uma área, não opera desconectado de seu objeto e/ou sujeito de pesquisa, cerne de toda a investigação; é indisciplinar no sentido de não se submeter aos limites convencionados tradicionalmente, enrijecidos, ainda, por ideais positivistas, que encerram a pesquisa

em determinada disciplina/área. Mesmo quando se diz interdisciplinar, a pesquisa tradicional em LA legitima a inter-relação com determinadas disciplinas, mas fecha suas fronteiras com tantas outras, selecionando e limitando a comunicação, conforme seus parâmetros de relevância. A LA indisciplinar reivindica o direito (se não o dever) de atravessar essas fronteiras sempre que achar necessário, mantendo sim a coerência e a ética em suas pesquisas, entretanto, com liberdade para transitar por e informar-se com as disciplinas que considerar relevantes para ampliar o alcance na produção do conhecimento.

Nas teorias contemporâneas em Linguística Aplicada, transgredir significa ir além dos domínios da interdisciplinaridade, significa atravessar fronteiras proibidas, “produzir outros modos de pensar” ou “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 74-75).

[...] transgressão sugere mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exceder a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de ‘conhecer’ para além do que está imediatamente perceptível (NAMULUNDAH, 1998, p. 17, apud PENNYCOOK, 2006, p. 75).

Essa *transgressão*, esse *desejo de conhecer além do que está imediatamente perceptível*, é fundamental para a pesquisa de cunho qualitativo. Para tanto, é necessário romper com a crença na neutralidade do pesquisador – uma neutralidade proclamada presunçosamente no intuito de atestar e garantir que, por meio de métodos objetivamente estruturados, sejam alcançados resultados *puros*, livres de qualquer influência. Hoje, cada vez mais mostram-se evidências de que essa neutralidade é utópica e tampouco deveria ser desejada, pois um pesquisador que não *desvia o olhar*, que não se *contamina*, também não enxerga o cerne de seu próprio objeto. A ponderação a respeito da não neutralidade na pesquisa se faz presente na revisão das bases epistemológicas da LA. Sobre tal questão, Fabrício (2006) coloca que:

Nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; [...] há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

A Linguística Aplicada de novas bases transgride o ideal de neutralidade e de objetividade na pesquisa, marcas de um positivismo que se fixou na ciência moderna. É cada vez mais axiomático que o pesquisador está imbricado com seu objeto de estudo e que o conhecimento advindo desta coligação não é despersonalizado, vazio ou neutro – mesmo quando se mantém a ilusória intenção de que assim o seja. Os “novos rumos” da LA avistam caminhos que não mais se comprometem com “lógicas e sentidos historicamente viciados” (FABRÍCIO, 2006). O pesquisador que se propõe a fazer estudos com bases em uma LA contemporânea deve se permitir “ver com outros olhos”, transitar por “espaços marginais” (FABRÍCIO, 2006), por “entrelugares” (MOITA-LOPES, 2006).

Por isso não devemos ver a multiplicidade de construtos presentes em uma LA híbrida e inter/transdisciplinar com temor pelo risco de perda das especificidades da área ou de sua essência. Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar. “Desaprender” a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entreespaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio. É para esse não-lugar que a LA parece caminhar (FABRÍCIO, 2006, p. 62-63).

Para tanto, é necessário que a LA, ao transitar por esses *entreespaços*, reformule questões relativas ao sujeito social, contrariando visões ainda filiadas a significados que refletem preconceitos, que causam sofrimento e que marginalizam ao insistirem em uma homogeneização distante da realidade, é necessário inserir-se em projetos anti-hegemônicos, que ouçam diferentes vozes, contribuindo na construção de uma epistemologia social que contemple a heterogeneidade das subjetivações. O mundo contemporâneo requer novas formas de gerar conhecimento, assim sendo, cabe à pesquisa, visto que ela auxilia na construção da vida social ao se propor a entendê-la, um olhar atento e transgressor para com a escolha de seus objetos e sujeitos (MOITA-LOPES, 2006).

Nesses termos, pensar a pesquisa que se propõe a entender a construção da vida social é entendê-la como atividade que busca compreender o funcionamento da linguagem, já que é por meio dela, da linguagem, que se constroem os eventos sociais, incluindo todas as ações e os efeitos que a eles se articulam. Ou seja, a língua sempre foi muito mais que um instrumento para descrever as coisas do mundo e viabilizar a comunicação; ela, de fato, significa o mundo – atribui sentidos a tudo e a

todos e, assim, institui verdades e estabelece existências. Entretanto, nem sempre soubemos disso. Foram precisas verdadeiras reviravoltas no pensamento humano para a compreensão do papel da linguagem como constitutiva de significados. É sobre tais reviravoltas ou viradas que trata a próxima subseção.

2.3 As viradas: o reverso substancial em emersão

Quando nos referimos a novos rumos na pesquisa em Linguística Aplicada, convém lembrar que esses novos rumos, tanto na LA, quanto nas humanidades em geral, compreendem caminhos que só se tornaram transitáveis por meio das viradas que ocorreram, fundamentalmente, no decorrer do século XX. Dada a relevância de tais viradas, faz-se necessária a reflexão sobre alguns pontos, a fim de elucidar questões basilares a respeito desses movimentos.

O pensamento epistêmico percorre um longo caminho para, assim, promover o conhecimento que é construído ao longo dos séculos; em meio a esse percurso são exploradas possibilidades que corroboram ou contrapõem ideias já estabelecidas. Tais ideias são questionadas e, a partir disso, buscam-se novas evidências que potencialmente levem a diferentes respostas e ampliem saberes. Nesse sentido, os estudos de Gottlob Frege, fundador da filosofia analítica e precursor da filosofia da linguagem, iniciaram uma revolução na lógica formal, em meados do século XIX – o filósofo, apesar de ainda transitar por vias da filosofia clássica, expressa pensamentos que nos dizem, por exemplo, que para nos questionarmos a respeito dos conhecimentos que acreditamos ter, antes é necessário compreendermos como funciona a linguagem utilizada para exprimir tais conhecimentos e, ainda, que para sabermos sobre a denotação de uma palavra é preciso considerá-la no contexto de uma proposição, e não isoladamente (MIGUENS, 2007, p. 37). A preocupação teórica fundamental de Frege era com o pensamento e com a verdade; no entanto, para compreendê-los, o filósofo coloca a linguagem em uma posição central em seus estudos e com isso dá os primeiros passos para o que mais adiante surge como virada linguística e abre caminho para as demais viradas (MIGUENS, 2007).

Logo depois de Frege, ainda no final do século XIX, surgem as ideias de Bertrand Russel, que fundam a filosofia fenomenológica. Segundo Miguens (2007), Frege e Husserl convergem em grande parte de suas ideias: ambos manifestaram interesse em estudar o pensamento e em compreender o *sentido*, a *significação das*

coisas do mundo. A autora coloca que a grande diferença entre os dois filósofos é a questão metodológica: “de um lado temos a proposta de um sistema lógico para levar a cabo a análise do pensamento [refere-se a Frege], do outro temos o método da análise de essências” (MIGUENS, 2007, p. 88). Conforme Fontana (2007), para Husserl a intuição vislumbra além da materialidade individual do objeto, ela atinge a essência da objetividade e chega às estruturas de qualquer fenómeno – “a fenomenologia transcendental de Husserl se orienta para uma ontologia através do conceito de intuição de essências” (FONTANA, 2007, p. 168). Conforme sublinha Miguens (2007), o filósofo defende, ainda, que a referência é uma relação semântica especial e que “frequentemente os elementos linguísticos que pensamos capazes de referir, não referem de facto, antes ‘denotam’, porque não são de facto simples nem se reportam a elementos simples na realidade” (MIGUENS, 2007, p. 109).

Assim, revisitando muito brevemente algumas passagens da trajetória percorrida pelos estudiosos trazidos aqui, evidencia-se o fato de que o conhecimento não surge do nada, tampouco de um *toque divino* que, de uma hora para outra, desperta em alguém uma ideia desbravadora sem qualquer fundamentação prévia. Qualquer constructo teórico é edificado por meio de pesquisas que, em alguns casos, complementam e potencializam teorias já existentes, em outros, dão um giro de 180° e alcançam o polo contrário, de onde, certamente, surgirá uma nova visão. É nesse movimento, de giro, de alcançar o outro polo e, então, partir dele para fazer o caminho inverso, que surgem as viradas nas humanidades, sobre as quais é importante compreender que: a) antes do giro inicial, o ponto de partida era a existência natural de algo, que para ser referenciado, lhe era designado um nome por meio da linguagem, cujo papel era puramente instrumental, ocupando-se apenas de nomear as coisas e permitir a comunicação; b) dá-se, então, o giro, a virada, e o ponto de partida agora é a linguagem – partindo dela (da linguagem) institui-se sentido a algo, que passa a existir como tal, a significar e c) a primeira virada (como referido em b) se deu em relação à linguagem – virada linguística – sem essa, não haveria as outras.

Como vimos, tal acrobacia epistêmica começou a ser ensaiada em meados do século XIX, por filósofos como Frege e Husserl, ao problematizarem a formação do pensamento, a visão de mundo, bem como a significação daquilo

que o integra e como a linguagem opera dentro desse sistema. No entanto, o engenhoso movimento vem a se concretizar no decorrer do século XX, quando se ampliam as pesquisas sobre os temas aqui referenciados e se convenciona as viradas nas ciências humanas, fato para o qual os estudos de Ludwig Wittgenstein foram de fundamental importância, como veremos a seguir.

2.3.1 Linguagem e sentido: a virada linguística

Nas teorias filosóficas tradicionais, a se pensar desde o *Crátilo* de Platão, a linguagem é tida como secundária ao conhecimento humano, considerada como mero instrumento utilizado para a comunicação (OLIVEIRA, 1996).

O mundo conhecido reflete-se valendo-se das frases da linguagem. Há, pois, uma relação entre linguagem e mundo realizada por meio do caráter designativo da linguagem: as palavras são significativas na medida mesma em que designam objetos (IF 1, 27, 40). Para saber qual é a significação de uma palavra qualquer, temos de saber o que é por ela designado (OLIVEIRA, 1996, p. 119).

Wittgenstein, em sua primeira fase, representada pela obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, corrobora o caráter designativo da linguagem. No entanto, em sua intensa trajetória, desde a escrita do *Tractatus* e sua primeira publicação em 1922, até o esboço do livro *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein demonstra profundas transformações em seu pensamento. *Investigações Filosóficas*, que começou a delinear-se ainda na década de 1930, apesar de ter sido publicado apenas em 1953, dois anos após a morte do filósofo, é a obra capital de sua segunda fase, na qual o seu interesse maior e cerne de suas pesquisas continua sendo a linguagem. Entretanto, ao retomar a ideia de que “para a tradição existe um mundo em si, cuja estrutura podemos conhecer pela razão e depois comunicar aos outros por meio da linguagem”, sendo essa apenas um instrumento de comunicação, Wittgenstein diz que “para começar, isso é falso em sua exclusividade, pois com a língua podemos fazer muito mais coisas do que designar o mundo” (OLIVEIRA, 1996, p. 126). Logo, em conformidade com as ideias propostas por Wittgenstein em *Investigações Filosóficas* que, agora, se opõem à teoria objetivista, Oliveira (1996, p. 128) argumenta que “a linguagem não é um puro instrumento de comunicação de um conhecimento já

realizado, é, antes, *condição de possibilidade para a própria constituição do conhecimento enquanto tal*".

Tais ideias preconizaram novos rumos para a filosofia ocidental do século XX. Uma filosofia analítica, da qual Wittgenstein, influenciado por pensamentos de Gottlob Frege e Bertrand Russell, foi um dos idealizadores. Podemos dizer que seus estudos foram fundamentais na emergência do que foi convencionalizado chamar de "virada linguística".

A expressão "virada linguística" se tornou corrente após a publicação de uma coletânea, em 1967, organizada por Richard Rorty, intitulada *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. No seu prefácio, Rorty registra que o primeiro a empregar tal denominação teria sido Gustav Bergmann, um membro do Círculo de Viena que imigrou para os EUA, em 1938, e fez toda a sua carreira acadêmica na Universidade de Iowa (RORTY, 1998, p. 9, apud SAMPAIO, 2017, p. 48).

A virada linguística (*linguistic turn*), chamada também em português de virada discursiva ou giro linguístico, foi fundamental para nortear os novos caminhos da filosofia e dos estudos sociais e humanos em geral. A plenitude desse movimento se deu em tempos modernos e, indo um pouco além, podemos dizer que foi justamente o advento da modernidade que abriu as portas para que se propagassem as ideias das viradas, a começar pela virada linguística. A modernidade promove o antropocentrismo e parte em busca da razão, da inteligência e da primazia humana sobre a natureza divina. O racionalismo e o empirismo superaram a crença em uma essência metafísica, religiosa, mística. Tais ideias são muito bem representadas por Max Weber ao referir-se ao *desencantamento do mundo*, um dos, senão o, termo mais marcante em suas escritas (CARDOSO, 2014). Nesses passos, a virada linguística subverte a noção denotacionista que atribui à linguagem apenas o papel de descrever as coisas em um mundo dado, elucidando, assim, a ideia de que os significados são constituídos discursivamente.

[...] a partir de Descartes, a noção de "representação" sobrepõe-se à ideia de uma afecção passiva e uniforme, visto que um determinado sujeito representa ativamente o mundo ao seu redor. [...] O *dualismo de substâncias*, proposto por Descartes, baseado em uma separação entre a *res cogitans* e a *res extensa*¹, inaugurou a noção de um sujeito do conhecimento, que vivencia suas experiências em primeira pessoa, colocando em cena, nos debates filosóficos, a subjetividade de um sujeito experienciador do mundo e de suas próprias sensações. [...] Com o desenvolvimento de novas perspectivas filosóficas, como a cartesiana, aos poucos, a linguagem deixou de ser encarada como elemento marginal,

uma mera ferramenta, e passou a assumir uma posição determinante nos debates filosóficos (ALMEIDA, 2017, p. 93).

Esse sujeito do conhecimento, referenciado na citação acima, experiencia o mundo através de práticas sociais que, veiculadas pela linguagem, configuram-se em processos de significação, produtores de sentido. Objetos, valores, conceitos, costumes, leis etc., elementos culturais estabelecidos e normatizados socialmente não são pré-existentes à linguagem, e sim instituídos discursivamente (HALL, 1997). É na materialidade linguística que se atribui sentido às coisas; ou seja, as imagens acústicas/significantes dos signos linguísticos, que constituem o discurso, ganharão significado no contexto em que se inserem, no que é dito e repetido, de forma recorrente, nos discursos que circulam em uma dada sociedade. Discursos estes que Foucault (1986, p. 56) descreve como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Seguindo seu pensamento, o filósofo coloca ainda que “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala” (FOUCAULT, 1986, p. 56).

É esse “mais” que, em um cenário histórico-social, significa o mundo. É esse “mais” que significa os sujeitos pertencentes a este mundo e suas respectivas performances. É, portanto, no discurso que se constituem os significados que constroem subjetividades. Feitos de signos, mas indo muito além da dicotomia língua e fala, os discursos, instrumentados pela iterabilidade da linguagem e inseridos em diferentes contextos, em meio à dinâmica de ações sociais diversas, ademais de instituírem significado àquilo a que se referem, produzem efeitos de sentido e, assim, interagem de forma contundente na formação de subjetividades.

2.3.1.1 Linguagem e sentido: a virada linguística na constituição de subjetividades

O fator comum na análise da organização social, dos significados sociais, do poder e da consciência do indivíduo é a linguagem [...] Lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Contudo é também o lugar onde nossos sentidos de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída (WEEDON, 1987, p. 21, apud PENNYCOOK, 2006, p. 77).

Pennycook (2006), apoiado nas palavras de Weedon (1987), corrobora a força produtiva da linguagem, que se configura em lugar onde são “definidas e contestadas” a “organização social e suas consequências” e onde construímos os “sentidos de nós mesmos”. Esses sentidos fazem parte de quem nos tornamos; portanto, é pela linguagem que constituímos nossas subjetividades. Não raro, nas últimas décadas, reflexões como essas são encontradas em estudos sobre identidade e suas interfaces com a linguagem. Cabe, então, a fim de compreender melhor essa relação, transitarmos por alguns conceitos, a começar pelo que se entende por identidade.

A princípio, como coloca Silva (2000), definir identidade parece muito simples, se traduz por *aquilo que se é*, dessa forma, a “identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente” (SILVA, 2000, p. 74); no entanto, esse é um pensamento ingênuo e insipiente. Na verdade, à existência da identidade se agrega a ideia da diferença que, por sua vez, se apresenta em oposição à primeira: “a diferença é aquilo que o outro é” (SILVA, 2000, p. 74). Partindo desse raciocínio, e do fato de que aquilo que *o outro é* é diferente daquilo que *eu sou*, não há (ou não deveria haver) como negar que existem diversas e distintas maneiras de ser no mundo. A partir dessa constatação, parece simples e óbvio que a postura mais correta a se assumir é a de tolerância para com as diferenças. No entanto, mesmo frente à ideia de aceitação da diversidade, devemos nos perguntar: o que/quem toleramos? Ou, que diferenças toleramos? Ou, ainda, como toleramos? Para uma reflexão mais assertiva sobre tais questionamentos, é preciso saber com mais precisão o que significa tolerar. Assim, a primeira coisa a ser reconhecida é que tal vocábulo possui, no mínimo, dois sentidos.

o verbo *tolerar* pode ser compreendido como a atitude de quem é paciente e compreensivo para com a diferença e a pluralidade, reconhecendo-as como inequívocas marcas do humano, e também como a atitude de quem se submete, de quem suporta alguém (COSSETIN, 2017, p. 135).

Diante de tal premissa, convém refletirmos a respeito de ambas as significações que cabem ao referido verbo, o que faremos partindo do sentido de tolerar como *suportar* (aguentar), geralmente com esforço. Pensar a partir dessa concepção nos leva à seguinte analogia: é como se usássemos uma veste incômoda, que nos causa desconforto, estranheza, mas que, em determinadas situações, seu uso se faz necessário e/ou é conveniente, então, nos trajamos de acordo e tentamos nos movimentar como se estivéssemos à vontade, no que nem sempre temos

sucesso. Dessa forma, tão logo nos despimos dos trajes incômodos, deixamos à mostra toda a nossa contrariedade e rejeição para com tal indumentária. Assim, também, em certos casos, se apresenta a tolerância para com o outro, como algo à parte, externo ao sujeito, que o leva a atitudes pontuais, entretanto, sem que elas signifiquem, de fato, compreensão e aceitação – “como se o tolerante fizesse apenas uma concessão à existência alheia e ignorasse aquilo que o outro sente ou pensa. Ele simplesmente suporta esse outro que, efetivamente, não é aceito, ouvido, compreendido” (COSSETIN, 2017, p. 135). Por outro lado, o sentido complacente de tolerar remete à compreensão da pluralidade humana como inequívoca e não deixa espaço para preconceitos ou atitudes arrogantes de mais-valia. Para tanto, é preciso que o indivíduo tenha seu âmago amalgamado a uma concepção de *outro* na qual:

de estranho, ele passa a ser concebido como um *alter*. Uma alteridade que, ao mesmo tempo, reconhece e é reconhecida em sua idiossincrasia, percebida como um *mesmo*, como um igual. [...] Assim concebida, a tolerância surge como um encontro de liberdades, sem constrangimentos. Liberdades que se afirmam sem se negar, exatamente porque o conceito norteador da relação é o reconhecimento; portanto, não está apoiado nem no suportamento, nem na concessão (COSSETIN, 2017, p. 138).

Reformulando os questionamentos feitos na página anterior, cabe então nos perguntarmos qual sentido de tolerar/tolerância vivenciamos em nossos pensamentos e em nossas ações. Se a resposta for o sentido de aceitação, convém refletirmos sobre quais alteridades reconhecemos e aceitamos – se reconhecemos apenas *algumas diferenças* e concedemos a liberdade de coexistir a apenas *alguns outros*, ainda estamos filiados ao sentido de tolerar como concessão. A tolerância que “surge como um encontro de liberdades”, surge livre de ideias preconcebidas que reafirmam identidades padronizadas e negam existências que não satisfaçam os padrões estabelecidos socioculturalmente. Tais ideias são guiadas por sentidos naturalizados em discursos hegemônicos que, marcados por relações de poder, se disseminam e, em sua iterabilidade, para além de instituírem tais sentidos, dão a eles um caráter substancialmente genuíno. No entanto, conceitos concebidos discursivamente nada têm de natural, de imanente ao ser, são, na verdade, produzidos socioculturalmente através da linguagem. Assim sendo, para melhor compreendermos como e por quais razões se instituem determinados sentidos, é preciso discernir o tempo, o espaço e os agentes nos quais e pelos quais foram produzidos. Seguindo nessa direção, Silva

(2000) procura problematizar e entender como se dá a produção da identidade e da diferença.

a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais"). [...] A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2000, p. 81 e 82).

De acordo com as palavras do autor, a diferenciação, estopim na produção da identidade e da diferença, faz-se materialmente ativa, a serviço das forças dominantes, por meio de outras tantas ações que se configuram em marcas da presença do poder, como por exemplo, a demarcação de fronteiras e a classificação de indivíduos e de seus grupos, o que se traduz em processos de inclusão/exclusão. Como dito anteriormente, tais forças se tornam operantes através de atos de criação linguística que, agenciados politicamente conforme a época e o local em que ocorrem, tratam de legitimar uma determinada identidade e invalidar qualquer outra que se apresente de modo diferente em relação à primeira, dada como padrão a ser seguido, em conformidade às normas sociais vigentes. Assim sendo, de acordo com o que nos traz Silva (2000), se faz congruente a ideia de que é a normatização o ponto de partida para que se instalem as referidas marcas da presença de poder, que passam a agir interna e incisivamente no processo de diferenciação.

fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2000, p. 83).

Obviamente, para que a normatização se efetive, não basta que as normas sejam formuladas, é preciso naturalizá-las. A vontade de poder, obcecada pela ideia de pureza e ordem, tendo abandonado a crença na ordenação pela natureza, ontológica e transcendente, estabelece seu próprio padrão de medidas, e busca torná-lo plenamente confiável, para que seja aceito e reconhecido como *o normal* a ser seguido por todos, para isso, faz-se necessária a elaboração de novos Discursos, que venham a naturalizar esse *normal*, fixando-o como único e, assim, tornando-o desejável (VEIGA-NETO, 2001). Em artigo que aborda a temática da inclusão/exclusão, voltada para educação especial, Veiga-Neto (2001) discute sobre a construção moderna da normalidade, que, partindo da ideia de controle e dominação, pressupõe a necessidade de ordenar e classificar (*etiquetar*); porém, para garantir o sucesso de tais ações, é preciso conhecer o que se pretende ordenar. À luz do pensamento foucaultiano, o autor caracteriza a modernidade como “um tempo de intolerância à diferença”, no entanto, como dito, para classificar e controlar é preciso conhecer, então, em situações estratégicas, essa intolerância apresenta-se “encoberta e recalcada sob o véu da aceitação e da possível convivência” (VEIGA-NETO, 2001, p. 26), é o que o autor representa operacionalmente como “aproximação>conhecimento>estranhamento, ou seja, inclusão>saber>exclusão” (VEIGA-NETO, 2001, p. 27).

Esse jogo estratégico, muito bem representado por Veiga-Neto (2001), ratifica o caráter histórico da normatização e produção da identidade e diferença que, mantendo o foco em concepções filosóficas e políticas, vigentes em determinados tempo e espaço, objetiva, sempre e imprescindivelmente, satisfazer os interesses da classe dominante. De modo que, na modernidade, com a ascensão burguesa, alicerçada nas perspectivas liberais de um sistema capitalista que preza pela aceleração da produtividade, o ponto chave é justamente esse – identificar quem produz mais e em menos tempo – esse é *o normal desejável*, um normal que *funcione perfeitamente bem, sem dar defeitos*, que satisfaça os ideais estruturalistas firmados na razão e na objetividade, para tanto, qualquer ação que venha a sugerir flexibilidade é rejeitada.

Assim, podemos dizer que o pensamento moderno normatiza, primeiramente, o ritmo de produção (acelerado) e as ações para alcançá-lo; logo, normatiza o funcionamento dos indivíduos, legitimando um *ser normal* dotado de características que o façam plenamente apto para a prática de tais ações. A partir do pensamento de

Veiga-neto (2001), podemos dizer que tais características são concebidas por gestores do estado, aliados a um grande número de especialistas; porém, são naturalizadas ao se infiltrarem nas malhas da sociedade através de discursos que atravessam as mais variadas relações de poder. Dessa forma, aqueles(as) que não atendem ao perfil normativo estabelecido – “[...] os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os "outros", o refugio enfim” (VEIGA-NETO, 2001, p. 23), não pertencem à categoria da seleta identidade dos normais, sendo, então, destinados ao grupo dos anormais.

As ideias apresentadas até aqui alicerçam um entendimento mais perspicaz em relação a como se dá o processo de normatização e, ao mesmo tempo, se contrapõem à crença ingênua que compreende conceitos e/ou circunstâncias como fatores ontológicos e imanentes, dados por algum domínio transcendental, que rege as coisas do mundo independente da vontade humana. Tal entendimento, ou seja, compreender que é por meio de atos linguísticos que se dá a normatização, incluindo todas as artimanhas e desdobramentos que a envolvem, é essencial para esse trabalho, e de fundamental importância para esta subseção, ao passo que se propõe a refletir sobre os efeitos de sentido na constituição de subjetividades, os quais decorrem de atos normatizadores que se encarregam de estabelecer a identidade *ideal*, impondo-a de tal forma que se incorpora em uma dada sociedade e passa a ser entendida como a *legítima, a verdadeira, a certa* e, portanto, a que deve ser assumida. Tal entendimento se dá na iterabilidade de discursos que, ao afirmarem certas concepções, as naturalizam, encobrando, assim, seu caráter de produção discursiva.

Os efeitos de sentido decorrentes dessa naturalização são muitos e, não raro, são cruéis e incisivos. É comum que indivíduos que não *funcionam* de acordo com a identidade normatizada, mas que constroem suas subjetividades em meio a discursos que a afirmam, passem a crer que o *erro* está *neles*. Assim, esse “*passar a crer*” é efeito produzido no exercício de uma ação determinada, é a efetivação de algo a partir de certo(s) impulso(s) – nesse caso, impulsos linguísticos, que, ao agenciarem a realização de algo, se configuram em atos de fala. Desse modo, na prática social discursiva, tais atos, presos a sentidos naturalizados, fazem a manutenção de crenças e pensamentos preconceituosos e produzem efeitos de sentido que afetam vidas.

Seguindo tal premissa, cabe interpretar o referido processo de naturalização como uma estratégia desenvolvida no intuito de mascarar o caráter discursivo da produção de sentidos; e, é justamente nesse ponto que *toca a virada linguística*, ela

vem para desarticular essa estratégia e assegurar a visibilidade da linguagem como elemento que significa o mundo – um mundo onde pessoas sentem, desejam, se movimentam, um mundo de subjetividades, de pluralidade, no qual esse *giro* linguístico abre caminhos para outros tantos, deixando visível, por exemplo, o processo de formação de performances identitárias – como veremos a seguir.

2.3.2 Linguagem, sentido e subjetividade: a virada performativa

Considerando o que foi apresentado até então, podemos julgar esclarecido o caráter da linguagem como constitutiva de significados, bem como, que esses significados se integram a subjetividades e a performances identitárias na construção e manutenção de quem somos, questão essa que será tratada de modo mais consistente no decorrer desta subseção. Contudo, como vimos, os sentidos, apesar de instituídos discursivamente, são naturalizados, ou seja, são revestidos substancialmente, ganhando, assim, uma aparência que os faz ser vistos como fatores intrínsecos, genuínos e vitalícios. Assim, infiltrados como elementos de natureza imanente, os sentidos operam em um sistema de classificação que, entendendo identidade como algo pronto, cabalmente intrínseco ao sujeito, ao deparar-se com suas diversas manifestações, encarrega-se de separá-las, categorizá-las e *etiquetá-las*. Essa distribuição, de identidades em categorias distintas, é feita a partir de características e aptidões identificadas nos indivíduos que, interpretadas de forma parcial, são dadas como pré-determinadas e determinantes. Assim, o referido sistema define quais identidades serão validadas e quais serão revogadas – fazendo valer um esquema hierárquico e estigmatizante, que rejeita a diversidade, sentenciando-a ao apagamento.

No entanto, em um exame mais minucioso do processo de normatização e naturalização dos sentidos, sob um olhar epistêmico, que proporcione uma visão para além do revestimento que mascara a produção de significados, a naturalidade aparente de tais sentidos cai por terra e, reiterando a afirmativa feita na introdução do parágrafo anterior, explicita-se a proveniência discursiva que os produz e normatiza. Dito isso, considerando que a identidade, assim como a diferença, se constitui na linguagem, por sua vez produtora de sentidos em um terreno movente e fluido, é incoerente pensar a definição de ambas a partir de parâmetros rígidos e fixos. Porém,

muitas vezes, apesar de a identidade e a diferença serem reconhecidas como produtos do discurso, são ainda representadas de forma puramente descritiva, seguindo a lógica de que, uma vez produzidas, permanecem em caráter inalterável, como se a certas produções discursivas a mobilidade da linguagem não se aplicasse – sob tal lógica, identidade e diferença continuam a ser definidas e, logo, engessadas – “Será o conceito de performatividade [...] que nos permitirá contornar esse problema” (SILVA, 2000, p. 92).

o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para idéia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000, p. 92).

O importante aqui é reconhecermos o caráter linguístico da performatividade, ou seja, é percebermos que esse “tornar-se” (SILVA, 2000, p. 92), esse movimento a caminho da construção de performances identitárias se dá na linguagem, que, como produtora de significados, é o ponto central no surgimento da virada performativa, assim como de outras tantas viradas. As relações entre linguagem e identidade são especialmente analisadas na virada performativa, a partir da qual considera-se que as identidades são *performadas* e não pré-formadas (PENNYCOOK, 2006, p. 80). Tal constituição se dá através de atos de identidade exercidos em performances linguísticas; portanto, a identidade não é um construto pré-determinado e intrínseco, ela se constitui em meio a cenários socioculturais, nos quais circulam discursos que tendem a ser solidificados e naturalizados. Diante disso: “A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez e serem pré-dadas” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A virada performativa traz à tona essas discussões, fomentando a análise das relações entre linguagem e identidade e enfatizando a noção pós-estruturalista de que o sujeito é produzido no discurso (PENNYCOOK, 2006). Podemos, então, questionar sobre como se dá essa produção – que força é essa que permite à linguagem produzir sentidos que ganham corpo na construção de quem nos tornamos? buscando respostas para tal questionamento, é indispensável conhecermos mais amplamente a proposta de Austin (1998), que, ao trazer a ideia de “atos de fala”, termo já utilizado neste trabalho, coloca que através de nossos enunciados, não apenas *dizemos* e sim

fazemos algo; ou seja, segundo o autor, a linguagem é ação, é substancial. Para Austin, existem proferimentos constataivos (ou descritivos) e proferimentos performativos – os primeiros apenas constata e/ou descrevem situações e, assim, podem ser classificados como verdadeiros ou falsos; já os segundos, os enunciados performativos, que, a partir do pensamento precursor de Austin, se traduzem no foco dessa pesquisa, não descrevem ou relatam coisas, de forma que não são valorados como verdadeiros ou falsos, esses proferimentos realizam ações, desde que satisfaçam a alguns critérios, necessários para que tais ações sejam efetivamente validadas por meio de um determinado ato de fala (SILVA, 2000). Assim, as normas que até então eram frequentemente utilizadas em estudos linguístico, voltadas a atestar enunciados como verdadeiros ou falsos, passam a ser questionadas.

segundo Austin, [...] a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas [...] proposição que Austin chama de "constatativa" ou "descritiva". [...] a linguagem tem pelo menos uma outra categoria de proposições que [...] que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça. Ao serem pronunciadas, essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize. Austin chama a essas proposições de "performativas". (SILVA, 2000, p. 92 e 93).

A princípio, só seriam consideradas performativas “aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam” (SILVA, 2000, p. 93). Porém, não é bem assim que acontece. Dito isso, partindo das ideias de Austin, seguimos em direção ao pensamento de Derrida. Apesar de, inicialmente, Derrida concordar com as evidências trazidas por Austin, logo, vem a problematizá-las, apresentando pontos com os quais discorda. No entanto, as críticas de Derrida não invalidam a teoria de Austin, e sim ampliam a noção de enunciados performativos como “atos de fala”. Derrida questiona o valor inscrito no contexto em si, sugerido nas teorizações do filósofo britânico “um valor de contexto e até de contexto exaustivamente determinável” (DERRIDA, 1991, p. 27). Para Derrida, é preciso considerar no contexto não só a intenção do falante, mas também a estabilidade das convenções sociais. Segundo o autor, o enunciado performativo, que supõe a realização de um ato, só se consolida, faz com que algo aconteça, por meio de convenções que se constituem pela iteração, ou seja, pela repetição de enunciados ao longo dos tempos e em espaços diversos: “Porque a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica ao mesmo tempo identidade e diferença”, ela “altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir” (DERRIDA, 1991, p. 77, p. 88).

Ao pensarmos em atos de fala (AUSTIN, 1998), relacionando-os à palavra *performativo*, por sua vez, advinda da língua inglesa – “*to perform*” (realizar, fazer), é provável que logo os associemos à ideia de *ação*, que realiza algo, obviamente, por meio de um enunciado. Voltando-nos, porém, ao pensamento de Derrida, incluindo as condições postas por esse autor, conforme nos são apresentadas por Silva (2000), para que consideremos um proferimento como performativo, é também provável que, um tanto inseguros quanto a ação discursiva de *performar*, nos perguntemos que condições são essas. Entretanto, na perspectiva da virada performativa, amparada pela virada linguística, na qual a linguagem é responsável pela ação de instituir significados, todos os enunciados operam, de alguma forma, na construção de algo, ou seja, implicam sempre em uma performance, portanto, sob essa visão, enunciar é *performar*. O que pode ser mensurado é a maneira como isso ocorre, quais são e como se dão os efeitos de sentido que decorrem de tais enunciados – essas questões remetem à iterabilidade do discurso, a proferimentos que não se encerram em um acontecimento singular, mas que se repetem ritualmente e, assim, materializam sentidos, de forma que esses ganham status de natural, são reconhecidos e assumidos socialmente, passando, também, a integrar subjetividades.

[...] uma sentença como “João é pouco inteligente”, embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar - em um sentido mais amplo - como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo (SILVA, 2000, p. 93).

A citação acima se faz relevante porque, ao apontar um determinado “fato” como *produto* do evento discursivo que traz de exemplo, vem ao encontro do tema abordado nessa pesquisa; no entanto, algumas observações, sobre o trecho referenciado, se fazem necessárias. Tal citação corresponde às escritas de Silva (2000), ao fazer a apreciação de um proferimento, na qual a ideia anunciada pela virada performativa se encontra latente. O referido autor, respaldado na formulação de performatividade inaugurada por J.A. Austin (1998), faz uma leitura com base em reflexões que retratam um processo em andamento, o que explica suas colocações sob um ponto de vista um pouco diferente do que nos é apresentado por autores que partem da virada performativa como a entendemos hoje. Na perspectiva atual, todo o enunciado se traduz em uma performance e, assim, nenhuma sentença *apenas funciona* como performativa, em uma situação determinada, a ação linguística de *performar* não é pontual como se pensava, sua presença, em todo e qualquer ato de

fala, é proclamada pela virada performativa. Um ato de fala, além de se configurar na performance adotada por quem o pratica, influência/afeta/condiciona a performatividade de seu(s) interlocutor(es), sendo que, a iterabilidade de tal ato vem a consolidar aquilo que é por ele enunciado, dessa forma, *verdades* constituídas discursiva e iterativamente são incorporadas à subjetividade e às performances identitárias que uma pessoa assume para si. Como no exemplo que vimos, elaborado por Silva (2000), que corrobora as evidências identificadas através da análise dos dados colhidos para esta pesquisa.

Seguindo a premissa de que atos de fala promovem efeitos de sentido que afetam direta e intensamente na construção de quem somos, cabe destacar que, na grande maioria das vezes, especialmente em vivências durante a infância, concedemos, mesmo que inconscientemente, àqueles(as) de quem somos/estamos próximos(as), que têm uma representatividade significativa em nossas vidas – mães e pais, cuidadoras e cuidadores, professoras e professores, colegas, amigas e amigos etc., legitimidade para exercerem a linguagem de forma que seus enunciados terão forte influência ou, por vezes, serão decisivos na formação de nossa subjetividade e na construção das performances identitárias que assumiremos ao longo de nossa existência. Frente a tal reflexão, voltemos à sentença exemplificada por Silva (2000): "João é pouco inteligente", logo a imaginemos proferida repetidas vezes, por exemplo, em uma sala de aula, de forma que João e seus colegas de classe a escutem iterativamente – diante disso, é muito provável que também os colegas passem a repeti-la e, conseqüentemente, tal sentença passará a ser uma verdade para todos, inclusive para João, que a assumirá performativamente.

Situações como essa, infelizmente, não são raras. Como seres sociais que somos inseridos em uma cultura que, por meio da linguagem, é constituída e constitutiva de significados, também os “sentidos de nós mesmos” (WEEDON, 1987, apud PENNYCOOK, 2006) serão construídos linguisticamente, em meio ao convívio sociocultural, guiados por relações de poder. Assim sendo, comumente, atos de fala produzem estigmas, *rótulos* que correspondem a diferentes *marcas*, a partir das quais os sujeitos são classificados. Ao analisarmos como esse processo ocorre, temos a impressão de que tais marcas, pré-determinadas, são impressas em etiquetas adesivas, sendo cada uma delas, matematicamente, anexada (colada) em dado sujeito, fazendo-o acreditar que o *rótulo* recebido corresponde a características que apresenta *ontologicamente*, como se cada um(a) trouxesse consigo uma classificação

ou um certificado de qualidade, informando categoricamente o que (ou quem) é bom e o que (ou quem) é ruim, de que (ou de quem) se trata, para que serve e onde e como deve ser *armazenado*. Atos como esses estão de tal forma naturalizados que, na maioria das vezes, os sujeitos envolvidos não têm a devida consciência do que produzem/reproduzem ao praticá-los. Um exemplo disso é o uso de expressões que, elaboradas a partir de discursos precursores, carregam sentidos altamente preconceituosos e são até hoje usadas como recurso linguístico legítimo, sem refletir sobre a carga semântica contida em cada uma delas e em que contextos foi instituída, sem mensurar os efeitos de sentido que causam, levando em conta que tais atos se prestam à manutenção da diferença produzida como fator negativo, com o intuito de reafirmar positivamente a identidade ideal/normal, em meio a um processo que, ativo no discurso, promove desigualdades.

dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece quase sempre, muito natural. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 2014, p 69).

Louro (2014) enfatiza que as práticas rotineiras e cotidianas, sempre atravessadas pela linguagem, na qual palavras e gestos se banalizam, expressões se consagram e se naturalizam, são as que, especialmente, precisam tornar-se alvo de nossa atenção, são estas práticas, que nos parecem tão comuns, que devemos problematizar, questionar e subverter. As palavras não “vão-se ao vento”, como afirma o dito popular, ou melhor, as ondas sonoras que se propagam por meio das palavras até podem ir-se ao vento, mas a linguagem é muito mais do que isso. Vão-se as ondas, ficam, muitas vezes para sempre, os efeitos de sentido que produziram. Atos linguísticos afetam, instituem, performam – pensamento esse corroborado pela teoria desenvolvida por Judith Butler que, com base nas ideias de Austin e Derrida, defende o gênero como performativo. Com base no pensamento da autora, muitos(as) outros(as) estudiosos(as) ponderam os efeitos de ações discursivas na performatividade de gênero.

A teoria da performatividade de gênero [...] questiona um dos sistemas de reconhecimento que confere o *status* de humano a determinados indivíduos – i.e. aqueles que mantêm relações retilíneas entre corpo, sexo, gênero e desejo – e retira outros dessa categoria. Tal sistema de reconhecimento [...] é, em grande parte, produzido e sustentado na/pela linguagem que constitui um dos elementos chave para o reconhecimento social e cultural (BORBA, 2014, p. 467).

Como vimos, as identidades pré-formadas socioculturalmente, no que se inclui a identidade de gênero, não advêm de nenhuma essência interior preexistente, são produções discursivas, se fazem no/pelo discurso e são cristalizadas em sua iteratividade – no caso da identidade de gênero, como citado acima, o que é reconhecido e validado é um sistema de classificação calcado no binarismo, que exclui, apaga, demoniza tantas outras formas de existir, de ser. Para Butler (2003), o gênero, dentro desse sistema binário e do que ela nomeia por matriz de inteligibilidade de gênero, não passa de uma “estilização repetida do corpo”, imposta por ideais reguladores, em uma sociedade configurada historicamente a partir de relações de poder que legitimam a matriz de uma heterossexualidade compulsória, naturalizando-a de tal forma, que produz “a aparência de uma substância” (BUTLER, 2003, p. 59). A filósofa, dentro de uma concepção pós-estruturalista, avança, em sua teoria de performatividade do gênero (e da identidade em geral) que as identidades generificadas são incongruentes, ao imporem determinadas características como naturais do ser, com base apenas no aparelho biológico, fazem exatamente o contrário, repelem ou discriminam o que é genuinamente próprio de cada ser.

O pensamento de Butler se faz adequado em inúmeras outras situações, nas quais o que é genuíno de cada pessoa não é *compatível* com o *organismo* idealizado e definido socioculturalmente como *normal*. Nesses casos, considera-se que o indivíduo não está de acordo com o *modelo de humano* dado como apto para uma vida plena; modelo esse que deve guiar vários, se não todos, os seguimentos da vida do sujeito, como aparência física, manifestação de desejos, de receios, de talentos, modo como se expressa, enfim, como funciona de maneira geral, de forma que, o indivíduo que não se encaixa nesse modelo é *deportado* para um *não-lugar qualquer*. Assim sendo, muitas vezes, o *medo de ser descoberto* é tão desesperador que a saída é esconder-se – ou atrás de atitudes que não são propriamente suas ou, de forma mais literal, isolando-se do mundo, na verdade, aderindo ao isolamento que o *mundo* lhe impôs. Tais questões são reais. E é imprescindível que falemos sobre elas. É imprescindível que falemos sobre vulnerabilidades e injustiças sociais, sobre as

causas feministas, étnico raciais, LGBTQs e, também, sobre a neurodiversidade. Como aponta Borba (2014, p. 467), a linguagem “constitui um dos elementos chave para o reconhecimento social e cultural”, e um dos pontos de partida para tal reconhecimento é como nos referimos a determinadas pessoas ou grupos de pessoas, ou seja, os termos que utilizamos, geralmente carregados de estereótipos.

Assim sendo, comecemos por aí a refletir epistemicamente sobre sentidos instituídos linguisticamente e sobre corpos e mentes que sentem/sofrem seus efeitos. Antes, porém, convém fazermos uma observação – levando em conta a possibilidade de estarmos, ainda, condicionados ao pensamento que entende a linguagem como denotacionista e a considera apenas em seu caráter descritivo e designativo, uma discussão que, a princípio, remete a referências lexicais pode parecer de cunho puramente estruturalista, no entanto, se objetivamos uma visão a partir da perspectiva da virada linguística e, portanto, pós-estruturalista, não cabe mais nos permitirmos uma percepção limitada como essa, é preciso ir além, ver além, alcançando o entendimento dos sentidos em sua concepção, consagração e efeitos. Dito isso, devemos estar conscientes que ao nos referirmos a um certo item lexical não estamos apenas nomeando algo, o uso de um determinado termo, em um dado contexto discursivo, agrega a ele significados e o torna veículo por meio do qual os sentidos que carrega alcançam longas distâncias, sendo reconhecidos nos mais variados espaços. Dessa forma, a utilização de um termo vai muito além do léxico, sua carga semântica aciona efeitos de sentido que remetem à representatividade, a posicionamentos, ou seja, à existência de cada indivíduo.

3 ACEPÇÕES LINGUÍSTICAS: E POR FALAR EM SENTIDO

Sendo esta pesquisa voltada para o campo da linguagem, investiga como ela (a linguagem) produz significados e como esses significados afetam as pessoas, em especial, as pessoas neurodivergentes. Para tal inquirição, fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar que, portanto, é o ponto de partida para as discussões fomentadas por esse estudo. Logo, a fim de explicar a produção de sentidos e a constituição de subjetividades, foi indispensável discutir as viradas linguística e performativa. Subsequente a tal discussão, neste capítulo 3, a reflexão sobre linguagem, sentido e subjetividade continua, entretanto, sempre amparada pelo construto teórico apresentado na integralidade deste estudo, se encaminha para uma abordagem mais específica, que vem a tratar de questões a respeito da neurodiversidade articulada a transtornos neuropsíquicos. Para tanto, é relevante que comecemos por analisar os significados atribuídos, ao longo dos tempos, a termos que se referem à saúde mental, ao funcionamento de mentes, ou seja, à neurodiversidade – tal questão, muitas vezes banalizada, é de extrema relevância, pois os sentidos que se fundem a tais palavras são incorporados em discursos produtores de *verdades* e, assim, interferem incisivamente na formação de subjetividades e identidades sociais.

3.1 Em busca de sentidos: ponderação e locução

No entrecruzamento morfológico de palavras, vozes, discursos, entre encontros e desencontros sincrônicos, desenha-se um *crucigrama* sociocultural – elementos linguísticos se rompem ou se enlaçam, se esquivam ou se fundem; alguns chegam e se acomodam em determinados espaço e tempo, sem maiores alcances, já outros se lançam na construção de uma grande teia de sentidos, ganhando, assim, nessa trama sociopolítica, representatividade diacrônica. Dessa forma, em meio a uma tessitura discursiva, vozes fazem seus arranjos e instituem sentidos que ganham materialidade e produzem efeitos – o que significa dizer que as palavras não surgem prontas, não são dotadas de significados pré-definidos e estáticos. Tais significados são construídos, em caráter plástico e dinâmico, através de práticas sociais discursivas.

Dito isso, ao tratarmos da vasta gama de discursos que, ao longo da história, estabeleceram e estabelecem termos e conceitos referentes a como funciona (ou deveria funcionar) a mente humana, ao que é ou não *normal*, não é difícil perceber uma celeuma lexical e pragmática – por meio de discursos ideológicos, num jogo entre palavras e sentidos, cujas regras se constituem politicamente, muitos foram os termos e as definições atribuídas a mentes e corpos considerados fora do padrão social vigente em um dado espaço-tempo; assim, atribuíam-lhes muito mais do que nomes e conceitos, atribuíam *sentido* a suas vidas.

Quantos já foram os significados outorgados em forma de expressões linguísticas para o que, com o passar dos séculos, convencionou-se chamar de loucura? Podemos dizer que muitos. Desde a antiguidade até os dias atuais, os(as) loucos(as) já foram entidades divinas (ou tocados(as) por elas), feiticeiros(as), bruxas, representações de entidades demoníacas, criminosos(as), doentes etc.; já foram mortos(as), torturados(as), abandonados(as), expostos(as) em espetáculos, enclausurados(as), medicados(as) e segregados(as) em meio à sociedade. Hoje, ao que parece, continuamos mergulhados(as) em um vasto vocabulário à procura da palavra que melhor represente determinados grupos. Assim, em meio a inúmeras classificações e constantes mudanças terminológicas que buscam dar sentido (e/ou fazer com que se entenda o sentido dado) aos diferentes modos de existir, se dissemina o discurso da inclusão, que defende a igualdade e a equidade entre todas as pessoas no exercício de seus direitos como cidadãos e cidadãs.

Não é o ponto central dessa pesquisa explicar o percurso histórico da construção de sentidos que, vinculados a determinadas expressões linguísticas, se referem a condições neuropsíquicas divergentes; tampouco é central nesse trabalho a discussão a respeito de processos de inclusão propostos por sistemas sociopolíticos e/ou educativos. Entretanto, é pertinente que seja feita alusão a alguns pontos que remetem a tais questões, sendo que esses se fazem relevantes para o desenvolvimento do tema proposto para este estudo. Portanto, a abordagem feita no parágrafo anterior tem o intuito de demonstrar, em linhas gerais e muito brevemente, que a constituição discursiva de significados vem de longa data, os termos e definições que compõem leis, assim como os discursos, oriundos do senso comum, que circulam em nossos dias não surgem de uma *hora para a outra*, ou porque alguém, agora, resolveu criar essa polêmica. Na verdade, de raízes muito antigas ainda brotam sentidos que dão suporte a muitos pensamentos e atitudes, mesmo que,

na maioria das vezes, não tenhamos consciência desse fato. Ocorre que *significados e saberes*, produzidos e disseminados linguisticamente, *se integram ao DNA* de uma determinada cultura e, assim, perpetuam através dos séculos.

Seguindo tal premissa, cabe reiterar que esses significados, já na corrente sanguínea de uma dada sociedade, se passam por elementos naturais e imutáveis, quando, na verdade, são produtos de práticas sociais discursivas e, portanto, passíveis de transformações. É preciso, porém, reconhecer que, assim como tais sentidos não surgem de uma hora para outra, sua ressignificação também não ocorre dessa forma, e sim em um processo que, intimamente ligado a relações de poder, se dá a passos lentos. O poder é o eixo principal em uma engrenagem de peças como língua, sentidos e saberes, e o que a faz girar são as relações de força sustentadas por esse poder. Veiga-Neto (2003-2014), ao apresentar as ideias de Foucault referentes ao saber-poder⁷, enfatiza que o filósofo “aproxima saber de poder numa quase fusão”, contudo, não os considera a mesma coisa, apesar de um estar contido no outro – “As relações de força constituem o poder; ao passo que as relações de forma constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este” (VEIGA-NETO, 2014, p. 128).

Ainda conforme Veiga-Neto (2003-2014), Foucault enfatiza o caráter histórico do saber, fato esse que corrobora o que foi colocado em parágrafo anterior, referente às *raízes* e à perpetuação dos sentidos e dos saberes. Podemos compreender melhor essa questão quando, com base no que nos traz o referido autor, aludimos ao pensamento foucaultiano no qual o poder “passa” por todo e qualquer indivíduo, através das “múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade”, em todas as direções e sentidos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 118). Assim, “Foucault pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane de um centro – instituições ou Estado –, como algo que se possua e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável” (VEIGA-NETO, 2014, p. 118). Eis, portanto, uma questão chave: o poder descentralizado e pulverizado – é dessa forma, veemente, porém sutil, que o poder ganha força e materialidade nas mais diversas

⁷ Alfredo Veiga-Neto, no livro “Foucault e a Educação” (2003-2014), situa e analisa o pensamento de Michel Foucault articulando-o a práticas e teorizações educacionais, em problematizações para além da escola. No capítulo VIII, intitulado “O Poder-Saber”, Veiga-Neto fundamenta-se em estudos de Foucault registrados em trabalhos como *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989; *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992; *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993; *Ditos & Escritos. Estratégia, Poder-Saber*. (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003; dentre outros.

associações entre os indivíduos, que ora exercem, ora sofrem as ações concebidas no ventre dessas relações de poder; em meio às quais se instituem sentidos e se regulam (licenciam/vetam) saberes.

[...] o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. Se na violência há dois pólos antagônicos - um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única alternativa é a resistência ou a fuga-, no poder não há propriamente dois pólos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo. E para que isso seja possível, **o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder**, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (VEIGA-NETO, 2014, p. 117, grifo meu).

Para Foucault, os saberes gerados sob tais articulações não surgem guiados por impulsos naturais; dessa forma, o conhecimento não é visto como “condição que tanto se coloca *a priori* de qualquer experiência quanto a ultrapassa em seus limites”, e sim como circunstancial e social (VEIGA-NETO, 2014, p. 125). Trata-se de uma epistemologia construída sob domínios que controlam o que pode ou não ser dito/conhecido e decidem, dentre os discursos que circulam, quais têm status para serem dados como verdadeiros e relevantes e quais devem ser apagados. Assim, os saberes, naturalizados, incorporados no *DNA* de uma dada sociedade, descolam-se através dos séculos por *artérias linguísticas* – “[...] poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto⁸, e não num universal abstrato. Como já referi, aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber”” (VEIGA-NETO, 2014, p. 128).

E é nesse discurso articulado que se constroem saberes sobre modos de vida, sobre pessoas, sobre (neuro)diversidade. É em meio a esse discurso, que busca capturar a todos, acomodando-os, cada um em *seu lugar*, em *sua categoria*, porém todos dentro da norma, que sujeitos (neuro)divergentes constituem suas subjetividades. É nesse jogo linguístico que esses indivíduos, e a sociedade como um todo, constroem a ideia de quem são. Dito isto, é imprescindível que identifiquemos tais discursos, reconhecendo e problematizando seus feitos e efeitos – a começar por alguns termos que os integram e os sentidos que lhes são atribuídos.

⁸ Veiga-Neto faz referência à colocação de DRBYFUS & RABINOW, encontrada em DRBYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

3.2 Sutis fronteiras entre doença, síndrome e transtorno

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras são sombras
As sombras viram jogos

Sérgio Britto e Marcelo Fromer⁹

As palavras doença, síndrome e transtorno, bem como distúrbio e desordem, são frequentemente utilizadas quando o tema diz respeito a abalos na saúde. De modo geral, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo saúde refere-se a um estado de completo bem-estar – definição demasiadamente genérica e bastante questionada. Porém, em se tratando das demais palavras citadas, os questionamentos se multiplicam, muitas são as dúvidas quanto aos sentidos que representam os termos mencionados, assim como muitas são as práticas de uso que os referenciam com variadas significações, e, especialmente, muitos são os estigmas em relação a esses construtos. Assim sendo, essa subseção traz alguns esclarecimentos e se propõe a refletir sobre tal problemática, objetivando uma compreensão mais ampla sobre a que se referem determinados termos e sobre o que, em certas situações, causa resistência e/ou discordância quanto à terminologia utilizada.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, doença caracteriza-se por um processo patológico definido por um quadro característico de sinais e sintomas. Pode afetar o corpo inteiro ou quaisquer de suas partes, sendo que, tem geralmente uma causa conhecida, podendo essa ser externa (doenças contraídas por vírus e bactérias etc.) ou interna (como no caso da diabetes, da hepatite etc.). Já as síndromes, conforme Dalgalarondo (2019, p. 22) “são conjuntos de sinais e sintomas que se agrupam de forma recorrente e são observados na prática clínica diária”, estes sinais são constantes e podem ter causas diversas ou alterações das quais ainda não se sabe a causa. Os transtornos, por sua vez, também chamados de distúrbios, estão geralmente relacionados à ordem mental ou psíquica, suas causas são atribuídas a fatores psicológicos (a forma como o paciente se comporta e interage com o ambiente) e a aspectos neurobiológicos (como o déficit ou o excesso de produção de um

⁹ Canção “Palavras”, composta por Sérgio Britto e Marcelo Fromer, interpretada pelo grupo Titãs. Álbum: “Ô Blésq Blom”; ano de lançamento: 1989.

neurotransmissor ou alterações na comunicação entre eles). Os transtornos nem sempre apresentam sinais específicos, ou seja, os sintomas podem variar de acordo com cada paciente e, assim como as síndromes, não possuem uma única causa definida.

[...] o objetivo, que se acreditava válido, de identificar populações homogêneas para tratamento e pesquisa resultou em categorias diagnósticas restritas que não capturaram a realidade clínica, a heterogeneidade de sintomas em um mesmo transtorno e o compartilhamento significativo de sintomas entre vários transtornos (DSM-5, 2014, p. 12).

Podemos entender, com a leitura da citação acima, que diz respeito a transtornos mentais, que uma tentativa mais estruturalista de se chegar a grupos de sintomas que, de maneira geral e recorrente, pudessem se apresentar de forma homogênea em diferentes sujeitos acometidos por um mesmo transtorno, bem como, a intenção de identificar o compartilhamento de sintomas, de modo sistemático, em transtornos diversos, não obteve o êxito necessário, ou seja, os grupos formados a partir dessa lógica limitam categorias diagnósticas, que, assim, se mostram insuficientes e incondizentes com uma realidade na qual a manifestação de sintomas, apesar de apresentar traços em comum, tem combinações diversas e está associada a múltiplos fatores, de modo que se apresenta individualmente.

Retomando a questão terminológica e direcionando-a, mais especificamente, a usos que remetem à saúde mental, sendo esse o principal foco desta pesquisa, é importante mencionar o fato de que temos, atualmente, dois sistemas de classificação que definem e descrevem os transtornos mentais: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), que tem o seu capítulo 06 intitulado por “Transtornos mentais, comportamentais ou do desenvolvimento neurológico” (CID-11, 2019). Apesar de os dois sistemas serem apresentados de forma bastante elucidativa e abrangente, as definições que trazem para os termos em estudo apresentam, ainda, *fronteiras* muito tênues; tanto que, em muitos discursos, mesmo quando fundamentados em tais sistemas, não raro, tais fronteiras são ultrapassadas ou até mesmo apagadas. Um exemplo disso encontra-se no uso dos termos síndrome e transtorno que, como dito anteriormente, têm como diferença mais marcante apenas o fato de transtorno ser preferencialmente usado quando a condição diz respeito à área mental/cerebral, no entanto, apesar disso, alguns profissionais

cujas áreas estão relacionadas com mente/cérebro optam por usar os dois termos (e em alguns casos, também a palavra doença) como sinônimos. No início do seu capítulo 06, o CID-11, utiliza-se dos termos distúrbio e síndrome ao formular a seguinte definição:

Os distúrbios mentais, comportamentais e do desenvolvimento neurológico são síndromes caracterizadas por distúrbio clinicamente significativo na cognição, regulação emocional ou comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental e comportamental. Esses distúrbios geralmente estão associados a sofrimento ou prejuízo no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento (CID 11, 2019, cap. 6, s/p).

A citação acima, para além de sugerir a variabilidade no uso dos termos aqui analisados, nos permite entender *distúrbio* como *perturbação*, *alteração*, que ora refere-se a uma condição, de forma mais abrangente (“distúrbios mentais”), ora a um aspecto, sintoma, característica de uma dada condição (“caracterizadas [as síndromes] por distúrbio clinicamente significativo”). Assim, parece claro, considerando o que nos traz o capítulo 6, do CID 11, bem como os demais estudos realizados, que distúrbios/síndromes/transtornos mentais, comportamentais e do desenvolvimento neurológico estão relacionados a alterações (disfunção/distúrbio) das emoções, dos sentidos, do comportamento, da cognição etc.; tais alterações se refletem nos “processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental e comportamental” (cf. citação acima) alterando, também, esses processos. Cabe enfatizar que tais alterações/perturbações passam a ser consideradas distúrbios mentais, quando vêm a causar sofrimento e a trazer prejuízos em diversas áreas do funcionamento biopsicossocial (DSM-5, 2014).

Nestes termos, a discussão a que se propõe este trabalho não pretende ir na contramão dos conhecimentos apresentados nos parágrafos anteriores – a ideia é multiplicar as *pistas de trânsito*, é que haja *cruzamentos*, *pontes*, *paragens* que oportunizem *diálogos*, *informações*, *trocas*, *abastecimentos* e que, sempre que necessário, estas vias sejam (re)formadas. Entretanto, para que esse fluxo ganhe espaço faz-se necessário transitar por caminhos pós-estruturalistas, cujos pressupostos se harmonizam com o que propõem os estudos indisciplinados.

3.3 Neurodiversidade: locução e inclusão

Palavras eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem
em caso de emergência
Sérgio Britto e Marcelo Fromer¹⁰

Sim, precisamos de palavras, mais do que isso, precisamos de palavras que signifiquem, mas, como já vimos, os significados não estão ali, imanentes em cada palavra, por isso “corremos tanto atrás” deles. Toda essa discussão a respeito da carga valorativa de termos como doença, transtorno etc. corrobora com a função da linguagem como constitutiva de sentidos – se não fossem os significados instituídos discursivamente, cada um desses termos traria consigo uma significação pré-estabelecida de forma que justificaria seu uso sem mais demandas. Mas não é desse jeito que acontece; é o uso dessas palavras, em meio a discursos elaborados histórica e politicamente, que dá sentido a cada uma delas. Ao dizer isso, reiteramos a função da linguagem na significação do mundo e de nós mesmos, como agente constitutivo e não apenas descritivo.

Assim sendo, na busca constante por representatividade, ideias se articulam a palavras e, assim, se fazem operantes discursivamente, a fim de alcançarem reconhecimento social na instituição de novos sentidos – a exemplo disso está o surgimento da palavra *neurodiversidade*. Segundo Ortega (2008), o termo neurodiversidade foi inaugurado por Judy Singer, socióloga australiana, diagnosticada com Síndrome de Asperger, que, em 1999, escreveu um texto intitulado por “*Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida?*”. Ortega destaca que, assim, Singer parte de um problema sem nome e conduz à emergência de uma nova categoria de diferença. Hoje, o termo neurodiversidade parece ainda estar “ganhando corpo”, sendo que se trata, ainda, de um termo relativamente novo e desconhecido por muitos; contudo, vem sendo utilizado amplamente com referência à diversidade do funcionamento neurocognitivo.

Singer (1999), através de seu texto, lançou um questionamento incisivo e desafiador, que desadormece, desacomoda, provocando e chamando à reflexão e à ação, o que é de fundamental importância e deveras necessário para a tomada de

¹⁰ Idem à anterior (8).

novos rumos; entretanto, passadas mais de duas décadas desde a publicação do referido artigo, convém nos perguntarmos em que ponto estamos do percurso que segue caminhos apontados por Singer e por outros(as) tantos(as) que abordam a questão da (neuro)diversidade. Seja qual for a resposta, certamente temos um longo caminho pela frente e, para avançarmos nesse trajeto, é fundamental explorarmos um pouco mais questões relacionadas aos processos de normatização e naturalização, nos quais se inserem os sentidos de normal/anormal; ou seja, é preciso *enxergar* que significações dadas como naturais não o são, não são intrínsecas ou imanentes, são na verdade, politicamente produzidas e incorporadas a uma cultura através da linguagem.

Cabe, então, retomarmos questões referentes à construção da normalidade, já apresentada no capítulo 2 deste trabalho, em subseção que discute a virada linguística e a formação de subjetividades; contudo, a instituição dos sentidos relacionados à díese normal/anormal é um dos pontos cruciais na discussão sobre neurodiversidade e de extrema relevância para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, sempre que necessário e/ou relevante esta temática será trazida à discussão.

Dalgarrondo (2019, p. 41) considera a construção da normalidade como um “debate vivo, intenso, interessado, repleto de valores (explícitos ou não), com conotações políticas e filosóficas (explícitas ou não) e conceitos que implicam o modo como milhares de pessoas serão situadas em suas vidas na sociedade”. A carga valorativa das noções de normal/anormal se constrói historicamente e está associada ao comportamento desejável por um grupo dominante, que idealiza um desempenho padrão a partir de seus interesses – por vezes, dogmáticos e doutrinários, de acordo com critérios socioculturais e ideológicos (DALGARRONDO, 2019). No entanto,

[...] o **comportamento** e o **estado mental** das pessoas **não são fatos neutros**, exteriores aos interesses e preocupações humanas. A classificação de Plutão como *planeta anão* ou *plutoide*, *asteroide* ou *cometa*, perdendo, enfim, o *status* de *planeta*, não afeta nada, ou quase nada, a vida dos seres humanos. Já classificar de normal/anormal ou patológico/saudável alguém cuja orientação do desejo erótico é homossexual ou cuja identidade de gênero é de transgênero afeta marcadamente milhares de pessoas reais, para as quais essas definições interferem diretamente em suas vidas (DALGARRONDO, 2019, p. 40-41).

Da mesma forma, a classificação de pessoas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno bipolar (TB), transtorno do espectro

autista (TEA) etc. em normal/anormal afeta “pessoas reais” e interfere na construção da autoimagem e na representatividade social desses indivíduos, ou seja, na relação de cada um deles consigo mesmo e com o mundo, que se traduz em sua subjetividade e nas performances identitárias que assume. Classificar alguém como sendo anormal, por mais bem intencionadas que sejam as justificativas e que se digam inclusivas, sempre trará valores depreciativos que retornam quase sempre, de forma explícita ou camuflada (DALGALARRONDO, 2019). Por isso é necessário e urgente o entendimento de que a diversidade está em tudo, ela se faz presente na pluralidade de etnias, de orientações sexuais, de classes sociais e, também, no funcionamento neurocognitivo dos indivíduos. Dessa forma,

Neurodiversidade é a diversidade de cérebros e mentes humanas - a variação infinita no funcionamento neurocognitivo de nossa espécie [...] é um fato biológico [...] Diversidade é uma característica de um grupo, não de um indivíduo. Quando um indivíduo diverge dos padrões sociais dominantes do funcionamento neurocognitivo "normal", ele não "tem neurodiversidade", é neurodivergente (WALKER 2014, s/p, grifo nosso).

O debate que questiona a homogeneização dos indivíduos, tendo como modelo de normalidade o sujeito idealizado a partir de concepções modernas e excludentes, acontece em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Tais discussões levantam a bandeira em defesa da diversidade, da pluralidade, da diferença e do hibridismo em questões étnicas, culturais, de gênero etc., a neurodiversidade se soma a essa luta, defendendo, por exemplo, que assim como há, no que se refere à orientação sexual, uma diversidade a ser “vista”, reconhecida, legitimada e respeitada, há também uma multiplicidade de funcionamentos neurocognitivos que reivindicam os mesmos direitos, que precisam ser “vistos”, compreendidos, validados. O processo de normatização opera na singularidade e tolhe a real e plural existência humana. Tanto o normal quanto o anormal estão *enquadrados* na norma, entretanto, a supremacia e a legitimidade são concedidas ao primeiro, pelo fato de que os sentidos a ele instituídos conduzem à retidão, à constância, à regularidade e à unificação e, por certo, comportamentos e circunstâncias que apresentem tais características são previsíveis, de fácil observação e direcionamento, o que economiza esforços no exercício de dominação, que se faz comum a regimes diversos, utilizando-se de estratégias diferentes, porém com o mesmo desejo de poder e dominação, o que se mostra, categoricamente, também em um sistema sociopolítico moderno. No entanto,

para que tal projeto se aplique com êxito, é preciso que os sentidos instituídos a *normal* ou a *ser normal*, sejam configurados de forma que venham a significar elevação, correção do que está errado, conserto do que está estragado, sendo que, a normalidade assim estabelecida, mais do que aceita, será desejada.

quando se sabe que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos *norma* e *normal*, trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma *norma*, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. "Normar", normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho. Conceito polêmico, realmente, esse conceito que qualifica negativamente o setor do dado que não cabe na sua extensão, embora dependa de sua compreensão. O conceito de direito,* conforme esteja aplicado ao campo da geometria, da moral ou da técnica, qualifica respectivamente como torto, tortuoso ou canhestro tudo o que resiste à aplicação do referido conceito (CANGUILHEM, 2009, p. 109).

Canguilhem (2009) nos traz o normal e o anormal em uma relação de polaridade e inversão, ou seja, aquilo que está do lado oposto, que não satisfaz a ordem normativa, não é apenas diferente, tampouco indiferente, e sim depreciativo, detestável, repelente. Contudo, o mesmo autor nos fala do caráter dinâmico e contingente da norma – “Uma norma se propõe como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença. No entanto, se propor não é o mesmo que se impor” (CANGUILHEM, 2009, p. 109). O filósofo e médico francês afirma que uma norma só passa a ser referência quando “é instituída ou escolhida como expressão de uma preferência” (CANGUILHEM, 2009, p. 109); no entanto, sabemos que a condição contingente de uma norma é relativa, e que essa, explicitamente se propõe, porém, implicitamente se impõe. Tal imposição se dá na medida em que uma determinada norma, *proposta* politicamente em meio a relações de poder e dominação, é legitimada e naturalizada discursivamente e, assim, assumindo o status de natural e intrínseca, se infiltra em uma sociedade, não como possibilidade de escolha para os sujeitos, mas como a única opção para ganhar corpo e voz como cidadã(o) pleno de seus direitos.

As colocações feitas têm a intenção de problematizar o caráter impositivo da norma e de incitar à reflexão sobre os discursos que, para além de instituir, naturalizam os sentidos que correspondem às condições de normal/anormal. No entanto, tais colocações não objetivam ir contra a dinamicidade de normas e

concepções – por serem essas constituídas linguisticamente, seria, inclusive, contraditório considerá-las estáticas e permanentes, visto que, nesse estudo, a linguagem é abordada a partir de uma visão pós-estruturalista, baseada na fluidez. Assim sendo, cabe retomar as considerações feitas por Canguilhem (2009), que aludem à plasticidade da linguagem, para o autor a linguagem vai além da mediação na gênese de um pensamento, ela “é a condição de seu movimento. Por trás do conceito, a palavra garante as transposições do sentido” (CANGUILHEM, 2009, p. 146).

Nesse trânsito, gerenciado linguisticamente em meio a palavras, sentidos, conceitos etc., cabe enfatizar a plasticidade e a ambivalência da linguagem constitutiva de significados, ou seja, ao mesmo tempo em que sentidos são discursivamente instituídos e naturalizados, é também no discurso que esses sentidos podem ser problematizados, transformados, desconstruídos e reconstruídos. “A vida não é, portanto, para o ser vivo, uma dedução monótona, um movimento retilíneo; ela ignora a rigidez geométrica, ela é debate ou explicação [...] com um meio em que há fugas, vazios, esquivamentos e resistências inesperadas” (CANGUILHEM, 2009, p. 78). Diante disso, é indispensável considerarmos que é, de fato, possível questionarmos a carga valorativa dos termos normal/anormal, é possível desconstruirmos significados viciados e engessados, bem como, é possível elaborarmos novos discursos, que instituem novos sentidos, lançando mão de termos que ressignifiquem, preencham vazios, resgatem vidas, concedendo a elas visibilidade e dignidade. Em meio a esse fluxo linguístico, a amplitude do termo neurodiversidade se apresenta com força e aptidão para incluir-se em discursos que alavanquem um processo de ressignificação.

A neurodivergência (o estado de ser neurodivergente) pode ser **ampla** ou inteiramente genética e inata, ou pode ser ampla ou totalmente produzida por experiências que alteram o cérebro ou alguma combinação dos dois (autismo e dislexia são exemplos de formas inatas de neurodivergência, enquanto alterações no funcionamento do cérebro causadas por traumas, práticas de meditação a longo prazo ou uso pesado de drogas psicodélicas são exemplos de formas de neurodivergência produzidas através da experiência) (WALKER 2014, s/p).

Neurodivergente, comumente abreviado como (ND), tem como seu oposto a palavra Neurotípico (NT); ser um neurotípico significa ter um estilo de funcionamento neurocognitivo que se encaixa nos padrões sociais dominantes, ou seja, o que

costuma ser considerado "normal". "Neurotipicidade é a condição da qual as pessoas neurodivergentes divergem" (WALKER, 2014, s/p). Neurotípico, entretanto, não é uma palavra com conotação negativa, o fato de a encontrarmos, às vezes, em meio a críticas que se referem a determinado(s) comportamento(s) de certos indivíduos neurotípicos, não significa que seja por si só uma palavra de natureza pejorativa. Estendendo tal questão, que pondera usos e sentidos de dados termos, é imprescindível que tenhamos muito bem esclarecido a que se referem os construtos *neurodiversidade*; *paradigma da neurodiversidade* e *movimento da neurodiversidade*. Podemos dizer que todos eles remetem à diversidade de funcionamentos neurocognitivos, no entanto, o primeiro compreende essa diversidade por um viés que apresenta várias divergências com o que é defendido pelos demais. A fim de entender a que vêm cada um deles, esclarecendo pontos divergentes e em comum, começemos pelo *paradigma da neurodiversidade*, o qual corresponde a uma *perspectiva específica sobre a neurodiversidade* – uma abordagem que considera que:

a neurodiversidade é uma forma natural e valiosa da diversidade humana. A ideia de que existe um tipo de cérebro ou mente "normal" ou "saudável", ou um estilo "certo" de funcionamento neurocognitivo, é uma ficção culturalmente construída, não mais válida do que a ideia de que existe uma etnia, gênero ou cultura "normal" ou "certa". A dinâmica social que se manifesta em relação à neurodiversidade é semelhante à dinâmica social que se manifesta em relação a outras formas de diversidade humana (por exemplo, diversidade de etnia, gênero ou cultura). Essas dinâmicas incluem a dinâmica das desigualdades de poder social, e também a dinâmica pela qual a diversidade, quando adotada, atua como fonte de potencial criativo (WALKER, 2014, s/p).

Ainda segundo Walker (2014), tais princípios, que compreendem o *paradigma da neurodiversidade*, embasam o *movimento da neurodiversidade*, assim sendo, ambos estão correlacionados, mas não são a mesma coisa. Ou seja, o paradigma, como já mencionado, trata-se de uma perspectiva, de um ponto de vista, de um entendimento da neurodiversidade, alcançado através da visão a partir de determinado ângulo; já o movimento parte do *paradigma da neurodiversidade* e vai além, como o próprio nome sugere, diz respeito a um movimento, o qual compreende um grande grupo de ativistas, que luta por causas relacionadas à neurodiversidade. Sendo que, esse grande grupo, que integra o movimento da neurodiversidade, é composto por diversos grupos menores que, obviamente, compartilham entre eles vários pontos em comum, mas também apresentam diferenças entre si, em relação,

por exemplo, a objetivos, posicionamentos, métodos etc., o que leva cada um deles a elaborar suas próprias estratégias e ações. O movimento da neurodiversidade tem uma maior representatividade com grupos de ativistas que se encontram no espectro do autismo, o que, às vezes, causa a falsa impressão de que o movimento é voltado apenas a causas que lutem exclusivamente pelos direitos dos autistas, ou que é composto somente por indivíduos autistas, o que não é verdade – o *movimento da neurodiversidade* busca a inclusão de todos os sujeitos neurodivergentes.

O Movimento da Neurodiversidade é um movimento de justiça social que busca direitos civis, igualdade, respeito e inclusão social total para os neurodivergentes. [...] Esses indivíduos e grupos são bastante diversos em seus pontos de vista, objetivos, preocupações, posições políticas, afiliações, métodos de ativismo e interpretações do paradigma da neurodiversidade (WALKER, 2014).

Até aqui, ao trazer esclarecimentos a respeito do *paradigma* e do *movimento da neurodiversidade*, apesar de termos citado a conectividade entre eles, focamos mais no que difere um do outro – no entanto, o ponto que apresentam em comum é de grande relevância: ambos, paradigma e movimento, rejeitam a patologização. Ou seja, aqueles e aquelas que adotam a perspectiva do paradigma e/ou que se integram ao movimento consideram condições neurodivergentes como o transtorno do espectro autista, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, o transtorno bipolar etc. como marcas identitárias dos indivíduos e se posicionam contra a busca pela cura, assim como são contrários aos tratamentos direcionados a tais condições – para essas pessoas o autismo, por exemplo, faz parte de quem são, curá-lo seria negar a própria identidade, representaria intolerância à diferença (não há por que buscar tratamento ou cura para aquilo que não é doença/transtorno). Porém, é importante destacar que, mesmo para tais vertentes, o entendimento de questões que remetem à patologização/tratamento/cura dependerá da condição neurodivergente apresentada. Por exemplo, grupos que seguem a linha de pensamento em questão reconhecem a epilepsia como uma patologia, tanto que o Movimento da Neurodiversidade não se opõe à busca da cura para a epilepsia, pois acreditam que, nesses casos, o indivíduo pode ser curado sem que sejam alterados aspectos fundamentais de sua identidade (WALKER, 2014).

Tendo feito tais esclarecimentos, voltemos ao ponto em que, aludindo aos três construtos, mencionamos que o viés da neurodiversidade diverge do paradigma e do

movimento da neurodiversidade, ao entender as condições neurodivergentes sob outra perspectiva. A neurodiversidade, em oposição aos outros dois, diz respeito à linha de pensamento para qual o TEA, o TDAH, o TB etc. são transtornos com etiologia orgânica – grupos que seguem esse viés apostam na evolução das ciências biológicas e nos resultados de pesquisas que possam apontar a cura para determinados transtornos. Para essas pessoas, as terapias representam oportunidades como: desenvolvimento de habilidades que melhorem a qualidade de vida e ampliem possibilidades, progresso e/ou adaptação para o desempenho de tarefas cognitivas, entendimento quanto à neurodiversidade, estratégias para administrar situações decorrentes de determinada condição neuropsíquica etc. Diferentemente disso, os ativistas do Movimento da Neurodiversidade acreditam que as terapias são formas de reprimir o comportamento natural dos indivíduos neurodivergentes, que tais intervenções “constituem atentados contra a diferença e a diversidade do cérebro humano” (ORTEGA, 2008, p. 48).

Tal impasse acaba por recair em uma discussão também linguística, que remete à carga semântica dos verbos *ter* e *ser* e aos efeitos de sentido decorrentes do uso de ambos. Como já foi colocado, os ativistas do Movimento da Neurodiversidade assumem, por exemplo, o comportamento autista como traço de sua personalidade, como marca identitária, “não é alguma coisa (uma doença) que se “tem”, mas algo que se “é”, precisa apenas ser respeitado, sem tentativas que representariam “esculpir” (mudando a essência, a natureza de uma pessoa) um modelo comportamental padrão, socialmente aceito pela maioria neurotípica. Em contrapartida, para o grupo que defende intervenções terapêuticas, a maioria das condições mentais que apresentam os indivíduos neurodivergentes trata-se de ter um transtorno neuropsíquico, ou seja, não pertence ao cerne de suas características identitárias, é algo que se agrega ao indivíduo e que, apesar de acompanhá-lo involuntariamente e ser responsável por marcas importantes de seu comportamento, não o definem, não se traduzem na essência de quem são. Seguindo a premissa de que certas características se configuram em transtorno quando causam prejuízos em vários setores da vida do sujeito, a busca por estratégias terapêuticas significa a tentativa de minimizar esses prejuízos, ou seja, não se trata de uma ação em prol dos demais, e sim para atender o próprio indivíduo neurodivergente diante das escolhas que faz, viabilizando o alcance de suas metas e, inclusive, validando recursos que legitimem sua condição e promovam a equidade.

Cabe, ainda, enfatizar que muitos grupos que não concordam com a visão identitária e com a recusa de tratamentos são formados por pais cujos filhos, por exemplo, se encontram em diferentes pontos do espectro autista. Esses grupos afirmam que a grande maioria dos ativistas do movimento da neurodiversidade é composta por pessoas com grau de autismo leve, “à beira” do espectro, os chamados autistas de alto funcionamento que, antes do DSM-5, eram diagnosticados com síndrome de Asperger e que não apresentam comorbidades ou as apresentam sutilmente; para estes pais, por essa razão, o Movimento da Neurodiversidade não pode falar por autistas/pessoas neurodivergentes em geral, pois para muitos a realidade é bem diferente da colocada, defendida e reivindicada pelos ativistas do movimento (ORTEGA, 2008).

Além disso, comumente, aqueles(as) que acreditam que sua condição neurodivergente é decorrente de um funcionamento cerebral atípico, de causa biológica, ao tomarem conhecimento do transtorno que os afeta, sentem-se desresponsabilizados (aliviados) por possíveis sofrimentos ou frustrações causadas a si mesmo e/ou a pessoas de seu convívio, afinal, *não é o que eles são, é o que eles têm*. Essa é a visão de modelos fisicalistas/cerebralistas oriundos da psiquiatria biológica ou das neurociências, que se contrapõem a modelos psicológicos (ou psicanalíticos) e mentalistas que se apoiam no critério identitário. (ORTEGA, 2008). Certamente as duas noções, com suas destacadas diferenças, apresentam, cada uma do seu ponto de vista, razões e argumentos de considerável relevância. Assim sendo, é bastante provável que o diálogo entre elas proporcionasse benefícios importantes para os sujeitos neurodivergentes, sendo promovido de forma que, ao mesmo tempo que respeite posicionamentos diferentes, considere argumentos de ambos os lados. “As críticas feitas à psiquiatria biológica não devem impedir de reconhecer que ela trouxe a desculpabilização de pacientes e familiares por suas psicoses, seus transtornos alimentares, anorexia, autismo e esquizofrenia” (ORTEGA, 2008, p. 487).

a biologização (e/ou a neurologização) da doença mental — seja ela autismo, esquizofrenia, depressão, transtorno bipolar, dentre outras — leva a um distanciamento subjetivo da doença, que é tratada mais ou menos como qualquer doença física. [...] Quando um psiquiatra de orientação biológica fala da depressão de maneira semelhante àquela que um cardiologista fala de uma doença cardíaca, produz-se um distanciamento subjetivo da doença, uma dessubjetivação. O indivíduo *tem* esquizofrenia, ou transtorno bipolar, em vez de *ser* deprimido, esquizofrênico e/ou psicótico. Assim como o indivíduo pensa que *tem* uma doença cardíaca e não que ele é essa doença [...]. (ORTEGA, 2008, p.486).

Considerando a íntegra do que foi trazido nesta subseção, cabe ressaltar que não objetivamos, com esse trabalho, adotar um posicionamento a favor ou contra qualquer uma das noções apresentadas nos últimos parágrafos. No entanto, poderão surgir, no desenvolvimento das análises, referências e/ou direcionamentos que, mesmo de forma indireta, remetam a uma delas; porém, tais referências estarão apenas seguindo as *coordenadas apontadas* na narrativa, ou seja, a análise será feita de acordo com como o(a) narrador(a) se posiciona e/ou se sente ao vivenciar situações que possam estar relacionadas com as referidas noções. Cabe ainda esclarecer que, nesta pesquisa, a utilização dos termos neurodiversidade, neurodivergente e neurotípico seguirá a visão de Nick Walker, de acordo com os significados que o professor atribui para cada um deles, conforme foram apresentados anteriormente.

A menção sobre o uso de termos nos leva a certas considerações. O termo neurodiversidade (e seus correlatos) acolhe de forma coerente toda diversidade de funcionamentos/comportamentos neurocognitivos, o que nos permite desviar das armadilhas utópicas ou preconceituosas do dualismo normal/anormal e, ainda, evita que se caia em uma discussão mais densa, geralmente promovida pela carga semântica de termos como doença e transtorno. Entretanto, retomando questões já discutidas neste trabalho, apesar de sabermos da necessidade de novos sentidos, bem como da possibilidade de instituí-los, dada a plasticidade da linguagem, também sabemos que processos de ressignificação envolvem vários fatores e ocorrem de forma lenta. Diante disso, o fato de neurodiversidade ser um termo ainda novo, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de que o utilizemos cada vez mais em discursos que o promovam e suscitem sua legitimidade e seu reconhecimento, também nos faz lembrar que, todavia, em certas circunstâncias, precisamos lançar mão de termos que, apesar de saturados, ainda são os que representam oficial e burocraticamente a maioria das condições neurodivergentes.

Tal colocação corrobora o uso de certas denominações, no texto que corresponde ao quarto capítulo desta pesquisa; o qual, primeiramente, recorre a uma breve exploração, aludindo, em linhas gerais, a questões básicas que dizem respeito à saúde mental e, logo, aborda aspectos relacionados com determinadas condições neurodivergentes, como por exemplo, as características comumente observadas nos casos que remetem a tais condições. Nessa abordagem, bem como em outros momentos, no decorrer deste trabalho, por razões já citadas, será, também, utilizado

o termo transtorno, levando em conta que são trazidas apreciações que constam em registros oficiais, que usam tal denominação ao tratarem dos temas em questão. O capítulo 4 surge no intuito de proporcionar ao(à) leitor(a) um olhar mais perspicaz e um entendimento mais epistêmico ao fazer, posteriormente, a leitura das análises das narrativas.

4. CONDIÇÕES DE VIDAS: SOBRE FEIÇÕES, AFEIÇÕES E ACESSOS

Dizem que sou louca¹¹ por pensar assim
 Se eu sou muito louca por eu ser feliz
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, eu sou feliz
 [...]

 Eu juro que é melhor
 Não ser o normal
 Se eu posso pensar que Deus sou eu
 Arnaldo Baptista e Rita Lee¹²

No decorrer deste trabalho, ponderamos o papel da linguagem como constitutiva de significados, sustentando a ideia de que é no seu uso que significamos o mundo, o mundo de cada pessoa e, cada pessoa no mundo. Portanto, se queremos promover maior conhecimento sobre um determinado tema, é preciso que falemos a respeito, pois, *o que não é falado, passa a não existir*. Seguindo essa premissa, ao prestarmos atenção em como, na maioria das vezes, é vista a saúde mental, não será difícil percebermos que, de fato, há quem pense que certas condições neuropsíquicas como os transtornos depressivos (TD), o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), o transtorno bipolar (TB), entre outros, não existem – são, na realidade, invenções para atenuar comportamentos inadequados, que se dão por preguiça, por abnegação, por inaptidão ou por falta de moralidade. Por outro lado, há os que reconhecem a existência de condições neurodivergentes, entretanto, reproduzindo discursos alicerçados na concepção positivista da loucura, que vê os acometidos por transtornos mentais como uma ameaça à ordem social, como incapazes, transgressores da norma e, muitas vezes, perigosos, o que justificaria a segregação/isolamento, a vigilância e a discriminação (CÂNDIDO et al, 2012).

Ocorre que, como já foi colocado em capítulos anteriores, os sentidos instituídos por discursos precursores passam a compor o *metabolismo* de uma determinada esfera sociocultural, de forma que reverter tal situação é um processo demorado, porém possível. No Brasil, os discursos que buscam uma ressignificação no que diz respeito a muitos dos conceitos referentes à saúde mental ganharam maior espaço e força na última década do século XX, porém, a conquista desse espaço se

¹¹ A versão mais conhecida da canção traz o substantivo no gênero masculino, louco. Porém, a cantora Rita Lee usa a palavra no gênero feminino, louca, ao interpretar a canção, que também é de sua autoria. A escolha da versão apresentada teve motivação no fato de a pesquisa contar com duas narradoras.

¹² Canção: Balada do louco. Álbum: Mutantes e seus cometas no país dos Baurets (1972). Composição: Arnaldo Baptista e Rita Lee. Banda: Os Mutantes.

deve a movimentos que datam de décadas anteriores, e que se traduzem em marcos das lutas por mudanças no sistema de assistência às pessoas com transtornos mentais. Ainda na década de 1970 surge o Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM)¹³, que denuncia práticas antiterapêuticas, invasivas e desumanas nos chamados manicômios ou hospícios da época (BRASIL, 2005).

Tal movimento trava inúmeras batalhas que se configuram em uma grande jornada rumo à reforma psiquiátrica, ideia que ganha força com a entrada no Congresso Nacional, em 1989, do Projeto de Lei do deputado Paulo Delgado (PT/MG), propondo a regulamentação dos direitos da pessoa com transtornos mentais e a extinção progressiva dos manicômios no país. Logo, a aderência do Brasil à Declaração de Caracas¹⁴ impulsiona novas ações, como a aprovação da Lei n. 9.867, de 10 de novembro de 1999¹⁵. Mas, é somente em 2001, após 12 anos de tramitação no Congresso Nacional, que a Lei Paulo Delgado, Lei n.10.216¹⁶, é sancionada no país e, ainda assim, com modificações no projeto original, deixando, por exemplo, de instituir “mecanismos claros para a progressiva extinção dos manicômios”. Contudo, a promulgação da referida lei consolida e potencializa a Reforma Psiquiátrica Brasileira¹⁷ (BRASIL, 2005).

Assim, como vemos, é recente a discussão sobre saúde mental que se propõe a subverter o modelo invasivo e estigmatizante até há pouco utilizado em intervenções

¹³ Surge em 1978, formado por trabalhadores integrantes do movimento sanitário, associações de familiares, sindicalistas, membros de associações de profissionais e pessoas com longo histórico de internações psiquiátricas. Denuncia a violência dos manicômios, a mercantilização da loucura, a hegemonia de uma rede privada de assistência e constrói coletivamente uma crítica ao chamado saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico na assistência às pessoas com transtornos mentais.

¹⁴ Em 1990, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgaram um documento intitulado: *A reestruturação da atenção psiquiátrica na América Latina: uma nova política para os serviços de Saúde Mental*, que ficou conhecido como a Declaração de Caracas (Opas, 1990). As organizações, associações, autoridades, legisladores e juristas que, reunidos, estabelecem a Declaração de Caracas, instam *Aos Ministérios de Saúde e de Justiça, aos Parlamentos, aos Sistemas de Seguridade Social e a outros prestadores de serviço, organizações profissionais, associações de usuários, universidades e outros centros de treinamento e aos meios de comunicação de massa a que apóiem a Reestruturação da Atenção Psiquiátrica assegurando, assim, seu desenvolvimento exitoso em benefício das populações da Região* (Opas, 1990).

¹⁵ Permite o desenvolvimento de programas de suporte psicossocial para os pacientes psiquiátricos.

¹⁶ Redireciona o modelo assistencial em saúde mental, regulamenta cuidado especial com a clientela internada por longos anos e prevê a possibilidade de punição para a internação voluntária arbitrária ou desnecessária.

¹⁷ Movimento sociopolítico ocorrendo no âmbito da saúde pública que, do ponto de vista da gestão e políticas públicas, consubstancia-se em uma legislação em saúde mental iniciada em 1990, com a Declaração de Caracas, aprovada por aclamação pela Conferência Regional para a Reestruturação da Assistência Psiquiátrica dentro dos Sistemas Locais de Saúde.

com indivíduos que apresentam transtornos mentais, o que nos leva a entender que estamos em meio a um processo, assim sendo, é compreensível que novos sentidos não tenham sido, ainda, reconhecidos por muitos e, dessa forma, não tenham alcançado a representatividade social desejada, mas, como dito, se estamos em pleno andamento desse processo, é, justamente este, o momento de falarmos a respeito, de incluirmos novos sentidos a discursos que, ampliando os espaços de debate, promovam um novo olhar para as pessoas neurodivergentes, discursos que venham a incentivar ações humanitárias e equitativas, freando atitudes discriminatórias e excludentes.

Sob esse prisma, espera-se que os espaços de produção do saber, especialmente os ambientes universitários, estejam suscitando debates em torno dessa problemática [...] haja vista que, onde houver relacionamentos interpessoais, necessário se faz repensar conceitos e valores e ressignificar práticas. [...] **o conhecimento é também uma maneira de inclusão**. A informação em saúde mental é considerada uma necessidade, tanto para leigos quanto para profissionais da área, e base para a mudança de comportamento em relação à pessoa com transtorno mental (CÂNDIDO et al, 2012, p. 112 e 114, grifo nosso).

É acreditando nisso que esta pesquisa se propõe a falar sobre neurodiversidade. E, como enfatiza a citação acima, o conhecimento é imprescindível, incluindo bases epistemológicas que expliquem o funcionamento neurodivergente também em sua anatomia, colaborando, assim, para desconstruir estigmas e concepções carregadas de preconceitos. Para tanto, se faz necessário conhecermos um pouco sobre as condições neurodivergentes que serão abordadas no decorrer deste estudo, a fim de reconhecer suas características nas narrativas que virão mais adiante, no capítulo 6. Assim sendo, esta subseção, em seus próximos itens, se propõe a discorrer brevemente sobre cada uma dessas condições.

Porém, antes de apresentá-las separadamente, cabe colocar alguns pontos que lhes são comuns. A começar pelo fato de que, muito comumente, ouvimos das pessoas de modo geral, ao se referirem a transtornos mentais, que as características que os descrevem se apresentam na maioria dos indivíduos – tal argumento é utilizado, principalmente, para desqualificar e desacreditar determinadas condições, mas também, para sugerir pseudodiagnósticos, o que, da mesma forma, gera descrédito aos diagnósticos que são realizados de forma séria e cuidadosa, sendo esses, imprescindíveis para tantas pessoas. Na citação abaixo, Mattos (2004) discorre

sobre tal questão referindo-se ao TDAH, entretanto, o mesmo ocorre nos transtornos depressivos e bipolar, entre outros.

Existem dois tipos de diagnósticos em Medicina. No caso de algumas doenças, como o câncer e a hepatite, você está no grupo dos que “têm” ou no dos que “não tem”. Neste caso, falamos em **diagnóstico por categorias ou categoriais**. Mas em vários outros casos, o diagnóstico é definido a partir de um determinado ponto, embora todo mundo tenha aquela característica ou comportamento em algum grau. Neste caso, falamos de **diagnósticos dimensionais (de dimensão)**. Este é o caso de inúmeros problemas médicos: hipertensão arterial (pressão alta), diabetes, obesidade etc. [...] todo mundo tem açúcar no sangue, uns mais, outros menos. Algumas pessoas têm níveis de açúcar que a maioria da população não tem e isto acarreta inúmeros problemas em suas vidas; nós os chamamos de diabéticos. O diagnóstico de TDAH, como o da hipertensão arterial e o do diabetes, é dimensional: todo mundo tem alguns sintomas de desatenção e inquietude, mas algumas pessoas (cerca de 5% da população) têm muito mais sintomas que os demais e este “excesso” de sintomas (que 95% das pessoas não tem) causam muitos problemas em suas vidas [...] Ou seja: **não se trata de “ter” ou “não ter” sintomas de desatenção ou de hiperatividade; o que determina se existe ou não um problema é “o quanto” você tem daqueles sintomas** (MATTOS, 2004, p. 20 – 21, grifo nosso).

Na verdade, trata-se do quanto, há quanto tempo e, até mesmo, em que ambientes determinados sintomas se apresentam, o que deve ser investigado mediante uma avaliação integral do indivíduo, considerando todas as causas possíveis para o surgimento de tais sintomas e com o cuidado de verificar se não se confirmam outros fatores que possam justificá-los. Além disso, para que alguém seja diagnosticado com algum transtorno mental, é necessário que os sintomas se apresentem de modo que venham a causar dificuldades e prejuízos em mais de um setor da vida do indivíduo, geralmente, acarretando sofrimento para si, bem como para as pessoas que lhe são próximas.

Outra questão, que muitas vezes gera mal entendido, é o fato de indivíduos diagnosticados com o mesmo transtorno apresentarem características distintas, o que ocorre com muita frequência e por várias razões. A começar pela constatação de que, inegavelmente, *pessoas são diferentes*, vivem em ambientes diferentes, cada uma com suas idiossincrasias, sua história de vida, enfim, muitos serão os fatores que as farão distintas e únicas; além disso, os próprios transtornos apresentam-se em subtipos e/ou especificadores diferentes, com/sem comorbidades, questões que também implicarão no comportamento/funcionamento de cada indivíduo. Mattos (2004), outra vez referindo-se ao TDAH, nos dá uma explicação muito clara a esse

respeito, elaborada de forma que podemos considerá-la para o entendimento de muitos dos transtornos mentais, sem que se restrinja ao TDAH.

Pessoas que são portadoras de TDAH têm muitas coisas em comum, mas não são necessariamente iguais no seu comportamento. De todos os sintomas que constituem o TDAH (18 no total), alguns portadores apresentam os sintomas A, B e C, enquanto outros, os sintomas B, C e D. Não é necessário ter todos os sintomas, apenas um determinado número mínimo deles (**como em qualquer transtorno**). Portanto, os sintomas permitem vários “arranjos” diferentes, embora todos eles tenham muitos aspectos em comum (MATTOS, 2004, p. 27 e 28) (grifo nosso).

Tendo esclarecido tais pontos, e entendendo que as questões colocadas dizem respeito aos transtornos mentais de modo geral, passemos, então, a um conhecimento que, mesmo sendo trazido genérica e brevemente, diante da amplitude que compreende o tema, tem um foco mais específico em cada um dos transtornos que, a partir das entrevistas narrativas, é abordado nesse estudo.

4.1 Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

Em comum acordo com a ideia de que é falando sobre algo que asseguramos sua existência e disseminamos conhecimento a seu respeito, a médica psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva, com a intenção de esclarecer pontos importantes sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), lançou mão da única maneira possível de alcançar seu objetivo, a linguagem – começou utilizando-se de sua forma escrita, com a 1ª edição do livro *Mentes Inquietas* (2003), que foi a mola propulsora para a abertura de diálogos sobre o TDAH, bem como, sobre tantos outros temas relacionados. Reconhecendo que é no discurso que se constroem significados, a autora coloca sobre a escrita de seu livro: “Procurei uma linguagem clara, fluida e de fácil entendimento [...]” (SILVA, 2009, p. 15). Em muitos de seus relatos sobre o livro em questão, Silva expressa seu desejo de, através de trabalhos como esse, ampliar o conhecimento sobre diferentes condições mentais e dialogar, de forma clara, com indivíduos que apresentam tais condições e que, não raro, são estigmatizados e marginalizados socialmente.

[...] posso imaginar a grande multidão de anônimos que, neste momento, encontra-se deslocados em suas vidas, mergulhados em rotinas desgastantes, considerados inadequados ou incompetentes [...]. Até hoje, a desinformação acerca do assunto é um dos maiores entraves na vida de um

TDA. Por isso, este livro me parece ser uma forma de contribuir para que pessoas com este comportamento mental (ou as de seu convívio) possam encontrar respostas a tantas indagações, angústias e sofrimentos ao longo de suas vidas. [...] São muitos os TDAs que, de alguma forma e intuitivamente, conseguiram encontrar sozinhos um caminho que lhes possibilitou o aproveitamento de suas habilidades naturais. No entanto, muitos outros permanecem perdidos, tolhidos e inconscientes de seus próprios talentos, achando-se inferiores e incapazes de colocar em prática os seus projetos mentais. Travam lutas diárias consigo mesmos, percorrem trilhas tortuosas e malsucedidas em busca de ajuda profissional e passam a crer que não servem para nada (SILVA, 2009, p. 13-14).

Assim como a autora citada, outros tantos profissionais e pesquisadores em saúde mental têm publicações importantes sobre o TDAH, dentre eles o também médico psiquiatra, Paulo Mattos. Mattos (2004) enfatiza que o TDAH é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Associação Médica Americana (AMA), segundo o autor “uma das mais rigorosas e influentes do mundo”, que considerou, em 1998, o TDAH como “um dos transtornos mais bem estudados na medicina” (MATTOS, 2004, p. 19). O autor coloca, ainda, que o TDAH tem extenso e sólido embasamento científico, o que sustenta seu diagnóstico nas mais variadas partes do mundo. Atualmente, no Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH está classificado dentre os transtornos do neurodesenvolvimento – grupo de condições que têm início nos primeiros anos de vida (geralmente antes da idade escolar que compreende o ingresso no ensino fundamental I) e se caracteriza por déficits que “variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas¹⁸, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (DSM-5, 2014, p. 31), em qualquer dos casos, com menor ou maior intensidade, causa danos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do indivíduo.

Conforme o manual citado, DSM-5 (2014), o TDAH é causado por fatores predominantemente genéticos, entretanto, fatores ambientais também podem causá-lo e/ou apresentarem-se como gatilho para que venha a se manifestar, o que ocorre na infância e, comumente, se perpetua nas demais as fases da vida. O referido

¹⁸ Conjunto de funções de pensamento responsável pela utilização de estratégias para iniciar e desenvolver uma atividade a fim de alcançar um objetivo. Está relacionado à capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação. Na Função Executiva está implicada a flexibilidade estratégica, que permite adiar, avançar ou retroceder para alcançar um propósito. O uso de tais funções é fundamental para a tomada de atitudes diante de situações-problema, situações novas, na condução das relações sociais, no alcance de objetivos etc., em diferentes contextos (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p. 17-19).

transtorno se define por graus prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, sendo que, de acordo com a predominância das características e dos sintomas manifestos particularmente por cada indivíduo, se apresentará dentro de um de seus subtipos, podendo ser: a) **predominantemente desatento** - com ênfase na desatenção, apresentando déficit no funcionamento das funções executivas, que se manifesta, por exemplo, em comportamentos como divagação (de ideias, pensamentos), procrastinação, falta de persistência, desorganização, dificuldade na manutenção do tempo, no planejamento e/ou execução de tarefas e dificuldade em manter o foco (atenção seletiva e sustentada); b) **predominantemente hiperativo/impulsivo** - com ênfase na inquietude extrema e atividade motora excessiva, bem como em comportamentos que se referem a ações precipitadas, “sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar)” (DSM-5, 2014, p. 61) e c) **apresentação combinada** - preenche tanto os critérios de desatenção, como os de hiperatividade/impulsividade, sem predomínio de um ou de outro. Em qualquer dos subtipos, o TDAH pode apresentar-se em um dos três níveis de gravidade, leve, moderado ou grave – sendo que “em sua forma grave, o transtorno é marcadamente prejudicial, afetando a adaptação social, familiar e escolar/profissional” (DSM-5, 2014, p. 63).

Graças às modernas investigações de neuroquímica, neuroimagem e neurogenética, as pesquisas muito têm avançado nas descobertas quanto ao funcionamento do cérebro humano, o que inclui esclarecimentos sobre determinadas condições mentais, dentre elas, o TDAH, que, como um transtorno do neurodesenvolvimento, está diretamente ligado ao funcionamento do sistema nervoso central (SNC)¹⁹. Assim sendo, resultados de algumas dessas pesquisas descreveram uma hipoperfusão localizada, de forma mais significativa, nas regiões frontal e pré-frontal do cérebro de pessoas com TDAH, isso significa o recebimento de um menor aporte sanguíneo nessas áreas e, então, uma diminuição da atividade metabólica frontal no cérebro das pessoas que apresentam tal condição, o que inclui a produção e a condução de neurotransmissores (ver subseção 5.1.2) – além disso, também há resultados de pesquisas que descrevem uma diminuição no tamanho do córtex frontal desses indivíduos. (SILVA, 2009; ROTTA, 2016). Silva (2009) enfatiza a importância dos estudos voltados para a anatomia e a bioquímica cerebral de quem apresenta

¹⁹ O SNC consiste no encéfalo, que compreende o cérebro, o diencefalo, o cerebelo e o tronco cerebral e se encontra na cavidade craniana, e na medula espinal encontrada na coluna vertebral.

TDAH, a autora coloca como gigantes, em termos científicos, cada passo dado rumo ao esclarecimento de uma condição mental tão estigmatizada.

[...] cada um deles [dos *passos dados* através de pesquisas] forneceu a certeza de que esse distúrbio não é uma simples incapacidade moral para se comportar, ou para se interessar pelo mundo ao seu redor, ou ainda, uma falta de vontade de acertar-se profissional, afetiva ou socialmente. Isso tira da fronteira da “marginalidade social” (daqueles que estão à margem da sociedade) milhares de pessoas que, se pudessem ser tratadas, orientadas e organizadas poderiam estar desempenhando suas potencialidades ou mesmo seus talentos especiais, contribuindo, assim, para uma sociedade mais aprazível de se viver (SILVA, 2009, p. 214).

Por certo, corroborando as palavras da autora, cada passo dado, com as pesquisas da área médica, foi/é fundamental para evidenciar a relação entre a modulação/funcionamento cerebral e o comportamento dos indivíduos. De fato, sempre que estamos voltados para o entendimento de transtornos mentais, é coerente termos como ponto de partida os conhecimentos sobre a anatomia e a bioquímica cerebral; no entanto, seguindo a premissa da marginalidade, também trazida pela autora na citação acima, convém considerarmos que, sendo essa uma questão sociocultural, tais conhecimentos, encerrados em ambientes específicos, não tiram (quase) ninguém da “marginalidade”, para tanto, é preciso ir adiante, pois são os sentidos, passíveis de serem instituídos a partir de um novo entendimento, que farão toda a diferença, e para que se reconheçam socialmente esses sentidos, faz-se necessário seu uso ativo e iterativo em diferentes espaços.

Podemos dizer que a constituição e a consolidação desses novos significados são imprescindíveis para “uma sociedade mais aprazível de se viver” (SILVA, 2009, p. 214). No entanto, para ressignificar é preciso hibridizar conhecimentos e embasá-los firmemente, de forma que justifiquem com segurança e clareza a subversão de sentidos distorcidos e viciados. Assim sendo, voltemos ao funcionamento do SNC, mais especificamente ao que está a cargo do lobo frontal do cérebro humano, que, como bem disse Silva (2009, p. 214), evidencia que o TDAH não se trata de “uma simples incapacidade moral para se comportar”.

Assim sendo, pensemos, metaforicamente, na afinação de um instrumento de corda, um violão, por exemplo – hoje, existem dispositivos eletrônicos para o desempenho dessa função, são os afinadores digitais, que funcionam alimentados por uma bateria. Lançando mão de um recurso como esse, é de se esperar que o afinador oriente ações para uma boa afinação, regulando a tessitura dos sons e permitindo que

o instrumento funcione harmoniosamente. Imaginemos, então, o lobo cerebral frontal como um *afinador* do comportamento humano, assim, *uma carga de bateria abaixo do necessário* (ou uma hipoperfusão sanguínea) acarretará um hipofuncionamento do *dispositivo* (afinador/lobo), insuficiente para uma *afinação* adequada, resultando em alterações funcionais relevantes. O violão emitirá notas *atrapalhadas*, em uma altura inapropriada etc., assim como, de modo semelhante, o comportamento do indivíduo com TDAH também se apresentará *atrapalhado* e, muitas vezes, inadequado.

Tais alterações se darão pelo fato de que o lobo frontal comanda funções como controlar e fazer a manutenção dos impulsos; planejar ações futuras; regular o estado de vigília; “filtrar” estímulos irrelevantes (responsáveis por nossas distrações); estabelecer conexão direta com o sistema límbico (centro das emoções); regular o grau de disposição física e mental etc. (SILVA, 2009). Dentre tais funções destacam-se as de controle e inibição de estímulos, importantes, por exemplo, para a atenção seletiva e sustentada.

[...] a ação reguladora do comportamento humano é feita pelo lobo frontal, que exerce uma série de funções de caráter inibitório, cabendo a ele puxar o freio de mão do cérebro humano no que diz respeito aos seus pensamentos, impulso e velocidade de suas atividades físicas e mentais. E é justamente isso que falha no cérebro do TDA, seu filtro ou freio perde eficácia reguladora por receber menos glicose, sua fonte maior de energia [...] Sem “freio”, o cérebro TDA terá uma atividade muito mais intensa, será bombardeado por uma tempestade de pensamentos e impulsos numa velocidade muito acima da média. Isso irá ocasionar uma grande desorganização interna que, muitas vezes, encobrirá potencialidades, aptidões, talentos e muita inteligência, num grande emaranhado mental (SILVA, 2009, p. 216).

Essa desorganização interna se manifesta em um funcionamento mental que poderá apresentar: recorrentes esquecimentos; incontáveis erros por desatenção; dificuldade para se concentrar, inclusive em jogos e atividades de lazer (é comum deixar de ver (perceber), deixar de se inteirar de coisas importantes); inevitáveis distrações (com os próprios pensamentos ou com qualquer fator externo - muitas vezes não ouve o que lhe foi dito); sentimento que gera enorme dificuldade para iniciar as tarefas do cotidiano, levando a excessivas procrastinações; incapacidade para organizar-se quanto a datas, horários, realização de tarefas (muitas deixadas pela metade); perdas constantes de objetos; intromissões (na fala do outro, na vez do outro etc.); imensa dificuldade de levantar pela manhã e de se ativar sozinho para o desempenho de tarefas e inconstância no rendimento (pode não produzir ou não produzir o suficiente, a não ser sob pressão, e não conseguir completar tarefas no

tempo certo, precisando sempre de um prazo maior). Ao apresentarem esse funcionamento, é comum que essas pessoas recebam muitas críticas por nunca atingirem todo o seu potencial (MATTOS, 2004; DSM-5, 2013); sendo que a “autodeterminação variável ou inadequada a tarefas que exijam esforço prolongado frequentemente é interpretada pelos outros como preguiça, irresponsabilidade ou falta de cooperação” (DSM-5, 2013, p. 63).

Ao analisarmos tais questões, cabe reconhecermos a possibilidade de ser até compreensível que, em um primeiro momento, desprovido de um conhecimento adequado, alguém possa interpretar mal uma pessoa que manifeste sintomas de TDAH, o que é incompreensível e/ou inaceitável é que esse alguém negue tal conhecimento, é inadmissível que não se permita, ou, *não se dê ao trabalho* de refletir a respeito, demonstrando, assim, total falta de empatia com tantos indivíduos que apresentam o TDAH e que, muitas vezes, lhe são próximos. Contudo, mesmo que causem indignação, comportamentos como esses não são raros, frequentemente sujeitos neurodivergentes, com diferentes condições neuropsíquicas, como veremos a seguir, sofrem as consequências de atos semelhantes.

4.2 Transtornos depressivos (TD)

Sabemos que, na verdade, é o cérebro (SNC), assessorado pelo sistema nervoso periférico (SNP)²⁰, que comanda o funcionamento do organismo humano. Sabemos, também, que há, por todo o corpo, células que compõem esse organismo – em se tratando do SNC, suas principais células recebem o nome de neurônios e sua principal característica, que as diferencia das demais, é a capacidade que possuem de trocar (transmitir e receber) informações entre elas.

Do corpo de cada neurônio saem prolongamentos que são chamados dendritos [...]. Esses prolongamentos funcionam como se fossem fios que levam os impulsos nervosos captados pela visão, olfato, audição, tato e pelo paladar. Dessa forma, o neurônio ao receber um determinado impulso pode transmitir um estímulo excitatório ou inibitório a outro neurônio [...]. Portanto, o cérebro humano vive constantemente uma fantástica ciranda de impulsos

²⁰ O SNP são os nervos cranianos, que surgem do tronco encefálico, innervando a região da cabeça e do pescoço, e os nervos espinhais, que se originam de segmentos da medula espinal e innervam o corpo (revestem os órgãos), são nervos mistos que contêm fibras sensitivas, motoras e autonômicas. Através de vias neurais são enviadas informações dos tecidos periféricos para o SNC, que as interpreta e as reenvia para os tecidos periféricos que definem como o corpo irá responder.

nervosos em todas as direções, um mecanismo da impressionante complexidade que tem como resultado o pensamento, a ação, locomoção, manifestação de alegria ou de preocupação. (ANDRADE, *et al*, 2015, p. 1)

Imaginemos um neurônio a partir de seu corpo (núcleo), a esse corpo, de um lado, se unem vários prolongamentos (ramificações), que compreendem os dendritos, responsáveis por receber estímulos, do meio ou do próprio organismo, que chegam como impulsos elétricos e se propagam dentro do núcleo neuronal, produzindo uma substância química que conhecemos pelo nome de neurotransmissor; do outro lado, se une ao corpo do neurônio, um único prolongamento, apresentando, ao final, terminações nervosas que se ramificam, esse prolongamento é chamado de axônio, e são suas terminações que se aproximam de outro neurônio para transmitir a(s) informação(ões).

Pensemos, agora, nessa comunicação entre os neurônios como um transporte (de informações), sabemos, portanto, que para transportar algo é necessário um meio que possibilite tal ação, assim, o meio de transporte utilizado pelos neurônios, como sugere seu próprio nome, é o neurotransmissor, que, produzido a partir dos impulsos elétricos recebidos pelos dendritos, parte do núcleo neural e se desloca ao longo do axônio até chegar às suas terminações (já aproximadas do neurônio receptor), saindo delas (liberação), e adentrando o outro neurônio (recepção) – esse processo de neurotransmissão é chamado de sinapse.

Conforme o DSM-5 (2014, p. 170) “Inúmeras regiões cerebrais (p. ex., córtex pré-frontal, cíngulo anterior, amígdala, hipocampo)” sofrem alterações quando o indivíduo apresenta transtornos depressivos, assim como há, também, “possíveis anormalidades polissonográficas²¹” (DSM-5, 2014, p. 170). Porém, no que se refere a modificações na anatomia e na bioquímica cerebral, relacionadas aos transtornos depressivos, os principais envolvidos são os neurotransmissores. Alguns deles sofrem consideráveis alterações em seu metabolismo, o que torna a comunicação neural deficitária, prejudicando o funcionamento do organismo de diferentes maneiras. Dessa forma, com o comprometimento dos neurotransmissores, o foco para as alterações cerebrais sofridas na depressão não está em áreas específicas do cérebro, e sim nas neurotransmissões, que envolvem, na verdade, todas as áreas cerebrais.

²¹ Referente à polissonografia - exame para avaliar o padrão de sono, através de eletrodos e sensores de superfície, colocados ao longo do corpo, registra as atividades elétricas cerebrais, os movimentos oculares e o tônus muscular (<http://institutosonodepelotas.com.br>).

Considerando-se os quatro parágrafos anteriores, a abordagem feita, mesmo que de forma sucinta, tem a intenção de auxiliar na construção de um conhecimento básico sobre o funcionamento cerebral. Visto que, ao adquirirmos tal conhecimento, torna-se mais difícil negar os transtornos depressivos como um desajuste em relação à saúde mental, que ocorre por questões metabólicas. Superar um pensamento ingênuo e insipiente é fundamental para o abandono de discursos que disseminam a ideia de que certos sintomas depressivos são, simplesmente, atitudes tomadas por pessoas que querem as atenções voltadas para si, ou que se dão, na verdade, por preguiça, acomodação e não passam de frescura. Essas e outras interpretações distorcidas insistem em permanecer ativas em atos de fala que desconsideram a depressão como uma condição mental que causa prejuízos e grande sofrimento a tantos indivíduos. No entanto, como temos visto, é possível ressignificar, transgredir e transformar, gerando conhecimento que leve a interpretações conscientes e, conseqüentemente, a atos de fala que venham a produzir efeitos de sentido positivos.

Diante disso, em se tratando de uma questão de saúde que envolve o funcionamento do SNC, convém nos inteirarmos um pouco mais a respeito da depressão. Dentre as oito classificações que descrevem os transtornos depressivos, trazidas pelo DSM-5 (2014), veremos o transtorno depressivo maior, que representa a condição clássica desse grupo de transtornos, e o transtorno depressivo persistente (distímia), os dois se distinguem, basicamente, pelo período de duração de um e de outro. Ambos têm como característica a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo. Entretanto, o primeiro se caracteriza por episódios distintos de pelo menos duas semanas de duração (embora a maioria dos episódios dure por mais tempo) e o segundo se caracteriza como uma forma mais crônica de depressão e pode ser diagnosticado quando a perturbação do humor continua por pelo menos dois anos em adultos e um ano em crianças (DSM-5, 2014).

Os transtornos depressivos têm causas genéticas, fisiológicas e/ou ambientais e podem aparecer pela primeira vez em qualquer idade, mas a probabilidade de início aumenta sensivelmente com a puberdade. Esses transtornos se caracterizam por sintomas como humor deprimido na maior parte do tempo (sentimento de tristeza, vazio, e desesperança); acentuada diminuição do interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades; perda ou ganho de peso; insônia ou hipersonia; agitação ou retardo psicomotor; fadiga ou perda de energia; sentimentos de inutilidade ou culpa

excessiva ou inapropriada; capacidade diminuída para pensar, se concentrar, ou tomar decisões; pensamentos recorrentes de morte (não somente medo de morrer), mas também, ideação suicida recorrente e tentativa de suicídio ou plano para cometer suicídio. A presença de cinco (ou mais) dos nove sintomas apresentados pode indicar um quadro de depressão, se pelo menos um dos sintomas corresponder a humor deprimido ou perda de interesse ou prazer (DSM-5, 2014).

Ainda conforme DSM-5 (2014), os transtornos depressivos podem se apresentar em grau leve, moderado ou grave. De acordo com a gravidade do transtorno, estará a gravidade dos prejuízos causados, que podem ser poucos, muitas vezes imperceptíveis para os demais, mas também podem “se estender até a total incapacidade, de modo que a pessoa deprimida é incapaz de dar atenção às necessidades básicas de cuidado consigo mesma ou fica muda ou catatônica” (DSM-5, 2014, p. 167).

O transtorno depressivo maior está associado com alta mortalidade, em boa parte contabilizada pelo suicídio; entretanto, esta não é a única causa. Por exemplo, indivíduos deprimidos admitidos em asilos com cuidados de enfermagem têm probabilidade aumentada de morte no primeiro ano. (DSM-5, 2014, p. 164) (grifo nosso).

É preciso enfatizar a importância de estarmos atentos, também, a sinais como irritabilidade, cansaço, falta de energia, sono excessivo, queixas de dores físicas etc., apesar do sentimento de tristeza e da tendência ao choro serem características muito comuns, não são as únicas que apontam para um quadro depressivo e nem sempre são as mais evidentes, podendo inclusive, dependendo do caso e do momento, estarem ausentes em determinadas pessoas que, igualmente, podem estar deprimidas.

No entanto, cabe reiterar, que para que tenhamos esse olhar atento, alcançando uma visão desprovida de preconceitos, o primeiro passo é repelir discursos precursores, carregados de estigmas, cujos efeitos de sentido causam inúmeros danos na vida de pessoas que, além de sofrerem com uma desordem neuropsíquica, sofrem com julgamentos hostis, ancorados na intolerância e na arrogância fundamentada em um pseudossaber de quem não reconhece sequer a própria insipiência.

4.3 Transtorno bipolar (TB)

Indo, mais uma vez, ao encontro das palavras, dos discursivos, dos atos de fala e dos efeitos de sentido que afetam vidas, é indispensável refletirmos sobre um tema extremamente importante que, na verdade, diz respeito a muitos dos transtornos mentais; entretanto, encontramos-nos em um momento que o que parece estar em maior evidência é o *termo bipolar*. Estamos falando da banalização de nomes atribuídos a condições neurodivergentes. Rufato (2019), em publicação de uma conversa com Julio Bobes, presidente da sociedade espanhola de psiquiatria e com José Luiz Mendes Flores assistente social da confederação espanhola de saúde mental, comenta sobre a insipiência a respeito dos transtornos mentais que leva a sociedade ao uso banalizado de termos clínicos, como por exemplo, “dizer bipolar para se referir a alguém que muda com facilidade de ideia ou estado de ânimo”, sendo que “o transtorno bipolar é, na verdade, uma doença mental grave do estado de ânimo, anteriormente conhecida como psicose maníaco depressiva” (RUFATO, 2019, s/p).

Frequentemente, ouvimos enunciados como “fulano(a) é bipolar”, ou “eu sou muito bipolar”, ou, ainda, “tem que deixar de ser bipolar”, esse uso, absurdamente insipiente e equivocado, se refere a atitudes indecisas, à mudança de opinião e, muito comumente, ao sentir-se alegre e/ou triste, emoções muito relacionadas ao transtorno bipolar, mas que estão longe de defini-lo por si só. O grande problema é que atos de fala como esses acabam por significar a bipolaridade, entre outros transtornos mentais, de forma incondizente com o que se passa na realidade de pessoas que vivem e/ou convivem com tais condições. O entendimento a partir desses sentidos menospreza e/ou desconsidera o que realmente representa o transtorno, causando ainda mais prejuízos àqueles(as) que de fato são diagnosticados como bipolares, ademais de prestar um desserviço à sociedade, fraudando conceitos e coibindo um conhecimento profícuo a respeito de um tema de tamanha relevância.

Ao contrário dessas interpretações simplistas e falhas, disseminadas no senso-comum, o transtorno bipolar é uma condição que causa muitos prejuízos e grande sofrimento para quem a apresenta, e precisa ser conhecido como tal. Dessa forma, no intuito de colaborar com o esclarecimento a esse respeito, discorreremos sobre alguns pontos básicos que remetem ao referido transtorno. Usualmente encontraremos muitas referências ao transtorno bipolar como um transtorno do humor – de fato, o DSM-4 (2002), traz a classificação: “Transtornos do humor”, na qual estão

incluídos tanto o transtorno bipolar, como os transtornos depressivos (unipolares). Ocorre que, apesar de nenhum deles ter deixado de ser uma perturbação que afeta diretamente o humor, no DSM-5 (2014) são descritos separadamente e não há mais, como no manual anterior, um grupo específico para a classificação de transtornos do humor.

O transtorno bipolar e transtornos relacionados são separados dos transtornos depressivos no DSM-5 e colocados entre os capítulos sobre transtornos do espectro da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos e transtornos depressivos em virtude do reconhecimento de seu lugar como uma ponte entre as duas classes diagnósticas em termos de sintomatologia, história familiar e genética (DSM-5, 2014, p. 123).

Em se tratando da sintomatologia, como foi dito, popularmente o transtorno bipolar é entendido como uma alternância entre estados de alegria e tristeza, o que se deve à falta de um conhecimento maior do campo semântico do item lexical *humor*. Em seu uso convencional, ao ouvirmos a palavra humor ou bom/mau-humor, a interpretamos com os sentidos de felicidade/melancolia ou como expressão de braveza (ímpeto de raiva), irritação – o que não está nem um pouco errado – entretanto, sua significação não se encerra por aí. De modo geral, humor significa, também, temperamento/temperança, índole, estado de ânimo, disposição, energia²², e, em se tratando de uma linguagem mais específica da área da saúde, o humor corresponde a como percebemos, interpretamos e reagimos às coisas do mundo, remete às emoções (euforia, raiva e ansiedade) e, principalmente, ao nível de energia que apresentamos. Na terminologia usada entre profissionais da saúde mental encontram-se variações que acompanham a palavra humor e o especificam em diferentes tipos, sendo o humor **eutímico** o mais equilibrado, sóbrio, assintomático, o que “implica a ausência de humor deprimido ou elevado”. Dentre os demais estão o humor:

Disfórico - humor desagradável, como tristeza, ansiedade ou irritabilidade; **elevado** - sensação exagerada de bem-estar, euforia ou excitação; **expansivo** - falta de restrições na expressão dos próprios sentimentos, frequentemente com supervalorização da própria importância; **irritável** - facilmente aborrecido e levado à raiva. (NICOLAU e ROCHA, s/a - s/p).

²² Em conformidade com a descrição referente ao verbete *humor*, encontrada na página do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (formato eletrônico), 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/humor> [consultado em 18-11-2020].

Tendo um maior esclarecimento quanto ao campo semântico da palavra humor, podemos compreender melhor como se apresenta o transtorno bipolar. Contudo, tal esclarecimento se fez necessário para entendermos a variabilidade de humor, pela qual passa o indivíduo bipolar, ao oscilar entre episódios de mania e/ou hipomania e de depressão, o que é central no TB. Assim sendo, antes de entrarmos na questão das diferentes apresentações desse transtorno, convém nos inteirarmos sobre o que caracteriza *mania* e *hipomania* (considerando que a depressão já foi abordada anteriormente). A começar pelo fato de que *mania* nada tem a ver com ideia fixa, comportamento repetitivo (tiques), e não é sinônimo de felicidade, ela se explica melhor quando a relacionamos ao aumento do nível de energia, que afeta o humor de diferentes maneiras e interfere no sono, na cognição e na psicomotricidade. A mania e a hipomania têm as mesmas características, sendo que, na segunda essas características se manifestam mais sutilmente, em ações menos evidentes e de menor impacto social – podemos pensar em hipomania como a mania em um estágio inicial, leve, o que se explica com o prefixo hipo (em grau reduzido, baixo). Contudo, mesmo nesse grau reduzido, de (hipo)mania, já ocorre uma importante queda da criticidade, que se perde (quase) completamente em um episódio maníaco, nesse caso, deixando a pessoa vulnerável, sem noção dos riscos aos quais se expõe, podendo vir a sofrer graves consequências (DSM-5, 2014).

Em episódios de hipomania/mania, o indivíduo apresenta um humor expansivo, eufórico ou irritável (algumas vezes, o humor predominante é irritável em vez de elevado, podendo haver surtos de raiva). A mudança de humor deve estar acompanhada de aumento persistente da atividade ou da energia. A necessidade de horas de sono para sentir-se revigorado é reduzida; há um aumento considerável da sociabilidade e das atividades dirigidas a objetivos (envolve-se em novos projetos/atividades sociais, profissionais, escolares etc., demonstra grande entusiasmo para interações interpessoais e/ou sexuais); a impulsividade e a falta de juízo crítico podem levar a surtos de compras e investimentos financeiros insensatos, assim como, ao envolvimento em atos ilícitos e comportamento autodestrutivo, incluindo o uso abusivo de substâncias; a marcada diminuição da criticidade, somada ao aumento da libido, muito comumente, leva ao envolvimento em indiscrições sexuais (o comportamento sexual pode incluir infidelidade ou encontros sexuais indiscriminados com estranhos, em geral, sem atenção a risco de doenças sexualmente transmissíveis ou consequências interpessoais); a pessoa sente-se

hiperconfiante (podendo evoluir para uma excessiva valorização de si e ideias de grandeza, que podem ser delirantes); além disso, é comum que fique mais falante do que o habitual (tagarelice), que apresente uma aceleração no ritmo da fala e pressão para continuar falando; também a aceleração de pensamentos ocorre com muita frequência, levando à fuga de ideias e contribuindo para o que pode vir a manifestar-se como total desorientação (nos pensamentos e nas ações em geral); o discurso pode se tornar prolixo (às vezes o indivíduo salta de um assunto para outro, sem conexão e coerência entre eles e/ou com o tema que está sendo discutido); também é comum maior distraibilidade, agitação psicomotora, inquietação e impaciência (DSM-5, 2014).

Segundo o DSM-5 (2014), a bipolaridade pode apresentar-se de formas distintas, entre elas estão o transtorno bipolar tipo I, o transtorno bipolar tipo II e o transtorno ciclotímico (ciclotimia). No **transtorno bipolar tipo I**, a caracterização se dá, basicamente, pela presença de episódios maníacos, que podem oscilar com episódios hipomaníacos e/ou depressivos; no **transtorno bipolar tipo II**, os episódios depressivos são os mais persistentes, sendo que, entre eles, o indivíduo deve apresentar pelo menos um episódio hipomaníaco durante a vida, porém, sem a presença de episódio(s) maníaco(s), no entanto:

não é mais considerado uma condição “mais leve” que o transtorno bipolar tipo I, em grande parte em razão da quantidade de tempo que pessoas com essa condição passam em depressão e pelo fato de a instabilidade do humor vivenciada ser tipicamente acompanhada de prejuízo grave no funcionamento profissional e social (DSM-5, 2014, p. 124).

No curso do transtorno bipolar tipos I e II, para o primeiro os episódios de mania devem ter a duração mínima de uma semana e, para ambos, o período de hipomania deve compreender um mínimo de quatro dias e o episódio depressivo deve persistir por duas semanas ou mais, sendo que, entre os episódios de hipomania/mania e depressão, podem ocorrer longos períodos assintomáticos, em que o humor permanecerá eutímico, sem características hipomaníacas/maníacas ou depressivas. No **transtorno ciclotímico**, porém, a característica essencial é a cronicidade, o humor persistentemente oscilante, envolve vários episódios de sintomas hipomaníacos e de sintomas depressivos (às vezes dentro de um mesmo dia), sem nunca preencher suficientemente os critérios necessários para caracterizar um episódio hipomaníaco e com sintomas depressivos insuficientes, incluindo a gravidade e a duração, para

atender aos critérios que caracterizam um episódio depressivo maior. “Durante o período inicial de dois anos (um ano para crianças e adolescentes), os sintomas precisam ser persistentes (presentes na maioria dos dias), e qualquer intervalo sem sintomas não pode durar mais do que dois meses” (DSM-5, 2014, p. 140). É importante dizer, ainda, que, devido à diversidade com que o transtorno bipolar se manifesta, o DSM-5 (2014) traz, além dessas, outras classificações possíveis, nas quais o principal sintoma a ser considerado diz respeito a “mudanças rápidas no humor durante períodos breves de tempo [...] sendo referidas como labilidade (i.e., alternância entre euforia, disforia e irritabilidade)” (DSM-5, 2014, p. 127). Diante de tal complexidade, em certos diagnósticos, é comum que seja feita referência ao espectro bipolar, a princípio, sem uma classificação específica.

Em todas as suas apresentações o transtorno bipolar pode manifestar-se em gravidade leve, moderada ou grave. A presença ou não do especificador “com características psicóticas” deve ser observada – tanto na mania como na depressão o indivíduo pode apresentar sintomas psicóticos, como alucinações em uma ou mais das modalidades sensoriais (visual, olfativa, gustativa, tátil ou auditiva), além de interpretações ilusórias, pensamentos fantasiosos etc. Também podem ocorrer sintomas depressivos durante um episódio maníaco e vice-versa, o que é descrito com o especificador “com características mistas” (DSM-5, 2014). Por vezes, no transtorno bipolar, os prejuízos e o sofrimento se apresentam de maneira tal, que:

O risco de suicídio ao longo da vida em pessoas com transtorno bipolar é estimado em pelo menos 15 vezes o da população em geral. Na verdade, o transtorno bipolar pode responder por um quarto de todos os suicídios. História pregressa de tentativa de suicídio e o percentual de dias passados em depressão no ano anterior estão associados com risco maior de tentativas de suicídio e sucesso nessas tentativas (DSM-5, 2014, p. 131).

Nessa estatística lamentável, a taxa de tentativas de suicídio nos transtornos bipolar tipo I e II são semelhantes, porém a letalidade dessas tentativas parece ser maior em indivíduos com transtorno bipolar tipo II, comparados àqueles com transtorno bipolar tipo I (DSM-5, 2014). Por fim, ao encerrar esta abordagem, podemos dizer que administrar a vida a bordo de uma *montanha russa de emoções* não é nada fácil, mas, com certeza, fica ainda pior diante da incompreensão, da intolerância e do preconceito, manifestos em atitudes hostis e discriminatórias que, muito provavelmente, colaboram para o agravamento de vários casos que acabam contabilizando para o elevado risco de suicídio entre indivíduos bipolares.

4.4 Transtornos de pânico e ataque de pânico

Ao nos vermos diante da palavra pânico, logo a associamos à sensação de medo, provavelmente medo extremo – e estamos certos. Da mesma forma, pensar em uma íntima relação entre medo e ansiedade também é condizente, ambos traduzem nossas emoções. Sentir medo não só é natural, como é necessário, é um sinal, uma resposta de nossas emoções que nos avisam sobre uma ameaça iminente, para que possamos ponderar a melhor estratégia de defesa. Porém, quando esse medo é extremo e leva ao desespero, ele causa um efeito contrário, deixa de cumprir seu papel como fator de alerta, que possibilita uma atitude discernente e leva a pessoa a se expor, ao invés de se defender adequadamente. Quando isso ocorre, ou o indivíduo age de forma irracional e inapropriada ou paralisa, ficando, muitas vezes, vulnerável e, em ambos os casos, perdendo totalmente o controle da situação que se apresenta. Portanto, quando o medo ou a ansiedade são extremos, causando sofrimento e trazendo prejuízos para a vida da pessoa, é muito provável que sejam, na verdade, sintomas de algum transtorno de ansiedade.

Conforme o DSM-5 (2014, p. 189) “os transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados” – dentre eles está o *transtorno de pânico*. Porém, convém começarmos nos inteirando de como se caracteriza um *ataque de pânico*, a fim de entendermos melhor do que se trata o transtorno. Em um ataque de pânico a pessoa pode ter sintomas como: taquicardia, coração acelerado; sudorese; tremores; sensações de falta de ar (de sufocamento ou asfixia); dor no peito; náusea ou desconforto (dor) abdominal; tontura e/ou desmaio; calafrios ou ondas de calor, sensações como formigamento, dormência, coceira etc.; em meio aos sintomas físicos a pessoa sente um medo desesperador, especialmente de morrer e/ou de enlouquecer; também são comuns a desrealização (sensação de observar o mundo de fora, como se seu entorno e o que se passa nele não fizesse parte da realidade) e/ou a despersonalização (sensação de estar fora do próprio corpo). Um ataque de pânico se caracteriza pela presença de quatro ou mais dos sintomas citados e surge em um surto abrupto, que atinge seu pico em poucos minutos (DSM-5, 2014).

Entender, primeiramente, o que caracteriza um ataque de pânico é importante para que possamos compreendê-lo como um surto que pode acometer qualquer pessoa em algum momento da vida, independentemente de haver uma condição

neurodivergente. No que diz respeito aos transtornos mentais, os ataques de pânico, apesar de se destacarem dentro dos transtornos de ansiedade, podem ocorrer em muitos outros transtornos, por essa razão o DSM-5 traz o ataque de pânico como um especificador descritivo que pode ser usado na descrição de “qualquer transtorno de ansiedade, como também para outros transtornos mentais” (DSM-5, 2014, p. 190). Portanto, ataques de pânico não são sinônimos de transtorno de pânico, apesar de ser o que, fundamentalmente, o caracteriza.

No transtorno de pânico, o indivíduo experimenta ataques de pânico inesperados recorrentes e está persistentemente apreensivo ou preocupado com a possibilidade de sofrer novos ataques de pânico ou alterações desadaptativas em seu comportamento devido aos ataques de pânico (DSM-5, 2014, p. 190).

Dessa forma, os ataques de pânico, no transtorno de pânico, devem ser inesperados, o que significa um ataque “para o qual não existe um indício ou desencadeante óbvio no momento da ocorrência – ou seja, o ataque parece vir do nada, como quando o indivíduo está relaxando ou emergindo do sono” (DSM-5, 2014, p. 209), além disso, os surtos, para caracterizar o transtorno, devem ser recorrentes. Dentro de uma variabilidade considerável de tempo, os ataques podem apresentar-se em uma frequência moderada, de um por semana, durante meses seguidos ou podem ocorrer “pequenos surtos de ataques mais frequentes (p. ex., todos os dias) separados por semanas, meses sem ataques ou ataques menos frequentes (p. ex., dois por mês) durante muitos anos” (DSM-5, 2014, p. 209). A gravidade do transtorno, porém, se definirá a partir dos sintomas que se manifestam durante o ataque de pânico.

[...] os indivíduos com transtorno de pânico podem ter ataques com sintomas completos (quatro ou mais sintomas) ou com sintomas limitados (menos de quatro sintomas), e o número e o tipo de sintomas do ataque de pânico frequentemente diferem de um ataque de pânico para o seguinte. No entanto, é necessário mais de um ataque de pânico completo inesperado para o diagnóstico de transtorno de pânico (DSM-5, 2014, p. 209).

Independentemente de como se apresenta, o transtorno (ou ataque) de pânico é real e precisa ser levado a sério, a pessoa em crise necessita de ajuda e não de ser tratada como louca, incapaz, ou como alguém que denota adversidade. É preciso coibir interpretações preconceituosas e atos de fala que sugerem que a pessoa está fingindo (se fazendo), agindo com melindre (frescura) ou que gosta de fazer alarde. Não raro, somam-se a tais atos, *sábios conselhos*, como o que diz que a pessoa pode

e deve, com esforço adequado, controlar-se e, assim, evitar a crise, culpabilizando-a pelo surto. Diante disso, convém enfatizar que os ataques de pânico causam enorme sofrimento durante seu curso, e trazem grandes prejuízos, especialmente quando são recorrentes, como ocorre no transtorno de pânico que “está associado a níveis altos de incapacidade social, profissional e física [...] Os indivíduos com transtorno de pânico podem se ausentar com frequência do trabalho ou escola [...] o que pode levar a desemprego ou evasão escolar” (DSM-5, 2014, p. 213). Portanto, não se trata de uma escolha e sim de reações involuntárias decorrentes de alterações neurais, envolvendo, por exemplo, as amígdalas cerebrais e os sistemas a ela relacionados (DSM-5, 2014). Os fatores de risco para o acometimento do transtorno (ou ataque) de pânico estão mais associados a estressores ambientais, comumente relacionados a vivências interpessoais, ao bem-estar físico e/ou emocional e a experiências negativas de modo geral (incluindo abuso sexual e físico, especialmente quando sofridos na infância) (DSM-5, 2014).

Como vemos, em se tratando dos inúmeros elementos implicados no que corresponde ao funcionamento SNC, podemos dizer que *há muito mais entre a mente humana e a neurodiversidade que apresenta, do que possam imaginar vãs interpretações*. Convém então, nos voltarmos para esse *mais*, questionando e desafiando interpretações inscientes, alicerçadas em sentidos instituídos por discursos que prezam por uma normalidade soberana, em nome da qual, depreciam e/ou apagam toda e qualquer diferença. Assim sendo, para ir atrás desse mais e ao mesmo tempo identificar tais discursos, sentidos e, primordialmente, efeitos de sentido, foram seguidos procedimentos metodológicos, conforme apresentação feita no próximo capítulo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, buscando entender a construção da subjetividade de sujeitos neurodivergentes em meio a um universo linguístico real, se debruça sobre a análise de narrativas. Assim sendo, este capítulo traz questões que buscam refletir sobre como as narrativas são construídas, como se apresentam e como são analisadas. Além disso, destaca a relevância da prática de análise de narrativas no desenvolvimento de pesquisas científicas, especialmente em se tratando de estudos que investiguem temas subjetivos como os que dizem respeito à formação identitária e às relações humanas, que se dão em meio ao referido universo linguístico, inserido em um sistema social organizado politicamente.

5.1 Narrativas

Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. [...] Porque é assim – suave e docemente que se despertam consciências

(Jean de La Fontaine, séc. XVII).²³

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias e nem todas posso contar

(LISPECTOR, (1971) 1998, p. 64).

Há muitos séculos, por muitas razões e de diferentes maneiras, contamos histórias. Contamos para recordar, comunicar, entreter, para gerir emoções, para despertar consciências, para compreender o mundo, as pessoas, a nós mesmos. Contando histórias produzimos narrativas que fazem parte de “embates para legitimar sentidos”, portanto, é preciso que consideremos quem as conta, para quem conta e “em que espaços institucionais” (MOITA-LOPES, 2001). Ou seja, nossas

²³ Jean de La Fontaine (1621-1695) foi poeta e fabulista francês. Autor das fábulas, "A Lebre e a Tartaruga", o "Lobo e o Cordeiro", entre outras.

performances narrativas, as construímos a partir do lugar e do momento em que nos encontramos, considerando com quem nos encontramos (nosso interlocutor) e o que nos motiva a contar determinada história. Assim, através das narrativas, contamos fatos ocorridos no supermercado, no trânsito, na parada do ônibus, na escola, no trabalho, em um encontro de família etc. Porém, uma determinada pessoa, ao contar essas histórias, não apenas narra os fatos, mas conta como *ela* os viu. Contudo, para além da visão pessoal apresentada pelo(a) narrador(a), as narrativas falam de vidas, das relações que se estabelecem entre elas, bem como da relação de cada uma delas consigo mesmo.

As histórias estão nas mais diversas instâncias de nossas vidas e estudar essas histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade. Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca. Nas últimas décadas, pesquisadores das mais diferentes áreas das ciências humanas e sociais têm-se interessado pelo estudo dessas histórias. (BASTOS, 2005, p 74).

Na vanguarda desses estudos estão os trabalhos de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), que estudam a narrativa a partir de sua estrutura e características formais, inaugurando tais estudos em pesquisas linguísticas. A narrativa, na perspectiva laboviana, é considerada uma combinação de sequências verbais de orações com sequências de episódios (fatos) ocorridos, com a função de recapitular discursivamente experiências passadas (BASTOS, 2005 e BASTOS E BIAR, 2015). “Entende-se nessa empreitada a sequência como uma propriedade linguístico-discursiva representativa de uma ordem cronológica dos eventos passados em um postulado mundo real” (BASTOS E BIAR, 2015, p 100).

Além de tais características, a narrativa, segundo Labov e Waletzky (1968), precisa ter um ponto e ser contável; o ponto se refere à mensagem central, que deve se apresentar de forma coesa com quaisquer elementos que possam surgir, garantindo, assim, uma narrativa coerente e compreensível; ser contável significa ter uma culminância, um elemento motivacional, com grau de relevância que “faça a história valer a pena” (BASTOS, 2005, p. 119) – “Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados, não têm reportabilidade” (BASTOS, 2004, p 119). A abordagem laboviana norteou, por mais de três décadas, os estudos narrativos na linguística, bem como em outras áreas das ciências humanas e sociais (BASTOS,

2005), em contrapartida, foi também alvo de duras críticas. Sobre tal questão, Bastos (2004, p 120) coloca que:

entre as críticas mais constantes, encontra-se a de que Labov trata a narrativa como uma estrutura autônoma e descontextualizada, o que limita a sua força analítica, e seu potencial como *locus* privilegiado para entender o mundo que nos cerca. Acrescente-se a isso o fato de a relação entre evento passado, memória e narrativa não ser problematizada. (BASTOS, 2004, p. 120).

Dito isso, cabe reiterar que as críticas a um determinado modelo fomentam a reflexão e a ampliação/reformulação dos estudos a seu respeito; na grande maioria das vezes, passam longe de subtraí-lo, tampouco desconsideram ou diminuem a relevância do conhecimento advindo de tal modelo. O que ocorre normalmente é que se multiplicam os recursos para a compreensão de uma dada proposta teórico-metodológica, com isso, surgem novas considerações e vertentes, ampliando, assim, as possibilidades para sua aplicação. Dessa forma, após a abordagem laboviana, vieram outros tantos trabalhos, muitos dos quais trazendo uma visão de narrativa a partir de perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernistas e (sócio)construcionista (BRUNER, 1997; MOITA-LOPES, 2001; BASTOS, 2005). Seguindo tal premissa, Bruner (1997[1990]), diferentemente de Labov, propõe que consideremos as narrativas tomando “por base o contexto e a cultura das histórias em si, bem como do local e situação onde a narração está ocorrendo” (NOBREGA e MAGALHÃES, 2012, p 69). Assim, segundo Nobrega e Magalhães (2012), as narrativas, sob um novo ponto de vista, não são mais consideradas simples recapitulações de eventos passados, visto que, esses eventos são acessados na memória e recontados – desse modo, a narrativa não se configura em uma recapitulação e sim em uma recontagem, que é contextualizada, levando em conta, inclusive, o contexto atual. Diante disso, se ampliam suas dimensões e, conseqüentemente, seu potencial como fonte de estudo da vida em sociedade.

na última década, os estudos discursivos da narrativa progressivamente abandonaram interesses básicos iniciais, como a identificação de componentes estruturais, para focalizar outras dimensões da construção narrativa, tais como a indagação de porque as narrativas estão tão presentes em nossas vidas cotidianas, ou o que significa contá-las, ou como se relacionam com a experiência. Passa-se também a discutir o conceito de narrativa e a compreendê-la como uma forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual pode-se estudar a vida social em geral (BASTOS, 2004, p 119).

Como coloca Bastos (2004-2005), as narrativas estão presentes em nosso cotidiano e nas mais diversas instâncias das nossas vidas, assim sendo, sua construção pode se dar espontaneamente, motivada, por exemplo, por um acontecimento no trabalho, na escola ou em uma ida ao supermercado, mas também, pode se dar a partir de uma entrevista, o que é comum em estudos que elegem a análise narrativa como método de pesquisa. Dito isso, “pode-se definir narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (BASTOS e BIAR, 2015, p. 99).

Assim, entendendo a narrativa como discurso construído na ação de contar histórias, é importante considerar, em especial nas entrevistas narrativas, que essa construção se dá em conjunto, em um evento dialógico, bilateral e, portanto, social, no qual entrevistado(a) e entrevistador(a) desempenham conjunta e ativamente seus respectivos papéis, além de, também, e não menos importante, cada um(a) deles(as) estar constantemente imprimindo suas marcas pessoais e individuais. O(a) entrevistado(a), ao narrar, organiza internamente as vivências, os pensamentos e as emoções que estarão em jogo no momento de expor sua história; dessa forma, a narrativa se traduz em “um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos” (BASTOS, 2005, p. 81). Esse movimento oportuniza a reflexão e pode, assim, interferir na compreensão de certas construções identitárias, trazendo a possibilidade de reorganizá-las. Nesse decurso, o narrador(a) assume uma determinada performance ao compor sua narrativa; corroborando a ideia de que “o ato de narrar é ação, é performance, e é nesse ato que construímos os significados sobre quem somos” (FREITAS E MOITA-LOPES, 2017, p. 308). Portanto, ouvir histórias é primordial para diversos estudos, dentre eles os que, como este, se dispõem a analisar e compreender a construção discursiva de subjetividades. Linde (1993) refere-se à íntima relação entre construção de narrativas e construção identitária, ao que acrescenta: “O estudo das narrativas é uma ferramenta importante para entendermos como as pessoas processam construções identitárias através da narração de suas histórias” (Linde, 1993, p. 39).

Nesse ato, ao contar suas histórias de vida, o(a) narrador(a) orchestra sua narrativa conforme o que quer explorar/lembrar e, principalmente, conforme o que quer comunicar de suas vivências, ou seja, conforme o que deseja que venha ao conhecimento de seu interlocutor. Ao fazer esses arranjos, o indivíduo está

processando experiências que fazem parte, muitas delas de forma visceral, de sua construção identitária; na qual as relações intrapessoais – do sujeito consigo mesmo – reverberam relações interpessoais – estabelecidas socialmente; o que significa dizer que o processo de formação de identidade está sempre vinculado a práticas sociais (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2002), que são eminentemente linguísticas. Dessa forma, a análise de narrativas se traduz em um instrumento extremamente eficaz na orquestração de estudos que pretendem entender o funcionamento de uma dada sociedade; visto que, na construção de uma narrativa são trazidos eventos que retratam práticas sociais ocorridas na vida real, e, na articulação desses eventos, explicitam-se efeitos de sentido, geralmente apontando para sua fonte discursiva – elementos essenciais para a realização dos referidos estudos. Cabe dizer ainda, que, nessa práxis, evidencia-se o quanto a produção de sentidos e, conseqüentemente, a materialidade linguística que lhes é auferida através de atos de fala, vêm a ser determinantes na vida dos sujeitos que compõem um determinado contexto sociocultural, interferindo no entendimento de quem são, de como devem proceder e de onde devem estar. O que corrobora o fato de que,

em pesquisas de natureza interpretativista, a questão da identidade social, mesmo quando não tematizada, está sempre presente, já que, ao narrarem suas histórias, as pessoas o fazem de modo a estabelecer sua adequação identitária a determinada estrutura social. (SANTOS, 2013, p. 24 e 25).

A identidade social se faz em um processo contínuo de autoconstrução e construção do outro, “o que implica dizer que, nas práticas discursivas em que estamos situados, tornando o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói” (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2002, p 16). Essa autoconstrução e construção do outro se dá através do discurso, geralmente por meio de narrativas, comuns em espaços socioculturais. Assim, no ato de narrar, as pessoas relatam situações de vida, comumente reforçando princípios e padrões vigentes na sociedade; práticas discursivas que se traduzem na produção/reprodução e normatização dos sentidos – “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades” (BASTOS 2005, p. 8).

5.2 Entrevista narrativa, narrador(a) e contexto

O presente trabalho tem caráter qualitativo e analisa narrativas de pessoas neurodivergentes; para tanto, contou com entrevistas narrativas semiestruturadas, nas quais as questões pensadas/elaboradas previamente, foram utilizadas apenas com o intuito de apoiar/auxiliar, em alguns momentos, a construção da narrativa em curso. As entrevistas foram realizadas com duas pessoas adultas, do sexo feminino, com idades entre 30 e 50 anos. Ambas apresentam sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com comorbidades diferentes; que, no caso da primeira entrevistada, correspondem aos transtornos depressivos (TD) e de pânico, e, no caso da segunda, ao transtorno bipolar (TB). Assim, através de tais entrevistas, se deu a construção das narrativas que, logo, foram analisadas com o objetivo de identificar, com base na noção de linguagem como constitutiva de significados e agente formador de identidades, quais são os discursos, e seus efeitos de sentido, que se fazem operantes na constituição da subjetividade de pessoas neurodivergentes.

Conforme já foi colocado no decorrer deste trabalho, perceber que sujeitos neurodivergentes sofrem efeitos degradantes, provocados por discursos que atribuem significados a *quem são* e ao *que é* a condição que apresentam, foi um dos fatores que motivou o desenvolvimento desta pesquisa. A percepção desse fato em muito se deve à escuta de vozes que reivindicam a discussão de tal problemática. Essas vozes vêm de pessoas que relatam seu pertencimento a um grupo marginalizado, discriminado e/ou excluído em meio a uma sociedade que normatiza *um* determinado comportamento/*jeito de ser/de existir*, desconsiderando a diversidade e invalidando o que é diferente daquilo que estabeleceu como *normal*.

Assim sendo, ao referir-me à escuta dessas vozes, aponto para o fato de já haver discutido, com diversas pessoas, sobre questões que reportam ao tema central desta pesquisa; portanto, tendo conhecimento da condição de muitas delas como indivíduos neurodivergentes, as duas entrevistadas foram escolhidas dentre essas pessoas, ou seja, dentre indivíduos com os quais tenho contato em ambiente familiar, laboral ou acadêmico. Dessa forma, não houve dificuldade em contactá-las para propor-lhes a participação neste trabalho, tampouco para que, no decorrer desse processo, fossem definidos pontos importantes para a realização das entrevistas. Feito isso, em se tratando dos encontros pré-agendados, posso dizer que recebi as duas entrevistadas em minha residência, porém, uma delas pessoalmente e a outra por meios digitais. O que se explica pelo fato de que a primeira entrevista ocorreu

presencialmente, na sala de jantar de minha casa, onde encontravam-se apenas eu, pesquisadora, e a entrevistada; assim, nos acomodamos junto à mesa, ficando de frente uma para a outra durante todo o tempo de duração da entrevista narrativa; no entanto, a segunda entrevista se deu através de plataforma digital, com a utilização do aplicativo Google Meet, que possibilita a realização de reuniões ao vivo, nas quais os participantes, mesmo estando cada um em um local diferente, mantêm contato direto e interação por meio de áudio e vídeo, instrumentados por um computador com acesso à internet²⁴.

É importante informar, ainda, que a cada entrevista realizada, em um primeiro momento, foi promovido por mim, pesquisadora, um breve diálogo, com o intuito de proporcionar certos esclarecimentos às entrevistadas, como por exemplo, sobre os objetivos da pesquisa, em seus pontos de maior relevância, e sobre o fato de se tratar de uma entrevista narrativa semiestruturada, incluindo elucidações de como esse evento se desenvolve. Assim, em linhas gerais, além de fatores importantes a respeito da construção da narrativa, foram colocados os procedimentos éticos seguidos para a realização de tal estudo. Quanto aos últimos, enfatiza-se a preservação da identidade das narradoras, que poderão, inclusive, escolher um nome fictício que as represente ou, se preferirem, deixar que a pesquisadora o faça. Além disso, foi comunicado às participantes como ocorreriam os registros e sua utilização na pesquisa, ou seja, lhes foi informado que as entrevistas seriam gravadas em áudio e posteriormente transcritas, sendo utilizados para análise os trechos que apresentam maior relevância para o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Por fim, foi destacado que quaisquer das referidas ações só se efetivariam mediante a concordância e o consentimento das narradoras – assim sendo, ao final de cada entrevista foi apresentado e oportunizada a leitura de um termo por escrito, através do qual cada uma das entrevistadas, ao assiná-lo, confirma que está ciente dos objetivos da pesquisa, bem como do conteúdo presente no termo em questão e autoriza a utilização da entrevista narrativa concedida por ela no estudo em curso – tal documento foi assinado por ambas.

Cabe dizer, que a prática das ações descritas acima se deu no intuito de proporcionar um ambiente reservado e acolhedor, no qual cada entrevistada pudesse

²⁴ A segunda entrevista se deu através de plataforma digital em razão da medida de distanciamento social adotada como estratégia de enfrentamento à pandemia provocada pela propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da covid 19.

se sentir segura ao narrar sua história. Assim, esta pesquisa vai ao encontro dos pressupostos de Santos (2013) o qual, ao discorrer sobre narrativas, nos diz que, no momento em que cada história é contada, narrador(a) e pesquisador(a) estão cientes de que ambos encontram-se integrados no ambiente da pesquisa, sendo a narrativa coconstruída – o fato de a entrevista não seguir um roteiro estruturado de forma rígida, direta e fechada permite ao(à) narrador(a) formular suas falas mais livremente, sentindo-se mais à vontade para acessar memórias e elaborar os elementos que surgem, atribuindo-lhes sentido e coerência. Entretanto, permitir este espaço ao entrevistado(a), dando-lhe maior liberdade, não significa que o pesquisador(a) não participe ou não se posicione no momento da entrevista, que é interativa, portanto, trata-se de uma construção discursiva coparticipativa (SANTOS, 2013). O(a) narrador(a) não está sozinho(a) e sim em uma relação dialógica com o pesquisador(a).

toda narrativa integra uma construção dialógica, em que tornam-se salientes os traços de apoio” que o interlocutor fornece ao contador da estória – por exemplo, sinais de retroalimentação como “mhm mhm”, “tá”, “sei”; sinais de ratificação tais como a repetição de elocuções; pedidos de informação, pedidos de esclarecimento; pedidos de confirmação etc. (RIBEIRO, 1996, p. 44, apud SANTOS, 2013, p. 25).

As intervenções ou “traços de apoio” por parte do(a) interlocutor(a), conforme alude a citação acima, serão fornecidas a partir da escuta atenta do pesquisador(a), ao perceber pistas que devem ser exploradas a fim de elucidar pontos relevantes e, assim, otimizar a discussão e o desenvolvimento do tema abordado, abrindo caminhos que o(a) façam chegar ao que objetivou para sua pesquisa. Dito isso, convém lembrar que o presente trabalho propõe, dentre seus objetivos, identificar os efeitos de sentido que recaem sobre os indivíduos neurodivergentes, investigando quais d/Discursos (GEE, 1999) estão envolvidos nesse processo e como motivam “atos de fala” operantes na produção desses efeitos. Assim sendo, para um estudo que vai ao encontro da instituição de sentidos, em meio a práticas sociais discursivas, as narrativas representam um importante material para análise, pois fornecem dados de extrema relevância para a compreensão de como se constituem as relações humanas e de como os indivíduos organizam as próprias emoções, acomodando-as em meio a efeitos de sentido que se manifestam nas mais diversas situações de vida.

uma das principais vantagens de se trabalhar com a narrativa é que se trata de um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência, e o estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na

compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais (BASTOS E SANTOS, 2013, p. 27).

Assim sendo, podemos entender a narrativa como uma construção na qual o(a) narrador(a), ao buscar sentidos para própria existência, precisa organizar certos elementos, articulando-os em uma unidade que se mostre coerente. Nesse movimento, as entrevistas narrativas, como dito anteriormente, se configuram em uma estratégia metodológica de grande eficiência ao ser utilizada em estudos voltados a fatores que remetem à integridade da existência humana. Tal estratégia apresenta-se como um recurso para que ambas as partes, narrador(a) e pesquisador(a), possam ampliar sua compreensão sobre a produção de sentidos e de efeitos de sentido. Para tanto, a análise de narrativas propõe e/ou valida o diálogo entre diferentes áreas, permitindo uma pesquisa híbrida, licenciada para voltar-se a diferentes sujeitos e, de fato, vê-los; observando-os envolvidos em práticas sociais que constituem a realidade de suas vidas, e distanciando-se, assim, de identidades estereotipadas e pré-formadas tendenciosamente. Sobre tais questões, Bastos e Biar (2015), amparados em Butler (1990), pontuam que:

a análise de narrativa configura-se como uma ferramenta útil a esse projeto na medida em que: (i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performance (Butler1990) e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária (BUTLER, 1990, apud BASTOS E BIAR, 2015, p. 102).

Tais colocações corroboram o fato de a análise de narrativas apresentar-se como uma metodologia que vem ao encontro dos objetivos propostos para esta pesquisa; inclusive, por ser esse um estudo alicerçado nos pressupostos da indisciplinaridade. Visto que, a Linguística Aplicada Indisciplinar entende o discurso narrativo como prática social constituinte de significados e propõe o atravessamento das fronteiras disciplinares, a fim de proporcionar o diálogo entre diferentes áreas e, assim, promover a hibridez na construção do conhecimento, além disso, pretende, ainda, alcançar sujeitos e objetos que ficam às margens das pesquisas científicas – assim sendo, embasadas nesses pressupostos, se deram as entrevistas narrativas

que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Obviamente, a referida metodologia prevê a utilização de recursos que proporcionam o estudo científico das narrativas. Tais recursos correspondem às ferramentas de análises que instrumentam o(a) pesquisador(a) no estudo dos dados coletados. Dito isso, são apresentadas, na próxima subseção, as ferramentas utilizadas para a realização desta pesquisa.

5.3 Ferramentas de análise

As narrativas foram analisadas tendo por base a noção de D/discurso (GEE, 1999) e o conceito de posicionamento (DAVIES E HARRÉ, 1990). Além disso, as análises têm suporte nas pistas indexicais, ferramentas analíticas propostas por Wortham (2001), que se traduzem em: referência e predicação; descritores metapragmáticos; citação; indexicais avaliativos e modalização epistêmica. Como o nome sugere, essas ferramentas são pistas que auxiliam o(a) pesquisador(a) na identificação de elementos importantes que surgem no momento da entrevista, como certas palavras e expressões, utilizadas à escolha do(a) narrador(a) e, nesse uso, caracterizadas por elementos prosódicos que se configuram em traços de extrema relevância para as análises. A fim de proporcionar um maior entendimento a respeito dos recursos citados, as subseções seguintes foram elaboradas objetivando apresentar, de forma breve e sucinta, porém clara, as principais ideias referentes à análise de D/discurso, ao conceito de posicionamento e às pistas indexicais.

5.3.1 Análise de d/Discurso

De acordo com Gee (1999), os discursos são a língua em uso; essa, por sua vez, conforme o referido autor, é essencial no desempenho das atividades e na construção das identidades sociais que se filiam a grupos e a instituições. Dessa forma, podemos dizer que na expressão discursiva da linguagem, por meio da ação e da interação de indivíduos em práticas sociais, são produzidos os significados que constituem socio-historicamente uma determinada cultura. Podemos dizer, ainda, que as próprias identidades sociais são instituídas no discurso. Assim sendo, cabe lembrar que Gee (1996) define dois tipos de discursos socialmente atuantes – o primário e o secundário. O discurso primário diz respeito à base do processo de socialização de cada indivíduo e de formação de sua subjetividade, são os discursos familiares; já os

secundários se referem aos discursos com os quais convivemos fora do âmbito familiar, mas que também nos constituem enquanto sujeito (GEE, 1996), são os discursos que se apresentam em outros grupos sociais, em ambientes como escola, trabalho, igreja etc.

Seguindo seu pensamento e interesse pelo discurso como uso da língua em espaço e tempo específicos, Gee (1999) estabelece uma distinção entre Discurso (com inicial maiúscula) e *discurso* (com inicial minúscula). Sendo esse um conceito de extrema relevância para esta pesquisa, faz-se necessário o entendimento sobre do que se trata um e outro, começemos, então, pelo Discurso – para o referido linguista, o Discurso envolve representação e, essencialmente, reconhecimento; o uso da linguagem está amalgamado a pensamentos, avaliações, valores, ações e interações, assim, se em determinados lugares e momentos, o produto gerado discursivamente da união de tais práticas for reconhecido e passar a representar uma identidade social, estabeleceu-se um Discurso (GEE, 1999). Muitos e diferentes Discursos coexistem, são favoráveis ou contrários entre si, alguns se misturam, outros vão sendo suprimidos enquanto novos surgem, e outros tantos apenas mudam sua roupagem. Assim, tentando encontrar-se (ou salvar-se) nesse conturbado, e por vezes violento, *tráfego* de Discursos, se constroem subjetividades e se alicerçam filiações a determinadas associações socialmente aceitas, nas quais são compartilhadas ideias, crenças e convenções, formadas a partir dos sentidos instituídos historicamente no fluxo de tais Discursos.

às vezes, é útil pensar em questões sociais e políticas como se não fôssemos apenas nós, humanos, que estivéssemos conversando e interagindo uns com os outros, mas sim, os Discursos que representamos e encenamos e dos quais somos "portadores" (GEE, 1999, p. 18).

Seguindo tal premissa e dando continuidade à reflexão que busca o entendimento da distinção feita por Gee (1999), cabe dizer que esses Discursos, dos quais somos trans/portadores(as), são reproduzidos em eventos linguísticos que se configuram em conversas, narrativas, resoluções, argumentações etc., chegamos, então, aos *discursos*, que, por sua vez, devem ser compreendidos articulados aos Discursos. Ou seja, os *Discursos* têm reconhecimento em espaços de grandes proporções, de maior alcance e visibilidade, e, assim, expandem sua representatividade, tendo as ideias que proclamam disseminadas, em espaços sociais mais específicos e particulares, através dos discursos. Dessa forma, nas ações e

interações cotidianas, como diálogos em família, no trabalho, entre amigos(as) etc., os *discursos* que se fazem presentes têm raízes em *Discursos* já legitimados em âmbitos bem maiores, e de tal forma naturalizados que, na maioria das vezes, não temos mais consciência de suas origens, da pretensão dos sentidos que instituíram, tampouco de como operam na produção de efeitos de sentido.

Podemos dizer, então, que os *Discursos* são representações de pensamentos, crenças e valores reconhecidos como validos/verdadeiros, em determinados tempo e espaço, e que, por isso, passam a ter uma representatividade social em larga esfera; enquanto os *discursos*, disseminados em ambientes mais peculiares, ratificam os sentidos inicialmente instituídos pelos primeiros. Dito isso, evidencia-se uma *imponente cadeia discursiva* que, edificada socio-histórica e politicamente, produz e reproduz sentidos que invadem os espaços nos quais constituímos nossa subjetividade e nossa sociabilidade. Sendo assim, diante do fato de que os d/*Discursos* já “existiam antes de cada um de nós entrar em cena e a maioria deles existirá muito depois de deixarmos a cena” (GEE, 1999, p. 18), é preciso que busquemos um entendimento epistêmico que nos leve a identificar os elementos envolvidos na formação e no funcionamento dessa cadeia. Esse reconhecimento é essencial, inicialmente, para que sejam percebidos os efeitos de sentido que recaem sobre os indivíduos neurodivergentes, e, logo, para que os discursos envolvidos nesse processo sejam identificados e problematizados, para que sejam geradas discussões que abram novos caminhos. O que significa dizer que é imprescindível que *olhemos com outros olhos*, que vejamos, de fato, o que acontece em meio a *vidas reais*, e, diante disso, é imprescindível mensurarmos a participação de certos discursos, que se configuram em atos de fala e traduzem *Discursos*, na construção dessa realidade, dessas vidas, em âmbito pessoal e social. A imprescindibilidade dessas ações se justifica pelo fato de que é através de atos de fala, na prática de discursos, ancorados em *Discursos* que se define o posicionamento dos sujeitos, demarcando, assim, o ser, o estar e o existir de cada um no mundo.

5.3.2 Posicionamento

De acordo com Davies e Harré (1990), o conceito de posicionamento foi introduzido por Smith (1988), ao fazer uma distinção entre pessoa e sujeito, entendendo o primeiro como agente individual e o segundo como a cadeia de posições

possíveis a esta pessoa, que em determinados momentos irá assumir ou não esta ou aquela posição, conforme os discursos e a realidade que a envolvem, o que configura a *posição de sujeito*: “Ao falar e agir de uma posição, as pessoas estão trazendo para uma situação particular, sua história como um ser subjetivo, que é a história de alguém que esteve em múltiplas posições e se envolveu em diferentes formas de discurso” (DAVIES E HARRÉ, 1990, p. 43).

A noção pós-estruturalista de posicionamento traz a ideia de *posição de sujeito* em contraste com a ideia de *papel*, sendo que o papel destaca aspectos estáticos e formais, filiados a estereótipos culturais, como o papel de menina, de mãe, de professora etc.; já a posição de sujeito permite escolhas, o que significa que nos posicionamos (posicionamento reflexivo) ou somos posicionados e posicionamos outros (posicionamento interativo) conforme as histórias que vivemos e os discursos que assumimos de acordo com a situação que se apresenta. Esses atos de posicionamento, inter-relacionados com a força ilocutória em práticas discursivas, atos de fala, são sugestionados por ordens morais e pela extensão do significado (indexical ou de tipificação), ou seja, por discursos precursores que, de uma forma ou de outra, se fazem presente nos atuais (DAVIES E HARRÉ, 1990).

5.3.3 Pistas Indexicais

Conforme colocado na subseção anterior, os atos de posicionamento fazem parte das práticas discursivas, dentre elas, a narrativa – na qual o narrador(a) posiciona a si mesmo e aos demais personagens de sua história. Ao fazer isso, o sujeito utiliza-se de elementos que se apresentam como pistas linguísticas, ao que Wortham (2001) chamou de pistas indexicais. Essas pistas indicam, por exemplo, a quais Discursos estão relacionados os discursos utilizados pelo(a) narrador(a) para posicionar os(as) personagens a que se refere. Wortham identificou e nomeou cinco pistas importantes que, percebidas pelo(a) pesquisador(a), o(a) instrumentam categoricamente na análise das narrativas. São elas: referência e predicação; descritores metapragmáticos; citação; indexais avaliativos e modalização epistêmica.

Ao posicionar a si e aos demais no desenvolvimento de sua história, o(a) narrador(a) se *refere* (*referência*) a cada personagem, ou seja, *aponta* os sujeitos envolvidos em sua narrativa e os *predica* (*predicação*), através de características e ações que lhes atribui. A segunda pista indexical, *descritores metapragmáticos*, se

refere ao uso de verbos *discendi* (verbos de dizer) ou verbos de elocução/declaração que permitem ao(à) narrador(a) descrever elementos relacionados, tanto aos personagens – maneira como se expressam, suas ações e reações, quanto aos episódios que emergem em sua narrativa. A *citação*, por sua vez, “representa um evento de fala, combinando a referência a um personagem citado, o verbo metapragmático e a enunciação citada” (FREITAS E MOITA-LOPES, 2019, p. 157). Logo, temos a quarta pista linguística, os *indexais avaliativos*, que ponderam o posicionamento dos personagens na narrativa, além de posicionar o(a) narrador(a) em relação a eles. Por último, a modalização epistêmica, enquanto ferramenta analítica, diz respeito à relação que se coloca entre o narrador(a) e os episódios narrados por ele(a), ou seja, por meio da modalização epistêmica é possível averiguar a maneira como se constituem os eventos na narrativa e que tipo de acesso epistêmico tem o narrador(a) sobre sua história.

Assim, considerando o exposto até aqui, e com a firme intenção de *ver com outros olhos* (FABRÍCIO, 2006), sob lentes equipadas com os recursos apresentados neste capítulo, foram realizadas as entrevistas e as análises narrativas, conforme descrito na subseção 5.2. Adentremos, então, na materialidade linguística que se encontra nas duas histórias contadas. Para tanto, as análises das narrativas, nas quais são identificados, por exemplo, efeitos de sentido que incluem posicionamentos interativos e reflexivos, e, assim, reverberam subjetividades e performances identitárias assumidas pelas narradoras, são apresentadas no capítulo seguinte.

6 ANÁLISES

Palavras, simples palavras...
 Como eram nítidas, e vívidas, e cruéis!
 Não conseguíamos fugir-lhes.
 E, no entanto, quanta magia subtil
 possuíam! Pareciam capazes de
 dar forma plástica a coisas informes
 Meras palavras!
 Haveria alguma coisa tão real
 como as palavras?
 Oscar Wilde²⁵

Este capítulo, em especial, remete ao *ser*, *estar* e *existir* como indivíduo neurodivergente, remete à construção de suas subjetividades e aos discursos envolvidos em tal processo. A fala dessas pessoas acende o título da pesquisa aqui apresentada “A constituição de subjetividades em meio a contextos discursivos normalizadores: ser, estar e existir como indivíduo neurodivergente”. A análise das narrativas trazidas, tendo como suporte as ferramentas apresentadas anteriormente, busca identificar como se dá a construção de subjetividades em meio à linguagem constituída como discurso, ponderando a intensidade da força ilocutória ativa nessas construções, com o intuito de reconhecer o quanto essa força, presente na *fala que pratica ações*, determina ou interfere no posicionamento dos sujeitos, definindo, assim, quem são e onde devem/podem estar, ou seja, definindo sua existência.

6.1 Primeira entrevista narrativa

Ainda vai levar um tempo
 Pra fechar o que feriu por dentro
 Natural que seja assim
 Tanto pra você quanto pra mim
 Lulu Santos²⁶

Nessa primeira entrevista, os eventos narrados fazem parte da história de Ivy, que se encontra entre seus 30 e 50 anos de idade, é separada e mora na companhia dos filhos, próximo à residência de sua mãe e de seu padrasto. Conforme informado anteriormente, a primeira entrevistada apresenta sintomas de transtorno do déficit de

²⁵ Fragmento do romance filosófico “O Retrato de Dorian Gray” (p. 16), de autoria do escritor, poeta e dramaturgo Oscar Wilde, e publicado pela editora Abril Controljornal, em março de 2000.

²⁶ Canção e álbum: “Assim Caminha a Humanidade” (1994) – interpretação e autoria: Lulu Santos.

atenção e hiperatividade (TDAH), em comorbidade com os transtornos depressivo e de pânico.

O início da entrevista remete à infância da narradora, época em que sua família, composta por ela, pelos avós maternos, pelos pais (mãe e padrasto) e pela irmã, residia em um ambiente em comum, composto por duas casas de moradia em um mesmo terreno. É para esse tempo que Ivy se reporta ao introduzir sua narrativa a partir da abordagem da pesquisadora que, ao abrir a entrevista, a convida para contar sua história, a princípio, resgatando algumas vivências dos tempos de criança.

Excerto 1

- 1 Ivy: Bom,/ o que eu posso falar, assim, eu fui criada pela minha vó e pelo meu vô//
- 2 claro que a minha mãe tava sempre junto/ mas pra mim quem me criou foi eles/
- 3 sempre tive perto deles, sempre e// e eu sempre fui uma criança muito quieta,/ muito
- 4 tranquila, assim,/ difícil de fazer amizade,/ difícil de me abrir/ com as pessoas,/ sempre
- 5 colada na minha vó, tinha medo de tudo/ tanto que às vezes eu dormia/ às vezes eu/
- 6 eu fugia para o quarto dela e dormia de mão com ela, quando eu era criança [...]
- 7 Andava sempre na/ na aba da minha irmã./ Eu digo hoje assim, eu sempre fui uma/
- 8 andava na sombra dela, nunca consegui/ tipo brilhar sozinha/ e a minha mãe sempre/
- 9 às vezes reclamava muito de mim, porque a minha letra era feia/ porque eu não tinha/
- 10 eu era tonta, porque eu não me concentrava em nada, porque eu esquecia de tudo/
- 11 assim foi a minha infância.
- 12 **Pesquisadora: Mas, apesar/ de tu ter todo esse apoio da vó e do vô,/ a postura**
- 13 **da tua mãe era muito importante para ti,/ no caso, como ela agia diante dos**
- 14 **fatos,/ o que ela dizia para ti./ Isso tinha um peso grande?**
- 15 Ivy: Tinha, tinha/ tanto que ela sempre dizia para mim/ tinha uma amiga nossa que a
- 16 gente andava sempre junto, que ela dizia:/ “Ah, porque que a tua letra não é tão bonita/
- 17 como a da fulana?”/ ou sabe ou// assim: “Por que tu não é tão/ não se esforça tanto
- 18 quanto como a Ana”, ela sempre me comparou muito com a Ana.
- 19 Pesquisadora: Tua irmã?
- 20 Ivy: é/ a minha irmã/ que “a Ana consegue fazer isso consegue fazer aquilo e tu não
- 21 consegue/”.

Ao introduzir sua história, a primeira referência feita pela narradora diz respeito aos avós maternos, os quais posiciona como aqueles que assumiram sua criação, ou

seja, como sujeitos ativos nas ações que demandam os devidos cuidados para com uma criança, geralmente associados aos responsáveis por criá-la e educá-la. Tal referência aparece entre as linhas 1 e 6 do excerto acima, entretanto, em meio a isso, subsequente a sua primeira fala “[...] eu fui criada pela minha vó e pelo meu vô//” (linha 2), a narradora faz uma pausa e, logo, inclui uma aposição com a qual se refere à figura da mãe “claro que a minha mãe tava sempre junto//”, e conclui “mas pra mim quem me criou foi eles//” [os avós]. A interjeição *claro*, expressando afirmação e obviedade, introduz o enunciado apositivo que indica a relevância em evidenciar a presença da mãe, ainda que, posicionando-a de modo complementar, sugerindo uma proximidade relativa, insuficiente para predicá-la como condutora de sua criação, o que fica claro ao seguirmos as pistas indexicais como “sempre junto” e “mas” – a primeira indexa a presença da mãe, enquanto a segunda indica uma adversidade, ou seja, a presença equivalente à assistência, diferente de assunção; em seguida, o indexical avaliativo “pra mim”, enfatiza a interatividade do posicionamento dos avós, logo reiterado.

Corroborando com as últimas observações feitas no parágrafo acima, cabe destacar que o verbo de elocução *criar*, sempre que aparece, tem como sujeito a vó e o vô; contudo, diante dos eventos narrados, podemos inferir que o referido verbo representa especialmente ações de cuidado e fomento – o indexical avaliativo “de mão dada com ela” (a avó), usado ao descrever a ação expressa pelo verbo de elocução *dormir* – “dormia de mão dada com ela” (linha 6), indexa a avó, em relação à Ivy, como figura de proteção e segurança. Ainda nas primeiras linhas do excerto 1, percebemos que a narradora predica a si própria como quieta, tranquila e medrosa – “sempre fui uma criança muito quieta, / muito tranquila//” (linhas 3 e 4), “tinha medo de tudo” (linha 5); na exploração de tais memórias, surgem, também, predicações de si que remetem a um comportamento introvertido e a dificuldades nas interações sociais “difícil de fazer amizade, / difícil de me abrir/ com as pessoas//” (linha 4).

Um pouco mais adiante em sua narrativa, conforme aparece nas linhas 8 e 9 do excerto em análise, a narradora faz uso do descritor metapragmático *andar* para descrever um determinado comportamento seu em relação à irmã, Ana, a quem se refere ao enunciar: “andava na sombra dela” – o uso do item lexical “sombra” é uma importante pista indexical do posicionamento reflexivo de Ivy em relação à irmã – alguém que está às *sombras* é alguém que está em um ponto escuro, apagado, e então, ou não é visto ou é visto de forma incerta, compartimentada, distorcida;

acompanhar uma sombra significa mover-se apenas conforme o movimento realizado por quem a projeta, sem explorar os próprios movimentos. Diante disso, considerando os objetivos desta pesquisa, é essencial que busquemos pistas linguísticas que nos levem a esclarecer e entender o mecanismo ativo em um processo discursivo que institui sentidos e os agrega de tal forma à subjetividade de uma pessoa que a faz posicionar-se à *sombra* de outra.

Dito isto, cabe observar que, de forma quase simultânea, logo após posicionar-se à *sombra da irmã*, Ivy descreve eventos de fala, que se referem a ela, através dos quais a mãe explicita seu desagrado diante do *funcionamento* da narradora: “minha mãe sempre/ às vezes reclamava muito de mim porque a minha letra era feia/ porque eu não tinha/ eu era tonta, porque eu não me concentrava em nada, porque eu esquecia de tudo/” (linhas 9 – 11) – como vemos, a partir do uso do descritor metapragmático *reclamar*, surge uma série de predicacões referentes à narradora: aquela que *tem a letra feia, não se concentra, é tonta e esquecida*. Somam-se a isso, também retratando proferimentos da mãe, três citações subsequentes (linhas 17 – 22), dispostas a seguir para uma melhor elaboração da análise: a) “Ah, por que que a tua letra não é tão bonita/ como a da fulana?”/ b) “Por que tu não é tão/ não se esforça tanto como a Ana?” e c) “A Ana consegue fazer isso, consegue fazer aquilo e tu não consegue/”. Nas citações a e b, as conjunções adverbiais comparativas *tão (como)* e *tanto (como)* indicam uma intensidade veemente, que é negada à Ivy ao serem tais conjunções precedidas do advérbio *não*, desqualificando, assim, atividades desempenhadas pela narradora e sendo a veemência reservada àquelas com quem é comparada (amiga e irmã), o que se evidencia com o uso da conjunção *como*, que explicita a comparação que posiciona a narradora aquém de seus pares. A citação c reitera a prática da comparação e, ao fazer uso do descritor metapragmático *conseguir*, reforça a idoneidade conferida à irmã “A Ana consegue fazer isso, consegue fazer aquilo” e a inaptidão atribuída à Ivy “e tu não consegue/” (linhas 21 e 22). As três citações retratam atos linguísticos de comparação e classificação, e induzem à reprodução (cópia) de um comportamento modelo, o que direciona ao entendimento de como se dá o processo discursivo que sugestiona alguém a posicionar-se à sombra de outra pessoa, como referido anteriormente, porém, cabe, ainda, refletirmos sobre alguns pontos.

Em seu processo de construção, a subjetividade de cada um de nós é plástica e ganha forma com os sentidos instituídos em eventos discursivos como os das

citações acima. À medida que esses sentidos vão esculpindo nossas subjetividades, seus efeitos se materializam e se manifestam em nossas emoções, sentimentos, pensamentos, comportamentos etc. No decurso desse trabalho *de modelagem*, tais sentidos dão forma a conceitos, valores, crenças etc., que, tomados como referência, embasam a construção de performances identitárias e guiam atos de posicionamento. Nesse *ateliê discursivo*, muitos componentes se reúnem e muitas são as ferramentas utilizadas na construção das peças, em sua maioria, *réplicas* do que já foi dito, aprovado e legitimado. Ou seja, em um espaço sócio-histórico macro, constantemente influenciado por ideais políticos, se dá, através da linguagem, a produção e manutenção de Discursos. Para tanto, trata de distribuí-los nos mais diversos meios sociais, onde, em versões proliferativas convertidas em discursos, instrumentam os sujeitos em atos de fala que se efetivarão em decorrência das condições em que o evento discursivo acontece.

Obviamente, tais condições compreendem aspectos linguísticos (marcadores conversacionais, hesitações, repetições, correções, expressões formulaicas etc.), expressos em coalizão com elementos prosódicos e paralinguísticos (entonação, tom de voz, ritmo de fala, pausas, sussurros, risos, suspiros etc.), incluindo também aspectos cinésicos (gestos, trocas de olhares mímicas faciais etc.). No entanto, a seleção e utilização desses elementos, bem como a compreensão e a interpretação do que está sendo dito, se definirá a partir do contexto discursivo que se apresenta em espaço e tempo determinados. Assim sendo, as condições de um evento discursivo incluem, imprescindivelmente, os posicionamentos atribuídos aos sujeitos, o envolvimento emocional entre eles, seus aspectos subjetivos, bem como os sentidos já instituídos e trazidos por referências interdiscursivas acionadas no diálogo e incluem, ainda, o grau de consciência epistêmica envolvido na interação – todos esses pontos são marcadores incisivos que definem como os discursos serão interpretados e, principalmente, quais serão os efeitos dos sentidos instituídos por eles.

A partir da reflexão feita, voltemos às citações que descrevem a ação da mãe ao comparar Ivy com a irmã. Parece bastante claro que a mãe posiciona Ana como modelo a ser seguido, reservando à Ivy o posicionamento de *seguidora* (de sombra), de quem deve observar e reproduzir (copiar) um comportamento, um *jeito de ser*, considerado comum a todos(as). Certamente, além dos elementos linguísticos e paralinguísticos que acompanharam os proferimentos, já carregados de emoções, concepções e expectativas, também a representatividade da mãe e o envolvimento

emocional da narradora com ela, e desta com as filhas, foram fatores decisivos para o posicionamento reflexivo de Ivy como *sombra* da irmã. O que se confirma ao analisarmos o excerto 2, no qual a irmã surge posicionada como modelo, inclusive, no que diz respeito às relações interpessoais estabelecidas, para as quais, no caso de Ana, é reservado um posicionamento de prestígio àqueles com quem se relaciona, enquanto as pessoas de quem Ivy se mostra próxima são posicionadas negativamente, lhes sendo atribuídas predicções depreciativas que se refletem na narradora e, assim, causam efeitos de sentido que se integram na formação de sua subjetividade, levando-a a menosprezar a si própria e a superestimar a irmã.

Excerto 2

- 1 Ivy: [...] quando eu fiquei um pouco mais velha/ na adolescência com 11/ 12 anos/ foi
- 2 quando eu comecei a/ eu fugia de casa/ eu começava andar com pessoas assim/ eram
- 3 pessoas bacanas mas/ como é que eu posso te dizer? Eram mais problemáticos como
- 4 eu, mais deprimidos mais// eu sempre me identifiquei com esse tipo de pessoa, aí
- 5 muito a minha mãe reclamava disso porque “Ah, a Ana os amigos é do CTG/ são disso
- 6 daquilo e tu só arruma// amigo vagabundo/ é só o que tu chama.” Tanto que até hoje,
- 7 até os homens, né?/ Só o que eu chamo é vagabundo.
- 8 [...]
- 9 **Pesquisadora: E tu me disse também que andava sempre na sombra da tua irmã**
- 10 **e por que que tu acha que isso acontecia?**
- 11 Ivy: Porque, assim, eu lembro de coisas, hoje eu começo a pensar e lembrar de certas
- 12 coisas, ela sempre participava do CTG daí ela saía ela ia para outras cidades pra fazer
- 13 apresentações e coisa e eu implorava para ir junto aí ela às vezes me levava eu nunca
- 14 fui amiga dos amigos dela eu ficava ali junto eu tentava ser mas eu não conseguia
- 15 **Pesquisadora: tu te acha pouco capaz de fazer essas relações essas amizades?**
- 16 Ivy: Eu me acho muito incapaz
- 17 **Pesquisadora: por quê?**
- 18 Ivy: porque eu me acho feia porque eu me acho sem cultura porque eu me acho burra
- 19 porque as pessoas começam a conversar eu me desligo e já não não consigo interagir
- 20 muito assim eu não consigo entender o que eles estão falando demoro para entender
- 21 aí eu já fico quieta prefiro ficar quieta não falar nada para não sair besteira da boca na
- 22 verdade é basicamente isso aí

Em vários momentos, ao longo de sua narrativa, Ivy, ao posicionar-se como alguém que não tem amizades sólidas, predica a si própria como inábil para estabelecer tais vínculos, característica que entende como sua desde a infância (excerto 1, linha 4). Dito isso, analisemos, primeiramente, as linhas 16 e 17 do excerto 2, nas quais pistas linguísticas importantes mostram que Ivy ratifica e intensifica o entendimento posto acima. Observando a formulação da pergunta: “Tu te acha pouco capaz de fazer essas relações, essas amizades?” e, logo, a resposta dada: “Eu me acho muito incapaz” (linhas 16 e 17), percebemos que na indagação é usado o adjetivo *capaz* juntamente com o pronome *pouco* que, apesar de sugerir uma menor quantidade, não anula a característica de *ser capaz*, entretanto, ao responder, de imediato, Ivy nega categoricamente a existência dessa capacidade – entendemos essa negação através do indexical avaliativo *muito incapaz*, no qual o prefixo de negação inverte o adjetivo e o uso do pronome *muito* o intensifica.

No entanto, ao analisarmos as primeiras linhas do mesmo excerto, constatamos que Ivy se refere a um grupo de pessoas e as predica utilizando-se de itens lexicais como *bacanas* (apesar de), *problemáticos* e *deprimidos* – “eram pessoas bacanas mas/ como é que eu posso te dizer? Eram mais problemáticos como eu, mais deprimidos mais//” (linhas 3 e 4), a utilização de *como eu* configura-se em um indexical avaliativo que indica a similaridade expressa por Ivy ao posicionar-se reflexivamente em relação ao posicionamento interativo que atribuiu aos integrantes do grupo a partir das características com as quais os descreveu. O reconhecimento dessa similaridade aponta para o fato de que essas eram as pessoas com quem a narradora tinha afinidade, o que explica a identificação e a formação de vínculo – “eu sempre me identifiquei com esse tipo de pessoa” (linha 4), ou seja, com esses indivíduos Ivy estabelecia relações de amizade, o que contraria a crença que a faz predicar-se como *incapaz* de fazer amigos.

Diante dessa contradição, faz-se relevante analisarmos a fala subsequente da narradora, na qual ela utiliza do descritor metapragmático *reclamar* para descrever a ação da mãe, expressa ao narrar: “aí muito a minha mãe reclamava disso [de andar com esse *tipo de pessoa*]” (linha 5) – no indexical avaliativo “esse tipo de pessoa” se encerram evidências dos pré-conceitos referentes ao grupo descrito por Ivy, em relação ao qual a mãe se posicionava com abnegação, o que fazia com que esses amigos não contassem, pois não eram bem-vindos, *não haviam passado no teste de qualidade, estavam fora do padrão*. Tal fato nos leva a inferir que, com o discurso da

mãe, foram instituídos significados tão negativos às características (às pessoas) do grupo, de forma que esses(as) amigos(as) passaram a não contar também para Ivy, não eram amigos válidos, daí sua permanência na incapacidade. Considerando tal premissa, é indispensável que voltemos à linha 4 deste excerto, na qual encontramos a expressão *como eu* (antes referenciada e analisada), que encerra a descrição na qual a narradora predica as pessoas com quem *andava*. Tal expressão se configura em um importante indexical avaliativo, pista linguística que aponta para *como*, muito provavelmente, Ivy se sinta posicionada pela mãe; visto que, o referido indexical é composto pela conjunção comparativa *como*, que indica igualdade e pelo pronome pessoal *eu*, que se refere à narradora, esclarecendo que a relação feita se dá entre ela e as pessoas do grupo com o qual se relacionava, por afinidade e identificação, ou seja, por ter as mesmas características, por funcionar de modo semelhante. No entanto, são justamente essas características, esse modo de funcionar que fazem com que sua mãe posicione pejorativamente as pessoas que pertencem ao referido grupo. Dito isso, pensemos: Ivy pertence a esse grupo – então, se as pessoas que o compõem (que são como a narradora, “como eu”) não são aprovadas, Ivy também é, também não passa no *teste de qualidade*, está *fora do padrão*, não é válida.

É provável que, a princípio, Ivy não entendesse como depreciativas as características do referido grupo, ou, interpretando de outra forma, elas não o invalidavam, pelo contrário, representavam afinidades que vinham a somar positivamente, entretanto, a força ilocutória²⁷ dos discursos aos quais foi exposta a levou à construção de sentidos que agora a fazem proferir a sequência lexical “esse tipo de pessoa”, reproduzindo a carga semântica pejorativa já imbuída na expressão. Tal fato pode ser entendido ao percebermos, através dos eventos narrados, que Ivy sempre esteve em meio a discursos que posicionam de maneira hostil os indivíduos que funcionam fora das normas legitimadas socioculturalmente, e de modo privilegiado aqueles que seguem os padrões definidos por ordens morais estabelecidas em discursos precursores.

²⁷ Diz-se que um enunciado tem uma determinada força ilocutória (ou ilocucionária) quando, com ele, o locutor pretende realizar uma acção. A força ilocutória (ou ilocucionária) é o significado ilocutório do acto, aquilo que determina a sua função como ordem, promessa, asserção, etc.. A força ilocutória (ou ilocucionária) pode ser explicitada ao nível da frase ou não: muitas vezes o contexto torna clara a força ilocutória (ou ilocucionária) do acto sem que seja necessário ao locutor recorrer a um indicador sintáctico.

Assim sendo, cabe um exame mais atento da seguinte citação: “Ah, a Ana os amigos é do CTG/ são disso daquilo e tu só arruma// amigo vagabundo/ é só o que tu chama” (excerto 2, linhas 5 e 6). Na reprodução da fala da mãe da narradora, a primeira pista linguística surge com a carga semântica que acompanha o uso da sigla CTG (Centro de Tradições Gaúchas), importante indexical avaliativo – ao referir-se aos sujeitos como integrantes de um grupo de CTG, não foi necessário o uso de qualquer outro item lexical para predicá-los, ou seja, ser membro de um Centro de Tradições Gaúchas predica por si só o(s) indivíduo(s) de forma positiva – como pessoas de um *tipo* que vale a pena ter por perto. Convém nos perguntarmos que *tipo* é esse; quais são e o que potencializa as predicções reminiscentes que lhe garantem um posicionamento favorecido. A fim de direcionar tal reflexão, tomemos como ponto de partida o segundo questionamento, que diz respeito ao que torna potencialmente legítimas certas predicções – assim sendo, é imprescindível lembrarmos que é no uso discursivo da língua, entre ações e interações que se instituem valores, promovendo avaliações e direcionando pensamentos, de forma que conceitos são produzidos e, em determinados tempo e espaço, são reconhecidos como legítimos e passam a representar uma identidade social (Gee, 1999) – essa representação se materializa no Discurso, e segue, substancialmente, difundida em discursos que se encarregam da manutenção e naturalização dos sentidos que a compõem e que, assim, potencializam predicções e legitimam posicionamentos, solidificando-os de tal forma em determinados grupos sociais que a maiorias das pessoas sequer pensa em *mexer* com eles.

Portanto, a fim de identificar alguns destes d/Discursos, recorreremos aos estudos de Freitas (2006) que, apesar de terem um foco específico na construção da identidade gaúcha diaspórica, configuram-se em um importante subsídio para esta análise ao apontarem também para a existência de um Discurso representativo da identidade gaúcha de modo geral. Discurso este que é parte de uma rede linguística de longo alcance, mas que começa a ser malhada em solo gaúcho; suas *malhas*, muito bem amarradas, por vezes se acomodam e permanecem na *querência* onde nasceram, outras vezes, se distribuem em *malas de garupa* e partem para serem reforçadas em outros *pagos*. Nos entrelaçamentos Discursivos de tal rede, encontram-se atributos com os quais os gaúchos são representados como árduos trabalhadores, como sujeitos vigorosos, persistentes, dedicados e honestos – virtudes associadas à sua ascendência europeia, hoje, símbolo de status (FREITAS, 2006). Esse

posicionamento privilegiado se dá com base na imagem de si (gaúcho/gaúcha) “formada a partir de e em contraposição à imagem do outro, “atrasado, acomodado, lento”, aquele que não quer trabalhar e que, portanto, não progride” (FREITAS, 2006, p. 93). Nos estudos realizados por Freitas (2006), o outro diz respeito àquele que não é gaúcho, se refere a uma identidade regional/nacional estrangeira, cuja diferença, frente ao povo do sul, pressupõe demérito, afirmando assim os traços virtuosos da nativa identidade gaúcha. Em meio a esse Discurso que exalta a bravura do povo gaúcho, são destacadas, inclusive, vantagens referentes à aparência física, de modo que não é incomum ouvirmos que gaúchas e gaúchos (ou o povo do sul) são mais bonitos, mais arrumados, mais organizados e, até mesmo, mais limpos do que os indivíduos de outras regiões (os estrangeiros) (FREITAS, 2006).

Nos centros de tradições gaúchas (CTGs), todos estes valores reconhecidos no Discurso que representa a identidade gaúcha se personificam; há a crença de que nesses espaços evidenciam-se almas e corpos que retratam a essência do gaúcho, sendo sua bravura e beleza expressas nas tradições e manifestações folclóricas como a música, a dança etc. Tais Discursos, como nos mostra Gee (1999), se potencializam ao serem reconhecidos, reiterados e disseminados nos discursos, que fazem a manutenção dos primeiros através de seu uso em conversas informais e cotidianas nos mais diferentes espaços socioculturais. Assim, significados, valores e conceitos se incorporam em determinadas expressões linguísticas, expandindo sua representação semântica. Por essa razão, na fala da mãe de Ivy (excerto 2, linha 5) o uso do indexical “é (são) do CTG”, válida por si só, os(as) amigos(as) de Ana.

Seguindo tal premissa, especialmente no ponto em que se refere à autoimagem positiva (inflada) que muitos gaúchos e gaúchas têm de seu povo, formada em contraposição à imagem do outro, ou seja, daqueles que não são gaúchos/indivíduos de outras regiões (FREITAS, 2006), podemos conjecturar que, em contrapartida aos amigos(as) (de Ana) do CTG, o grupo com o qual Ivy se identificava foi posicionado como o grupo *estrangeiro* “atrasado, acomodado, lento” (FREITAS, 2006, p. 93), composto por pessoas, assim como Ivy, depressivas, problemáticas, distraídas (tontas), esquecidas etc. A esses indivíduos coube a predicação de “vagabundos”, indexical avaliativo que aparece relacionado com o descritor metapragmático *chamar* – “amigo vagabundo/ é só o que tu chama” (linha 5) – o uso do pronome pessoal *tu* e do verbo *chamar* posiciona Ivy em uma ordem de indexicalidade que a faz responsável pelo dado fato de que só *vagabundos* se aproximam dela e, ainda, corrobora com a

ideia de que a ela se atribui a mesma predicação depreciativa, já que assim é possível explicar o magnetismo em questão.

Ao concluir a citação da fala da mãe, a narradora acrescenta: “Tanto que até hoje, até os homens, né?/ Só o que eu chamo é vagabundo” (linhas 6 e 7). Nesse ponto da análise observamos que Ivy parte de um posicionamento interativo, no qual a mãe a posiciona, para um posicionamento reflexivo, ou seja, a força ilocutória presente na linguagem discursiva a qual Ivy foi exposta a fez entender tais discursos como verdades. Tal fato se confirma nas várias pistas linguísticas encontradas na fala da narradora: 1ª) a locução consecutiva “tanto que” nos leva a entender que Ivy ratifica o prévio enunciado da mãe; 2ª) logo, o reforça e anuncia sua perpetuação: “até hoje”; 3ª) assim como a extensão de seu alcance (de seus efeitos): “até os homens” e 4ª) conclui com uma sequência afirmativa, na primeira pessoa do singular: “Só o que eu chamo é vagabundo” – a fala que antes era de terceiros, agora é sua.

A força ilocutória, referida no parágrafo anterior, se potencializa na frequência dos proferimentos – é na iterabilidade que determinados enunciados funcionam como performativos (DERRIDA, 1991). Contudo, esse movimento, que institui sentidos na construção de performances e de subjetividades, na maioria das vezes, não é reconhecido por quem sofre seus efeitos. Tal fato se evidencia em vários momentos da narrativa de Ivy, nos quais é possível percebermos sua insciência sobre fatos importantes que direcionaram seu comportamento e foram decisivos na construção de sua subjetividade e das performances que assumiu. Por exemplo, ao ser questionada sobre o que a levava a andar à sombra da irmã, Ivy direciona sua resposta conduzindo ao entendimento de que a seguia porque, de fato, ela era a melhor, então, queria ser como ela.

Dessa forma, a narradora se empenha em buscar em sua memória eventos que confirmem o comportamento eminente e exemplar de Ana – volta a mencionar sua participação no CTG, o que já a coloca em uma posição de destaque e prestígio, e, reiterando tal posicionamento, descreve ações da irmã, utilizando-se dos descritores metapragmáticos *sair*, *ir* e *fazer* que, acompanhados de pistas indexicais, sugerem o desprendimento, a desinibição e o esplendor de Ana: “daí ela saía ela ia para outras cidades pra fazer apresentações e coisa” (linhas 12 e 13). Ao prosseguir, Ivy revela que pedia para acompanhar a irmã em suas viagens com o grupo de dança do CTG, descreve tal ação utilizando-se do descritor metapragmático *implorar* “eu implorava pra ir junto” (linha 13) – entretanto, em nenhum momento, na resposta em

questão ou na entrevista como um todo, Ivy menciona ou demonstra algum gosto peculiar pela dança ou por qualquer outra atividade praticada em Centros de Tradições Gaúchas. Diante disso, podemos inferir que o *implorar para ir junto* não se devia ao gosto de Ivy em relação às práticas tradicionalistas, tampouco ao ato de viajar e sim à tentativa de seguir os passos da irmã.

Podemos dizer, então, que sendo Ana posicionada como modelo, Ivy tentava/tenta segui-la com afinco – o fazia/faz porque, em meio à construção discursiva de sua visão de mundo e de si, os significados já constituídos a levaram/levam a crer na legitimidade das predicções que posicionam ela e a irmã, agora, interativa e reflexivamente. Tal fato demonstra que o acesso epistêmico alcançado, no que se refere a certos eventos de sua narrativa, a faz acreditar que, de fato, quer seguir os passos da irmã, quer ser como ela, quando, na verdade, o que quer realmente é o reconhecimento e a validação do seu próprio ser, o que quer é existir em sua própria virtuosidade, é assumir um posicionamento de forma que a mãe possa orgulhar-se dela. Entretanto, efeitos de sentido a fazem acreditar que alcançar esses objetivos, sendo ela mesma, não é sequer conjecturável, então, aproximar-se da irmã, acompanhá-la em suas atividades, ter o mesmo grupo de amizades etc., é o melhor, se não o único, caminho para alcançar algum prestígio.

Apesar de, em alguns momentos, reconhecer a iterabilidade dos proferimentos que a envolveram ao longo da vida como fator importante na construção de sua visão de si (excerto 3, linhas 4 e 5), ainda é muito difícil, se não impossível, para a narradora, manter uma consciência ativa de que essa visão é efeito de sentidos instituídos discursivamente; sentidos esses que podem e devem ser revistos e ressignificados. No entanto, mesmo demonstrando íntima relação com os eventos narrados, resgatando memórias com muita propriedade, o que predomina em sua narrativa é a crença em predicções depreciativas de si própria – o que se evidencia ao analisarmos as falas da narradora ao explicar as razões pelas quais se sente incapaz de estabelecer relações de amizade (excerto 2, linhas 19 a 22).

Ao buscar os motivos que levavam ao insucesso das tentativas de fazer amizade como o grupo em questão (amigos da irmã), a narradora toma para si a responsabilidade e descreve metapragmaticamente a si própria (linhas 19 – 21), fazendo uso de uma série de indexicais avaliativos que encadeiam predicções como “feia”, “sem cultura”, “burra”, distraída (“eu me desligo”; “demoro para entender”), quieta/introvertida (“não consigo interagir muito”). Ao descrever-se dessa forma, a

narradora menciona características neurodivergentes que remetem à desatenção, à fuga de ideias e à possível impulsividade, ou seja, um comportamento/funcionamento diferente da maioria, mas que não apresenta por si impedimentos para que se estabeleçam boas relações interpessoais; o que não significa que esses impedimentos não existam e não se mostrem proeminentes – eles *dão o ar de sua graça* quando os indivíduos deixam aparecer de alguma forma suas características neurodivergentes e se vêm diante de interpretações equivocadas e de reações de estranheza, menosprezo e rejeição.

Dessa forma, esses impedimentos aparecem como efeito de d/Discursos que promovem a normatização de um determinado funcionamento e o naturaliza. Assim, quem se apresentar fora dele é motivo de desconfiança, de riso, de rejeição – ações e reações expressas através da linguagem que, ao dar voz a alguns, silencia outros tantos: “prefiro ficar quieta, não falar nada para não sair besteira da boca” (linha 22). Assim, Ivy abre mão de expressar-se, reprime os próprios atos e se submete a um posicionamento de invisibilidade, por medo, medo de ser ridicularizada, porém, sem avaliar com clareza se a falta de idoneidade é realmente sua.

A análise nos permite observar que por nenhum momento a narradora cogita a possibilidade de, ao menos, dividir com o grupo a responsabilidade pela não formação de vínculo (lembrando que se trata do grupo do CTG, amigos(as) da irmã), ao contrário, Ivy confere somente a si tal responsabilidade e assim justifica a rejeição sofrida – predicando-se depreciativamente, sugere que não é digna de tais amizades. Ivy não menciona nenhuma das inúmeras chances existentes de que as dificuldades para estreitar relações fossem oriundas de características, não apenas suas, mas do grupo, que poderia não estar aberto a membros externos, por bairrismo, sentimento de superioridade, por preconceitos diante de alguém que se mostrasse diferente ou, por outro lado, no caso de alguns de seus membros, por insegurança e necessidade de afirmar-se no grupo. Outros poderiam ter, também, dificuldades com as relações interpessoais; enfim, diferentes fatores podem ter influenciado, inclusive, o simples fato não se tratar de um grupo de pessoas com quem a narradora tivesse afinidade ou compartilhasse interesses. Porém, Ivy não consegue enxergar a contingência das causas relacionadas a certos resultados infelizes, a iterabilidade dos enunciados que dispensavam a ela predicções distorcidas e depreciativas determinou significações cujos efeitos se mostram quando Ivy se posiciona como a peça com defeito, a causa única do mal funcionamento.

Excerto 3

Pesquisadora: tu acha que as pessoas com quem tu conviveu e aquilo que tu ouviu dessas pessoas na infância na adolescência tanto família quanto amigos/ tu acha que ouvir as coisas que tu ouviu influenciaram para tu fazer essa construção de ti mesma*?

Ivy: influenciaram muito porque era muito o que eu ouvia era o que eu mais ouvia era isso

Pesquisadora: isso?

Ivy: era ser tonta não ser muito inteligente era não ser capaz de fazer as coisas era sempre muito comparada [...] tanto que acredito até hoje em muita dessas coisas/ de me achar incapaz de não me achar inteligente de ter um raciocínio muito lento de me achar feia [...]

Pesquisadora: e que tu acha da tua irmã?

Ivy: Inteligente carismática acho linda tem uma facilidade imensa para fazer amizades tem tem um raciocínio rápido as conversas têm conteúdos interessantes o oposto de mim ela batalha pelo que quer/ consegue/ [...]

*A construção de si, a qual se refere a pesquisadora, remete aos indexicais avaliativos “feia”, “sem cultura”, “burra”, desligada (distráida), de raciocínio lento (excerto 2, linhas 19 – 23), com os quais a narradora predica a si própria.

O excerto 3 ratifica o papel da linguagem discursiva como constitutiva de significados, evidenciando os efeitos causados por sentidos que atuam veementemente na constituição de subjetividades. O descritor metapragmático “ouvia” (linha 4 do excerto acima), intensificado pelo advérbio “mais” – “era o que eu mais ouvia” – explicita a ação performativa da iterabilidade dos proferimentos. Ao descrever *o que mais ouvia* a narradora se utiliza do verbo *ser* (com ou sem o advérbio de negação “não”) que se liga a diferentes adjetivos resultando em uma série de predicções como: “ser tonta”, “não ser muito inteligente”, “não ser capaz de fazer as coisas”, além de, ser feia, ter um raciocínio muito lento etc. Assim sendo, é coerente conjecturar que as vivências experienciadas pela narradora, em meio à iterabilidade de tais discursos, a fizeram construir uma imagem de si fidedigna de tais predicções.

Ao comentar sobre o poder persuasivo do discurso, a narradora, como colocado anteriormente, reconhece os efeitos dos proferimentos que soavam ao seu redor e admite que os sentidos por eles instituídos a levaram e a levam a predicar-se

de tal forma e a assumir certos posicionamentos. Isso se mostra quando, ao utilizar-se da conjunção consecutiva “tanto que”, Ivy o faz de forma que tal conjunção se traduz em um indexical avaliativo com o qual mensura a influência de discursos iterativos na formação de sua subjetividade. Discursos esses responsáveis pela instituição de sentidos que a fazem posicionar-se e posicionar os demais, como por exemplo, sua irmã, Ana. Contudo, reconhecer tal influência não é suficiente para desconstruir significações instituídas ao longo de anos e engenhosamente normatizadas e naturalizadas por discursos que alastram e aprofundam suas raízes de modo que arrancá-las exige muita resistência, persistência e resiliência, além de entendimento e estratégias para impedir que os resquícios que ficam, voltem a brotar.

Desde o início desta análise, encontramos pistas linguísticas que levam a efeitos de sentidos produzidos em meio a discursos que comparam Ivy à sua irmã. Entretanto, chegando ao excerto 3, esses efeitos de sentido nos *saltam aos olhos* – fica claro, neste ponto da narrativa, a imagem que Ivy construiu de si e de Ana – o caráter opositivo que se apresenta incisivamente nas predicções feitas pela narradora, referentes a ela e à irmã, é, no mínimo, intrigante. Neste excerto 3, dois momentos se mostram cruciais – primeiramente, Ivy, ao citar o que ouvia das pessoas que lhe eram próximas, reconhecendo que tal fato influenciou na formação de sua subjetividade, descreve a si própria reiterando características que já havia destacado anteriormente, como “tonta” (linha 8) e “feia” (linha 11). Na autoimagem apresentada por Ivy, relacionada, pela própria narradora, aos discursos que a envolviam, a força ilocutória da linguagem já se mostra evidente, contudo, é quando descreve a irmã, Ana, que se descortinam efeitos de sentido, explicitando, de forma contundente, a função constitutiva e performativa da linguagem que, ao formar subjetividades, vai além de direcionar pensamentos, materializa sentidos, faz *ver* substancialmente a forma dada no discurso. Como efeito de sentido, Ivy passou a enxergar formas conforme essas eram modeladas nos discursos que presenciava, e é a partir delas que descreve a si e a irmã que posiciona a si e à irmã. A fim de proporcionar maior clareza para a análise, convém colocarmos lado a lado os indexicais avaliativos que ponderam como a narradora posiciona a si própria e à irmã, dessa forma, a descrição que Ivy faz de Ana, entre as linhas 13 e 15, será apresentada trazendo, uma a uma, as predicções que a narradora atribui à irmã e, logo, anexando, a cada uma delas, uma característica que Ivy atribui a si própria, em descrições anteriores; assim sendo, conforme segue, a primeira característica se refere à Ana e a segunda à Ivy: “linda”/

feia; “inteligente”/burra; “carismática”/tonta; com “facilidade imensa para fazer amizades”/com dificuldade para fazer amizades; com “raciocínio rápido”/com raciocínio lento e, ainda, com “conversas que têm conteúdo interessantes”/sem (cultura) conteúdo.

A maneira como se dispõem acima, as características de Ivy e de Ana, evidencia a oposição mencionada anteriormente como, no mínimo, intrigante. Ao elencar dessa forma adjetivos opostos, a narradora remete à herança moderna do dualismo – noções adversas que não coexistem em harmonia – se um(a) é bom/boa, o(a) outro(a) é ruim, sendo que, a prática d/Discursiva se encarrega de legitimar uma e deslegitimar outra; a primeira é normatizada e prestigiada em detrimento da outra, relegada ao desprezo e ao silenciamento. Tal caráter opositivo é selado pela narradora ao finalizar a descrição da irmã dizendo: “o oposto de mim”. Dessa forma se faz apropriada uma análise mais atenta do indexical avaliativo em questão – “o oposto de mim” – a fim de compreender melhor os sentidos que guarda e que embasam a narradora ao expressar-se através dele. Considerando a premissa do dualismo, opostos não coexistem positivamente, se um é desejável o outro é indesejável; se um é motivo de orgulho, o outro é motivo de desgosto; se um pode existir como tal, o outro tem que virar-se do avesso ou, melhor dizendo, já estando do avesso, precisa endireitar-se. Sendo assim, ao referir-se à irmã e proferir “o oposto de mim”, Ivy não diz apenas que elas são totalmente diferentes e, *tudo bem*, há espaço para ambas – o indexical avaliativo que utiliza carrega um aglomerado de predicções, responsáveis por posicionar a irmã positivamente, colocando-a no alto do pódio, de forma que, representar o outro lado, o lado avesso, que toca à Ivy, significa ser posicionada de forma negativa, já desclassificada, sem chance de chegar ao pódio.

Excerto 4

- 1 Ivy: a pior coisa que tem é ser comparada principalmente com irmão e eu era muito
- 2 comparada [...] sempre diziam assim ah tu não faz nada tu só fica em casa por que tu
- 3 não faz que nem a tua irmã [...] vai fazer isso vai fazer aquilo só que eu não sou ela
- 4 eu sou uma pessoa diferente só que sempre fui muito comparada

O excerto acima, composto de poucas linhas, guarda nele elementos essenciais para essa pesquisa, dentro do pequeno formato em que é apresentado, os proferimentos da narradora se fazem enormes ao contrariarem uma normatização

fixada radicalmente e cega à diversidade. Inicialmente, Ivy menciona um ponto que se sobressai, veementemente, nos discursos que foram essenciais na construção de sua subjetividade, a *comparação*, através da qual a narradora era sempre posicionada de forma negativa, e que é marcada por ela como “a pior coisa que tem”. Logo, como exemplo dos discursos que a acompanhavam, cita falas desfavoráveis a seu comportamento e que tentavam persuadi-la a se comportar como a irmã, porém, após fazer tal citação, a narradora dá sinais de resistência, que despontam ao fazer uso da locução adversativa *só que*, enfatizando a incoerência dos enunciados que sugerem/impõem que ela *faça o que a irmã faz*, e se mostram por completo quando conclui seu pensamento e esclarece: “eu não sou ela [refere-se à irmã], eu sou uma pessoa diferente” (linha 4) – indexicais avaliativos que, ao serem interpretados como um reconhecimento, um anúncio de liberdade, de direito de existir como diferente, nos permitem inferir um posicionamento reativo da narradora, alinhando-se à ideia de que subjetividades diferentes têm comportamentos diferentes, saberes diferentes, interesses diferentes etc. Porém, tais indexicais se revelam como uma tomada de fôlego de quem ainda se encontra sufocada entre discursos vigentes, gerenciados dentro de uma ordem sociopolítica que compara, classifica e determina (normatiza) o *jeito certo* de ser e estar no mundo. Contudo, essa tomada de fôlego, mesmo que ainda em ares poluídos, sinaliza a possibilidade de ressignificar, e reforça a necessidade de dar voz àqueles(as) que são imprescindíveis para uma ressignificação que equalize equitativamente a diversidade humana.

Tal ação só pode ser efetivada na linguagem discursiva. É no exercício dessa linguagem que novos sentidos surgirão, levando a efeitos outros, que sejam contrários aos expressos pela narradora ao referir-se às marcas deixadas em quem sofre os efeitos de atos de comparação (atos de fala), o que descreve como: “a pior coisa que tem”, evidenciando seu sentimento de desalento (lembrando que, no quadro comparativo, de certo/errado, que apresenta em sua narrativa, sempre esteve posicionada do lado negativo). Assim sendo, ao retomarmos, como pista indexical, o enunciado: “eu não sou ela, eu sou uma pessoa diferente”, encontramos, novamente, subsequente a tal proferimento, a conjunção adversativa *só que* - “só que sempre fui muito comparada” – nesse contexto, a locução é usada no intuito de explicar/justificar as ações com as quais negava/se opunha ao que a fazia diferente da irmã, posicionando-se à sombra dela. Dessa forma, a narradora reitera os efeitos de sentidos instituídos no discurso, que se traduzem em ações de performatividade.

Excerto 5

Pesquisadora: Tudo isso que tu sentiu, que tu ouviu de familiares de amigos se refletia no teu desempenho enquanto aluna? Houve reflexos disso na tua vida acadêmica, nos teus estudos?

Ivy: Muito, muito sempre tive muito mais dificuldade pra// sempre me achei burra mesmo essa que é a (verdade) [...] sempre me achei burra, sempre./ E sempre,/ assim óh,/ eu me isolava muito dentro de uma sala de aula, era difícil fazer// eu me sentia muito sozinha/ de fazer amizades, de fazer/ e não conseguia prestar atenção nas aulas,/ tanto que, às vezes, eu fico, às vezes eu lembro, assim, que eu fui aprender a tal da fórmula de Bhaskara aquela/ eu consegui aprender porque um ex-namorado meu me ajudou [...] Naquela época eu aprendi hoje eu já não lembro mais/ mas naquela época conseguia fazer. Com muita dificuldade, mas eu consegui aprender. Foi uma vitória imensa!/ Mas eu demorei muito tempo pra conseguir fazer/ aprender a fazer uma fórmula que tu aprende

Pesquisadora: Pois é, tu falou: “Foi uma vitória imensa!” Que coisa boa, né? Tu tá falando de uma vitória [...] E tu acha que enxergavam isso? As pessoas com quem tu convivia de uma maneira próxima valorizavam, falavam dessas tuas vitórias?

Ivy: Não. Porque ainda mais numa coisa tão insignificante, sei lá, uma coisa que já era pra eu ter aprendido/ há muito mais tempo [...]

Mantendo o olhar analítico sobre os efeitos dos sentidos operantes na formação de subjetividades e objetivando identificar o alcance desses efeitos, a pesquisadora incita à reflexão sobre o vínculo entre os sentidos instituídos discursivamente e os posicionamentos assumidos por Ivy, no decorrer de seu percurso estudantil. Ao expressar-se sobre tal questão, a narradora confirma a influência dos discursos e passa a descrever-se com base em seus posicionamentos enquanto estudante. A partir de suas lembranças, Ivy inicia narrando: “sempre tive muito mais dificuldade pra//; entretanto, após uma pausa, em um ato que sugere revelação *sem meias palavras*, enfaticamente predica a si própria como *burra*: “sempre me achei burra mesmo, essa que é a (verdade) [...] sempre me achei burra, sempre/”. As pistas linguísticas encontradas em tal proferimento vão além do uso de um adjetivo depreciativo, já que o advérbio de tempo *sempre*, utilizado repetidas vezes, marca a referida predicação como uma constância na vida da narradora.

Ao descrever episódios ocorridos em sala de aula, Ivy volta a referir-se à grande dificuldade em manter a atenção e às adversidades nas relações interpessoais, o que provavelmente causava o sentimento de solidão que declara ao narrar: “eu me sentia muito sozinha”. Passemos, então, a analisar o posicionamento reflexivo revelado por Ivy ao utilizar o descritor metapragmático *isolar* – “eu me isolava muito”: o uso do referido verbo na forma reflexiva e em primeira pessoa coloca a narradora como sujeito e objeto da ação expressa pelo verbo isolar; contudo, podemos inferir que se posicionar dessa forma sinaliza os efeitos causados por sentidos constituídos discursivamente que a levaram/levam a isolar-se, não por desejar a solidão, mas por encontrar-se em um ambiente onde sua subjetividade neurodivergente não pode existir de forma espontânea, ou seja, não pode se manifestar sem ser julgada com depreciação. Sendo assim, posicionar-se no isolamento oferece uma forma de *escudo*, já que, não raro, o ambiente escolar, para aqueles que não têm um funcionamento neurotípico, mais ataca do que acolhe. Assim como a vasta maioria das instituições sociais, a escola mostra grande resistência/dificuldade para reconhecer e validar comportamentos (funcionamentos; jeitos de ser e de aprender) não normatizados, mesmo que estes tragam benefícios para muitos e signifiquem positivamente, se não estão dentre as normas prestigiadas e legitimadas pelos Discursos vigentes, as atitudes mais comuns frente a eventos que revelem tais *funcionamentos* são repelir e/ou *silenciar*.

Partindo do pressuposto do silenciamento, é de extrema relevância destacar uma importante peculiaridade da linguagem constitutiva de significados: *o não dizer* também é um ato performativo – o que não é dito deixa de existir – *não dizer* ou *não deixar dizer* invalida, apaga. Dessa forma, atos de silenciamento são também operantes na formação dos significados que constroem subjetividades, o que no excerto 5 se evidencia da linha 8 em diante. Ao narrar como aprendeu a fórmula de Bhaskara, Ivy expressa o modo como se deu tal aprendizado: “com muita dificuldade”, conjecturando o investimento de grande esforço e dedicação para alcançá-lo. Os descritores metapragmáticos *conseguir* e *aprender* revelam o êxito obtido e ao conjugá-los na primeira pessoa do singular “eu consegui”, “eu aprendi”, Ivy se declara autora de tal feito. Logo, o verbo ser, no desempenho de sua função, auxilia no esclarecimento do quanto o referido feito significou positivamente para a narradora: “Foi uma vitória imensa”. Somos diferentes e aprendemos de formas diferentes – Ivy aprendeu/conseguiu, brilhou sozinha (), mas, ninguém falou a respeito.

A narrativa nos permite inferir que na ocasião em que se deu tal fato, para Ivy a conjunção entre seu esforço e a vitória alcançada teve o sentido de sucesso, de triunfo; entretanto, a constituição e consolidação dos significados se dá no uso de uma linguagem que os revele afirmativamente e, segundo o relato de Ivy, os discursos que referenciaram o episódio em questão suprimiram o contingente sentido de sucesso em seu processo de aprendizagem. As pistas indexicais “coisa tão insignificante”, ao que é reduzida a *vitória imensa* de Ivy, e “coisa que já era pra eu ter aprendido/ há muito mais tempo”, corroboram o não reconhecimento do contexto e das condições em que se deu o aprendizado, invertem os sentidos e posicionam a narradora em acentuado atraso em relação aos demais. Sua vitória passou de imensa a insignificante.

Excerto 6

- 1 Ivy: Agora quando eu fiz o técnico, há menos tempo, foi com muita dificuldade que eu
- 2 consegui,/ muita mesmo,/ de eu não conseguir me concentrar, dos trabalhos eu deixar
- 3 tudo para última hora,/ tinha colegas que me ajudavam// [...] eu consegui fazer esse
- 4 curso e concluir, não parar no meio do caminho [...]

A fala da narradora, trazida no excerto acima, ainda referente à sua caminhada acadêmica, nos permite constatar a persistência dos sintomas do TDAH e, ao mesmo tempo, a persistência de Ivy na tentativa de adquirir alguma formação. Já adulta e, portanto, tendo suas responsabilidades aumentadas, a narradora continua enfrentando os desafios diários que sua condição neurodivergente impõe. Ainda assim, tem outras dificuldades vencidas, a exemplo e para além da fórmula de Bhaskara, o que podemos perceber quando, ao narrar, se refere a um curso técnico, cursado e concluído por ela, sendo, portanto, uma conquista sua. Porém, alguns sentidos já foram apagados ou modificados/transportados para fora de seu mundo, de forma que a palavra vitória não aparece mais, suas conquistas são agora indexadas apenas como compensatórias, recuperação parcial do tempo perdido.

Como mencionado anteriormente, além de investigar a constituição discursiva dos significados que integram a subjetividade da narradora e os efeitos desses sentidos, esta análise pretende identificar, mesmo que sucintamente, o alcance desses efeitos, ou seja, identificar a manifestação de tais sentidos nos posicionamentos assumidos pela narradora em diferentes espaços e seguimentos de

sua vida. Dessa forma, já tendo refletido sobre como tal relação se apresenta no espaço escolar, o excerto 7 é trazido no intuito de identificá-la nos relacionamentos conjugais da narradora.

Excerto 7

- 1 Ivy: A maioria das pessoas com quem eu me relacionei não me fizeram bem tipo assim
- 2 tem um dedinho podre para escolher homem mas mesmo assim eu ficava com eles
- 3 **Pesquisadora: Por quê?**
- 4 Ivy: para não me sentir sozinha para sentir que alguém gostava de mim e eu sempre
- 5 tentei assim por eu não ter achar que eu não tenho conteúdo Eu não me acho bonita
- 6 não me acho inteligente// [...] eu,/ eu não acho que alguém seja capaz de me amar.

Uma importante pista linguística se apresenta nas primeiras linhas do excerto acima, mais especificamente na linha 2, na qual se encontra uma citação sutilmente encaixada na fala da narradora: “tem um dedinho podre para escolher homem” – refletindo sobre os sentidos, incorporados em provérbios que, por sua vez, são reproduzidos discursivamente, percebemos que o dito popular trazido pela narradora, primeiramente, pressupõe a ação de fazer uma escolha, sendo que, nesse caso, Ivy é o sujeito dessa ação; a referência ao *dedo* retrata um ato bastante comum, no qual, diante de um certo número de opções, a pessoa, a quem cabe escolher uma delas, o faz apontando seu dedo, em geral o dedo indicador – o que sugere uma escolha pontual de inteira responsabilidade de quem a faz. Logo, nos deparamos com o advérbio *pobre*, eixo central da expressão, no qual se concentra toda sua carga semântica, responsável por instituir um sentido depreciativo à determinada ação, que, obviamente, recai sobre quem a praticou.

Analisemos, então, esse sentido – podre, além de significar deterioração, contaminação, estrago, carrega o sentido de defeito, de ato vergonhoso²⁸, assim sendo, tal provérbio, se configura em um indexical avaliativo, ao passo que, ao ser utilizado discursiva e iterativamente em referência a uma determinada pessoa, a posiciona de forma negativa. Reiterando a relevância dos efeitos de sentido, intimamente ligados a atos de fala que, em meio a nossa construção enquanto indivíduos, se materializam em características subjetivas, inferimos que as

²⁸ Definição encontrada no Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/podre>

experiências vividas por Ivy agregaram sentidos em sua subjetividade, que a fazem utilizar o referido provérbio como indexical avaliativo que reforça seu posicionamento negativo, pois atribui a ela mais uma inabilidade, um defeito, que, implicitamente, a responsabiliza pelos relacionamentos fracassados.

No entanto, ainda analisando o dito popular, como proferido pela narradora: “tem um dedinho podre para escolher homem”, cabe destacar que os sentidos que carrega, ao mesmo tempo que apontam para uma inabilidade de Ivy, sugerem predicações depreciativas em relação às pessoas com quem a narradora mantinha relacionamentos amorosos, as quais se refere conferindo-lhes um posicionamento negativo, expresso através da utilização do referido provérbio e da afirmativa de que esses indivíduos *não lhe fizeram bem* (linha 1). Soma-se a isso o uso subsequente das conjunções adversativas, *mas* e *mesmo assim*: “mas mesmo assim eu ficava com eles” (linhas 2 e 3), indexical avaliativo que, ao introduzir a declaração da narradora, pressupondo que se trate de uma fala opositiva ao que foi dito antes, confirma a negatividade do posicionamento reservado àqueles com quem se relacionou. A declaração, assim introduzida, comunica sua decisão de manter tais relacionamentos. O que a coloca diante do desafio de refletir sobre as razões que a levavam a agir assim, dessa forma, justifica tal atitude ao descrevê-la como uma escolha feita no intuito de preencher espaços vazios, o que esclarece utilizando-se do descritor metapragmático *sentir*: “pra não me sentir sozinha pra sentir que alguém gostava de mim” (linha 5) – ou seja, em busca de companhia e afeto. No entanto, como se seus proferimentos não bastassem para, de fato, esclarecer os motivos pelos quais agia de tal forma, volta a mencionar, sugerindo maior elucidação desses motivos, predicações que a colocam em um posicionamento de menos valia, levando-nos a conjecturar que, ao fazer tal descrição, expressa conformismo, entendendo que, por não ser digna de relacionamentos/pessoas que viessem a somar positivamente em sua vida, lhe restava aceitar relações que, apesar de adoecidas, os efeitos de sentido sofridos por ela a fizeram acreditar que eram as únicas que podia ter; além disso, tais efeitos a levam a responsabilizar-se por dado fato, como veremos na análise que segue no próximo parágrafo.

Como dito, Ivy volta a mencionar predicações que lhe são desfavoráveis, faz isso ao dizer: “por eu não ter/ achar que eu não tenho conteúdo Eu não me acho bonita não me acho inteligente//” (linhas 6 e 7) – descrição que se configura em uma importante pista indexical, ao passo que, com tal proferimento, a narradora

pondera/justifica seu posicionamento de conformismo diante dos relacionamentos aviltantes que mantinha, chegando à forte declaração: “eu não acho que alguém seja capaz de me amar” (excerto 7, linha 7) – e, assim, colocando-nos mais uma vez diante de um indexical avaliativo de extrema relevância, com o qual expressa um posicionamento reflexivo que confirma as predicções feitas anteriormente (linhas 6 e 7, conforme apresentado acima). Assim sendo, cabe um exame mais atento do indexical avaliativo *eu não tenho conteúdo*, com o qual a narradora, ao descrever-se, se despe de qualquer orgulho e se apresenta em uma versão *completamente* desprovida de virtudes, vazia, o que traz a necessidade de analisarmos a possibilidade de que as virtudes que lhe cabiam tenham sido suprimidas de sua consciência, como efeito do apagamento que sofreram no contexto discursivo em meio ao qual se deu a construção de sua subjetividade. Tal conjuntura nos leva a visualizar os efeitos de sentido dispostos em uma cadeia, na qual, primeiro Ivy deixa de reconhecer as próprias virtudes, logo, não reconhece a possibilidade de ser amada, em consequência disso, conforma-se com relações também desvirtuosas, indecorosas e adoecidas, até que, ao vê-las desfeitas, interpreta como mais fracasso seu em uma contínua sequência de frustrações.

Diante da reflexão feita, convém, também, analisarmos melhor os sentidos que se encerram no item lexical *conteúdo*: quais seriam, para a narradora, os requisitos que lhe faltam e que, segundo sua concepção de mundo e de si, são imprescindíveis para ser amada(o)? Para tal análise, é indispensável que retomemos pistas indexicais trazidas anteriormente. No excerto 3, por exemplo, frente à descrição feita pela narradora ao predicar a si própria e à irmã seguindo uma lógica dualista, é coerente considerarmos que, para Ivy, mesmo que nem todas as suas virtudes tenham sido apagadas, o que restou delas, e se inclui nas características que a constituem como pessoa, dentro da lógica do bom ou ruim, encontra-se em uma categoria de conteúdos desprestigiada.

Obviamente, Ivy tem sua beleza, seus talentos, seus saberes etc., portanto, tem conteúdo; porém, trata-se de um conteúdo não validado. Em seu convívio sociocultural, os discursos circundantes estabeleceram sentidos de modo que a fizeram entender que ser extrovertida, ser visivelmente comunicativa, ter desenvolvidas habilidades linguísticas e lógicas são diferenciais indispensáveis para apresentar um conteúdo que a faça apta para ser amada. No entanto, acreditando ser o oposto disso, posiciona-se em um “entrelugar” (MOITA-LOPES, 2006), muito

próximo do desejo de ser amada e muito distante dos sentidos que confirmariam sua aptidão para tal. Considerando a apreciação da narrativa, é coerente dizer que os episódios analisados corroboram o fato de que os sentidos instituídos discursivamente participam de modo incisivo na construção de subjetividades, causando efeitos que alcançam diversos seguimentos da vida dos sujeitos, em especial daqueles(as) que têm um funcionamento neurodivergente e que, em muitos casos, como no TDAH, apresentam características que geralmente são mal interpretadas, como veremos nos excertos 8 e 9.

Excerto 8

Ivy: Eu sou muito esquecida às vezes guardo uma coisa num lugar e não me lembro mais daí fico quase louca procurando a minha pequena pede para cozinhar ovo eu boto o ovo para cozinhar me esqueço do ovo sou fã de fazer isso às vezes de deixar até a boca do fogão ligada não eu digo assim eu sou um perigo porque eu sou esquecida e desatenta porque às vezes tem vezes que eu pego uma panela e em vez de botar na geladeira eu vou lá pra botar no micro-ondas ou eu tô tomando chimarrão e vou lá e dou o chimarrão para minha filha de tão desatenta que eu sou e a memória é de coisas que eu li aí eu tô lendo daqui a 15 minutos eu já esqueci o que eu li [...]

Pesquisadora: Tu tem dificuldade para te concentrar em pensamentos? Fogem esses pensamentos?

Ivy: Tenho. Foge./ Foge e daí já pensa em três quatro outras coisas, que daí eu não consigo focar em uma delas./

Pesquisadora: Mesmo quando te esforça?

Ivy: Mesmo quando eu me esforço. E me esforço muito!/ Tava pensando naquilo, já penso em outra coisa e eu digo: “Volta, volta!” Sabe? Como uma fita, volta, volta para aquele pensamento [...] e aí escapa de novo./ E a mesma coisa quando eu tô conversando com as pessoas, eu tenho que fazer muito esforço para minha mente não começar a pensar em outras coisas e eu já me desconcentrar ao mesmo tempo agora eu tô aqui mesmo conversando contigo e eu tô querendo meu pensamento tá querendo pensa em outras coisas e eu tô não pensa pra tentar ficar//

Ivy: A minha cabeça o meu pensamento muito me atrapalha,/ pensamento de eu não me achar capaz/ por eu não consegui fazer o que eu quero,/ muitas coisas que eu começo e paro no meio do caminho, não termino./ Isso me atrapalha um bocado, esse

- 24 sentimento de que me leva para baixo, que me deixa desanimada porque não acredito
 25 eu não acredito em mim// eu não acredito em mim.

Em diferentes momentos, no decorrer da entrevista, a narradora menciona predicações que atribuem a ela características como acomodada, desinteressada etc., o que a posiciona como uma pessoa que não se esforça, que não se empenha, que não tem coragem para enfrentar as batalhas da vida. Partindo dessas colocações, sendo a narrativa coconstruída, a pesquisadora problematiza tais predicações e posicionamentos, levando à reflexão sobre os mesmos e buscando entender como a narradora compreende eventos nos quais não alcança seus objetivos – ou seja, tais fatos ocorrem apenas por falta de esforço seu, falta de coragem etc.? (como ouve das pessoas de seu convívio). Ou, há outros fatores envolvidos que atrapalham seu desempenho?

Em meio à sua reflexão, buscando os fatores que a atrapalham no desempenho de tarefas de modo geral, a narradora predica a si mesma como esquecida e desatenta, potencializando tal predicação ao anunciá-la repetidas vezes: “eu sou muito esquecida” (linha 1), “eu sou esquecida e desatenta” (linhas 4 e 5), “de tão desatenta que eu sou” (linha 7). Em meio a tais colocações, no intuito de retratar o funcionamento de sua memória e atenção, ela descreve metapragmaticamente ações de seu dia a dia, utilizando-se de descritores metapragmáticos como (não)*lembrar*, *procurar*, *esquecer*, *deixar* (por esquecimento), os quais aparecem em orações como: “não me *lembro*” (linha 1), “fico quase louca *procurando*” (linha 2), “me *esqueço*” (linha 3), “*deixar* até a boca do fogão ligada” (linhas 3 e 4). Diante disso, aludindo a episódios como esquecer uma boca do fogão a gás ligada, com o risco de causar um incêndio, a narradora volta a pregar-se ao dizer: “eu sou um perigo” (linha 4). Perceber em si tais características, leva à sensação/constatação de não ter controle sobre os próprios atos, gerando uma imensa insegurança e, conseqüentemente, a falta de confiança em si mesmo, o sentimento de menos valia, de incompetência etc., do que decorre uma autoestima cada vez mais baixa.

Ainda referindo-se à extrema dificuldade em manter a atenção, reportando-se a momentos em que se encontra em meio a uma conversação, a narradora revela o grande esforço que faz para não ser *abduzida* por pensamentos que a desconectam do assunto tratado, da(s) pessoa(s) com quem dialoga e, até mesmo, do lugar onde está, e onde continua (materialmente), porém, por instantes, deixa de percebê-lo.

Diante do fato de que não consegue se concentrar em uma conversa porque seus pensamentos deslocam sua atenção do ambiente material em que se encontra para um espaço mental, podemos entender, então, que em situações que exijam concentrar-se apenas em pensamento, tudo corre bem. Entretanto, não é o que acontece. De acordo com a narradora, salvaguardando casos de grande estímulo por conta de uma novidade ou de algo que a seduza muito e, portanto, gere recompensa imediata, tudo que exige atenção e concentração pressupõe enorme esforço, inclusive quando se trata de concentrar-se em seus próprios pensamentos. Assim sendo, conjecturamos que, em se tratando de sua atenção voluntária, as dificuldades que encontra ao tentar acionar as funções de seleção e sustentação são tantas, que mesmo fazendo um esforço exaustivo não alcança um resultado satisfatório, não lhe sendo possível filtrar e controlar estímulos, tampouco evitar a aceleração de pensamentos, quando essa se apresenta, fatores que, em decorrência do funcionamento cerebral, levam à fuga de ideias de forma involuntária e incontrolável, causando situações constrangedoras e prejuízos sociais, acadêmicos e profissionais.

O item lexical esforço, referenciado no parágrafo acima, aparece de forma considerável no excerto em análise, inclusive em uma pergunta feita pela pesquisadora que remete à persistência da fuga de ideias e da aceleração do pensamento, mesmo diante de grande esforço para que não ocorram (ver linhas 9, 10 e 13). Ao responder afirmativamente a tal questão, a narradora poderia ter dito apenas: “mesmo quando me esforço”, marcando que há situações (um tempo, momentos) em que se esforça, entretanto, sem determinar ou, nem mesmo, sugerir, a frequência e a intensidade desse esforço; porém, ela opta por enfatizar esse esforço, acrescentando a sua fala: “E me esforço muito!” – nesse caso, a conjunção e transcende os limites de sua função primeira, de coordenar constituintes ou frases indicando adição, seu uso, no contexto da narrativa, além de expressar indignação ao ser usado no início da frase, reforça o significado do adverbio muito, intensificando substancialmente o esforço descrito por Ivy.

A análise apresentada no parágrafo anterior põe em evidência o descritor metapragmático esforçar(se), utilizado pela narradora para narrar seu empenho na prática de atividades diárias. Diante da importância de tal descritor, cabe estender um pouco mais esta análise, em direção aos sentidos que lhe são atribuídos. Seguindo a conjuntura dos eventos narrados, podemos entender que também a ação de *esforçar-se* tem uma medida padronizada, normatizada – também constituiu-se

discursivamente um significado para *esforçar-se*, no qual só cabem alguns esforços ou os esforços de alguns, enquanto outros tantos esforços ou os esforços de outros tantos nada valem. Considerando *esforçar-se* como *empregar todos os meios para o alcance de algo*, não seria evidente a necessidade de se ter ciência dos meios que cada um dispõe, para então saber se foram ou não empregados adequadamente? Parece que não – pouco importa se seu esforço esgotou todas as suas energias, todos os recursos dos quais dispunha, importa se foi seguido à risca o protocolo, elaborado de forma parcial, a ser desenvolvido facilmente por quem é suscetível a um determinado funcionamento, importa se foi feito ou não o que *todos(as) fazem/fariam*.

Seguindo tal premissa e buscando ampliar o entendimento do que se encontra entre as ações de Ivy e as predicções que a atribuem características como desinteressada e acomodada, faz-se relevante a análise de outros três descritores metapragmáticos utilizados pela narradora ao narrar seus esforços: trata-se dos verbos *conseguir*, *fazer* e *querer*. Ao dizer “de eu não conseguir fazer o que eu quero”, Ivy declara sua vontade, seu desejo em realizar algo e, ao mesmo tempo, com o uso do verbo *conseguir*, precedido pelo advérbio *não*, evidencia uma impossibilidade, um impedimento, sugerindo que tenha havido tentativa(s) para por algo em prática – *fazer* alguma coisa. Ou seja, não se trata de falta de interesse, de acomodar-se por opção; o interesse em seguir em frente existe, mas também existem barreiras que interditam o caminho. Essas interdições, acompanhadas de atos de fala que colocam a narradora em um posicionamento de incapacidade, acabam por formar uma corrente de frustrações que, além de desmotivarem, geram grande ansiedade frente à ideia de novas tentativas, tanto que, não raro, a opção de não mais tentar acabar sendo vista como uma medida protetiva.

Portanto, há de se considerar e examinar as possíveis causas que levam uma pessoa a não conseguir atingir um objetivo, apesar de tentar, ou, por vezes, não conseguir sequer tentar. Fica claro na narrativa de Ivy que o movimento que se alterna entre *querer*; *fazer*; *começar*; *(não)conseguir*; *interromper* e assim sucessivamente, se estende a situações diversas, causando uma sensação de incompletude, que pode ser entendida como o uso do indexical avaliativo “no meio do caminho”, que a posiciona, justamente, no meio, pela metade, insuficiente. Analisando a descrição por completo: “de muitas coisas que eu começo e paro no meio do caminho, não termino” e, considerando o contexto da narrativa, é possível dizer que os descritores metapragmáticos *começar* e *parar*, “começo e paro”, ao contrastarem duas ações,

sugerem que o fato de *querer* motivar a ação de *começar*, entretanto, sem ter como ultrapassar/superar muitos dos obstáculos que surgem, o percurso é interrompido. A recorrência dessas interrupções, como colocado anteriormente, leva à sensação de impotência e a uma autoestima cada vez mais baixa, o que a faz declarar: “[...] não acredito,/ eu não acredito em mim// eu não acredito em mim”. Na declaração, exprimindo um sentimento de angústia e desesperança, a narradora enfatiza duplamente a descrença em si própria.

Com base na análise feita até aqui, podemos dizer que Ivy, por meio de referências, predicações e posicionamentos, descreve características suas como: desatenção; dificuldades na concentração e na memória; forte tendência à procrastinação; dificuldades na organização de seu dia a dia e na realização de tarefas etc. (compatíveis com sintomas do TDAH – conforme descrito No excerto seguinte, a narradora revela o que ouve das pessoas em geral ao agir (funcionar) em conformidade com tais características, o que nos ajuda a entender a perda da crença em si, corroborando com a força da linguagem discursiva na instituição de significados.

Excerto 9

- 1 Ivy: “Tonta, boca-aberta.” “Bah, como tu é burra, gurial!” “Te liga!” Isso eu escuto muito.
- 2 Basicamente é o que eu sempre escutei: “Tonta, boca-aberta, burra, tem que prestar
- 3 mais atenção.” “Tu tem que ser mais, (como é que se diz) mais acelerada, tem que
- 4 ser mais ligada, mais”
- 5 **Pesquisadora: Na verdade, eu acho que as pessoas, ao dizerem isso, pensam**
- 6 **que tu só não faz dessa maneira porque tu não quer.**
- 7 Ivy: é que era só eu prestar um pouquinho de atenção que eu faria que nem quando
- 8 tá todo mundo reunido tão lá rindo brincando conversando eu sempre sou a última a
- 9 entender aí dizem: “Olha a boca aberta aí de novo!” E dão risada. só que aquilo me
- 10 às vezes eu me sinto mal porque não é porque eu não é porque realmente eu não sei
- 11 eu demoro não tenho aquela percepção que muitos têm na mesma hora assim eu já
- 12 demoro mais um pouco

Já nas primeiras linhas do excerto acima, identificamos citações que explicitam eventos de fala, referentes à narradora, com os quais surge um encadeamento de predicações que demonstram uma interpretação totalmente equivocada, feita pela

maioria das pessoas a partir de um não-entendimento ou de um entendimento distorcido de muitas das características neurodivergentes, o que promove uma série de preconceitos, levando a eventos/atos de fala corrosivos na formação de subjetividades. Ao narrar sua história, Ivy conta o que ouvia ao ser ela mesma, ao agir dentro de um típico comportamento TDAH (conforme características apresentadas anteriormente) – os proferimentos que a ela se dirigiam/dirigem são exemplos das interpretações errôneas, da intolerância, da hostilidade e da exclusão que atingem pessoas neurodivergentes, como fica bastante claro nas seguintes citações trazidas pela narradora: “Tonta, boca-aberta”; “Bah, como tu é burra, guria!”; “tem que prestar mais atenção” “Tu tem que ser mais, (como é que se diz) mais acelerada, tem que ser mais ligada, mais”. Como se os adjetivos que compõem predicções como essas já não fossem fortes o bastante, eles ainda *insistem* em vir acompanhados por itens lexicais que os intensificam, como, por exemplo, os indexicais avaliativos *bah* e *como*, presentes em “Bah, como tu é burra” – a expressão *bah*, na qual se encerra grande carga semântica, trata-se de uma interjeição (voz, palavra) que exprime com energia os afetos do ânimo, sendo que, nesse caso, manifesta sensação de espanto, e se une à conjunção *como*, que, por si só, já intensifica de forma veemente o sentido aviltante do adjetivo *burra*; assim, o uso conjunto dos referidos indexicais potencializa a negatividade da predicação conferida à Ivy.

A narradora traz também outras citações que descrevem metapragmaticamente certas declarações feitas pelos personagens de sua narrativa. Ao analisá-las, partimos do enunciado: “Tu tem que ser”, no qual fica claro o propósito de determinação, já que o uso do verbo *ter* juntamente com o pronome *que* funciona como uma locução que indica a obrigatoriedade e/ou necessidade de fazer algo. Sendo assim, é possível que a enunciação “Tu tem que ser mais [...] mais acelerada, [...]mais ligada” (linhas 3 e 4) seja entendida imperativamente como: *Tens que ser outra pessoa. É necessário que mudes quem és*.

Na sequência da narrativa, surge ainda a descrição de uma cena que retrata um evento social; nessa descrição identificamos como uma pista linguística a sequência lexical “todo mundo reunido” (linha 8), através da qual podemos entender que se trata de uma reunião informal, com um grupo composto por familiares e amigos. Logo, os descritores metapragmáticos “rindo, brincando, conversando” remetem a ações que indicam momentos de diversão e descontração; entretanto, apesar de Ivy estar presente na referida reunião, é provável que, diferente dos demais,

não esteja se divertindo da mesma forma. Tal entendimento se dá ao analisarmos pistas linguísticas que surgem a partir da seguinte citação: “Olha a boca aberta aí de novo!” (excerto 9, na linha 9) – referência que posiciona Ivy sob holofotes, representando, mais uma vez, o bobo-da-corte – o verbo *olhar* e o advérbio *aí* “olha [...] aí” direcionam as atenções para Ivy, colocando-a em evidência para, avaliando sua interação, posicioná-la como “boca-aberta”. Além disso, o indexical avaliativo “de novo” reforça tal posicionamento, marcando-o como recorrente.

Em seguida, a narradora descreve metapragmaticamente a ação subsequente ao proferimento por ela citado: “E dão risada” – o que sugere que, em muitos momentos, o grupo se diverte não com ela, mas às custas dela. Ivy, então, revela o efeito sofrido em consequência de tais atos: “só que aquilo me/ eu me sinto mal”. Esse *sentir-se mal* vai muito além de um desconforto momentâneo, os efeitos causados pela iterabilidade dos enunciados se materializam em crenças, em sentimentos e em comportamentos e passam a integrar a subjetividade dos indivíduos. A partir dessa análise é possível entender muitos dos posicionamentos assumidos reflexivamente por Ivy no decorrer de sua narrativa, o que nos remete, por exemplo, à linha 22 do excerto 2, quando a narradora, descrevendo uma ação sua, coloca: “prefiro ficar quieta, não falar nada para não sair besteira da boca”.

Podemos inferir, com base nos eventos narrados, que a responsabilidade pelos resultados obtidos e avaliados como insuficientes, como por exemplo no desempenho escolar, recaía unicamente sobre Ivy; sendo que, predicá-la ora como tonta, ora como desinteressada se traduz em argumentos que eram utilizados para posicioná-la como responsável por tais resultados, ou seja, como pessoa problemática. Entendendo problema (problemático/a) como algo que atrapalha, algo que para ser solucionado precisa de maior envolvimento etc., cabe dizer que Ivy *não é o problema* e sim alguém que enfrenta problemas. Problemas estes que não são causados por ela e que para serem solucionados/minimizados exigem um *multienvolvimento*, ou seja, se os personagens da narrativa de Ivy tivessem se envolvido com ela, de forma inclusiva, empática e comprometida, no entendimento e enfrentamento de certos obstáculos, possivelmente muitos deles sequer tivessem se tornado problema, mas certamente teriam desafiado a todos(as) a conhecer, admitir e validar caminhos/passagens diferentes, não para livrá-la dos desafios que o percurso exige, mas para torná-lo viável, percorrível – um caminho diferente, equitativo.

Dito isso, tendo esta análise o objetivo de compreender a relação entre o funcionamento neurodivergente da narradora, os discursos que a posicionaram/posicionam a partir desse funcionamento e os efeitos de sentido instituídos por tais discursos, é indispensável incluirmos nessa análise os dados apresentados pela narradora que se referem a crises de pânico, com as quais convive desde sua adolescência, conforme podemos conferir no excerto 10.

Excerto 10

- 1 Ivy: o pânico até claro hoje ele já tá mais controlado não sei se devido à medicação
- 2 mas eu tive muitas crises de pânico começou com 15/ 16 anos parece que tu está
- 3 morrendo coração acelera tu sua frio adormece tuas mãos adormece tua boca tu não
- 4 consegue respirar [...] pode me dar pânico eu tando deitada no meu quarto sozinha
- 5 ou eu tando dentro de um ônibus ou tando dentro de uma sala de aula independente
- 6 do lugar ele simplesmente vem do nada um medo uma sensação horrível
- 7 **Pesquisadora: e tu acha que isso pode ter te atrapalhado nos estudos na tua**
- 8 **vida em geral?**
- 9 Ivy: muito/ muito porque eu acabava desistindo de estudar porque eu tinha que sair
- 10 de dentro da sala de aula porque eu começava com as crises de andar de ônibus
- 11 quantas crises que eu tive de eu não consegui andar de ônibus

Ter ciência dos fatos trazidos pela narradora sobre as crises de pânico nos leva a refletir mais uma vez sobre silenciamento. Frente à contingência dos eventos de fala decorrentes de tais episódios, podemos inferir que, diante da manifestação de uma crise, a narradora era predicada como incapaz, fraca, ou até mesmo, *fresca*. No entanto, sabendo o quão difícil (desesperador) é enfrentar (ou ter a eminente possibilidade de) uma crise de pânico, é preciso considerar que as ocasiões em que ela saía de casa, se propunha a pegar um ônibus, a ir às aulas etc. implicavam esforço e coragem na busca da própria superação e, portanto, seriam bem mais apropriadas predicções como, corajosa, esforçada, capaz, porém tais adjetivos caem em um paradoxal silêncio ensurdecador. Voltamos, assim, à *medida do esforço*, a partir das normas sociais validadas discursivamente, o ato de pegar um ônibus não demanda esforço algum, de modo que, ao fazê-lo Ivy só estava agindo como *uma pessoa normal*; ao passo que não o fazer que é o diferente e a ênfase discursiva recai sobre

tal atitude, falamos sobre a fraqueza, a frescura, o problema e calamos diante do esforço.

Seguindo tal pressuposto, analisemos a fala da narradora, apresentada no excerto 11, ao ponderar o entendimento e a reação das pessoas diante de comportamentos neurodivergentes, constatando a existência ou não de preconceito e discriminação para com a condição que apresenta.

Excerto 11

Pesquisadora: Tu acha que as pessoas, de modo geral, entendem isso?

Ivy: Não. Muitos acham que é frescura.

Pesquisadora: Tu acha que tem preconceito em relação a isso?

Ivy: Tem. Tem muito preconceito./ Como é que é aquela velha história? Vai,/ vai botar a barriga no tanque para lavar roupa que isso passa!/ Ah, a gente escuta bastante isso!/ Ou na boca do fogão/ vai, vai fazer isso que passa/ A minha mãe mesmo pensa assim,/ ela acha que isso/ ficar fazendo/ limpar a casa e deixar a casa um brinco que isso vai passar./ Não vai passar./ Eu até posso deixar a casa um brinco, mas não vai passar, vai continuar. Existe, existe [preconceito] até hoje e vai continuar existindo, porque as pessoas não têm a mente aberta para entender, para pesquisar, para procurar saber [...] Tem muito preconceito ainda [inclusive] em falar sobre isso, tanto que muitas pessoas têm, sofrem de algum transtorno e não falam.

Pesquisadora: Tu te sente à vontade para falar?

Ivy: Não./ Depende com quem./

Pesquisadora: Por exemplo, voltando a estudar, se tu fosse fazer um curso numa faculdade ou se tu arrumasse um emprego, nesses ambientes tu te sentiria à vontade para falar?

Ivy: Não./ Principalmente no emprego, capaz nem de contratarem, né? Porque daí já vão achar que a pessoa é maluca/ Essa é minha grande dúvida, assim, eu falo muito com a minha psicóloga da questão do emprego, que eu tomo medicação, né? E às vezes eles perguntam se toma alguma medicação controlada/ Eu conto, eu não conto? Porque infelizmente existe preconceito de às vezes acabar perdendo, não conseguindo uma vaga porque tu toma algum medicamento controlado.

Ao responder afirmativamente ao questionamento que remete à existência ou não de preconceito com indivíduos neurodivergentes, referindo-se a como as pessoas

entendem determinadas condições relacionadas à saúde mental, a narradora, primeiramente, utiliza-se do substantivo *frescura* – “acham que é frescura”. Em seguida, buscando a significação discursiva da palavra *frescura*, alude a um provérbio filiado ao Discurso que promove a ideia de que certos comportamentos, pensamentos, sentimentos etc. não validados por determinados grupos, de modo muito particular aqueles comportamentos que remetem à saúde da mente, são frutos do ócio e, portanto, desapareceriam com facilidade frente a uma rotina diária vastamente preenchida com práticas laborais. Toda essa carga semântica se encontra no dito popular que a narradora traz por meio da citação: “Vai,/ vai botar a barriga no tanque para lavar roupa que isso passa!” (linhas 4 e 5). O pronome *isso*, usado de forma genérica, encerra uma série de características, manifestas em diferentes transtornos mentais, que, muitas vezes, mesmo não definindo integralmente uma pessoa, integram-se a ela, são constituintes importantes do seu ser no mundo e, caso se manifestem de modo que venham a causar prejuízos, é necessário buscar estratégias e intervenções adequadas e, certamente, limpar a casa não é uma delas. Os Discursos que fazem a manutenção de pensamentos como esses reforçam sentidos pejorativos referentes à saúde mental e, negando condições como o TDAH e/ou a depressão, entre outros, negam também a diversidade da existência humana.

Este grupo de pessoas em geral pertence ao grande grupo que acredita que do pescoço para baixo temos inúmeras “doenças de verdade” (genéticas, metabólicas, infecciosas, etc.) mas do pescoço para cima, por algum mistério indecifrável, elas não existem e são “invenções” (MATTOS, 2004, p. 20).

A narrativa de Ivy corrobora o pensamento expresso acima e chama a atenção para os efeitos de sentido que são linguisticamente constituídos e conduzidos, transportados através dos anos; a narradora evidencia tal fato com o uso do indexical avaliativo *velha história*, que situa no tempo o referido provérbio, revelando a persistente representatividade de um Discurso reconhecido e iterativamente reproduzido. Os significados instituídos e transportados por tais d/Discursos se encontram ainda em atividade, o que confirmamos ao identificar o descritor metapragmático *escutar*, acompanhado pelo advérbio de intensidade *bastante* – “a gente escuta bastante isso” (refere-se ao provérbio) (linhas 5 e 6). Dessa forma, além de evidenciar que muitos ditos populares se prestam à manutenção de sentidos, instituídos em discursos precursores, a narradora, ao sinalizar os efeitos desses sentidos, constrói a oração proferida apresentando, peculiarmente, seu sujeito: “a

gente” – ao eleger a expressão a gente como sujeito, Ivy remete não só a um grupo, mas à cumplicidade desse grupo – em seu papel de locução pronominal, carregando o mesmo valor semântico do pronome *nós*, a referida expressão designa pluralidade, de modo que, ao usar *a gente*, a narradora destaca essa pluralidade e *abraça* (inclui) pessoas neurodivergentes que, assim como ela, sofrem efeitos de sentido promovidos por discursos que desconsideram a neurodivergência e menosprezam aqueles que lutam para amenizar as dificuldades que se apresentam, tanto em decorrência do transtorno em si, como do choque que ocorre ao tentarem fazer parte de uma sociedade que se organiza de forma incompatível com o funcionamento neurodivergente.

Seguindo a premissa dos efeitos de sentido, conforme a abordagem feita no parágrafo anterior, cabe ressaltar, que a fala em análise é introduzida pela interjeição *ah* – “Ah, a gente escuta bastante isso!” (linhas 5 e 6) – item lexical tão pequeno, mas que aqui se faz grande, ao expressar um intenso lamento, uma dor calejada, muitas vezes calada, mas que não deixa de ser sentida. Assim sendo, a exemplo da apreciação feita, a partir da referida interjeição, cuja carga semântica, no contexto em que se apresenta, contraria sua dimensão grafo fonética, é coerente estendermos tal apreciação ao proferimento como um todo, visto que, se apresenta em uma oração simples, de poucas palavras, e, ainda assim, é capaz de incitar inúmeros questionamentos e alavancar discussões com diferentes abordagens. Tal observação se faz relevante ao destacarmos que tal fato apenas é possível a partir do reconhecimento da linguagem como constitutiva de significados, é o caráter constitutivo da linguagem que faz com que o referido enunciado carregue sentidos que vão muito além da significação dicionarizada do léxico que o compõem – trata-se de sentidos que se instituem articulados a elementos diversos que, envolvidos em um constante movimento discursivo, estabelecem relações entre si, de forma que, a análise de um proferimento, como o analisado nesse parágrafo, abre espaço para questionamentos e discussões com abordagens variadas, direcionadas, por exemplo, ao preconceito em relação às questões que dizem respeito à saúde mental.

Tal observação corrobora as colocações feitas por Ivy ao dar continuidade a sua narrativa, que reiteram a existência do preconceito, com o qual se depara em muitos segmentos de sua vida. Em meio a suas descrições, é possível identificarmos efeitos de sentido negativos instituídos discursivamente em relação a condições e a indivíduos neurodivergentes. Ao descrever metapragmaticamente: “Tem muito

preconceito ainda [inclusive] em falar sobre isso, tanto que muitas pessoas têm, sofrem de algum transtorno e não falam”, Ivy chama atenção para o fato de que a discriminação iminente amedronta, inibe, silencia. Esse silenciamento leva a atos como manter-se na pele de um personagem, criado para esconder parte da própria subjetividade que não é reconhecida como válida. O medo de sofrer os efeitos de atos preconceituosos e excludentes ameaça, inclusive, em determinadas situações, o direito/dever de ser *honesto(a)*: “da questão do emprego, que eu tomo medicação, né? E às vezes eles perguntam [...] Eu conto, eu não conto?” – com tal colocação, a narradora lança o seguinte questionamento: Minto e garanto a vaga de emprego ou falo a verdade e enfrento o risco de ser discriminada, com todos os efeitos que isso produz, a começar pelo desemprego?

Excerto 12

- 1 **Pesquisadora: Todas essas coisas que tanto te atrapalham são em razão de algo**
- 2 **muito maior do que simplesmente a tua vontade. Às vezes as pessoas pensam**
- 3 **assim: Ah, mas ter uma depressão ou ter um TDAH, isso não é grande coisa,**
- 4 **isso não vai incapacitar a tua vida ou torná-la tão difícil. Queria que tu me falasse**
- 5 **um pouquinho disso.**
- 6 Ivy: É muito difícil. Tanto que/ que o suicídio passa pela minha cabeça várias vezes.
- 7 Não é uma, nem duas. [...] Porque eu sei que vai ser um dia difícil, que eu vou ter que
- 8 me esforçar ao máximo para conseguir me concentrar [...] e olhar assim, tu não
- 9 consegue um trabalho, tu não tem um estudo [o estudo/curso que gostaria], tu não
- 10 tem um relacionamento, não tem amizades, não tem// e é isso que eu sinto./ Eu penso:
- 11 não tem nada aí.// Depois, ao mesmo tempo, fico pensando eu tenho os meus três
- 12 filhos/ é importante. Eu tenho eles, mas e para quê que eles vão querer ter uma mãe
- 13 assim? O que que eu posso trazer de bom? Além de problemas?

Analisar os dados coletados para esta pesquisa, adentrando em vivências entretecidas em contextos discursivos peculiares e, assim, *tocar* subjetividades particularmente construídas nesses contextos é, de modo geral, um grande desafio, entretanto, em se tratando desta narrativa – a narrativa de Ivy -, a análise destes dois últimos excertos, 12 e 13, se apresenta especialmente desafiadora.

Assim sendo, comecemos refletindo sobre o pensamento expresso através da afirmativa que aparece na linha 11 do excerto acima: “não tem nada aí.” – frase curta

e assustadoramente densa; de um *nada* que carrega *tudo*, de um *tudo* que se encontra *aí* (na própria existência) – essa frase curta se traduz na pista linguística de maior relevância na exploração deste excerto, o que se explicitará no decurso da análise. O item lexical *aí* aponta para algo que está vazio (não tem nada) e reflete a própria vida de Ivy. O uso de tal advérbio (*aí*) remete ao que foi expresso anteriormente, nesse caso, à fala com a qual a narradora descreve espaços que, no seu entender, se encontram vazios em sua vida (linhas 7 - 10). Sabendo que o excerto 12 traz o momento da narrativa no qual Ivy descreve como sua condição neurodivergente afeta sua vida, é possível entendermos, em um primeiro momento, que os fatos descritos entre as linhas 7 e 10, que a situam no vazio, são consequências diretas da referida condição. No entanto, esta pesquisa pretende, justamente, problematizar tal questão, mostrando que essa não é uma relação direta.

Dito isso e, considerando que tudo parte dos sentidos instituídos discursivamente, analisemos alguns pontos: 1º) o funcionamento neurodivergente é rejeitado porque não está incluso nos d/Discursos que normatizam um *jeito de ser* ideal para todos(as); 2º) em não se falar sobre certas condições neurodivergentes, limitam-se os conhecimentos sobre elas, o que desencadeia uma série de avaliações e julgamentos totalmente equivocados referentes aos sujeitos neurodivergentes, atribuindo-lhes predicações depreciativas; 3º) a materialidade dos d/Discursos que invalidam certos modos de *funcionar*, de *ser*, de *existir* e, por outro lado, a carência de d/Discursos que promovam conhecimento, entendimento sobre tais condições entravam a possibilidade de intervenções, estratégias, tratamentos, ou seja, procedimentos adequados que proporcionem um desenvolvimento equitativo e 4º) muito provavelmente, em diversos casos nos quais os sujeitos apresentam sentimento de menos-valia e baixa autoestima (que podem causar ou potencializar transtornos depressivos e de ansiedade), esses sentimentos autodepreciativos sejam efeitos dos sentidos instituídos discursivamente que se configuram em *lentes* através das quais esses indivíduos passam a ver o mundo e a si mesmo; visão esta que adquire compatibilidade com os posicionamentos negativos que os subjugaram.

Colocados tais pontos, voltemos aos fatos que traduzem o *nada* a que a narradora resume a própria existência (excerto 12, linhas 7 - 10). Para uma melhor compreensão de como fatores relacionados à linguagem discursiva estão envolvidos em tais fatos, é preciso considerar os episódios narrados por Ivy no decorrer de sua narrativa, dessa forma, identificamos a presença dos 4 pontos levantados no

parágrafo anterior entremeados em suas vivências. Assim sendo, mesmo cientes de que muitos fatores se somam ao contexto de vida da narradora e dos demais personagens de sua narrativa e de que os discursos que os envolvem têm motivações variadas, fica claro que a situação descrita por Ivy não se trata de consequência *direta* de sua condição e sim de efeitos de sentido constituídos nos discursos operantes no contexto sociocultural do qual faz parte.

Tais efeitos se configuram na construção de uma realidade em que aspectos subjetivos de Ivy, especialmente em se tratando das características neurodivergentes – parte importante de sua subjetividade –, não podem existir. Nessa realidade, construída em meio a discursos normalizadores e excludentes, as dificuldades enfrentadas por Ivy, assim como seu jeito de ser, de funcionar etc., ou são *frescura*, ou são motivo de risada, de incontáveis críticas, de rechaço. Essa realidade não é equitativa, ela nega, invalida, silencia. E é nessa realidade, arquitetada discursivamente, que a narradora se encontra quando diz: “não tem nada aí”. Contudo, o intuito principal de retratar tal realidade é evidenciá-la como o ambiente no qual o indivíduo se encontra, no qual irá mover-se ao manobrar a própria vida, sendo esse ambiente a base para a prática de seus movimentos e, certamente, fator decisivo para qualquer manobra a ser realizada. Reconhecer tal intervenção não nega o fato de que a condição neurodivergente torna sim a vida bem mais complicada, apresentando desafios extras e de grande complexidade, de modo que enfrentá-los exige muito esforço, bem como organização e monitoramento bastante peculiares, incluindo apoio e tratamentos específicos e, ainda assim, permanece a suscetibilidade a maiores frustrações. Porém, se tais dificuldades fossem entendidas e vivenciadas de modo diferente, é bem provável que as experiências de vida da narradora também fossem diferentes e, conseqüentemente, os fatos em questão seriam outros.

No intuito de auxiliar na compreensão dos atravessamentos que esta relação apresenta, parece útil retratar, de forma metafórica, peculiaridades do caminho, na maioria das vezes, percorrido por sujeitos neurodivergentes (como um *circuito* a ser cumprido): no ponto de partida encontra-se o sujeito com seu meio de transporte (sem predileção/escolha); no decorrer do percurso lhe são dadas orientações e distribuídas algumas ferramentas. Seguindo o caminho, fiel às orientações, o indivíduo assume certas metas e se vê diante do trajeto que acredita ser necessário cumprir a fim de alcançá-las; porém, as vias desse trajeto são incompatíveis com seu meio de transporte, mesmo assim ele tenta, a impressão que tem é que ele próprio não cabe

nos espaços que se apresentam, então, procura ajustar-se. Muitos outros obstáculos surgem e as ferramentas que lhe foram dadas não têm nenhuma utilidade diante das situações que se colocam, não há quem lhe dê informações úteis ou o auxílio que precisa. O tempo passa, riem de sua lentidão, o julgam, até que, convencido de sua incapacidade, desanima, desiste. As vias de passagem, pensadas para o trânsito de uma determinada condução, são percorridas por aqueles que dela dispõem sem maiores dificuldades, pois, nesses casos, as ferramentas necessárias para a resolução de eventuais problemas se encontram à mão. Resta ao indivíduo que não consegue avançar, assistir à chegada dos demais, ovacionados pela dedicação e desempenho, pelos méritos alcançados.

Seguindo o propósito desta pesquisa, elucidemos elementos da linguagem discursiva camuflados na metáfora trazida. As orientações (eventos/atos de fala, discursos filiados a Discursos normatizadores) sugestionam as metas (de acordo com as normas morais instituídas discursivamente) e apontam as vias (legitimadas e normatizadas no Discurso). Esses Discursos, com base em regras morais e interesses que envolvem questões socioeconômicas e políticas, validam e normatizam conceitos, ações, pessoas (e todas as expressões do seu ser) e, assim, produzem significados que constroem uma determinada realidade, de acordo com a qual são selecionados, de forma parcial, os recursos a serem disponibilizados para o alcance de uma vida plena e digna.

Ao acompanharmos a narrativa de Ivy, diante dos discursos que se apresentam e que a orientaram no trajeto percorrido, cabe o questionamento quanto ao que a levou à definição/adoção de certas metas e caminhos. Em meio aos fatos narrados, há um importante proferimento de Ivy que não se encontra nos excertos apresentados no decorrer dessa análise, no qual a narradora coloca: “[...] eu queria que ela [refere-se à mãe] sentisse orgulho de mim,/ o orgulho que ela sente da Ana [...]” tal enunciado configura-se em um indexical avaliativo que reitera o posicionamento negativo de Ivy em detrimento do posicionamento modelo da irmã, relacionando-os ao posicionamento interativo da mãe como quem as avalia dentro de uma lógica dualista. Tal pista linguística se soma a outras tantas e aponta para o quão importante é para a narradora ter um reconhecimento positivo por parte da mãe, diante disso, é possível conjecturar que, impulsionada pelo desejo de ser posicionada como a irmã, Ivy simplesmente a siga, ao invés de buscar as próprias metas e caminhos.

A questão trazida no parágrafo acima corrobora com evidências analisadas anteriormente, que aparecem em enunciados referentes à narradora, especialmente proferimentos da mãe, e se configuram como atos de fala cujos efeitos se mostram operantes na subjetividade de Ivy e refletem em suas ações, reações e interações. Dessa forma, é coerente dizer que suas escolhas são sugestionadas por atos discursivos e estão intimamente ligadas aos efeitos de sentidos instituídos pelos discursos atuantes em seu contexto sociocultural. Tais discursos foram decisivos na construção de uma realidade na qual só se fizeram válidos trajetos, meios e recursos inviáveis e/ou inúteis para o percurso de Ivy. Contudo, em caso de não serem alcançadas as metas estabelecidas para tal percurso, os olhares, no intuito de identificar responsabilidades, passam longe do contexto que se apresenta na referida realidade e se fixam no sujeito (aqui representado por Ivy), buscando nele *o defeito*.

Esta supervalorização (e classificação dentro de uma ordem dualista) de características individuais está alicerçada em um pensamento moderno e liberal, representado por Discursos que disseminam a ideia de que o mundo da classe média está igualmente aberto a todos, portanto, quem não consegue acesso a ele é por falta de inteligência e de energia adequadas. Tal ideia é normatizada em um Discurso de igualdade que desconhece a equidade, que apaga a diversidade e que posiciona o diferente como abjeto, justificando e legitimando tais ações com argumentos pautados em padrões meritocráticos, que determinam quem está e quem não está apto, quem merece e quem não merece uma vida digna, seguindo uma lógica hipócrita e parcial expressa no discurso de que tudo depende apenas da força de vontade de cada indivíduo.

Ao que parece, Ivy se vê em meio aos inaptos, muito longe de alcançar a dignidade desejada. O enunciado “não tem nada aí” trata-se de uma frase afirmativa, porém, se apresenta com a possibilidade de uma construção interrogativa – “não tem nada aí?” – o que se justifica com a narração subsequente: “Depois, ao mesmo tempo, fico pensando eu tenho os meus três filhos/ é importante” – o advérbio *depois* e a locução *ao mesmo tempo* são pistas indexicais que transcendem a simples marcação temporal, pois sugerem um equilíbrio de vital importância, assim como o descritor metapragmático *lembrar*, ou seja, a própria narradora *traz o ponto de interrogação* para sua afirmativa inicial: “não tem nada” (afirma), “ao mesmo tempo” (pensa/pondera) “eu tenho os meus três filhos” (constata). Posicionar-se como mãe a

faz reconhecer a importância da presença dos filhos em sua vida, de modo que o espaço por eles ocupado diminui consideravelmente o vazio que a perturba.

Esse vazio perturbador remete a objetivos não alcançados e a elementos, considerados essenciais para o equilíbrio da vida, com os quais a narradora não pode contar. Nesse excerto 12, os fatos narrados sobre tais questões têm a intenção de retratar a intensidade dos prejuízos causados pelo TDAH e pelos transtornos depressivos e de ansiedade – relação esta que, como vimos, apesar de ter a interferência de vários fatores, é real e inclui a maneira como certas condições são tratadas, o que interfere na construção de performances identitárias e se reflete em ações e resultados, muitas vezes, com efeitos devastadores. No caso de Ivy, esses efeitos motivam pensamentos (e atos) extremos, conforme podemos constatar em sua narrativa: “Tanto que/ que o suicídio passa pela minha cabeça várias vezes” Não é uma, nem duas” – como se não bastasse a força semântica presente na primeira oração de seu proferimento, a narradora a complementa e, assim, intensifica o pronome indefinido *várias*, reforçando e potencializando a quantidade de vezes/a frequência com que o pensamento de tirar a própria vida surge em sua mente: “várias vezes”. Podemos inferir que os significados instituídos discursivamente ao longo de sua existência a fazem posicionar-se, antes de tudo, como responsável por uma série de fracassos, o que a posiciona como incapaz, inútil e, até mesmo, como um fardo, um peso a ser carregado pelos demais.

Por meio da reflexão que a narradora nos apresenta através de suas falas, na qual, em um diálogo consigo mesma, pondera espaços (de vida) preenchidos e vazios, é possível vê-la frente a uma questão dialética. Assim sendo, a primeira hipótese que coloca é a de que “não tem nada”, porém, logo a contradiz com um forte argumento “eu tenho os meus três filhos” – com a hipótese opositora Ivy posiciona os filhos em sua vida e, assim, quebra a totalidade do nada com a qual traduziu sua existência. Entretanto, com uma terceira hipótese a narradora questiona a anterior e, ao posicionar-se em relação aos filhos, retoma a ideia do nada, ao referir-se à sua presença na vida deles: “Eu tenho eles, mas e para que que eles vão querer ter uma mãe assim? O que que eu posso trazer de bom? Além de problemas?” – na expressão “uma mãe assim” temos uma pista indexical extremamente relevante, o advérbio *assim* carrega nele todas as predicções e posicionamentos atribuídos à Ivy durante sua vida, conforme descreveu no decorrer da narrativa. A pergunta “O que que eu posso trazer de bom?” sugere como resposta: nada; entretanto, o indexical avaliativo

de bom chama atenção para o *nada* no qual a narradora situa sua vida, ou seja, esse *nada* é na realidade, *nada de bom*; fato esse que se confirma com o próximo item indexical *além de problemas* que, ademais de transformar o *nada* em *algo* (algo negativo/ruim), sugere o posicionamento reflexivo da narradora como um fardo, um peso, de forma que, ao ponderar o significado, a conveniência de sua presença na vida dos filhos, Ivy deixa em aberto a questão crucial que se refere à continuidade da própria vida. Questão essa, tratada, também, no excerto que segue.

Excerto 13

- 1 **Pesquisadora: Tu tentou suicídio, então?**
- 2 Ivy: Tentei. [...] Tentei suicídio três vezes. A primeira vez eu tinha 13 anos
- 3 **Pesquisadora: E como foi essa primeira vez?**
- 4 Ivy: Foi com medicação, [...] eu só sei que eu dormi por 3 dias e 3 noites não foi o
- 5 suficiente e a segunda vez também foi com medicamento, mas daí eles tiveram que
- 6 fazer lavagem
- 7 **Pesquisadora: E a terceira?**
- 8 Ivy: A terceira vez eu peguei uma faca para me cortar e continuo me cortando às vezes
- 9 **Pesquisadora: O que tu vê logo ali adiante na tua vida? Quais são as tuas**
- 10 **perspectivas, as tuas esperanças? O que que tu acha que pode acontecer ou**
- 11 **que vai acontecer?**
- 12 Ivy: De positivo eu não vejo nada. Aí é que tá [...] eu não consigo ver nada, não vejo,
- 13 não me vejo trabalhando, nem estudando/ isso eu não consigo ver, eu vejo só um
- 14 buraco muito grande é isso que eu vejo e que às vezes eu não sei mais por quanto
- 15 tempo eu vou aguentar sem cair naquele buraco
- 16 **Pesquisadora: Cair nesse buraco significa o quê?**
- 17 Ivy: Fechar os olhos
- 18 **Pesquisadora: Fechar os olhos para dormir?**
- 19 Ivy: Para morrer.

A forma como a narradora descreve metapragmaticamente os três episódios de tentativa de suicídio nos permitem conjecturar um agravamento gradual. As pistas linguísticas que nos levam a tal conjectura se apresentam com descritores como *dormir*, *ter* (no sentido de precisar), *fazer* e *cortar*, ou seja, analisemos a sequência dos fatos na ordem em que, conforme a narrativa, ocorreram as referidas tentativas:

1ª) “eu *dormi* por 3 dias e 3 noites (não foi o suficiente)”;

2ª) “mas daí eles *tiveram* que *fazer* lavagem” e 3ª) “eu peguei uma faca para me *cortar*”.

Ao descrever a primeira tentativa, a narradora acrescenta: “não foi o suficiente”; na verdade, considerando a intenção de tirar a própria vida, em nenhuma das vezes o objetivo foi alcançado, entretanto, a observação só aparece na primeira das descrições, provavelmente porque nessa, *não chegou nem perto*, o resultado foi apenas *dormir*, descritor metapragmático que remete a uma ação/reação que não oferece riscos; na descrição do segundo episódio, logo após o relato da utilização do mesmo meio – ingestão de medicamentos – a conjunção adversativa *mas* se opõe ao primeiro resultado (de apenas dormir), agora precisaram (*tiveram*) recorrer (*fazer*) a um procedimento mais específico, pois havia riscos, o que significa que *chegou mais perto*. Ao descrever o terceiro episódio, os itens lexicais que se apresentam já evidenciam o aumento dos riscos - *uma faca* - em mãos de quem se encontra em um momento de crise e pretende tirar a própria vida, representa uma grande ameaça. Assim, a narradora descreve a utilização do mesmo recurso nas duas tentativas iniciais, marcando o agravamento de uma para outra ao descrever os efeitos causados, e com a descrição subsequente, que marca uma mudança de método na terceira tentativa, inferimos que pretenda sinalizar sua intenção, cada vez mais firme, de alcançar o fim objetivado.

Logo, a resposta dada pela narradora ao ser questionada sobre suas perspectivas para o futuro corrobora a conjectura apresentada nos parágrafos anteriores. Ao responder sobre o que vê em seu futuro, Ivy expressa um total sentimento de desesperança: “de positivo eu não vejo nada” (linha 13). De acordo com sua narrativa, só consegue vislumbrar o que possa estar por vir em sua vida a partir de uma visão subjugada a essa desesperança, à sensação de impotência, de incapacidade, e é com essas referências que vem a responder o que de fato lhe foi perguntado: “eu vejo só um buraco muito grande é isso que eu vejo e que às vezes eu não sei mais por quanto tempo eu vou aguentar sem cair naquele buraco” – assim, a narradora descreve metaforicamente o que vê, o buraco, e a sensação que tem ao vê-lo.

Analisemos a resposta de Ivy, buscando interpretá-la correlacionando os recursos metafóricos, dos quais se utiliza para elaborá-la, com elementos que denotem a visão apresentada pela narradora, considerando sua construção em meio a processos discursivos e aos efeitos de sentido que produzem. Dessa forma,

começamos pela sequência lexical “sem cair nesse buraco” (linha 16), na qual o descritor metapragmático *cair* indica o risco oferecido pelo *buraco*, enquanto a preposição *sem*, que o precede, sugere evitação, relutância, a fim de não sucumbir ao risco. O sentido de resistência se confirma com o uso do descritor metapragmático *aguentar* – “eu não sei mais por quanto tempo vou aguentar” (linhas 15 e 16) – porém, tal descritor, ao ser precedido pela expressão *por quanto tempo*, questiona a durabilidade dessa resistência, indicando uma indefinição já prevista na oração anterior e expressa sintaticamente no enunciado como um todo. Considerando o contexto apresentado no excerto 13, é possível entendermos que tal resistência implica em grande esforço, de modo que, a fala de Ivy, que se refere ao quanto ainda resistirá, ainda que expresse indefinição, sugere um tempo curto, breve, para uma resistência que está em seu limite. Ao focarmos em pistas indexicais como “aguentar sem cair”, nos colocamos diante da possibilidade de uma análise mais complexa – anteriormente atribuímos à preposição *sem* um valor sutil de evitação, porém, cabe examiná-la também com o sentido de privação: evitar a queda ou privar-se da queda? Cair ou jogar-se? O que, de fato, significa a queda (cair no buraco)?

Segundo a narradora, significa fechar os olhos. A escolha de Ivy pelo descritor metapragmático *fechar* se configura em uma pista linguística de grande relevância – enquanto o descritor metapragmático *morrer* remete diretamente a *cessar a vida*, a escolha inicial da narradora nos permite dizer, lançando mão de uma figura de linguagem, que *fechar* assume o sentido de abrir, abrir/abrir-se a diferentes possibilidades de fechamento. Por certo Ivy usou a expressão “fechar os olhos”, metaforicamente, referindo-se à morte; no entanto, inferimos que o desejo de morrer é o desejo de não mais sofrer. Então, “*fechar* (os olhos)” é *não estar mais aberta* a infortúnios, é *vedar* a tristeza, é *tolher* a entrada de sofrimentos, é *cicatrizar*, é *cessar* a dor.

Ao finalizar a análise desta primeira entrevista narrativa nos vemos diante de declarações bastante impactantes. Através de um intenso sentimento de desesperança já solidificado e integrado à sua subjetividade, a narradora só consegue ver uma única e trágica saída para quebrar a corrente de sofrimentos que a persegue durante a vida. No entanto, esse sentimento nem sempre existiu como tal, ao conhecermos parte importante da história de Ivy, analisando sua narrativa, acompanhamos como os significados que constituem sua existência foram discursivamente construídos, normatizados, naturalizados e, então, solidificados na

iteralidade do discurso, produzindo efeitos que determinam ações, posicionamentos, pensamentos, vidas.

É provável que, frente às últimas declarações da narradora, nos perguntemos: o que poderia fazê-la enxergar possibilidades para cessar o sofrimento, sem cessar a vida? Ou, caso certos fatores, importantes em sua história, tivessem se apresentado de forma diferente, isso poderia ter mudado, ao menos em parte, o curso dos acontecimentos? Refletindo sobre tais questões, com base na análise feita, certamente chegaremos a respostas coerentes para tais perguntas; contudo, uma opinião a respeito, vinda da própria narradora é de grande valia para essa pesquisa. Portanto, cabe finalizar apresentando a resposta dada por Ivy a um questionamento que encerra as questões referidas acima: “Se eu tivesse escutado mais coisas/ talvez positivas/ que me levassem para cima, que me// de pessoas importantes para mim/ com certeza [seus significados de mundo, de si e, portanto, suas ações, reações, sentimentos e pensamentos, seriam diferentes]”.

6.2 Segunda entrevista narrativa

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Quando eu me encontrar
Candeia²⁹

A segunda entrevista narrativa nos apresenta à Aimê, professora de Matemática, que se encontra entre os 40 e os 50 anos de idade, mora em companhia do marido e trabalha na rede pública de ensino. Aimê sempre *andou*, sempre *procurou encontrar-se* e encontrar seu caminho – o que, em geral, não costuma ser fácil, e torna-se especialmente difícil quando se trata de indivíduos neurodivergentes. Não apenas pela condição mental que se apresenta, mas porque, comumente, o que se revela em primeira mão, em um sistema sociocultural normatizado a partir de princípios modernos, não costuma oferecer elementos com os quais essas pessoas possam se identificar, tampouco caminhos nos quais o trânsito flua a favor das rotas

²⁹ Canção: Preciso me encontrar; composta em 1976 por Antônio Candeia Filho.

que precisam seguir. Em meio a essa realidade, Aimê teve sua primeira ajuda profissional aos 11 anos e, a partir daí, passou por várias intervenções terapêuticas. Contudo, ainda apresentava quadros depressivos de forma recorrente, sendo que, os procedimentos seguidos para tratar o transtorno depressivo, conforme seu diagnóstico, não ofereciam resultados satisfatórios. Até que, aos 27 anos, foi diagnosticada com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e iniciou intervenções indicadas para atenuar e administrar os sintomas que lhe traziam prejuízos, tendo uma resposta inicial bastante positiva; porém, logo voltou a ter problemas que, entre um tratamento e outro, ou permaneciam, ou iam e vinham, ou se apresentavam de forma diferente, ou, ainda, se intensificavam. Assim sendo, Aimê sempre voltava a procurar ajuda especializada, e, então, aos seus 40 anos, foi diagnosticada com transtorno bipolar (TB).

Como vemos, Aimê percorreu um longo caminho, de muitas voltas e alguns trajetos equivocados que a fizeram levar um tempo maior para chegar a certos destinos; entretanto, é no decorrer de sua narrativa que entenderemos melhor as manobras experienciadas por Aimê, que introduz sua história rememorando seus tempos de criança. A escolha por dar início à entrevista reportando à infância, como também ocorreu na primeira entrevista narrativa, foi feita por ser essa uma fase do desenvolvimento humano especialmente importante, na qual a pré-disposição para o aprendizado se destaca e constituintes essenciais para a formação integral do indivíduo se constroem. Além disso, é também na infância que aparecem os primeiros sinais de muitos transtornos neuropsiquiátricos, como, por exemplo, o TDAH. Dessa forma, a conversa com Aimê foi introduzida de modo que ela pudesse resgatar lembranças de quando era criança, para, então, descrever a si própria a partir de como era predicada e posicionada interativa e reflexivamente, conforme podemos conferir no excerto 1:

Excerto 1

- 1 Aimê: A primeira coisa que me passa pela cabeça, eu acho que eu sempre fui curiosa,
- 2 muito curiosa. Não sei o que começou primeiro, eu ser também nomeada curiosa ou
- 3 eu ser naturalmente curiosa [...] Por outro lado, assim, eu também lembro de ser...
- 4 gostar muito de ficar sozinha, na minha, quieta, lendo, pensando. [...] Eu penso que
- 5 eu tenho memórias bem antigas. Porque já desde cedo, quando eu comecei a lembrar
- 6 das primeiras coisas, eu prestava atenção nas pessoas contando coisas que tinham

7 aconteceu comigo. [...] Uma coisa que me incomodava e eu falei sobre gostar de ficar
 8 pensando, contemplando, refletindo, de dizerem que eu era preguiçosa, / isso que eu
 9 era pessoa preguiçosa ou solitária e isso ser negativo, assim. [...] E, eu acho que, hoje
 10 em dia, se tu for pensar, uma coisa que me incomoda / é o jeito que eu lido com a
 11 preguiça. Eu acho que, em algum momento, eu aceitei ser preguiçosa [...] Eu de certa
 12 forma me permiti ser preguiçosa, porque não era culpa minha. Eu era preguiçosa.

13 **Pesquisadora: // Sim.**

14 Aimê: [...] Eu acho que foi nesse..., sei lá. // Assim, como eu também comecei falando
 15 que eu era / curiosa, tem alguma coisa de atividade aí. Eu acho. / Tinha muitas coisas
 16 de atividade. / Porque, em determinado momento, eu assumi a identidade de
 17 preguiçosa? De... me deixa pra lá. // Sei lá.

Tendo feito a leitura do excerto acima, observemos, primeiramente, as predicações: *curiosa* e *preguiçosa*. Partimos, então, da primeira delas, com a qual, ao introduzir sua narrativa, Aimê predica a si própria, "eu sempre fui curiosa" (linha 1) e, em seguida, coloca: "Não sei o que começou primeiro, eu ser também nomeada curiosa ou eu ser naturalmente curiosa" (linhas 2 e 3), os advérbios *sempre* e *naturalmente* são indexicais avaliativos que fazem do adjetivo *curiosa* uma característica que Aimê, genuinamente, reconhece como sua e que, da mesma forma, é reconhecida pelos demais e utilizada para predicá-la interativamente. Entretanto, o item lexical *também* coloca a predicação que lhe era feita como um fator que acompanha e, possivelmente, reforça a percepção que tinha de si própria. Contudo, ao narrar *que não sabe o que começou primeiro*, a narradora sinaliza a relevância dos discursos que a envolviam, nos quais era, *também*, *nomeada* curiosa – o descritor metapragmático *nomear* se traduz em uma pista linguística que aponta para a força ilocutória do discurso e para a iterabilidade discursiva, sendo que o descritor *começar* reverbera tal ideia quando descreve que, mesmo diante da forte lembrança de que sempre se viu como curiosa, ao lembrar, também, que essa era uma predicação muito presente, que ouvia com frequência, Aimê se questiona quanto ao que *começou primeiro*, ou seja, quanto as possíveis motivações que ativaram seu posicionamento como uma criança muito curiosa.

No entanto, ao passarmos para o indexical avaliativo *preguiçosa*, é possível que, a princípio, as duas predicações nos pareçam contraditórias, de modo que a sequência da análise busca entender a presença de ambas no contexto da narrativa

de Aimê. Ao descrever metapragmaticamente que *aceitou ser preguiçosa*, no lugar do *sempre* (de sempre fui curiosa) aparece, funcionando como uma locução adverbial, *em algum momento* – “Eu acho que, em algum momento, eu aceitei ser preguiçosa” (linha 11). Analisemos, então, a seguinte pista linguística, o descritor metapragmático *aceitar* presume uma oferta – algo que, a princípio não é seu, lhe é oferecido – dessa forma, podemos pensar: pode ser aceito ou não. De fato, porém, a maioria das coisas não se dá de forma tão simplória, ainda mais quando se trata de algo que implica, conjuntamente, relações interpessoais, envolvimento emocional e linguagem, muitos são os fatores que levam à aceitação ou não, o que dificilmente é um ato pontual e consciente. Dito isso, seguimos a fim de identificar o que lhe estava sendo oferecido. Ao resgatar lembranças de sua infância, Aimê traz algo que a aborrecia: “uma coisa que me incomodava [...] de dizerem que eu era preguiçosa” (linhas 7 e 8) – chegamos, então, à oferta: aceitar ou não ser posicionada como uma pessoa preguiçosa. Ao colocar tais eventos de fala como algo negativo e declarar seu incômodo, Aimê revela que, inicialmente, não aceitava tal *oferta*, mas, *em algum momento*, passou a aceitá-la. Ao que parece, o posicionamento interativo se fez valer como proposta de tornar-se reflexivo por um período considerável, estava sempre ali, para lembrar e reforçar a validade da oferta que, assim, acabou sendo aceita.

Diante de tal conjectura, que reitera a força ilocutória presente no discurso, convém analisarmos pistas linguísticas importantes, as quais corroboram as observações feitas no parágrafo anterior, que reforçam o caráter performativo da linguagem. Tais pistas se mostram ao analisarmos os descritores metapragmáticos presentes em: “eu prestava atenção nas pessoas contando coisas que tinham acontecido comigo” (linhas 6 e 7) – ao dizer “eu prestava atenção”, a narradora revela a importância que dava ao que era falado a seu respeito, logo, o descritor metapragmático *contar* foi complementado genericamente com a palavra *coisas*, entretanto, se esse substantivo, tão abrangente, fosse traduzido para os eventos de fala que representa, certamente, se mostrariam inúmeros atos performativos, e é bastante provável que, em muitos deles, Aimê fosse posicionada como preguiçosa. Além disso, os indexicais avaliativos *memórias bem antigas* e *desde cedo* (linha 5), sugerem que os discursos que a predicavam como preguiçosa a acompanharam iterativamente por um tempo considerável – e a iterabilidade discursiva, *em algum momento*, derruba qualquer resistência, instituindo, assim, os sentidos que anuncia.

No entanto, hoje, a narradora se mostra hostil aos efeitos de sentido sofridos por ela, conforme se apresentam nos eventos que narra, que remetem à predicação de *preguiçosa*; assim sendo, demonstra sua hostilidade ao questionar fatos que, em sua opinião, são contraditórios – o que nos faz entender melhor a contradição, mencionada anteriormente, entre as predicações *curiosa* e *preguiçosa*. Tais questionamentos serão trazidos e analisados mais adiante; antes disso, é importante que não deixemos passar despercebida uma pista linguística que aparece camuflada entre uma das falas da narradora, já analisada sob outros aspectos. Ao trazer à memória e mencionar algo que a incomodava: a predicação de *preguiçosa* – antes de concluir, declarando seu incômodo, a narradora se utiliza de um aposto, deixando, assim, subentendida a razão pela qual, no seu entendimento, a predicavam dessa forma: “Uma coisa que me incomodava e eu falei sobre gostar de ficar pensando, contemplando, refletindo, de dizerem que eu era *preguiçosa*” (linhas 7 e 8). Como vemos, o descritor metapragmático *gostar* é complementado pelos descritores *pensar*, *contemplar* e *refletir*, utilizados para fazer uma observação sobre o peculiar comportamento da narradora – o curioso é o espaço que ocupa tal observação. Ou seja, o contexto no qual se apresenta tal expressão apositiva nos leva a inferir que as ações representadas por tais descritores, independentemente de *como* se davam, eram interpretadas a partir do sentido de inércia, de forma que, no entendimento da narradora, o fato de ser *curiosa*, o que a levava a pensar, contemplar, refletir, colaborou para que fosse posicionada como *preguiçosa*.

Há, ainda, outro importante descritor metapragmático, imprescindível de ser analisado: trata-se de *permitir*, presente na seguinte declaração: “Eu de certa forma me permiti ser *preguiçosa*” (linhas 11 e 12). O verbo *permitir*, em sua forma reflexiva, entre muitos usos, é comumente utilizado para expressar rendição a algo para o qual estávamos resistentes, mas, que, diante de certos benefícios que poderão ser oferecidos, acabamos aceitando, permitindo que se realize, assim, as vantagens proporcionadas poderão ser, por exemplo, alívio (eu me permiti chorar), deleite (eu me permiti uma taça de sorvete) ou descomprometimento “Eu de certa forma me permiti ser *preguiçosa*, porque não era culpa minha. Eu era *preguiçosa*” (linhas 11 - 13). Nesse momento da narrativa, ao afirmar categoricamente, “eu era”, Aimê faz do *ser preguiçosa* uma característica congênita, inerente e imutável – o que a exime de culpa, justifica seus atos descomprometidos e a isenta da responsabilidade por qualquer consequência indesejável por eles causada. Tais colocações apontam para

um sentido de identidade como algo fixo, solidificado e inalterável (sou assim e nada posso fazer), proclamando uma estabilidade condizente com discursos alicerçados em uma ordem tradicional moderna.

Contudo, cabe observar que, nos proferimentos trazidos no parágrafo acima, que constam entre as linhas 11 e 13 do excerto 1, a narradora, com o uso do tempo pretérito, indica que sua fala se refere a justificativas que, na infância, lhe pareciam coerentes, mas que depois disso não mais se sustentaram. Tanto que volta a questionar: "Por que, em determinado momento, eu assumi a identidade de preguiçosa?" (linhas 15 e 16), rejeitando, assim, a explicação dada anteriormente e sinalizando a possibilidade de mudança. A oração com a qual apresenta seu questionamento traz o indexical avaliativo "*em um determinado momento*" e o descritor metapragmático *assumir*, "*eu assumi*" pistas linguísticas que nos levam a inferir uma reconstrução dos sentidos referentes à identidade – anteriormente, ao referir-se a sua infância, narrando eu "*era preguiçosa*", como colocado, Aimê sugere que, na ocasião, entendia que certas características, sendo essas inatas e imutáveis, definiam a personalidade do indivíduo como algo inerente, já ao marcar um momento específico para caracterizar-se como preguiçosa, "*em um determinado momento*" subentende que tal traço identitário nem sempre a acompanhou, e ao dizer "*eu assumi*" sugere que a ação foi praticada diante de uma possibilidade, sem excluir outras.

A conjectura de ressignificação, que remete ao pensamento da narradora, vem ao encontro das concepções que retratam o período histórico no qual nos encontramos, que se distancia cada vez mais da crença na fixidez e na consistência sólida e imutável de sentidos instituídos em discursos modernos – diversos fatores, apoiados especialmente na informatização globalizada, colocaram o projeto da modernidade em xeque, e, tendo apontado para a inviabilidade de suas metas, alicerçadas em uma razão pura que não cumpre o que promete, anunciaram um rompimento com ideais que respondem a uma ordem moderna tradicional – rescisão essa que reverbera as viradas linguísticas e performativas, mencionadas anteriormente. Contudo, estar fora de um padrão tradicional da modernidade não significa estar fora dela. Portanto, conforme o pensamento de Giddens (2002), longe de vivermos um período pós-moderno, nos encontramos, na verdade, em uma modernidade tardia, que põe à prova um racionalismo que se mostrou insuficiente para reger todos os aspectos da existência humana e abre espaço para

questionamentos como os de Aimê que, tendo sido anunciados anteriormente, serão, agora, apresentados e analisados.

A narradora, ao mensurar o adjetivo *preguiçosa*, lembra que iniciou sua narrativa dizendo que era *curiosa* e, em busca de sentidos que lhe pareçam mais apropriados, Aimê problematiza os significados atribuídos à palavra *atividade*. Ao relacionar *curiosidade* e *ação*, a narradora sutilmente sugere que a primeira implica a segunda: “tem alguma coisa de atividade aí [em ser curiosa]. Eu acho”. Ao seguirmos as pistas linguísticas que nos dispõe a narrativa, podemos inferir que nos discursos em que Aimê estava inserida, os sentidos validados para a palavra *atividade* remetiam a ações eminentemente físicas, que envolvessem prontidão, agilidade, rapidez e notável movimento, no entanto, *atividade* é o desempenho de uma função, ou seja, se minha função é de sentinela, posso ficar por horas parado(a) em um mesmo local, apenas observando, atento(a) ao meu entorno, que estarei em atividade, agindo conforme a função que cumpro. A reflexão incitada pelos questionamentos sugeridos por Aimê corrobora a necessidade de abandonarmos a pronta e ingênua reprodução de certos sentidos, adotando, ao invés disso, uma postura reflexiva diante deles e, sempre que preciso, promovendo novos discursos que possam reconstituí-los.

Ao acompanharmos o raciocínio da narradora, conforme descrito acima, percebemos a importância de um pensamento epistêmico em meio a um processo de ressignificação, no qual uma determinada ação desencadeia outras tantas, gerando, assim, resultados que, configurados em novos discursos, reconstituem sentidos e ressignificam vidas; podendo, inclusive, transformar uma *suposta preguiça* em *legítima atividade*. É o que sugere Aimê ao problematizar os discursos que vinculam o significado de *atividade* a movimento corporal e, ao mesmo tempo, fazem com que a prática de ações que demandam tais movimentos/atividades se configurem em pré-requisito indispensável para que a pessoa não seja considerada preguiçosa. Entretanto, preguiça remete a ócio, ocioso(a) é o que/quem não tem/desempenha *nenhuma* função/atividade, então, se estou envolvido(a) na leitura de um livro, se estou examinado, refletindo, se me disponho, de alguma forma, a pesquisar sobre algo curioso, *estou em atividade*, sendo assim, a predicação de *preguiçoso(a)* não me cabe.

Ao trazer essa questão e centralizá-la em seus questionamentos, Aimê propõe a validação de ações motivadas pela curiosidade, exercidas em busca do conhecimento (mesmo que não impliquem movimentos físicos notáveis), como

reconhecida *atividade*. Fazendo isso, amplia o sentido da palavra *atividade* e procura legitimá-lo em sua nova extensão. Porém, lançar-se nessa revolução de pensamentos e sentidos é uma iniciativa que toma hoje, com mais de 40 anos, depois de muito tempo convivendo sob efeitos de sentido que a submetiam a um alto grau de exigência, ao medo de errar, ao sentimento de culpa e à aceitação de certos posicionamentos interativos que, não só se tornavam reflexivos, como a levavam a comportamentos que os justificassem. Como veremos nos excertos subsequentes.

Excerto 2

Pesquisadora: [...] Essa questão da preguiça lá na adolescência, como que funcionou? [...] tu já tinha, como tu disseste “assumido” o fato de ser preguiçosa?

Aimê: Eu acho que sim. / Eu acho que foi aí... quando... onde consolidou, / [...] eu acho que minhas transgressões maiores, assim, foi defender... foi pra valorizar esses defeitos, assim, que eu achava e / enfim. / [...] Porque, na verdade, eu lembro de me verem como preguiçosa, que não gosta de acordar e que deixa as coisas depois. Mas eu tinha um sentimento, assim, de obrigação, de cumprir os compromissos. / O que... um rompimento, assim, na adolescência é quando eu comecei a escolher não fazer. [...] foi péssimo pra minha autoestima, depois, com passar do tempo. Eu ter assumido essa identidade assim [...].

Pesquisadora: [...] E, por que tu acha, então, que tu escolheu não fazer as coisas? De que coisas, exatamente, que tu tá falando?

Aimê: Eu acho que por medo. Tá, não. Porque a preguiça é uma sensação ali, né. [...] Tu não tá, né... Sei lá... Teu nível de energia tá meio baixo. Tu tem medo de fazer alguma coisa, então, resolve não pensar. / Então, eu acho que eu deixei... Hoje em dia, eu acho que é por medo. Eu acho que eu não enfrentei o medo de errar.

Apesar de admitir que ser nomeada como curiosa foi um fator importante para predicar-se dessa forma (excerto 1, linhas 2 e 3) e de, ainda no excerto 1, linha 11, ter mencionado que *aceitou* ser preguiçosa, em alguns momentos a narradora parece não ter ciência do alcance dos efeitos de sentido produzidos na iterabilidade do discurso. Certos proferimentos, que se configuram como indexicais avaliativos, sustentam tal conjectura, como podemos observar em: “eu lembro de me verem como preguiçosa” (linhas 5 e 6) – obviamente, a percepção de que a viam como preguiçosa

se dava a partir do que ouvia das pessoas de seu convívio, dessa forma, Aimê confirma a existência de um discurso que a predicava como preguiçosa, entretanto, enfatiza que, ainda assim, sentia-se comprometida com suas tarefas, o que, para ela, demonstra que ser posicionada como preguiçosa, quando criança, não a afetava a ponto de assumir tal posicionamento reflexivamente. Assim sendo, para Aimê, abster-se, na adolescência, de determinadas funções e, assim, posicionar-se como *preguiçosa* foi uma escolha sua, considerando que o modo como era predicada tenha funcionado apenas como sugestão: "eu comecei a escolher não fazer" (linha 8).

Diante de tal colocação, convém examinarmos melhor os descritores metapragmáticos *escolher* e *aceitar*, considerando que possam indicar certa contradição no contexto em que se encontram. No excerto 1, analisamos o sentido de *aceitar* como resposta positiva a uma *oferta* feita, conjecturando que para explicar o comportamento negligente de Aimê só se apresentasse uma hipótese: *ser preguiçosa* – sem mais alternativas para que, então, pudesse escolher. Assim, *não conseguindo* mudar seu comportamento, lhe restava *aceitar* o fato, já estabelecido discursivamente, de que era preguiçosa. No entanto, com a declaração que encerra o parágrafo anterior, encontrada na linha 8 do excerto 2, a narradora afirma que comportar-se de forma descomprometida foi escolha sua, deixando subentendido que, ao fazer essa escolha, assumiu a personalidade de preguiçosa não porque a predicavam assim, mas porque via vantagens em tomar tal atitude, o que remete ao descritor metapragmático *permitir* (se), conforme análise do proferimento que consta nas linhas 11 e 12, do excerto 1, apresentada no quinto parágrafo subsequente a tal excerto.

O entendimento de que fez uma escolha voluntária indica uma modalização epistêmica improvidente ou fragmentada, pois, mesmo que assumir-se como preguiçosa a poupasse de ter que encontrar outras justificativas para seu comportamento, não o fazia de forma que apenas reforçasse o posicionamento que lhe conferia tal predicação; esse posicionamento era também reflexivo e essa reflexibilidade, consciente ou inconscientemente, não foi uma escolha e sim uma aceitação. Diante de suas dificuldades, que acarretavam um determinado comportamento, conjecturamos que acabou por aceitar o que lhe era apresentado discursivamente como explicação (única) para o modo como agia e, provavelmente, os mesmos discursos que lhe predicavam como preguiçosa a levaram a acreditar que *escolhia não fazer*.

Na linha 8 do excerto 2, a narradora se refere a “um rompimento” – indexical avaliativo de grande importância que, inclusive, ao ser analisado no contexto da narrativa, descortina uma nova possibilidade que reporta ao descritor metapragmático *escolher*. Antes de proclamar o rompimento, episódio que o descritor metapragmático *começar* situa em sua adolescência, a narradora, referindo-se a sua infância, declara: “Mas eu tinha um sentimento, assim, de obrigação, de cumprir os compromissos”. Com tal proferimento, Aimê expressa sua insistência em tentativas que a fizessem alcançar os resultados esperados, porém, na maioria das vezes, isso não acontecia, o que se confirma com uma declaração que encontramos no próximo excerto, mais especificamente, na linha 3, do excerto 3, na qual a narradora expressa sua frustração, ao dizer: “De eu pensar, assim “Agora eu vou organizar o meu caderno e vai ficar perfeito!”. Durava um dia e depois eu não tinha as matérias”. Assim, Aimê enfatiza o fato de que tentava, de que ao perceber, por exemplo, a desordem e as lacunas presentes em seu(s) caderno(s) escolares, fazia planos, e até tomava iniciativas para cumpri-los, no entanto, não conseguia alcançar os objetivos que, diante das normas que lhe eram colocadas, julgava essenciais para garantir o reconhecimento e o rendimento adequado, assim, sem um plano B igualmente reconhecido, frustrava-se – os descritores metapragmáticos *pensar* e *ficar* (perfeito) evidenciam a intenção, o desejo e a expectativa, já o uso de *organizar* remete ao plano a ser cumprido, enquanto o descritor *durar* (um dia) revela a frustração, a sensação de impotência.

Diante de tal análise, inferimos que Aimê até conseguia algum êxito em meio a seus esforços para organizar-se, no entanto, os resultados não se mantinham, a dificuldade com a organização, proveniente de seu funcionamento cerebral, fazia com que se desorganizasse reincidentemente, de forma que, sem conseguir elaborar consciente e epistemologicamente o que se passava com ela, convenceu-se da preguiça que a acometia, deixando de acreditar que conseguiria *fazer* diferente para, assim, *obter* resultados também diferentes. Dessa forma, a escolha se descortina e o rompimento se explica – a questão era escolher entre insistência e desistência – e não entre preguiça/ócio e atividade/produtividade. Ou seja, a escolha a ser feita era entre a insistência em continuar tentando funcionar conforme os padrões normatizados e naturalizados socioculturalmente e, assim, seguir convivendo com expectativa/frustração, decepcionando a si e aos demais, ou *romper* com esse círculo vicioso, no qual os resultados eram sempre os mesmos. Aimê, então, *escolheu* o *rompimento*. *Sem ter como fazer diferente, escolheu não fazer*, assim, evitava

esforços inúteis. Porém, não saber o que a impedia de funcionar de forma diferente a fez acreditar que, vencida pela preguiça, rompeu com seu senso de responsabilidade, reconhecendo como legítimos os discursos que assim a predicavam; tal insciência se mostra em outras falas da narradora, como veremos subseqüentemente.

Na linha 6 do excerto 2, Aimê alude à dificuldade para acordar e à procrastinação, características comuns no TDAH, e na linha 14 do mesmo excerto, se refere a estar com um baixo nível de energia, sintoma recorrente no transtorno bipolar, em episódios depressivos; a narradora, porém, os relaciona à sensação de preguiça, corroborada com uma modalização epistêmica insciente ou fragmentada, como identificado anteriormente: "Porque a preguiça é uma sensação ali, né. [...] Tu não tá, né... Sei lá... Teu nível de energia tá meio baixo. Tu tem medo de fazer alguma coisa, então, resolve não pensar". Com o uso do descritor metapragmático *resolver*, Aimê, apesar de justificar tal resolução com o indexical avaliativo *medo*, ainda se responsabiliza por atitudes de omissão, reconhecendo em si as causas para tais ações e usando-as como justificativa para assumir posicionamentos negativos. Ocorre que *resolver* (ou mesmo *escolher*) não é sinônimo de *querer*, nem sempre se trata de uma ação voluntária, em determinados casos, por diferentes razões (das quais muitas vezes não temos consciência), nossas escolhas e resoluções podem não ser condizentes com nossos reais desejos e/ou intenções. Reiterando a ideia já trazida, mesmo que não houvesse a intenção de posicionar-se reflexivamente como preguiçosa, diante do funcionamento neurodivergente que apresentava, na tentativa de entendê-lo e justificá-lo, passou a considerar a opção que se fazia mais provável, dada a recorrência dos eventos de fala que a predicavam como preguiçosa.

Analisando os excertos como um todo e examinando como a narrativa se constrói, percebemos que, embora descreva com protagonismo o ato de posicionar-se como preguiçosa, colocando-se como sujeito dos verbos *escolher*, *resolver*, e *permitir*, Aimê, repetidas vezes, (se) pergunta *por quê*. Logo, ao ser tal questionamento devolvido a ela, no momento da entrevista em que a pesquisadora lhe pergunta por quais razões *escolhia não fazer* e *resolvia não pensar*, a narradora relaciona suas atitudes ao *medo*, destacando o *medo de errar* e o *não enfrentamento* de tal sensação: "Eu acho que eu não enfrentei o medo de errar" (linha 17). Diante disso, na sequência da análise, cabe examinarmos os fatores que podem ter colaborado para que esse medo, a princípio comum a todos(as), tenha se tornado paralisante para Aimê, influenciando-a a *romper* com a ideia de tomar atitudes

relutantes, que a faziam entender que mantinha seu senso de responsabilidade. Para isso, praticando um certo escafandrismo em busca de pistas linguísticas, se faz necessário explorarmos vivências, trazidas por Aimê, que nos guiem rumo ao entendimento que buscamos. Tal exploração se inicia no parágrafo abaixo, tendo continuidade com os excertos que o seguem.

Em meio à entrevista, ao serem exploradas suas experiências escolares, a narradora coloca que, até o final da primeira etapa do ensino fundamental, estudou em uma instituição de ensino em que sua mãe era professora, por essa razão, além de ter o status de filha da professora, podia permanecer na escola além do seu horário regular de aula. Assim sendo, passava muito tempo na biblioteca, da qual ainda lembra de todos os livros que havia na época, e assistia a aulas nas turmas em que sua mãe era a professora regente. Nessa escola, Aimê cursou a primeira série escolar aos cinco anos de idade – durante sua infância e pré-adolescência cultivava um gosto peculiar pelos estudos, era uma leitora notável e demonstrava grande facilidade na aprendizagem. Portanto, em função de suas habilidades e comportamento, ser conceituada como muito inteligente era uma predicação que a acompanhava constantemente, assim, a projeção de sucesso era inevitável, o que causava certas expectativas e, também, algumas angústias, como veremos no excerto 3.

Porém, antes de seguirmos para o próximo excerto, examinemos a seguinte fala da narradora: “eu acho que minhas transgressões maiores, assim, foi defender... foi pra valorizar esses defeitos, assim, que eu achava e / enfim /” (linhas 4 – 6). Tal descrição é desafiadora, deixa ideias em aberto e, ao mesmo tempo que não diz *quase* nada, diz algo de muita intensidade. Começamos, então, pelo item lexical *defeitos*: como já mencionado, os defeitos a que se refere a narradora - dificuldade para acordar, procrastinação, entre outros, como esquecimentos, atrasos, labilidade de humor - dizem respeito a sua condição neurodivergente, ocorrem em função do TDAH e do TB, portanto, podemos dizer que não são exatamente defeitos. Contudo, os discursos correntes, que selecionam algumas habilidades a serem legitimadas, em detrimento de outras tantas, que normatizam um determinado *jeito de funcionar*, estigmatizando os demais, que validam certos esforços e desprezam outros, ou, por outro lado, os discursos ausentes ou silenciados, impedidos de circular, menosprezados, que, assim, interditam o conhecimento necessário para que se rompam preconceitos são responsáveis pela consolidação de sentidos negativos relacionados a características neurodivergentes, que passam a ser sinônimo de

defeito, de falha moral, de modo que, não raro, os próprios sujeitos neurodivergentes, como Aimê, interpretam dessa forma suas próprias ações.

Contudo, a referida fala da narradora se faz intensa e desafiadora ao apresentar o substantivo *defeitos* como complemento dos descritores metapragmáticos *defender* e *valorizar*. É provável que, no seguimento da análise, possamos chegar a uma interpretação que se aproxime mais das intenções de Aimê ao fazer tal declaração que, a princípio, é deixada em aberto. Por hora, cientes de que à Aimê destinavam-se predicções como preguiçosa e inteligente, podemos conjecturar, reiterando e complementando uma ideia já trazida anteriormente, que diante das expectativas causadas pelo fato de ser inteligente, quando essas não eram satisfeitas completamente, a narradora se utilizava da predição de preguiçosa para justificar tal fato, esquivando-se de outros fatores implicados que, na verdade, nem ela entendia, tampouco saberia explicar, ou, por outro lado, cabe também considerar a possibilidade de que, em valorizar tais defeitos/comportamento buscasse evidenciar que algo não estava bem e que precisava de ajuda. No próximo excerto, no qual Aimê também narra sobre perspectivas, se apresentam descrições que vêm a corroborar uma certa desorientação da narradora ao tentar entender, considerando predicções e posicionamentos que lhe tocavam, o que a levava a frustrações, o que a impedia de finalizar uma tarefa, de pôr em prática um planejamento etc.

Excerto 3

- 1 Aimê: Eu lembro do meu caderno não ser organizado. // De eu colar folha uma na
- 2 outra. Da minha letra, eu achar horrível. De eu pensar assim “Agora eu vou organizar
- 3 o meu caderno e vai ficar perfeito!”. Durava um dia e depois eu não tinha as matérias.
- 4 Tinha coisas assim, que me causaram, digamos, sofrimento, porque eu não tava
- 5 cumprindo o plano. Que é o resto da história, né?
- 6 **Pesquisadora: Por falar em cumprir o plano. Todas essas coisas, [...] de gostar**
- 7 **de estudar, gostar de ler [...] Tu acha que isso causou... É. / Alguma perspectiva,**
- 8 **por exemplo, na tua mãe? Ou na tua família?**
- 9 Aimê: / Ah! Eu acho que o tempo inteiro, se idealiza, né. Tem dias que [...]. A maneira
- 10 que a gente funciona com mais ou menos crítica, né.
- 11 **Pesquisadora: Uhum.**
- 12 Aimê: Eu não lembro de ser cobrada, assim “Tu vai ter...”. Assim, eu acho que a
- 13 idealização era de sucesso. Que eu era responsável, inteligente e tudo ia dar certo.

14 **Pesquisadora: [...] tinham uma visão de ti como pessoa muito inteligente. / [...]**
 15 **Como que tu lidou com isso na adolescência, na juventude?**
 16 Aimê: Essa questão de eu receber... assim, essa resposta, assim, de que eu era
 17 inteligente, talvez, associado à questão da memória, da curiosidade. Hã, também na
 18 adolescência, era um elogio, era uma coisa que me fazia bem. Mas é que nem aquela
 19 questão de de dizer que a criança é bonita, sabe? Ser inteligente, ser bonito.... Eu
 20 cuido isso com os meus alunos, hoje em dia, de não fazer esse tipo de elogio, porque
 21 tu não escolhe isso, basicamente. / Isso é uma coisa... É uma característica tua./ O
 22 que tu vai escolher é ser estudioso, corajoso, essas coisas que tu cultiva é que, de
 23 repente, têm que ser elogiadas. Não que seja por mal que a gente elogie “Ai que
 24 bonitinho, né?”, “Oh! Que inteligente!”, “Oh! Que talentoso!”. / Só que isso traz uma
 25 carga, assim, de responsabilidade. [...] E, eu me sentia muito culpada por isso. Me
 26 sentia muito mal quando eu não era inteligente. [...] Que uma coisa tinha sido burra
 27 ou sabe?

A questão que diz respeito à iterabilidade que, operante na linguagem concebida como discurso, se apresenta como fator fundamental para a constituição de significados, é de extrema relevância para este trabalho. Dessa forma, não só abordando o tema, mas também praticando tal ação, reiteramos a possibilidade de ressignificarmos o que se encontra substancialmente instituído por Discursos precursores; entretanto, apesar de entendermos que novos discursos semeiam novos significados e que estes darão seus frutos, é preciso estarmos conscientes de que se trata de um processo lento. Diante disso, cabe refletirmos sobre alguns conceitos e seus efeitos de sentido, a começar pelo que entendemos por inteligência.

Considerando o trajeto percorrido por concepções modernas, faz-se necessário ponderarmos o quanto ainda vigoram ideias que, a fim de mensurar a inteligência, destacam e validam prioritariamente competências que compreendem objetividade e raciocínio lógico-matemático, entendendo a inteligência como uma capacidade geral, que envolve da mesma forma todas as tarefas cognitivas, contando com um fator igualmente importante para todas elas (VIANA e NASCIMENTO, 1999). Tais ideias valorizam habilidades individuais, que, por sua vez, devem se destacar em uma coletividade regida por um dualismo persistente, no qual ou o indivíduo é inteligente, dentro das normas exatas da razão e, assim, seu sucesso é garantido, ou é burro e está fadado ao fracasso. Da mesma forma, também os sentidos de fracasso e de

sucesso se encontram normatizados socioculturalmente, sendo que o primeiro condiz com estar de acordo com a ordem e o progresso estabelecidos conforme preceitos modernos de base iluminista, e o segundo representa o não cumprimento de tal ordem, ação que interdita o progresso, particularmente, aquele que contempla aspectos econômicos. Nesse contexto, qualquer resultado que contrarie o esperado dentro da ordem tradicional moderna representará a desordem do ilegítimo, o caos.

A ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos *modernos*. Foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas *era*, sem pensar jamais em como ser (BAUMAN, 1999, p. 12).

Parece um tanto irônico, pois, se o período medieval remete a condicionamento, se nele o *mundo apenas era*, e assim o era porque os discursos que tudo explicavam e determinavam as leis eram atribuídos à voz divina, a modernidade, por sua vez, rechaçando o regime medieval, promove uma falsa ideia de liberdade; quando, o que ocorre de fato, é que as verdades e leis continuam a ser definidas por seletas vozes e, mesmo que reformuladas, a fim de serem reconhecidas em discursos de igualdade, ganham aspectos sagrados ao subjugar os indivíduos as suas regras e normas. *Pensar em como ser*, de modo que esse pensamento seja válido, é privilégio de poucos, e esses poucos, dentro de um pensamento capitalista e liberal, definem o *como ser* para todos os demais – determinam o que é necessário para *ser alguém na vida*, decidem quais esforços, funcionamentos, inteligências podem ser validados, quais etnias, gêneros, classes sociais etc. serão outorgados.

No entanto, como mencionado anteriormente, rever sentidos e subverter conceitos firmemente alicerçados em Discursos normatizadores já estabelecidos não é tarefa fácil – o reconhecimento de novos Discursos é um processo lento e bastante complexo. Assim sendo, considerando o quão recente são as linhas de pensamento que ressignificam a inteligência, não é de se admirar que ainda vigorem concepções representantes de Discursos precursores, que primam por objetividade e resultados quantitativos.

O conceito e a valorização da inteligência, a partir de tais Discursos, estão intimamente ligados a ideais meritocráticos, proclamados e amplamente propagados em detrimento de preceitos monárquicos. Especialmente entre os séculos XVIII e XIX, a modernidade marcadamente refutava a estrutura sociopolítica aristocrata e, com a

ascensão da classe burguesa e do pensamento iluminista, buscava uma nova ordem para as relações de poder e produção, não mais baseada em laços consanguíneos e sim em méritos demonstrados individualmente e, certamente, condizentes com a capacidade intelectual de cada um, a serem confirmados com a conquista de diplomas escolares (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Dessa forma, com base nas noções de liberdade, direito à propriedade e igualdade de oportunidades, foi reconhecido o Discurso de que as posições sociais se definiriam de acordo com o mérito de cada indivíduo, conforme suas virtudes e inteligência.

[...] tal discurso pôs sobre os ombros dos indivíduos a responsabilidade exclusiva pelos resultados de suas vidas, ignorando quaisquer outras variáveis. Por essa lógica o progresso ou o fracasso das pessoas são vistos como diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto (BARBOSA, 2008, p. 26).

A menção feita pelo autor sobre a carga de responsabilidade que recai sobre os ombros dos indivíduos e as projeções de sucesso e/ou fracasso remete a abordagens feitas por Aimê, que se apresentam no excerto 3. Direcionando a análise a fim de evidenciar tal relação, partimos das linhas 19 a 24, nas quais Aimê argumenta que valorizar alguém se utilizando de predicções como *bonito* e *inteligente* apenas destacará características intrínsecas, involuntárias, ou seja, atributos que a pessoa não pode escolher. Ponderando sobre a maneira como a narradora aborda tal questão, podemos entender que, conforme o que pensa hoje, não considera que com os referidos elogios, aos quais se refere como “esse tipo de elogio” (linha 20), estamos valorizando as verdadeiras qualidades de alguém – “porque tu não escolhe isso” (linha 21), ao que parece, para ela, as virtudes que de fato contam se fazem conhecer a partir das escolhas feitas pelos indivíduos e de suas peculiaridades de caráter subjetivo, que dizem respeito a princípios, à honradez, à ética – “O que tu vai escolher é ser estudioso, corajoso, essas coisas que tu cultiva é que, de repente, têm que ser elogiadas” (linhas 22 e 23) – essas são, para Aimê, características capazes de representar a integralidade de alguém, que retratam suas escolhas e suas ações, refletindo o que pensa e sente, e que, portanto, deveriam ser elogiadas prioritariamente.

Contudo, é, de fato, bastante provável que agrademos ao dizer: “Como és inteligente!” – mas, o que não podemos deixar de considerar é que tal elogio pode causar efeitos plurais, ou seja, dependendo do que venha a significar e a projetar, assim como pode gerar motivação pode também gerar ansiedade, como podemos

conferir no proferimento de Aimê, que vai ao encontro da citação trazida anteriormente: “Só que isso traz uma carga, assim, de responsabilidade” (linhas 24 e 25). O item lexical *carga* se configura em um importantíssimo indexical avaliativo, ao passo que remete a *peso*, a *fardo* (algo difícil de suportar, que cansa, molesta, incomoda, oprime), e essa carga, como coloca Barbosa (2008), está, exclusivamente, sobre os ombros dos indivíduos, sobre os ombros de Aimê, desde a infância.

Nas linhas 12 e 13, a narradora declara: “a idealização era de sucesso. Que eu era responsável, inteligente e tudo ia dar certo” – podemos dizer que essa fala é *quase uma fórmula*: calcula-se o posicionamento de *sucesso* somando as predicções *inteligente* e *responsável* e o resultado será igual a garantia de que *tudo dará certo*. Ao identificarmos a oração “e tudo ia dar certo” como um indexical avaliativo, é esperada a indagação sobre a que se refere o *tudo*. Barbosa (2008, p. 22) sugere que, em uma visão ideológica, a meritocracia se trata de “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Assim, considerando a reflexão feita nos últimos parágrafos e, de acordo com a referida autora, podemos inferir que o *tudo* se refere à ascensão à classe média, à prosperidade (em nível pessoal e profissional) e ao reconhecimento social, a partir da demonstração do capital intelectual e financeiro.

Na conjectura de que tais sentidos se reproduziam nos discursos circundantes no meio social em que Aimê estava inserida, a começar pelo ambiente familiar, podemos entender melhor o que se insere na declaração: “Eu não lembro de ser cobrada, assim “Tu vai ter...”” – diante da qual, a princípio, podemos pensar que, então, não havia ideação, assim sendo, não havia carga/pressão/excesso de responsabilidade – o que, talvez, nem mesmo Aimê perceba é que na interpretação dos pais/família, tal atitude não era sequer necessária, pois, certamente, com a inteligência e as habilidades que tinha saberia muito bem escolher seu caminho e, fazendo isso de forma condizente com sua capacidade intelectual, não precisava que ninguém lhe dissesse que atividade/profissão deveria ser seguida, quaisquer que fossem suas opções, seguramente seu caminho seria de sucesso. Ou seja, a carga já estava sobre seus ombros, talvez, até mesmo, com certo aumento de peso – tudo dependia dela, que tinha a *faca e queijo na mão*, pois era inteligente, saudável, de boa família etc., não havia razão para que não *desse tudo certo*.

Muitos dos discursos neoliberais, além de desconsiderarem o que existe em subjetividade e imaterialidade, negam, inclusive, elementos substanciais, desde que esses não pesem sobre os ombros daqueles que são representados por tais discursos. Além disso, nesse contexto, é exigido um desempenho linear e contínuo, a presença de qualquer traço curvo é entendida como descabida e inapropriada, especialmente para quem é considerado inteligente – “E, eu me sentia muito culpada por isso. Me sentia muito mal quando eu não era inteligente” (linhas 25 e 26) – com o descritor metaparagmático *sentir(se)*, a narradora expressa a sensação de mal-estar e de culpa que muitas vezes a acompanhava; tal colocação se configura em um indexical avaliativo que pondera os efeitos de sentido que caíam sobre ela ao lhe serem exigidas atitudes condizentes com a inteligência que lhe era proclamada, a partir da qual a posicionavam interativamente.

Na referida fala, são identificáveis evidências que remetem a efeitos de sentido instituídos em discursos que prezam pela linearidade e fixidez; primeiramente podemos pensar na compreensão da inteligência como uma capacidade geral, sendo que, ao que parece, na interpretação de Aimê, era esperado que ela desse demonstrações constantes de sua inteligência. A narradora coloca que se sentia mal “quando não era inteligente”, como se para ser digna de tal predicação, precisasse ser hábil, ou impecável, sempre e em tudo, se em algum momento isso não ocorresse, estava sendo burra e, cometer burrices/erros não poderia ser por falta de domínio e/ou habilidade em algo, porque iria contradizer sua inteligência, então, melhor entender como preguiça, malandragem. Contudo, lembremos que os eventos de fala, que instituem sentidos, são compostos por vários elementos, além do linguístico, fatores como relações afetivas influenciam na constituição dos significados que passam a integrar nossa subjetividade e se refletem na visão de mundo que construímos, assim sendo, inferimos que Aimê quisesse corresponder à predicação que lhe era conferida, ser inteligente, e ao posicionamento interativo que ocupava a partir dela, dessa forma, o indexical avaliativo *culpada* – “E, eu me sentia muito culpada por isso. Me sentia muito mal quando eu não era inteligente. [...] Que uma coisa tinha sido burra ou sabe?” (linhas 16-18), se apresenta como um dos efeitos de sentido produzidos pela significação de ser inteligente, que predetermina o comportamento a ser demonstrado para confirmá-la.

Esses efeitos podem começar a surgir muito cedo – nas primeiras linhas do excerto 3, de 1 a 5, a narradora descreve metapragmaticamente uma experiência

vivenciada enquanto estudante. Em tal descrição, destacam-se os descritores metapragmáticos *causar* e *cumprir* – o fato de não conseguir organizar-se ou manter-se organizada, da maneira que achava adequado, poderia ocorrer apenas por não ter essa habilidade, como tantos não a têm, mas, no caso de Aimê, é mais que isso, é uma característica do TDAH. No entanto, sem saber disso, e em meio a discursos que a faziam acreditar que cumprir, tanto o plano de organizar o caderno, como qualquer outro, só dependia dela, de seu esforço, quando algo não tinha o resultado esperado, procurava em si própria o erro/problema. Como veremos mais claramente no próximo excerto, que se inicia com a sequência da fala que encerra o excerto 3.

Excerto 4

- 1 Aimê: Em vez de pensar “Oh, errei vamo tentar acertar da próxima vez!”. Eu me sentia
- 2 um lixo, // simplesmente. [...] E mais, eu ficava pensando “Eu tô enganado as
- 3 pessoas”. Então, assim, em termos, eu sentia, às vezes, como uma falha de caráter,
- 4 sabe?
- 5 **Pesquisadora: Talvez, também por isso, as reações de medo, a que tu te referiu,**
- 6 **né?**
- 7 Aimê: É. De medo, então eu não arriscava./ Ficava muito confusa pra escrever uma
- 8 frase, porque tinha que ser, assim, algo que me encantasse, enormemente, sei lá eu.
- 9 E era muita exigência, assim, sabe? Essa coisa do inteligente. Eu acho que eu pulei
- 10 parte do que tu precisa exercitar. Tu precisa treinar, né. Te aprimorar. Eu não me
- 11 permitia passar por esse estágio do trabalho.
- 12 **Pesquisadora: [...] me dá essa impressão. De que tu te exigia, talvez, pelo do que**
- 13 **tu ouvisse ao teu redor, que essa tua habilidade já tinha que estar pronta. Era**
- 14 **uma coisa da tua natureza. Não precisava ser exercitada, tava ali.**
- 15 Aimê: Exato! E aí, sendo assim... Eu não sei. / [...] Eu fui, sempre, aquela criança que
- 16 gostava ali, de fazer coisa individual. Sabe? Eu acho que entra uma coisa de
- 17 decepcionar a turma, sabe? Não saber lidar com ser ruim ou não ser a boa.

Mais uma vez, Aimê narra o que sentia – as linhas iniciais do excerto acima trazem declarações incisivas, pistas linguísticas marcantes que se traduzem, por exemplo, nos indexicais avaliativos *um lixo* e *falha de caráter* (linhas 2 e 3). Como dito,

a linha 1 do excerto 4 trata da continuação da fala do excerto anterior, na qual a narradora menciona seu mal-estar e sua culpa diante de situações em que, ao invés de ter demonstrado sua inteligência, agiu, segundo ela, de forma “burra” – ao que parece, ao serem vivenciadas tais experiências, era seguida uma lógica compatível com ideais dualistas de certo/errado, bom/ruim, inteligente/burro, sucesso/fracasso etc., como aponta a declaração: “Não saber lidar com ser ruim ou não ser a boa” (linha 16). Na descrição metapragmática do que considera uma inabilidade, a concepção dualista está implícita, a identificamos ao perceber que, no entendimento da narradora, se não obtém pleno êxito (não é a *boa*), então, é ruim.

Antes disso, na linha 9, ao proferir: “E era muita exigência, assim, sabe? Essa coisa do inteligente”, Aimê reitera o elevado grau de exigência que recaia sobre ela. Ao se utilizar dos indexicais avaliativos *exigência* e *inteligente*, a narradora identifica o primeiro como efeito de sentido do segundo, corroborando com a análise feita anteriormente. Entretanto, a narradora, igualmente utilizando-se do descritor metapragmático sentir(se), acrescenta, a fim de descrever seu estado emocional ao não atingia o resultado esperado, o substantivo *lixo*, indexical avaliativo que se traduz em coisa sem valor, sem importância ou utilidade, ou, que está quebrada, estragada, suja – “Eu me sentia um lixo” (linha 1 e 2). Os efeitos de sentido produzidos pela carga valorativa de ser inteligente impediram Aimê de enxergar o erro como algo comum a todos e parte do processo de aprendizagem. Hoje, a própria narradora reconhece que tal visão lhe impediu de agir de forma sensata, que seria pensar/dizer: “Oh, errei vamo tentar acertar da próxima vez!” – ao invés disso, entendia que o erro diminuía/desqualificava sua inteligência. E, ao constatar que nem sempre tinha o desempenho que julgava ser o ideal, considerava que, tal fato, pudesse indicar que não era, na verdade, tão inteligente assim, não estava acima da média, como muitos pensavam e, provavelmente, não atingisse o sucesso esperado, o que a levava a pensar: “Eu tô enganado as pessoas” (linhas 2 e 3) – assim, ao sentir-se como uma farsante a iludir, por exemplo, a própria família, era sugestionada/condicionada a considerar que, em certos episódios, seu comportamento indicava uma “falha de caráter” (linha 3).

Ainda nas páginas introdutórias deste trabalho, na subseção 1.2, página 16, palavras de Foucault foram tomadas de empréstimo a fim de promover uma pertinente e necessária reflexão; o filósofo, aludindo à proliferação do discurso, indaga “o que pode haver de tão perigoso no fato de as pessoas falarem” (FOUCAULT, 1996, p. 08).

Eis que, ao falarem, as pessoas constroem sentidos, e esses sentidos constroem (ou destroem) vidas – ou, para não sermos tão incisivos, podemos dizer que esses sentidos direcionam vidas/caminhos, no entanto, o grande perigo está nas certezas, o problema maior não é o fato de os indivíduos falarem e sim o fato de deixarem de questionar. A proliferação de Discursos neoliberais, constitutivos de sentidos alicerçados em uma meritocracia ardil e facciosa trouxeram à Aimê a certeza de que, por ser inteligente, deveria ser infalível, tinha o dever de conquistar facilmente o sucesso que, conforme tais discursos, estava ao alcance de todos(as), cabia a cada um esforçar-se adequadamente. Essa convicção a expôs a exigências desproporcionais e, ao invés de questionar os discursos que promoviam tais certezas, Aimê questionou o próprio caráter.

Entre as linhas 6 e 16, do excerto 4, é possível identificarmos uma série de descritores metapragmáticos como *arriscar*, *precisar*, *treinar*, *aprimorar* e *decepcionar*, que apontam para efeitos de sentido manifestos em ações e sensações experienciadas pela narradora. A *super exigência* levava à sensação de medo (medo de errar) – “então eu não arriscava” (linha 6), e a opção de não se arriscar a privou de vivências necessárias e produtivas, como *treinar* e se *aprimorar* para, então, avançar etapas. Ao contrário disso, ao que parece, para Aimê o esperado era que se mostrasse sempre na linha de chegada, como se para ela não pudesse haver a necessidade de passar por etapas anteriores: “Eu não me permitia passar por esse estágio do trabalho” (linhas 9 e 10). Dada a construção da narrativa, podemos entender que, no uso do descritor metapragmático permitir(se), ao afirmar que *não se permitia*, está implícito o medo de errar e o medo de decepcionar as pessoas: “Eu acho que entra uma coisa de decepcionar a turma, sabe?” (linhas 15 e 16). Com tal proferimento, Aimê faz referência à turma escolar (colegas de aula), o que pressupõe que, ou os colegas tinham altas expectativas quanto ao desempenho de Aimê, ou essa expectativa era, em maior parte, dela própria, que, em seu entendimento, caso não se saísse bem, decepcionaria de alguma forma.

Apesar de a narradora descrever seu medo de decepcionar fazendo referência aos colegas da escola, a existência de tal sentimento frente a relações interpessoais que, mesmo tendo sua importância, são menos influentes do que as relações estabelecidas em família, nos permite inferir que o mesmo sentimento se fazia presente, talvez com maior intensidade, no ambiente familiar. Repassemos, então, o que podemos chamar de cruzamentos de sentidos, que se articulam em efeitos

sofridos por Aimê – os descritores metapragmáticos *arriscar* e *errar*, tomados como uma possibilidade, geram a sensação de medo – “De medo, então eu não arriscava” (linha 7), sendo que o indexical avaliativo *medo*, diretamente ligado ao erro, mas que também remete a receios, expressos pelos descritores metapragmáticos *enganar* e *decepcionar*, ou seja, se a opção por arriscar levá-la ao erro, irá decepcionar e se sentirá culpada, se optar por não arriscar, envolvendo-se apenas em atividades de êxito garantido, estará enganado as pessoas e distanciando-se das realizações que esperam dela, o que, certamente, também acarretará culpa. Portanto, parece difícil escapar de predicar-se como *culpada*, indexical avaliativo presente de forma relevante em sua narrativa, que nos leva a refletir sobre os efeitos de sentido que fazem com que tal predicação se sobressaia repetidas vezes.

A *culpa* é uma manifestação que as ansiedades assim estimuladas provocam. A culpa é a ansiedade produzida pelo temor da transgressão — onde os pensamentos ou atividades do indivíduo não equívalem às expectativas de tipo normativo. [...] a culpa é a reparação; a culpa diz respeito a coisas feitas ou não feitas (GIDDENS, 2002, p. 65).

Ao refletirmos a partir das palavras de Giddens (2002), percebemos o quão magnífica é a capacidade da linguagem de construir e expressar significados, de forma que uma citação de tão poucas linhas é capaz de lançar-nos em discussões que renderiam páginas, porém, nesse momento, freando maiores entusiasmos, focaremos, de modo muito breve, apenas em aspectos centrais para otimizar a análise da narrativa de Aimê. Entendendo a culpa como manifestação de ansiedade, desencadeada frente a determinados estímulos, é esperado que associemos a palavra *estímulos* à sobrecarga de responsabilidade que recai sobre os indivíduos, em decorrência de ideais modernos, representados por um sistema meritocrático que resulta em um alto grau de exigência, o que é, certamente, muito coerente e aponta para uma importante fonte geradora de ansiedade, que leva à sensação de medo.

No entanto, o que objetivamos, especialmente, é destacar como essa fonte se apresenta e se faz operante, é evidenciar o contexto em que tais estímulos são produzidos e ativados – um contexto substancialmente linguístico – é no discurso que o “tipo normativo” é definido e naturalizado, é no discurso que somos apresentados(as) às expectativas e convencidos(as) de que devemos cumpri-las visando uma vaga no *time principal do “tipo normativo”*, e, é no discurso que passamos a acreditar que transgredir é submeter-se ao caos, que não *jogar pelo time do “tipo normativo”* é demérito e anula as chances de vencer o campeonato. É, portanto, pelo

discurso que entendemos que as coisas feitas ou não feitas devem ser condizentes com o que o “tipo normativo” faria ou não, caso contrário, não teremos *cumprido o plano*, e nos restará o peso da *culpa* – a não ser que sigamos outros discursos. Porém, dada a escassez de discursos que promovam o entendimento necessário sobre comportamentos neurodivergentes, Aimê chegou à fase adulta, na qual é esperado que se efetive um posicionamento profissional, ainda sob os mesmos efeitos de sentido, ainda carregando fardos bastante pesados, como constataremos a seguir.

Excerto 5

- 1 **Pesquisadora: E, como que foi, assim, é... O teu ingresso na vida profissional?**
- 2 Aimê: // Hmm. Foi meio tardio. / Como foi meio tardio, eu me sentir adulta. Eu tô com
- 3 44 anos. É como se eu tivesse entrando na idade adulta agora, sabe?
- 4 Eu tive... Eu me formei. Eu dei aula, mas tinha contratos temporários, não tinha nunca
- 5 uma coisa, assim, que eu fosse fazer. Depois, quando eu segui estudando, eu pensei
- 6 em seguir carreira acadêmica, né, ser pesquisadora. / Era o que eu gostava, não...
- 7 mas também exigia outras habilidades de organização que eu não tive. Então
- 8 quando... Aí, eu me sentia sempre muito “A preguiçosa.”, “A que não usa os dons.”
- 9 **Pesquisadora: Uhum.**
- 10 Aimê: “Porque não tem caráter pra isso”.
- 11 [...]
- 12 Mas como eu te disse, aí quando eu já tava... Eu já tinha me formado, eu já tinha tido
- 13 meus primeiros... experiências profissionais, que tiveram bastante problemas, por isso
- 14 de organização. Entrega de nota, um inferno. Aí, eu me senti um lixo e coisa e tal.

Com base no que nos traz o excerto 5, começamos analisando os seguintes proferimentos: “Aí, eu me sentia sempre muito “A preguiçosa.”, “A que não usa os dons” (linha 8) [...] “Porque não tem caráter pra isso”” (linha 10). Primeiramente, cabe destacar que, dadas as predicções subsequentes ao descritor metapragmático *sentir(se)*, podemos inferir que a narradora expressa um sentimento de angústia, sendo que o advérbio *sempre* sugere que esse sentimento não era esporádico, ao contrário, a acompanhava constantemente. Tais predicções começam por retomar o adjetivo *preguiçosa*, provável responsável pela segunda predicação, que a descreve como alguém que não usa seus dons (o que sugere que não os valoriza), logo, ao narrar o que ouvia como razão pela qual se comportava dessa maneira, Aimê se utiliza

do indexical avaliativo “*não tem caráter*”, que a posiciona negativamente. Dito isso, no intuito de termos uma ideia geral das significações instituídas no contexto discursivo no qual a narradora estava inserida, e dos efeitos de sentido que provocaram, podemos sintetizar a análise acima, através da seguinte conjectura: Aimê tem notáveis dons, mas não os usa, mesmo sendo plenamente capaz, pois é inteligente, então, se age assim, só pode ser por falta de caráter, o que inclui ser uma preguiçosa. Esse entendimento equivocado, e que explicita total desconhecimento quanto a condições mentais divergentes, afetou vários segmentos da vida de Aimê, o que não seria diferente em relação às suas aspirações profissionais.

Ao descrever seu ingresso na vida profissional como *tardio*, Aimê alude a atividades temporárias realizadas, mencionando, subsequentemente, que pensou em seguir carreira universitária como pesquisadora, ao que acrescenta: “Era o que eu gostava” – segundo a narradora, o que a levou a desistir de alcançar tal meta, foi a falta de habilidades que lhe permitissem ter a organização que a atividade exigia. No entanto, em sua descrição a respeito do que lhe impediu de ser pesquisadora, ao se utilizar do descritor metapragmático *ter*, Aimê o conjuga no pretérito perfeito: “que eu não tive [referindo-se à habilidade de organização]”, o que se faz relevante quando consideramos que o tempo verbal utilizado delimita o momento passado a que a ação se refere, situando-a em um ponto determinado, sem nenhum indicativo de que se faça presente em outra ocasião.

Como sabemos, Aimê tem um funcionamento neurodivergente, é diagnosticada com TDAH e transtorno bipolar, o que explica, em grande parte, características como dificuldade para organizar-se em espaço e tempo, para elaborar e cumprir metas, para manter a atenção, além da labilidade de humor, acarretando, assim, inúmeros obstáculos. Na infância e adolescência, Aimê não tinha conhecimento de sua condição neurodivergente como, de fato, se apresenta, de modo que chegou a posicionar-se reflexivamente como “A preguiçosa” e questionar o próprio caráter. Hoje, ciente de sua condição, pode ser que não tenha usado o pretérito perfeito do verbo *ter* – *eu não tive*, conscientemente, no intuito de nortear uma interpretação como a apresentada no parágrafo anterior, mas certamente, enfrenta de forma diferente as situações que se apresentam em sua vida. O conhecimento sobre condições mentais neurodivergentes é fundamental; é preciso que as pessoas tenham consciência de que há, além das terapias, ou a partir delas, estratégias e adaptações a serem adotadas que permitem, por exemplo, a pessoas com TDAH, que se organizem de

maneira funcional, possibilitando ou aprimorando o desempenho de determinadas funções, assim como há tratamentos que previnem/controlam/inibem oscilações de humor, evitando maiores prejuízos e melhorando a qualidade de vida de pessoas com transtorno bipolar.

Os episódios narrados no excerto 5, que remetem a aspirações profissionais e ao ingresso de Aimê na carreira docente, compreendem um período em que a narradora ainda não tinha os diagnósticos de TDAH e TB, portanto, não contava com intervenção terapêutica específica para tais transtornos. Assim sendo, ao descrever suas primeiras experiências como professora, Aimê se utiliza de indexicais avaliativos como: *problema*, *inferno* e *lixo*, conforme podemos conferir nas linhas 13 e 14, que trazem o seguinte proferimento: “[minhas primeiras] experiências profissionais, que tiveram bastante problemas, por isso de organização. Entrega de nota, um inferno. Aí, eu me senti um lixo e coisa e tal”. A carga semântica presente nos referidos indexais nos leva a refletir como banalizamos o uso de certas expressões e/ou ítems lexicais, que quando pronunciados por alguém, os ouvimos superficialmente e os interpretamos de forma rasa, sem mensurar a extensão dos sentidos por eles evocados; na narrativa de Aimê, os indexicais avaliativos em questão, podem ter sido usados na intensão de expressar seus sentimentos diante de uma situação desesperadora – sendo assim, retratavam o constrangimento frente a resultados negativos e conflituosos, que se apresentavam mesmo tendo sido investido grande esforço para evitá-los. Dessa forma, Aimê percebe-se em meio à grande aflição e sofrimento – um inferno, que a condena a sentir-se alguém que “não tem dignidade, importância, utilidade ou valor = porcaria (lixo)³⁰, posicionando-se de forma compatível com tal sentimento.

Mencionamos várias vezes, no decorrer deste trabalho, a necessidade de ressignificar, de transgredir sentidos através da prática de discursos indisciplinados que promovam o rompimento com estigmas e preconceitos, instituindo novos sentidos que proporcionem e incentivem o diálogo voltado para a inclusão e não para a discriminação. Seguindo esse pressuposto e objetivando mudanças que evitem, por exemplo, situações como as vivenciadas por Aimê em suas primeiras experiências profissionais, precisamos estar conscientes de que se trata de uma via de mão-dupla, obviamente, com trânsito contínuo de ambos os lados – ou seja, em se tratando de

³⁰ Definição encontrada no Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/lixo>

questões laborativas, com certeza, é imprescindível que a pessoa conheça sua condição e busque recursos que lhe proporcionem o equilíbrio necessário para o desempenho de suas funções. Porém, por outro lado, apesar de tais ações serem de grande ajuda e fazerem muita diferença, na maioria das vezes, permanecem peculiaridades que podem ser mal interpretadas por colegas de trabalho ou equipe gestora; sendo a última, em especial, responsável pelo trânsito da *pista* que corresponde à *segunda mão*. Dessa forma, é preciso que o trânsito dessa pista se dê em um fluxo que movimente ações equitativas, inclusivas e funcionais, o que só ocorrerá com o reconhecimento de novos Discursos, os quais se façam operantes em discursos que alcancem os mais diversos espaços, promovendo discussões que gerem conhecimento e proporcionem a prática de um diálogo franco e comprometido, que considere adaptações funcionais e produtivas. Caso contrário, mesmo que o indivíduo faça o que estiver a seu alcance, continuará tendo que esconder sua condição neurodivergente, continuará passando por situações que geram entraves e/ou constrangimentos, a ponto de fazer com que certas atividades, em determinados ambientes, se tornem impraticáveis – tanto que, Aimê, depois de vivenciar seu ingresso como docente da maneira que descreve em sua narrativa, mesmo que temporariamente, afasta-se da docência.

Situações assim decorrem da insistência em permanecer operante dentro de um sistema sociopolítico que segue regras fixas, válidas igualmente para todos(as), como dito anteriormente, em defesa de uma igualdade com trajes de justiça, que, longe de representar a equidade necessária, desnuda-se em exclusão e injustiça.

Excerto 6

- 1 Aimê: E aí, eu trabalhei num lugar como secretária. Então era uma situação... Um
- 2 exercício... um exercício. / E tive que... Resolvi problemas, que no início, me deu
- 3 tremedeira, que secretária tem que organizar. E eu até que consegui organizar melhor
- 4 do que / muita gente que tava na minha volta. Então, esses preconceitos, eu consegui
- 5 / ir rompendo aos pouquinhos, assim.
- 6 **Pesquisadora: Sim.**
- 7 Aimê: Mas enfim, o caso é que aí, depois, eu consegui outro emprego. E quando eu
- 8 saí desse lugar. Tinha o zelador, que era uma pessoa que ficava bastante comigo e
- 9 foi um dos elogios que me deu vontade de chorar na minha vida, porque ele disse,
- 10 assim: Eu vou me lembrar de ti. Tu é uma pessoa muito esforçada! E eu morri, né.

- 11 Porque eu nunca tinha... ninguém tinha me dito isso nunca na vida. / Que eu era
12 esforçada.
- 13 **Pesquisadora: Por que que tu acha que nunca disseram que tu era esforçada?**
14 Aimê: // Porque [...] sempre foi que pra mim era tudo fácil. // Entendeu?
- 15 **Pesquisadora: Entendi.**
16 / Aimê: / Não era fácil. / E eu... Foi tão bom, assim, [...] era um senhor. E ele foi gentil
17 comigo. Ele quis destacar a maior qualidade que ele viu em mim.
- 18 **Pesquisadora: Sim, sim.**
19 Aimê: E ele escolheu essa. Ele não disse que eu era inteligente. Ele não disse que eu
20 tinha boa memória. Sabe? [...] Ele disse que eu era esforçada. // E eu fiquei muito
21 mexida, assim. //
- 22 **Pesquisadora: Que bom, né. Quando tu ouve algo que tá fazendo falta. Que faz**
23 **a diferença naquele momento, né, mas...**
24 Aimê: É... Ele não sabia que aquilo... Ele não falou aquilo pra me agradar. Eu acho,
25 né. Foi...

Antes de voltar a exercer a docência, Aimê experienciou outras atividades profissionais, exerceu, por exemplo, a função de secretária, como descreve nos episódios narrados, que se passaram em uma época em que já fazia tratamento para o TDAH, o que, provavelmente, tenha tornado possível a prática de certas estratégias, para a realização de determinadas tarefas. Na descrição de tal experiência, identificamos, no uso duplicado da expressão “foi um exercício”, uma pista linguística que remete a uma mudança de comportamento: excertos anteriores trouxeram eventos nos quais Aimê descrevia atos de negação, ou seja, negava-se a exercitar, a passar por certas etapas do aprendizado, agora, porém, Aimê se permite o exercício por completo, incluindo, fases de treinamento e aperfeiçoamento.

Os descritores metapragmáticos *resolver*, *conseguir* e *romper* além de sugerirem superação, se traduzem em ações de extrema importância para a ressignificação de alguns conceitos arraigados na subjetividade da narradora, especialmente sobre si mesmo. Considerando o funcionamento neurodivergente de Aimê e o fato de que a função de secretária inclui organização, resolução de problemas, interação social etc., é possível entender a “tremedeira” (linha 3) descrita pela narradora, porém, com seus mais de trinta anos de idade, descobriu que muitas coisas eram possíveis, também para ela: “Resolvi problemas” (linha 2); “E eu até que

consegui organizar [...]” (linha 3) – descobriu, inclusive, que podia desempenhar muito bem certas funções para as quais se sentia incapacitada, “[...] consegui organizar melhor do que / muita gente que tava na minha volta” (linhas 3 e 4). Tais vivências lhe permitiram “ir rompendo aos pouquinhos” com “esses preconceitos” (linha 5) materializados em estigmas que, vinculados a condições neurodivergentes, refletem sentidos depreciativos firmados discursivamente e incorporados na subjetividade dos indivíduos, que acabam por sofrer seus efeitos.

Tais efeitos, que correspondem a uma questão central para esta pesquisa, se mostram de forma bastante clara nesse excerto 6, evidenciando a função da linguagem como constitutiva de significados e enfatizando o quanto, ao falar, afetamos pessoas. A força elocutória do discurso, expressa em atos de fala, age de modo performativo na construção/manutenção de subjetividades – estamos falando da construção de vidas e de seus posicionamentos no mundo – algo que nos soa como extremamente complexo e, de fato é, tanto que, comumente, não nos damos conta de que pequenos atos produzem grandes efeitos e, assim, subestimamos o poder performativo das palavras que proferimos, sem pensar que um simples e breve enunciado pode fazer a diferença na vida de alguém – como fez para Aimê.

A narradora, depois de descrever, brevemente, seu desempenho como secretária, lança mão da conjunção adversativa, *mas* – não para se opor ao que havia dito anteriormente e sim para, enfaticamente, acrescentar algo, o que se confirma com o uso do advérbio *enfim* – “Mas enfim” (linha 7). Tal expressão, ao mesmo tempo em que encerra a primeira perspectiva pela qual narra sobre a referida experiência profissional, indica que, em sua conclusão, será abordado o que mais a marcou em meio a essa vivência. Tal episódio, assim apresentado, aponta para uma modalização epistêmica na qual a narradora demonstra total segurança do que pretende destacar na experiência em questão, o que se torna evidente ao se utilizar da sequência lexical “o caso é que”, chamando atenção para o que dirá a seguir.

Subsequentemente a tais recursos linguísticos, Aimê esclarece que deixou o cargo de secretária em função de uma nova oportunidade de emprego; logo faz referência ao zelador da instituição da qual estava se desligando e, descrevendo metapragmaticamente um dos momentos de sua despedida, traz a citação da fala do colega e expressa o que sentiu ao vivenciar tal episódio: “me deu vontade de chorar na minha vida, porque ele disse, assim: “Eu vou me lembrar de ti. Tu é uma pessoa muito esforçada!” E eu morri, né? Porque eu nunca tinha... ninguém tinha me dito

isso nunca na vida. / Que eu era esforçada”. Ao narrar tal episódio, Aimê explicita os efeitos de sentido provocados por proferimentos que, independentemente de serem longos ou breves, complexos ou simples, afetam, muitas vezes, de forma veemente a vida de alguém, o que confirma a relevância dos sentidos que carregam, os quais, ao se materializarem em atos de fala, causarão efeitos positivos ou negativos que marcarão vidas. O ato praticado pelo colega de Aimê provocou nela efeitos positivos, os quais expressou utilizando-se de descritores metapragmáticos como *chorar* e *morrer*, usados metaforicamente para descrever sua emoção, sua alegria ao debutar na predicação de esforçada.

Há, ainda, na fala de Aimê, importantes indexicais avaliativos que nos ajudam a entender sua reação diante do elogio do colega – o advérbio *nunca* e o pronome indefinido *ninguém* expressam *falta*. Em um primeiro momento, em se tratando de *nunca*, imaginamos um espaço de tempo, mas, se pensarmos um pouco mais, o espaço (de tempo), nesse caso, compreende o todo – *nunca* (“na vida”), ou seja, em tempo nenhum, seus esforços foram vistos. Para que isso se desse, seria necessário que alguém a visse em sua integralidade e validasse seus esforços, mas na ausência desse alguém, Aimê se utiliza do pronome *ninguém* que, para ela, é mais que indefinido, é vazio. Na intenção de explicar o motivo pelo qual os fatos se deram dessa maneira, a narradora faz uma colocação muito simples e objetiva: “Porque [...] sempre foi que pra mim era tudo fácil” (linha 14) – em tal proferimento, destacam-se, outra vez, advérbio e pronome, porém, com sentidos invertidos: *sempre*, ou seja, em todo e qualquer tempo a ideia de facilidade e domínio estava presente, e era válida para *tudo*, para todas as coisas, em qualquer atividade que desempenhasse.

Podemos inferir que na infância e na adolescência Aimê tentava manter ativa tal ideia, e, sem entender o que se passava diante de situações em que a facilidade simplesmente não aparecia, buscava outras razões que justificassem o não cumprimento de certas tarefas, às vezes, nem precisava se esforçar para encontrar essas outras razões, pois elas já estavam ali, nos discursos a sua volta. Hoje ela proclama: “Não era fácil!” (linha 16). Ou seja, a facilidade que tinha para *muitas coisas* não compreendia *todas as coisas* e o fato de ser inteligente não significa que não possa ter dificuldades. Além disso, Aimê é inteligente e neurodivergente, uma condição não exclui a outra, ambas coexistem e, nem sempre, de forma equilibrada.

Sendo assim, é preciso lembrar que pessoas com TDAH têm dificuldade para coisas simples, para cumprir atividades que a maioria das pessoas desempenha muito

bem, ou, ao menos, dentro do que é necessário para uma rotina funcional, de forma que não lhe cause problemas/prejuízos, como comumente causa para aqueles(as) acometidos(as) pelo transtorno. Para essas pessoas, o dia a dia é exaustivo, muitas vezes, sofrido, tarefas simples exigem um esforço enorme, o que é, infelizmente, invisível para os demais. Mas não foi invisível para o zelador do antigo trabalho de Aimê, ou seja, alguém viu, percebeu o quanto se esforçava, o que não significa que ele não tenha visto nela também outras qualidades, mas mostra que viu além, viu seu esforço: “ele escolheu essa” [dentre as qualidades possíveis de serem mencionadas] (linha 17). Com o descritor metapragmático *escolher* a narradora destaca que seu colega não só enxergou seu esforço, mas o validou, conferindo-lhe destaque. O que nos faz lembrar que, enquanto a invisibilidade menospreza, desanima, humilha, abate, a validação reconhece, promove, encoraja, revigora; as duas *mexem* incisivamente com as emoções, com a subjetividade dos indivíduos – “E eu fiquei muito mexida” (linhas 20 e 21) – ambas produzem efeitos, de modo que nos resta refletir, continuamente, quais efeitos queremos produzir.

Seguindo tal conjuntura, convém enfatizar que os efeitos de sentido passam a ser vivenciados substancialmente, e suas marcas, como a deixada em Aimê pelo elogio que a predicou como esforçada, permanecem, muito provavelmente, para sempre. Tanto que, ao finalizar a descrição do episódio narrado, na linha 24, Aimê destaca, primeiramente, fazendo uma afirmação: “Ele não falou aquilo pra me agradar”; porém, em seguida, mesmo que sutilmente, não deixa de *abrir uma fresta e dar uma espiada* em possibilidades que remetem à negação vivenciada por ela até aquele momento: “Eu acho, né. Foi...” (linha 25) – ao dizer *eu acho*, Aimê faz um rápido movimento, com o qual passa pela possibilidade de pontuar de forma interrogativa seu proferimento, mas já mais segura de suas ações, o mantém em sua forma afirmativa. Até porque já havia trazido elementos que justificam a confiabilidade conferida às palavras do zelador: na linha 8 do excerto 6, a narradora, ao descrever a relação e o convívio que tinha com o colega, coloca: “era uma pessoa que ficava bastante comigo”. Dessa forma, Aimê o posiciona como alguém próximo, sendo que a segunda oração, que compõe seu enunciado, se configura em um indexical avaliativo que pondera tal proximidade – o descritor metapragmático *ficar* e o pronome pessoal *comigo* indicam que ambos, Aimê e seu colega, dividiam o mesmo espaço físico no ambiente de trabalho, enquanto o advérbio *bastante* marca a presença constante do zelador no local onde a narradora desempenhava suas funções, ou seja,

era alguém que conhecia seu trabalho o suficiente para expressar uma opinião bem fundamentada.

No próximo excerto, a narradora traz elementos que ratificam as dificuldades enfrentadas por sujeitos neurodivergentes e a falta de entendimento e de diálogo sobre o assunto. O excerto se inicia com a descrição de uma experiência, também profissional, entretanto, com resultados bem diferentes dos que nos apresentou com os episódios anteriores. Além disso, nos apresenta, mais uma vez, evidências do papel performativo da linguagem na formação de subjetividades.

Excerto 7

- 1 Aimê: [...] eu tenho dificuldade com as coisa burocrática. É um esforço aí. / É como se
- 2 eu tivesse que romper uma... aquele medo [...] teve um [emprego] que eu fui demitida
- 3 na primeira... Eu acho que... Na verdade, foi na segunda semana, porque na primeira
- 4 semana a minha empregadora tava de férias. Aí, na segunda chegou. Era uma
- 5 general. Ela me chamou de “retardada”, [...] eu fico muito confusa, às vezes embaralha
- 6 tudo. E mesmo tendo habilidades que me permitem ser matemática. / botar uma coisa
- 7 em ordem crescente, pra mim, pode ser um parto. E eu posso revisar mais de uma
- 8 vez e não ver que eu me enganei. / Eu preciso de um auxílio às vezes. Saber trabalhar
- 9 em conjunto, porque / não é fácil pra mim. É, na verdade... me causa um sofrimento,
- 10 aí. Errar uma coisa que é considerada tão simples pro outros.
- 11 **Pesquisadora: Sim.**
- 12 Aimê: Agora, mais adulta, eu lido numa boa. Mas eu acho que quando eu era criança
- 13 o que mais ficava é que eu era “Monga”, “Boca aberta”. / Sabe?

No caso de Aimê, ser inteligente e ter essa característica reconhecida e superestimada por aqueles(as) com quem convivia/convive, torna ainda mais difícil para que as pessoas compreendam suas dificuldades em coisas que, para os demais, são tão simples. As pessoas em geral não entendem como alguém inteligente, que resolve questões bem mais complexas, não consegue vencer tarefas consideradas fáceis, comuns e, na maioria das vezes, precisa de grande esforço para ser funcional ao executar uma ou duas funções diárias (e, ainda, não simultâneas) – “botar uma coisa em ordem crescente, pra mim, pode ser um parto”. Diante de tal funcionamento, para Aimê, e para as pessoas como ela, ser multifuncional é impossível. No entanto, para a grande maioria da população é muito difícil entender como uma pessoa, que

tem boa capacidade intelectual, não consegue assimilar o tempo, não consegue se planejar e/ou cumprir um planejamento/prazo (datas, horários etc.), da mesma forma, há uma grande dificuldade e resistência para aceitar que esses indivíduos têm uma memória operacional deficitária, não conseguem se concentrar e, muitas vezes parecem, inexplicavelmente, incapazes de ver/perceber algo que está diante de seus olhos: “E eu posso revisar mais de uma vez e não ver que eu me enganei”.

Difícilmente, pessoas com um funcionamento neurotípico acreditam que não seja possível, para alguém, ter controle sobre o próprio comportamento, sem falar que, quando esse alguém apresenta (também sem controle voluntário) desajustes nos estados de sono/vigília, o que é muito comum em alguns transtornos neuropsíquicos, fica praticamente impossível para os demais compreenderem que não se trata de preguiça, malandragem, falta de interesse ou, tontice – “Ela me chamou de “retardada”” (linha 5). No excerto acima, a narradora descreve metapragmaticamente situações que evidenciam algumas de suas dificuldades e, em meio a isso, se refere a um emprego do qual foi demitida em poucos dias – mas não antes de ser predicada como *retardada* por sua empregadora. Como vimos, em meio ao desenvolvimento deste trabalho, em um cenário sócio-histórico, vários são os sentidos instituídos e amalgamados a termos que se referem à saúde mental, geralmente, de forma bastante pejorativa; vimos, também, que esses significados, constituídos em discursos precursores, se mantêm ativos durante longo tempo, e seus efeitos de sentido seguem devastando existências.

Nesse contexto, a palavra *retardado(a)* comporta uma carga semântica extremamente pesada e negativa, sendo comumente utilizada a fim de ofender, depreciar, posicionando o indivíduo que predica com acentuado atraso (menos valia), como incapaz cognitivamente e, por isso, prontamente descartável, o que corrobora o fato de que, na grande maioria das vezes, a tudo que remete à saúde mental se instituem sentidos que ultrapassam os limites do confiável, do concebível. Assim sendo, encontramos o item lexical *retardado(a)* como sinônimo de *mentecapto*, substantivo que se traduz em “que ou quem é mentalmente vou desordenado que ou quem perdeu o juízo o uso da razão alienado louco que ou quem é destituído de inteligência de bom senso tolo néscio, idiota”³¹.

³¹ CÉSAR, B. **A marcha dos mentecaptos**. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-marcha-dos-mentecaptos>. Acesso em: 01/02/2021.

Ao descrever eventos experienciados em ambientes de trabalho, Aimê menciona sensações e sentimentos (analisados no próximo parágrafo) que afloram nela durante tais episódios – diante do contexto narrativo que se apresenta, inferimos que essas reações são desencadeadas por situações que lhe fazem rememorar experiências negativas já vivenciadas, como, por exemplo, críticas depreciativas que recebeu ao se atrapalhar, ou ao não conseguir desempenhar certas atividades burocráticas, sendo, então, posicionada como incompetente, o que a fez passar por reincidentes frustrações. Dessa forma, é possível percebermos como eventos de fala levam a posicionamentos, comumente assumidos em meio à formação de subjetividades, que se dá na vivência de efeitos de sentido, os quais, comumente, se traduzem em marcas profundas que, diante de certas situações, se mostram de diferentes formas, conforme podemos perceber ao analisarmos os indexicais avaliativos apresentados no parágrafo seguinte.

Tais indexicais, conforme alusão feita anteriormente, se referem aos sentimentos e às sensações vivenciadas pela narradora. Na linha 2, do excerto 7, identificamos o primeiro indexical avaliativo, *medo*, que complementa o descritor metapragmático *romper*. No contexto narrativo, Aimê se refere à necessidade de *romper o medo*, sempre que se encontra diante de atividades que precisa cumprir e são consideradas simples pela maioria das pessoas, mas que, para ela, demandam muito esforço. Tudo que viveu, ouviu e sentiu até então agregou à sua subjetividade sentidos que estão sempre iminentes e que se traduzem no medo de fracassar, de não cumprir com suas obrigações como deveria e, assim, decepcionar a si e aos demais, esse medo, essa angústia pressupõe a possibilidade de ser mal interpretada e julgada de forma parcial e hostil, tendo, assim, seu profissionalismo jogado em um lugar que já lhe é comum, no *lixo*. Obviamente toda essa tensão gera *sofrimento*, segundo indexical avaliativo identificado, que, por sua vez, complementa o descritor metapragmático *causar* – “me causa um sofrimento, aí”. A princípio entendemos que a narradora se refere ao sofrimento causado por não conseguir realizar atividades simples, entretanto, esse é apenas um elemento desencadeador, que gera uma avalanche de sentidos carregados de preconceitos, cujos efeitos se mostram a partir de interpretações equivocadas e estigmatizadas, responsáveis por predicções e posicionamentos depreciativos – é essa avalanche que potencializa o sofrimento – assim, o que poderia ser neutralizado é estimulado e fortificado.

Diante de tal reflexão, podemos dizer que se trata de uma avalanche linguística, pois os efeitos que decorrem de sentidos consolidados em ações, conforme posto acima, se dão em interações discursivas, o que se confirma quando nos deparamos com os indexicais avaliativos *monga* e *boca aberta*. A narradora, subsequentemente à descrição de seus medos e sofrimento, faz um comentário aludindo a predicações que lhe eram atribuídas na infância – em meio a esse comentário, é importante observarmos o uso do descritor metapragmático *ficar*, pois se configura em uma peça-chave que corrobora o que vem sendo destacado no decorrer deste trabalho – a linguagem como institutiva de significados que constituem subjetividades. Ao examinarmos a fala em questão: “quando eu era criança o que mais ficava é que eu era “Monga”, “Boca aberta”” (linhas 12 e 13), identificamos no descritor metapragmático *ficar* a ação de *instituir sentido*, ou seja, conforme os discurso ao redor de Aimê, esses eram os sentidos que *ficavam* (que *se constituíam*), que passavam a fazer parte de sua subjetividade – uma das descrições para o que pode significar o verbo *ficar* é *tornar-se em*³², o que nos reporta a certos episódios narrados, como ter aceito *ser* e passado a *agir* como preguiçosa, fatos que remetem à força ilocutória da linguagem, que faz com que certos sentidos *fiquem* e se incorporem ao que *nos tornamos*.

Na linha 12, a narradora coloca: “Agora, mais adulta, eu lido numa boa [com predicações como *monga*, *boca aberta*]” – entretanto, o descritor metapragmático *lidar* remete a *trabalhar*, ou até mesmo, a *combater*, *lutar*, *pelejar*³³, ou seja, os sentidos, que todavia geram medo e sofrimento, continuam presentes, porém agora Aimê adquiriu defesas que lhe permitem trabalhar estratégias de luta e, assim, combater, dominar o adversário com maior tranquilidade do que quando criança. Afortunadamente, é possível que se desenvolvam estratégias, tanto para evitar consequências indesejáveis causadas por certos sintomas, quanto para lidar com estigmas e preconceitos presentes nas mais diversas situações; no entanto, essa não é uma manobra simples, envolve vários fatores que precisam se mostrar favoráveis para o alcance dos objetivos. Fatores esses que compreendem conhecimento, aceitação e administração da própria condição neurodivergente, assim como uma autoestima desenvolvida adequadamente, de forma que proporcione a segurança e a autoconfiança necessárias. Dispor desses requisitos, na maioria das vezes, não é

³² Definição presente no dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ficar>.

³³ Definição presente no dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/lidar>.

nada fácil, mas pode ser facilitado através de intervenções terapêuticas, de ambiente familiar acolhedor, que ofereça cumplicidade na busca de compreensão e ajuda. Porém, sabemos que são poucos, cuja realidade permite acesso aos elementos citados, muitas vezes, nem mesmo o ambiente familiar é favorável e, inúmeras vezes, intervenções terapêuticas são inviáveis.

Primeiramente, a inviabilidade de intervenções terapêuticas remete a dificuldades de acesso por questões econômicas, no entanto, não são apenas fatores financeiros que dificultam ou impossibilitam a busca por terapias, a falta de conhecimento e o preconceito também são responsáveis pelo fato de que muitas pessoas desconsideram tal possibilidade, para si e/ou para familiares, o que se dá pelo insistente predomínio de discursos que significam pejorativamente temas a respeito da saúde mental, sendo o preconceito e a recusa por recursos terapêuticos, ou a negação de determinadas condições neuropsiquiátricas, efeitos de sentido que prestam um desserviço à sociedade e, inexoravelmente, recaem sobre os indivíduos neurodivergentes. Assim sendo, mais uma vez, destaca-se a imprescindibilidade de que a neurodivergência ganhe existência discursiva, e que esses discursos ganhem o mundo, adentrem os mais diversos espaços, a passos firmes, que ecoem a multiplicidade humana e despertem a ambivalência, evidenciando que ser diferente não é sinônimo de ser oposto e que ser oposto não significa ser hostil.

No excerto subsequente, Aimê alude a experiências acadêmicas e, em seguida, descreve questões relativas a intervenções terapêuticas realizadas em busca de apoio e opções estratégicas que viessem a facilitar sua rotina, minimizando os sintomas dos transtornos e, assim, melhorando sua qualidade de vida.

Excerto 8

- 1 Aimê: E eu tive problema no início do mestrado de / não conseguir. Eu sempre fui
- 2 infrequente. Eu sou infrequente desde a 5ª série. / [...] De não conseguir assistir aula
- 3 mesmo. [...] Eu tive problema, em especial, com um professor [...] ele me odiou, / [...]
- 4 Ele me riscou do programa. Sorte que tinha um outro professor que era... Tinha um
- 5 passado mais delinquente, que me abrigou. É. Mas eu cheguei a perder bolsa por isso
- 6 **Pesquisadora: Sim.**
- 7 Aimê: E o psiquiatra que eu tava indo, na época, aí, me diagnosticou com aqueles
- 8 protocolos todos. A minha primeira temporada com a Ritalina pra minha autoestima,
- 9 foi maravilhoso, porque eu vi que não era sem vergonhice da minha parte, entendeu?

10 Que eu não conseguia assistir a aula e a organização no caderno. Que era uma
11 questão ali de funcionamento / enfim. E quando eu comecei a tomar ritalina, teve isso,
12 é que nem tirar... // tipo, tu não enxerga nada, porque tu tá com uma touca na tua cara.

13 **Pesquisadora: Uma venda.**

14 Aimê: Uma venda. E de repente era tão simples. Eu lembro de achar, assim, a primeira
15 aula que eu assisti, que era uma aula de duas horas. E eu copiei, conversei com a
16 professora e entendi. Não era mentira. Eu achei que todos os meus problemas, pro
17 resto da vida, tinham solucionado.

18 **Pesquisadora: Acabado.**

19 Aimê: Tu sabe que não, mas... hã. / Essa coisa que eu também já citei de tirar essa
20 carga, esse peso da culpa, né, de ser assim, de não conseguir fazer. Porque parece
21 que é falta de força de vontade. /

22 **Pesquisadora: Sim.**

23 Aimê: Eu... Valorizar o esforçada, isso é força de vontade que te cobram. Vontade tu
24 tem. Tu não tem a força, né.

25 **Pesquisadora: Sim. Na verdade, é que tu ouve isso a vida inteira, né? Se é**
26 **inteligente, se não tem nenhum problema cognitivo**

27 Aimê: Podia ser o que quisesse.

28 **Pesquisadora: Isso.**

29 Aimê: Não! / Não dá!

Nas primeiras linhas do excerto 8, Aimê descreve, brevemente, certos fatos que remetem a vivências acadêmicas, as quais retomaremos após uma primeira abordagem que, a fim de otimizar a análise, partirá da linha 10 desse excerto, na qual Aimê narra uma descoberta que, para ela, foi um divisor de águas, um marco em sua vida e que ocorreu quando era aluna no curso de mestrado, época em que foi diagnosticada com TDAH e teve sua primeira experiência com o uso de medicamento indicado para minimizar os efeitos negativos causados desse transtorno, o que possibilitou a impactante e entusiástica descoberta: “eu vi que não era sem vergonhice da minha parte, entendeu?” (linha 10). Ou seja, *ela não era sem vergonha* (preguiçosa/mau-caráter). Aimê percebeu que, de fato, não conseguia assistir às aulas, nem manter o caderno organizado, mas não porque não queria, porque era preguiçosa ou monga e sim porque algo no funcionamento do seu cérebro era diferente e acarretava idiossincrasias que, muitas vezes, lhe causavam dificuldades e

prejuízos. Ao descrever os primeiros resultados decorrentes do uso da ritalina (metilfenidato), a narradora se utiliza de vários descritores metapragmáticos, entre eles, o verbo *tirar*, o qual, nesse contexto, expressa libertação, ao passo que, primeiramente, *tirou* o que quer que estivesse bloqueando a *visão* de Aimê: “é que nem tirar... // tipo, tu não enxerga nada, porque tu tá com uma touca na tua cara” (linhas 13 e 14).

Diante da descrição que encerra o parágrafo acima, convém refletirmos brevemente sobre o uso do item lexical *touca*, se pensarmos em tal peça esticada até que cubra, não só a cabeça, mas também o rosto de quem a usa, a metáfora da narradora nos permite entender a *touca* como um bloqueio para além da visão, um bloqueio da percepção como um todo e até mesmo de suas ações. Tal conjectura se apoia nos descritores metapragmáticos *copiar*, *conversar*, *entender* – na primeira aula que assistiu, *sem a touca na cara*, Aimê conseguiu copiar e, ao mesmo tempo, entender a matéria, o que presume que lhe tenha sido possível manter a atenção, e, ainda, conseguiu interagir, conversou com a professora, coisas que, até então, não conseguia fazer, especialmente, quando lhe era exigido administrar tais atividades simultaneamente. Além disso, a narradora, em meio à sua descrição, intencionalmente destaca: “que era uma aula de duas horas” (linha 17), dando ênfase à duração da aula que assistiu do início ao fim. Tal observação remete ao fato de, antes disso, não conseguia assistir às aulas, e evidencia que não se tratava de uma negação, simplesmente por não querer participar, ao contrário, o que não queria, de fato, era estar ali apenas de corpo presente, queria ter o envolvimento necessário, ou seja, conseguir desempenhar funções que lhe permitissem um aproveitamento adequado, além de interagir de forma que pudesse se sentir incluída no grupo, sem a inquietude que costumava lhe acompanhar. O que significa que, nos casos em que não conseguia repelir os sintomas que interditavam suas ações em aula, fazia o que estava a seu alcance – repelia a *aula* – como estratégia de defesa, para evitar esforços inúteis, frustrações, sofrimentos e constrangimentos.

O tratamento medicamentoso que *tirou a touca da cara* de Aimê e a fez ver, ouvir, perceber, viver, também *tirou* dela a *culpa*, libertando-a do sentimento castrador e punitivo que carregava: “Essa coisa que eu também já citei de tirar essa carga, esse peso da culpa, né, de ser assim, de não conseguir fazer. Porque parece que é falta de força de vontade” (linhas 18 – 23) – na verdade, até ser diagnosticada e ter um maior conhecimento do que vêm a ser os transtornos com os quais convive, nem

mesmo Aimê entendia o que se passava com ela, de modo que essa insciência, somada à iterabilidade de discursos meritocráticos, levou a própria narradora a tomar como naturalmente verdadeiros os sentidos que lhe eram apresentados discursivamente. Tais discursos se encarregam de convencer a todos(as) de que, quem não alcança o sucesso almejado é por falta de inteligência ou de esforço/vontade; no caso de Aimê, a segunda opção, como ela mesmo coloca: “porque parece que é falta de força de vontade” (linha 23) – o descritor metapragmático *parecer* aponta para o equívoco cometido por uma visão que só enxerga o que está aparente, o que se mostra de forma objetiva e substancial, fazendo isso através de lentes que, elaboradas na frieza de uma racionalidade utópica, apenas se prestam a examinar fragmentos isolados e, mesmo assim, chegam a conclusões categóricas. No entanto, entendendo conclusão (concluir) como chegar à última parte de um todo, presume-se que, ao se chegar a essa parte final, já tenhamos passado por todas as outras, caso contrário, será um ato, no mínimo, ilusório, enganoso, que apenas *parece*, e pode parecer muito, o que não quer dizer que tal aparência se sustente ao unir-se às demais partes.

Na verdade, poderíamos até dizer que a preguiça, a falta de vontade está em quem tira conclusões sem se dar ao trabalho de conhecer e analisar os diversos agentes envolvidos em uma determinada situação. Eis o perigo dos sentidos fundados a partir de discursos que, ao desconsiderarem totalmente a subjetividade, a hibridez e a multiplicidade de fatores que compreendem diferentes contextos, levam a um entendimento limitado de questões de extrema relevância e, dentro dessa limitação, orientam conclusões incongruentes e despropositadas, ao que parece, sem nem mesmo mensurar as próprias palavras usadas para dar o veredito – o que nos leva a tal conjectura são as pistas linguísticas encontradas na seguinte fala de Aimê: “Vontade tu tem. Tu não tem a força, né” (linhas 25 e 26). Ao dizer isso a narradora evidencia a visão fragmentada ao apontar para o fato de que ao ser percebido o baixo nível de energia/força, conclui-se que a força que falta se traduz na ausência de vontade, sem enxergar todos os elementos que acompanham/fazem a *força* e a *vontade*, indexicais avaliativos que, a partir de tal proferimento, nos levam a uma reflexão complementar: o ato de predicar alguém conferindo-lhe falta de força sugere que aquele(a) que predica perceba no outro(a) indisposição, baixa energia, no entanto, diante disso, como dito anteriormente, não se dá ao trabalho de investigar as causas pelas quais a força não se mostra como deveria, tampouco investiga sobre a

presença ou não da vontade, assim mesmo, conclui, convertendo força em vontade. Segundo a narradora, a vontade existe, e, a princípio, se mostra vigorosa, de forma que, por escolha própria, não dedicar a força necessária para satisfazê-la, para alcançar o que se deseja é, no mínimo, incoerente; porém, ocorre que, na ausência constante da força, a vontade sucumbirá, ou, na melhor das hipóteses, entrará em coma profundo, sendo necessário uma cuidadosa investigação que leve à(s) causa(s) do coma e a intervenção adequada para sair dele.

Entendemos, por meio de sua narrativa, que Aimê já se encontra nesse caminho. Ela mesmo, ao descrever suas experiências, evidencia benefícios proporcionados por um maior entendimento de sua condição, que começam pela ação de desculpabilizar, permitindo a renúncia ao posicionamento de *preguiçosa* e *sem caráter* e libertando-a para a exploração de novas possibilidades. Essa metamorfose se dá por meio da linguagem – o posicionamento a que era, inicialmente, submetida, se dava com base em discursos que justificavam as predicções que lhe eram atribuídas, a partir das quais era posicionada. Da mesma forma, os posicionamentos que assume hoje se apoiam em discursos que brotam de outras fontes, e que se encarregaram de apresentá-la a novos sentidos, ressignificando seu funcionamento/comportamento e desobstruindo caminhos, que, agora, poderá percorrer sem carregar pesos desnecessários. Todo esse movimento, esse despertar, permite maior autoconhecimento e colabora consideravelmente para explicitar a diversidade humana, a existência de idiossincrasias, que se configuram na formação de diferentes arranjos/feixes de habilidades, distribuídos entre as pessoas. Assim, cada um(a) deve conhecer a composição de seu feixe, identificando itens que poderão ser acrescentados/trocados/removidos, a fim de otimizar experiências e resultados, mas sempre respeitando a essência e as particularidades de seu próprio arranjo.

Tal ideia confronta e questiona os sentidos evocados com a expressão: “pode ser o que quiser”, presente de forma iterativa em discursos meritocráticos e, certamente, muito ouvida pela narradora; tanto que, ao acompanhar uma fala na qual a pesquisadora coloca algo como: “se a pessoa for inteligente...”, Aimê completa de súbito: “Podia ser o que quisesse” (linha 29). No entanto, hoje, a narradora compartilha a ideia de que o fato de termos aptidões para o desempenho desta ou daquela função está intimamente ligado à composição de nosso feixe de habilidades, e que esse não dispõe de todas elas. Aimê deixa clara sua filiação a tal pensamento quando, em

resposta a seu imediato complemento, correspondente à expressão “*pode ser o que quiser*”, proclama veementemente: “Não! / Não dá!” (linha 31).

De fato, há muito mais entre o quociente cognitivo e o querer do que possamos encontrar nos discursos neoliberais – há vidas, com diferentes estruturas familiares e condições socioeconômicas, com necessidades diversas e diversidade de talentos, de subjetividades, de funcionamentos mentais e, desafortunadamente, em meio a isso, há pré-conceito, intolerância, incompreensão, inflexibilidade e discriminação. Sentidos esses que, apesar de parecerem não são fixos, ganharam essa aparência no discurso, e é também no/pelo discurso que devem ser ressignificados, ou seja, a desconstrução e reconstrução, ou a ressignificação, por exemplo, da ideia de que tendo *boa saúde* o indivíduo pode ser o que quiser porque tudo depende de sua vontade e esforço, só pode acontecer se tomarmos a palavra e, na constituição de novos sentidos, questionarmos aqueles que estimulam a exclusão, promovendo discursos capazes de ampliar a compreensão sobre a integralidade do ser humano, imprescindivelmente implicada em qualquer de suas ações.

Dito isso, voltemos às primeiras linhas do excerto 8, examiná-las considerando os fatos já analisados nos oportuniza reflexões bastante úteis. Aimê começa abordando problemas que enfrentou enquanto aluna do mestrado, porém, antes de descrevê-los, resgata um fato relevante de sua vida escolar: “Eu sempre fui infrequente. Eu sou infrequente desde a 5ª série. / [...] De não conseguir assistir aula mesmo” – certamente, esse comportamento foi entendido por todos, inclusive pela própria Aimê, como irresponsabilidade, falta de esforço/vontade; porém, frente à descrição, trazida no mesmo excerto, sobre os efeitos que teve com o tratamento medicamentoso, fica evidente que havia razões bem distantes de irresponsabilidade ou preguiça que a levavam a não frequentar as aulas adequadamente.

Em seguida, a narradora nos traz a postura de dois de seus professores do curso de mestrado e, no decorrer de seu relato, se utiliza do descritor metapragmático *ter* para declarar: “E eu tive problema no início do mestrado [...] Eu tive problema, em especial, com um professor” (linhas 1 e 3). Ao que parece, pelo contexto da narrativa, o referido professor a julgou parcialmente e agiu de forma categórica e inflexível, sendo que o modo como se expressava despertava em Aimê um sentimento de rejeição: “ele me odiou” (linha 3). Ao descrever o outro professor, a narradora retoma o descritor *ter*, agora para dizer: “Sorte que tinha um outro professor que era... Tinha um passado mais delinquente, que me abrigou” (linhas 2 e 5). Ao examinar as falas

trazidas, que se apresentam entre as linhas 1 e 5 desse excerto, destacamos três indexicais avaliativos: *problema*, *delinquente* e *sorte* – o professor rígido/inflexível foi posicionado como *o problema*, ao professor de “*passado mais delinquente*” coube um posicionamento positivo, de quem a salvou e foi a sua *sorte*.

Analizando a descrição que se refere ao segundo professor, podemos inferir que “*passado delinquente*” diz respeito a experiências, vividas pelo docente, nas quais seu comportamento possa ter transgredido a ordem tradicional, possivelmente envolvendo questões emocionais/psicológicas. Na verdade, o que importa é que, com o uso do indexical avaliativo *passado mais delinquente*, Aimê expressa sua identificação com esse professor e o posiciona como alguém mais próximo dela, sugerindo que ele possa tê-la compreendido melhor, em função de suas experiências passadas e, assim, se posicionou de forma diferente do outro professor, diante da situação apresentada por Aimê, tendo atitudes mais empáticas e flexíveis que a possibilitaram dar continuidade ao mestrado, sentindo-se acolhida. Fato esse que a narradora confirma com o uso do descritor metapragmático *abrigar*, ao dizer, fazendo referência ao segundo professor: “que me abrigou”.

Cabe, ainda, enfatizar que os obstáculos enfrentados pela narradora em seu curso de mestrado não se devem somente à intransigência do referido professor – o que não significa, de forma alguma, que esse deixe de ser um fato relevante, apenas considera, também, o envolvimento de outros fatores que desencadearam tais problemas e interditaram caminhos pelos quais poderiam ter sido solucionados mais prontamente. Tais fatores incluem a incompletude das intervenções terapêuticas e a insciência de Aimê quanto à sua condição neurodivergente, ou seja, não ter, ainda, um conhecimento mais amplo a respeito de sua condição, bem como não ter um acompanhamento profissional que lhe proporcionasse, primeiramente, o tratamento adequado e, também, registros que lhe dessem respaldo para informar sobre suas idiossincrasias. Certamente esses foram elementos que limitaram os recursos a serem utilizados para, por exemplo, dialogar e argumentar adequadamente com docentes e instituição, visando à deliberação de questões relevantes para a funcionalidade, qualidade e cumprimento dos deveres em relação ao curso.

Retomando o excerto 8, em suas linhas 18 e 19, constatamos que a narradora, ao mencionar seus primeiros resultados com o uso da ritalina (metilfenidato), descreve a sensação que teve: “Eu achei que todos os meus problemas, pro resto da vida, tinham solucionado”. Em tal proferimento, faz-se relevante a análise de dois indexicais

avaliativos – no primeiro, *todos os meus problemas*, que se apresenta como objeto do descritor metapragmático *solucionar* (em uso composto, auxiliado pelo verbo *ter*), destacamos a utilização do pronome *todos*, a princípio, podemos pensar que se trata de uma generalização, o que seria um tanto exagerado; porém, ao usar *todos*, a narradora expressa não uma totalidade propriamente dita, mas a abrangência e a relevância dos problemas que surgem a partir dos sintomas do TDAH. Para ela, esses eram seus maiores problemas, inclusive, porque impossibilitavam que solucionasse outros tantos, eram esses os problemas que mais lhe causavam prejuízos e sofrimento. O segundo indexical se trata da expressão “*pro (para o) resto da vida*” (para sempre) – nesse caso, seguindo a mesma lógica, Aimê não pensa que jamais terá problema algum, mas, podemos inferir, pelo contexto que se apresenta ao serem narrados tais fatos, que houve uma interpretação precipitada e, por tanto, ingênua da narradora em relação ao andamento de uma intervenção medicamentosa.

De fato, a narradora teve resultados positivos ao iniciar o uso do metilfenidato, no entanto, primeiramente, a medicação não cura e, na grande maioria das vezes, não leva à extinção e sim ao controle dos sintomas. E, nem mesmo o controle dos sintomas, do TDAH ou de qualquer transtorno neuropsíquico, se dá de forma tão simplória, o que a narradora confirma ao dizer: “tu sabe que não, mas...” – declaração que se configura em um indexical avaliativo ao passo que, utilizando-se do descritor metapragmático *saber*, a Aimê assume um posicionamento perspicaz, mesurando sua primeira impressão quanto ao uso do medicamento e mostrando-se, agora, consciente quanto à complexidade do tratamento medicamentoso. Logo, o uso da conjunção *mas* abre espaço para que, mesmo sabendo que nenhuma intervenção terapêutica propicia resultados mágicos, nenhuma delas acaba com todos os problemas, tampouco, tem caráter definitivo, não se deixe de reconhecer os benefícios e as possibilidades que oferecem. Incluem-se a esses fatores positivos, esclarecimentos sobre a própria condição neurodivergente, ou seja, através de certas intervenções terapêuticas é possível que tomemos conhecimento do que de fato nos afeta, o que abrirá caminhos para reconstituir sentidos e reverter efeitos.

Nas primeiras linhas do parágrafo acima, foi mencionado que o controle dos sintomas dos transtornos mentais não se dá de forma simplória, um pouco mais abaixo, no mesmo parágrafo, é citada a complexidade do tratamento medicamentoso, de forma que convém esclarecermos um pouco mais sobre essa questão. No que diz respeito a intervenções medicamentosas, em primeiro lugar, é preciso que estejamos

conscientes da necessidade de um acompanhamento profissional contínuo, o que inclui reavaliações e implica em ajustes, trocas e associações de medicamentos sempre que necessário. Assim sendo, é importante compreender que tal recurso não é sinônimo de cura, tampouco, significa solução *para tudo e para sempre*. O tratamento medicamentoso se configura em uma ferramenta de ajuste que possibilita e/ou otimiza resultados, o que vem, em inúmeros casos, a somar positivamente fazendo a diferença na vida de muitos indivíduos. Para tanto, a medicação precisa ser prescrita e administrada com responsabilidade, seriedade e bom senso, sendo necessária, ainda, a consciência de que o controle dos sintomas e a manutenção de uma vida saudável exige diferentes ações – a utilização de medicamentos é apenas uma delas.

Outro fator relevante, em se tratando da terapia medicamentosa, é a necessidade de estarmos atentos(as), não só à ocorrência dos efeitos colaterais mais frequentes, mas a qualquer alteração que se apresente, em especial quando diz respeito a respostas diferentes das que eram esperadas, a efeitos indesejáveis ou até mesmo contrários. Tais reações podem ter diferentes causas, no entanto, é bastante comum que indiquem a presença de comorbidade(s). Nesses casos, pode ocorrer que certos medicamentos proporcionem uma resposta inicial positiva, minimizando os sintomas da condição para a qual foram prescritos, mas, logo, venham a desencadear sintomas que são, na verdade, decorrentes de outro(s) transtorno(s) comórbido(s), muitas vezes ainda não diagnosticado(s). Por exemplo, os benefícios do metilfenidato, que se apresentam de forma relevante para muitos sujeitos com TDAH, não se aplicam em todos os casos do transtorno, dentre os vários fatores que devem ser avaliados, um dos principais diz respeito, justamente, a existência de comorbidade(s), se a pessoa com TDAH, apresenta também TB, é bastante provável que, em especial, o metilfenidato não lhe traga benefícios, muitas vezes, pelo contrário, causa prejuízos importantes, de modo que seu uso deve ser descontinuado – o que não significa que não possa ajudar consideravelmente outras tantas pessoas.

As questões aqui levantadas, incluindo especificidades do uso de medicamentos, em meio à população em geral, ou não são discutidas, o que acontece muito comumente, ou se encontram em abordagens parciais, fragmentadas e tendenciosas. Discussões mais amplas e epistêmicas geralmente ocorrem em espaços restritos, na maioria das vezes destinados a um público de profissionais especializados. No entanto, convivemos *diariamente* com a neurodiversidade,

histórias de vida se desenvolvem articuladas com as mais diversas condições neuropsíquicas. Assim sendo, o não entendimento ou o entendimento distorcido, parcial, equivocado e mitificado a respeito da saúde mental muito colabora para que se mantenham preconceitos que obstruem vidas, impedindo, inclusive, a procura por ajuda, silenciando tantas pessoas, fazendo com que se sintam constrangidas, amedrontadas na iminência de mostrar quem são. Diante disso, muitas apenas se escondem, outras tentam, dolorosamente, talhar-se, a fim de caberem em determinado espaço e/ou de ganharem uma *aparência* que não cause assombro, desdém, descrédito, que não seja repelida. É sobre efeitos de sentido como esses que trata o próximo excerto.

Excerto 9

Pesquisadora: Mas como tu apresenta isso... Por exemplo, quando tu tá começando um trabalho, quando tu entra num curso, quando tu tá começando uma relação. Tu fala de uma maneira tranquila sobre essas condições ou tu procura esconder?

Aimê: / Olha, depende. Depende de como eu tô no momento, da minha autoestima. Às vezes tem oscilações, assim. Tem vezes que eu tô mais tranquila outras não. / No caso do TDAH é mais fácil, porque como eu sou professora, isso acaba sendo um... Tem muito aluno com diagnóstico, né. Então, isso acaba sendo um diferencial positivo pra mim, porque eu consigo me colocar com mais facilidade e perceber essas coisas, né, porque eu tenho essa vivência.

Pesquisadora: Mas e quanto à bipolaridade?

Aimê: Ah é mais complicado, né? / Até porque no meu caso, assim, tenho sorte de não ter tido nenhum... / A minha é tipo 2, né, que é a sem graça, [...] é [quase] só depressão, mas então é complicado, eu me afasto, eu me isolo. //

[...] aí os alunos vêm com laudo. E aí, chega aqueles professores mais bolsominios “É, isso é falta de laço e não sei o quê!”. / A questão de saúde mental nesse ponto, assim, mais profundo que envolve tristeza, força de vontade, nesse sentido de tá bem / é mais estigmatizada, né. Eu não me sinto confortável, não. Eu não queria ser deprimida. / Eu não queria, assim, ter medo. Embora tu acabe ouvindo muitas histórias... é porque as pessoa se reconhecem. / Se tu não tá bem vai ter quem já passou por aquilo, vai te olhar e vai saber o que tu tá sentindo. Então... mas ainda não é 100% tranquilo pra mim.

Ao descrever metapragmaticamente como se sente para falar (ou não) sobre sua condição neurodivergente, a narradora começa remetendo a situações mais específicas, mas, no decorrer de sua fala, é possível perceber que, de modo geral, sente-se desconfortável diante do preconceito e da discriminação existentes. Na linha 14, Aimê faz duas referências aos alunos que apresentam laudo em comprovação de alguma condição de saúde mental e a certos professores, cujos proferimentos retratam atitudes de negação e menosprezo diante da neurodivergência. Tais posicionamentos são demonstrados pela narradora ao citar o que, não raro, escuta ao encontrar-se entre colegas de trabalho, como por exemplo: “É, isso é falta de laço e não sei o quê!” (linha 15). Anteriormente aludimos à necessidade de movermos certas peças (sentidos), agora, ao nos depararmos com a expressão *falta de laço*, certamente identificamos a significação carregada por ela como uma das peças que precisa ser removida.

Em seguida, após a menção feita aos estigmas relativos à saúde mental, identificamos na narrativa dois importantes descritores metapragmáticos, *sentir* e *querer*. Com o primeiro, a narradora evidencia seu posicionamento de resistência/insegurança frente à ideia de expor sua condição neurodivergente: “Eu não me sinto confortável, não” (linha 17) - o uso duplicado do advérbio *não* reitera e intensifica o desconforto que, certamente, na maioria das vezes, a faz calar-se diante do assunto, sendo que falar a respeito remete a situações de sofrimento, de difíceis adaptações, de esforços constantes e, ainda, a situações que lhe exigiram força e resiliência para enfrentar o preconceito e a discriminação. Assim sendo, o segundo descritor destacado, *querer*, se configura um desabafo: “Eu não queria ser deprimida. / Eu não queria, assim, ter medo” (linhas 17 e 18) – o indexical avaliativo *medo* remete a episódios, narrados anteriormente, que descrevem efeitos de sentido sofridos em experiências nas quais Aimê foi predicada e julgada de forma hostil e depreciativa; *medo* é, portanto, a sensação ativada ao deparar-se com situações que resgatam efeitos sofridos ao ter sido exposta a certos atos de fala, que acionam a negatividade contida nos sentidos atribuídos a características neurodivergentes.

Ao que parece, os discursos que reportam a tais episódios ainda cumprem muito bem seu papel de fazer a manutenção dos sentidos instituídos de forma pejorativa, especialmente quando se trata de saúde mental. Tal conjectura se apoia no fato de que, na maioria das vezes, é o medo da discriminação que toma a frente nas decisões de Aimê quanto ao posicionamento a ser por ela assumido, conforme

podemos perceber em meio à análise do excerto 9. Considerando o ensejo, intensifica-se a relevância dos fatores analisados a seguir, a começar pelo seguinte proferimento: “Se tu não tá bem vai ter quem já passou por aquilo, vai te olhar e vai saber o que tu tá sentindo” (linhas 19 e 20) – os descritores metapragmáticos *ter* (existir), *passar*, *olhar*, *saber* e *sentir*, se traduzem em valiosas pistas linguísticas, sinalizando pontos que são cruciais para essa pesquisa, como por exemplo, a dificuldade, ou incapacidade, do ser humano de considerar a existência e a validação de determinadas realidades, quando essas não os atingem, não se apresentam em suas vidas, não são sentidas na própria pele/mente/alma.

São os primeiros indexicais avaliativos *ter* e *passar*, destacados no parágrafo acima, que remetem à mencionada dificuldade/incapacidade; ao dizer “vai ter quem já passou por aquilo” (linha 19), a narradora, primeiramente, confirma que sim – terá (existem) os que entenderão; logo, faz referência a pessoas que têm/tiveram experiências vividas em função de condições mentais neurodivergentes, são essas as pessoas que vêm à memória de Aimê quando sua intensão é colocar a existência daqueles que sabem que não é frescura, ou sem vergonhice, essas pessoas só (re)conhecem o sentimento do outro(a), porque já sentiram o mesmo, e, assim, ao olhar para ele(a), verá o que a maioria não consegue ver.

Aimê, em determinadas situações, se vê como uma dessas pessoas, por essa razão, mesmo que de modo geral não se sinta à vontade para falar a respeito de sua condição, assume outro posicionamento diante de seus alunos. Antes, porém, de entrarmos nessa questão, convém examinarmos o descritor metapragmático *depende*: ao utilizá-lo, Aimê flexibiliza seu posicionamento e coloca as razões que a levam a posicionar-se, por vezes, de forma diferente. A princípio, menciona a influência de seu estado de ânimo: “Depende de como eu tô no momento” (linha 4), aludindo à sua autoestima e às oscilações de humor que colaboram para que se sinta mais tranquila ou totalmente desconfortável frente à abordagem de algo que remeta à condição que apresenta. Obviamente, o estado emocional é um fator importante, entretanto, o desenvolvimento da descrição feita por Aimê indica que posicionar-se (ou não) como neurodivergente dependerá muito de onde e, essencialmente, com quem se encontra – indexicais avaliativos como: “sou professora” (linha 6), “aluno com diagnóstico” e “diferencial” (linha 7), “mais facilidade” (linha 8) e “vivência” (linha 9) embasam tal conjectura, como veremos no parágrafo subsequente.

No convívio com seus alunos e alunas, Aimê se vê entre adolescentes e jovens que, em geral, apresentam um comportamento mais agitado e sujeito a distrações, o que se explica pela própria etapa do desenvolvimento pela qual estão passando; por outro lado, muitos(as) são os(as) que apresentam essas e outras características como sintomas, o que significa que não ocorrem apenas pela fase do desenvolvimento em que se encontram, mas pela presença, por exemplo, de TDAH – “Tem muito aluno com diagnóstico, né” (refere-se ao TDAH), (linha 7). Mesmo que a maioria tenha diagnóstico e apresente laudo médico, é provável que alguns ainda não tenham sido diagnosticados, mas apresentem sintomas consideráveis que levem à suspeita do transtorno. Dessa forma, já *posicionada como professora* – “como eu sou professora” (linha 6), Aimê sente-se à vontade para posicionar-se, também, como neurodivergente, como portadora de TDAH, considerando essa condição como um fator positivo, um *diferencial* no relacionamento professora/aluno(a) – “Então, isso acaba sendo um diferencial positivo pra mim, porque eu consigo me colocar com mais facilidade e perceber essas coisas, né, porque eu tenho essa vivência” (linhas 7 – 9). Como vemos, ela sente que sua experiência como pessoa neurodivergente a faz ter mais *facilidade* para compreender seus alunos e suas alunas, o que acaba somando positivamente para ambos os lados.

Contudo, além de *onde* e *com quem está*, há outro elemento decisivo: o *que/qual* ao assumir uma performance neurodivergente. Aimê, ao descrever eventos que se passam em seu local de trabalho, refere-se sempre a questões que abordam o TDAH, colocando situações que a deixam mais à vontade para revelar que é portadora desse transtorno, no entanto, ao ser questionada sobre como se sente para falar de sua condição como portadora de TB, a narradora posiciona-se de forma bem diferente: “Ah é mais complicado, né?” (linha 11). O TDAH, apesar de mal compreendido por muitos e em muitos aspectos, é um tema que, de certa forma, apresenta discussões sobre sua manifestação e manejo no ambiente escolar, já que muitos de seus efeitos se mostram diretamente ligados à questão educacional, e, em interpretação no senso comum, é, em geral, relacionado à agitação, a excesso de atividade e, algumas vezes a distrações. No entanto, o transtorno bipolar, na interpretação popular, é muito mais relacionado a desequilíbrio de forma bastante pejorativa. Mesmo que haja uma conotação mais leve, que o associa a mínimas atitudes de incertezas, como já vimos, em contrapartida, remete à questão da loucura, do descontrole.

Os critérios para transtorno bipolar tipo I representam o entendimento moderno do transtorno maníaco-depressivo clássico, ou psicose afetiva, descrito no século XIX. Diferem da descrição clássica somente no que se refere ao fato de não haver exigência de psicose ou de experiência na vida de um episódio depressivo maior (DSM-5, 2014, p. 123).

Descrito na Medicina há bastante tempo, o que esse transtorno tem de mais novo é o nome, transtorno bipolar é a definição atual para uma condição que já foi nomeada de diferentes maneiras, uma delas, psicose maníaco-depressiva - não raro, ouvimos ou encontramos em escritos até hoje tal nomeação. A citação acima nos ajuda a entender certas colocações de Aimê, como: “tenho sorte de não ter tido nenhum... / A minha é tipo 2, né, que é a sem graça” (linhas 11 e 12) – o descritor metapragmático *ter* é precedido pelo advérbio de negação *não* e complementado pelo item lexical *sorte*, sendo que o último se configura em uma pista linguística que, mesmo diante do fato de a narradora ter deixado incompleta a segunda oração, torna possível o entendimento de que se trata de algo indesejável. Em seguida, Aimê destaca que a bipolaridade que apresenta é do tipo 2, permitindo-nos, assim, inferir que na oração deixada em aberto, provavelmente, a intenção fosse mencionar uma crise maníaca, talvez com características psicóticas. Cabe lembrar que no TB tipo 2, a pessoa apresenta apenas sintomas hipomaníacos, não chegando a episódios maníacos, que são bem mais intensos e levam o indivíduo a atitudes com as quais se expõem de forma mais pungente, acarretando maiores prejuízos (DSM-5, 2014).

O indexical avaliativo *sorte* contradiz o próximo indexical utilizado: *sem graça* – no caso do segundo, ao usá-lo, a narradora alude à interpretação rasa, porém comum em meio à sociedade, de que estar maníaco é estar *bem*, muito feliz e animado, no entanto, se fosse assim, Aimê não consideraria sorte o fato de não ter episódios maníacos. Ao descrever o TB tipo 2, a narradora enfatiza os episódios depressivos que, em muitos casos de TB tipo 2, como acontece com Aimê, são bem mais frequentes, persistentes e intensos – “é [quase] só depressão, mas então é complicado, eu me afasto, eu me isolo” (linhas 12 e 13). Os descritores metapragmáticos *afastar* e *isolar* retratam os efeitos da alteração no humor, que se configura em acentuada queda de energia, acarretando falta de ânimo/força e tornando extremamente difícil o desempenho de atividades consideradas simples, além do sentimento de tristeza, angústia e desvalia.

Com uma última abordagem, na qual nos deparamos com pistas linguísticas que sinalizaram efeitos de sentido sofridos pela narradora frente à escolha de

posicionar-se ou não como neurodivergente, chegamos ao final desta segunda análise narrativa. Entretanto, a fim de complementá-la, cabem, ainda, algumas observações: primeiramente, não podemos deixar de enfatizar que, em se tratando dos diferentes posicionamentos pelos quais transitava Aimê, ao assumir ou não sua condição, qualquer que seja a performance por ela representada, sua opção tem influência direta dos discursos que significam questões relacionadas à saúde mental, pois é a partir dos sentidos, constituídos e manifestos discursivamente, que a narradora pondera como irá posicionar-se, objetivando a autoproteção, a evitação de efeitos de sentido provocados por atos de fala excludentes e carregados de preconceito.

Seguindo tal premissa, cabe, ainda, reiterar o fato de que a narradora, posicionada reflexivamente como neurodivergente, sente-se mais à vontade para identificar-se com TDAH e mais resistente quando se trata do TB. Dito isso, devemos lembrar que, de modo geral, em meio ao senso comum, a significação que cabe a um e a outro transtorno, entre fatos e mitos, apresenta consideráveis diferenças. Nas últimas décadas, apesar de haver ainda muito a ser conhecido e desmistificado a respeito de ambos, esses dois transtornos têm estado em evidência, infelizmente, na maioria das vezes, em práticas discursivas bastante equivocadas. Porém, ainda que tais equívocos se deem em relação às duas condições, como dito, elas são caracterizadas de maneiras distintas. Assim sendo, enquanto o TDAH é associado à preguiça/malandragem, à inquietação/impulsividade ou à lentidão de raciocínio, o TB corresponde a sentidos bem mais carregados de estigmas, que pressupõem, além da instabilidade de humor, comportamentos inconsequentes, ausência de senso crítico ou de bom senso, prática de discurso prolixo e incoerente, além da possível manifestação de episódios psicóticos – ou seja, é diretamente associado à loucura. Portanto, é muito provável que questões como essas estejam entre as razões que levam a narradora a agir com mais reservas, a sentir-se menos, ou nada, à vontade quando se trata de sua condição neurodivergente como bipolar, e, em contrapartida, agir com mais tranquilidade ao reconhecer-se como pessoa com TDAH. Afinal, mesmo que ambos tenham seus estigmas e sejam interpretados equivocada e depreciativamente, na maioria das vezes, ainda é preferível ser predicado(a) como preguiçoso(a) do que como louco(a).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada ao sétimo capítulo representa o término de uma etapa – etapa essa que compreende o desenvolvimento de uma pesquisa que analisou entrevistas narrativas de pessoas neurodivergentes, alicerçada teoricamente na Linguística Aplicada Indisciplinar. Diante disso, essa última parte foi elaborada com o intuito de promover uma reflexão que resgate e integre, de forma sucinta, ideias trazidas no decorrer deste trabalho, correlacionando-as com o que foi observado no desenvolvimento das análises e ponderando as evidências encontradas, tendo em vista os objetivos a que se propôs este estudo. Assim, ciente de que as discussões promovidas não se encerram aqui, espero que essa pesquisa venha a somar em uma jornada que deseja e ousa transitar por entrelugares (MOITA-LOPES,), espero que este trabalho traga subsídios capazes de adiantar alguns passos nessa caminhada e que nos dê fôlego para continuarmos o percurso.

Seguindo tal premissa, começo por destacar a importância das ideias elaboradas a partir da virada linguística – perspectiva que deu suporte às discussões trazidas no decorrer deste estudo, tendo sido crucial para sua realização. O fato de que é pela linguagem que significamos o mundo legitima as pesquisas que buscam compreender como se dá o processo discursivo de produção de sentidos. Assim, foi possível, no desenvolvimento deste trabalho, reconhecer fatores fundamentais que se encontram envolvidos nesse sistema, a começar pelo fato de que o *significado* é, concomitantemente, constituído e constitutivo, produto e produtor, ou seja, assim como é produzido no discurso, produz, também através de eventos discursivos, efeitos de sentido que, por sua vez, operam na construção de subjetividades e afetam performances identitárias, interferindo em como o sujeito percebe o mundo e a si mesmo.

Em se tratando de sujeito, cabe enfatizar que foram as coordenadas da Linguística Aplicada Indisciplinar que me fizeram chegar ao sujeito de pesquisa para o qual se volta este estudo. O direcionamento dado por tais coordenadas possibilitou o atravessamento/rompimento de fronteiras disciplinares, proporcionando, dessa forma, um entendimento mais amplo sobre a neurodiversidade e sobre os efeitos de sentido sofridos por indivíduos neurodivergentes, o que contribuiu categoricamente para o reconhecimento de uma realidade que, mesmo vivenciada por tantos(as), é socioculturalmente negada ou invalidada. Assim, ao transitar indisciplinarmente em

meio a contextos discursivos que significam a existência dessas pessoas, foi possível explicitar fatores que apontam para a necessidade de desconstruir muitos conceitos e estigmas, reivindicando ações que ponham em prática *um exercício* de ressignificação que parte, imprescindivelmente, do reconhecimento de novos discursos.

Nesse trânsito indisciplinar, visando a identificação de elementos que esclareçam questões importantes sobre a produção e os efeitos de sentido e deem sustentação aos temas abordados, foram seguidas pistas indexicais que orientaram a análise das narrativas. Tais pistas se mostraram fundamentais para o alcance dos objetivos propostos, apontando, por exemplo, para predicções e posicionamentos interativos e reflexivos – evidências que se traduzem em efeitos de sentido. Além disso, as citações que compõem as narrativas, somadas a descritores metapragmáticos e a indexicais avaliativos, foram cruciais para a identificação dos discursos envolvidos no processo de formação de subjetividade das narradoras e, fundamentalmente, para a constatação da grande carga negativa existente nos sentidos por eles instituídos que, por sua vez, produzem efeitos igualmente negativos. A análise desses elementos, incluindo a iterabilidade e força performativa dos enunciados, ademais de permitir vê-los subjugados a tais sentidos, explicitou que se mantém a vigência de discursos precursores, nos quais questões que dizem respeito à saúde mental ou são tratadas de forma extremamente preconceituosa e depreciativa ou, simplesmente, não são tratadas, são apagadas de uma realidade social, construída linguisticamente, que ignora a neurodiversidade. Com base em tal constatação, este estudo deixou claro que o contexto discursivo no qual o indivíduo está inserido, considerando todos os fatores que o compreendem, é basilar no processo de formação de sua subjetividade e performances identitárias.

Reiterando a vigência mencionada acima, cabe enfatizar que, através das análises, ficou claro que sentidos instituídos em *Discursos* vanguardistas se mantêm ativos na prática de *discursos*, os quais, dispondo de tais sentidos já naturalizados, se encarregam de fazer sua manutenção nos mais variados espaços sociais. Diante disso, o que se destaca neste estudo é o uso contundente desses sentidos, que têm sua materialidade configurada como verdade incontestável e que, assim, se preserva, por meio de atos de fala que predicam os indivíduos, e/ou o grupo ao qual pertencem, a partir de características cuja carga valorativa, pré-determinada e naturalizada, os posiciona de forma positiva ou negativa, independentemente das circunstâncias que se apresentem. Seguindo tais evidências, as análises realizadas mostraram a

marcada presença desses atos de fala, que, ancorados em uma normalização tendenciosa, subjugada a discursos elaborados politicamente em meio a relações de poder, relacionam de forma direta e insipiente certas características pessoais a sentidos depreciativos e, a partir disso, predicam uma determinada pessoa como burra/tonta/boca-aberta, ou como inteligente, porém, preguiçosa e sem caráter.

No desenvolvimento deste trabalho, ao serem identificados efeitos de sentido sofridos a partir de ações como as referidas acima, fica claro que tais predicções, bem como os posicionamentos por elas definidos, não descrevem a realidade, e sim a constroem, ou seja, constroem a realidade de alguém, no que se inclui sua subjetividade e as performances identitárias que assume. O que significa dizer que as evidências encontradas neste estudo corroboram a função performativa da linguagem e, além disso, apontam para a necessidade de expandir o alcance desse conhecimento, levando à conscientização de tudo que está implicado em nossos atos de fala. Visto que, ao utilizarmos a linguagem fazemos muito mais do que acionar certos segmentos que compõem o inventário fonético/fonológico de uma língua, a fim de organizá-los em sequências sonoras formando, assim, palavras, sentenças e discursos para, ingênua e simplesmente, descrever, relatar e nomear fatos, seres e objetos – ao utilizarmos a linguagem significamos o mundo. Convém, então, que nos perguntemos como e para quem o estamos significando.

Reflexão essa que leva à outra importante constatação, o fato de que atos de fala, particularmente vivenciados durante a infância e, em especial, quando praticados por pessoas de grande representatividade para o indivíduo, intervêm de forma decisiva em seu processo de significação do mundo e de si. Tal fato se mostra nos dados que compõem esta pesquisa – à medida em que as narradoras, ao predicarem e posicionarem personagens, na descrição dos eventos de sua história, vão expondo os efeitos de sentido sofridos por elas, é possível percebermos a força performativa dos atos de fala que as envolveram enquanto crianças, sendo que seus efeitos se refletem, ainda hoje, em suas relações intra e interpessoais e são decisivos nos posicionamentos que assumem frente às mais diversas situações de vida. Tais evidências confirmam que ações discursivas, ao instituírem, consolidarem e naturalizarem significados, operam incisivamente na construção do indivíduo enquanto ser individual e social, o que inclui a formação de pensamentos, crenças, sentimentos, medos etc., efeitos de sentido que reverberam questões emocionais e comportamentais.

Tais questões, em uma pesquisa que se dispôs a transitar indisciplinarmente por temas relacionados à saúde mental e à diversidade de funcionamentos neurocognitivos, se mostraram agregadas a sentidos que apagam a diversidade de mentes e, assim, submetem as pessoas neurodivergentes ao silenciamento. As narrativas analisadas apresentam evidências de como esses indivíduos precisam *esconder-se*, o que, não raro, os leva a lançar mão de uma camuflagem que os faça parecer com aqueles(as) que estão dentro da norma socioculturalmente estabelecida e legitimada; no entanto, essa camuflagem é entendida, pelos próprios sujeitos neurodivergentes, para além de uma estratégia de defesa, a ser usada esporadicamente. Os discursos normalizadores, ao legitimarem certas habilidades, comportamentos/funçamentos, tratando também de naturalizá-los, o fazem de tal de forma que esses sujeitos não só se vestem com a referida camuflagem, mas buscam, exaustivamente, formas de incorporá-la. Nas duas entrevistas realizadas, foi constatado que os discursos nos quais as narradoras estavam inseridas instituíam sentidos que definiam um determinado comportamento como ideal, modelo a ser seguido, acarretando, assim, certas exigências, despertando expectativas e invalidando qualquer comportamento que se distanciasse do padrão idealizado.

Dito isso, cabe destacar que as duas entrevistadas apresentaram/apresentam tal distanciamento. Assim sendo, esta pesquisa identificou efeitos de sentido que, mesmo sendo vivenciados de forma diferente por cada uma das narradoras, se fazem presente na vida de ambas. Tais efeitos se traduzem em: sofridas tentativas de moldar-se conforme o padrão socialmente validado e exigido; recorrentes frustrações; interpretações e julgamentos equivocados e negativos de suas ações/comportamentos; predicações estereotipadas e posicionamentos interativos e reflexivos marcadamente depreciativos; enfrentamento de preconceito e discriminação; queda acentuada da autoestima; silenciamento; sentimento de culpa, de medo e de incapacidade; agravamento dos sintomas referentes às condições neurodivergentes que apresentam e graves prejuízos em questões pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais de modo geral. Diante disso, cabe dizer que o diálogo proporcionado no momento das entrevistas, bem como as análises posteriores, oportunizaram a percepção de elementos importantes, que partem de dois constituintes básicos: *vozes e silêncio*. Ou seja, as narrativas nos fazem ouvir inúmeras vozes, para além daquelas que se apresentam fisicamente diante de nós, dado o fato de que essas reverberam outras tantas, dessa forma, efeitos de sentido

como os citados acima, assim como ecoam vozes que não cessam, que soam insistentes em discursos pulverizados culturalmente, também retratam o silêncio, e/ou o silenciamento.

A partir dessa reflexão, que pondera resultados deste trabalho, é possível dizer que as vozes incessantes são as que mantêm vigentes os sentidos que, instituídos historicamente, dão um caráter aviltante à maioria dos temas relacionados à saúde mental, o que inclui a caracterização das pessoas neurodivergentes como indivíduos passíveis de desconfiança, perigosos, irresponsáveis, incapazes, ou então, estúpidos e torpes; inclui, ainda, o discurso que insiste em disseminar a ideia de que certas condições mentais não existem, de que os indivíduos que se dizem acometidos por elas são, na verdade, preguiçosos, acomodados e sem-vergonha. Em ambos os casos, essas vozes depreciam e invalidam a neurodiversidade; e, é justamente aí que o silêncio se faz perceber – as narrativas mostraram que um dos fatores pelo qual discursos/sentidos marcadamente pejorativos se mantêm predominantes é a falta de atitude discursiva que os questione, que elabore e dissemine discursos diferentes, discursos de enfrentamento, de resistência, que ecoem e façam valer a diversidade humana em todas as formas em que se apresenta.

Diante de iniciativas em prol da inclusão, há a ilusão de que essas ações existem e funcionam para todos, no entanto, essa não foi a realidade encontrada nos resultados desta pesquisa, o que se mostrou foi uma acentuada insciência em relação à neurodivergência e à saúde mental e, além e/ou em decorrência disso, a marcada e absoluta presença de discursos que hostilizam ou negam tais condições, produzindo efeitos de sentido como sentimento de menosprezo, de medo, de vergonha e a *tentativa de ser outra pessoa*. Tais evidências deixam claro que silenciar só colabora para que permaneça a falta de conhecimento, que se mostrou, neste estudo, como um dos fatores motivacionais para que não cessem as vozes que significam a neurodiversidade e a saúde mental de forma preconceituosa e estigmatizada. O que significa dizer que o silêncio é lacunar, e, assim, deixa espaço para discursos excludentes. Observações como essas, além de confirmarem a importância de se promover o conhecimento, reforçam a necessidade da elaboração e do reconhecimento de novos discursos.

Por fim, remetendo ainda a teorizações trazidas no decorrer deste trabalho, é importante enfatizar que o fato de muitas delas promoverem a discussão sobre a prática do discurso exercida para normatizar e naturalizar significados, na verdade,

vem a confirmar a função da linguagem como institutiva de sentidos. Diante disso, o que se faz primordial é o que está facultado na plasticidade dessa linguagem que, assim, concebida como discurso, se apresenta em caráter móvel e fluído. É bem verdade, porém, que essa mobilidade se traduz em um processo que envolve vários fatores, muitos dos quais o lentificam e o tornam bastante complexo; contudo, tais fatores não invalidam o caráter plástico e versátil da linguagem. A consciência quanto a complexidade desse processo apenas corrobora a necessidade de que haja constância e persistência em ações promotoras de discursos transgressores, os quais, respaldados pelo dinamismo da linguagem, que se dá em um sistema aberto e passível de modificações, venham a constituir novos sentidos.

É esse entendimento que precisa ser promovido, é esse entendimento que me permite dizer, ao finalizar esta pesquisa, que é possível ressignificar, que é possível produzir efeitos de sentido que dignifiquem, que legitimem as muitas formas de ser, estar e existir no mundo.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. **Interdisciplinaridade**: da origem à atualidade (artigo decorrente de palestra apresentada no I Fórum de Reabilitação do Centro Universitário São Camilo, em 18.03.2006). In: O Mundo da Saúde – n.1, p. 107-116. São Paulo: jan/mar, 2006.

ALMEIDA, C. **Reflexões sobre o papel da linguagem em Aristóteles e Wittgenstein**. In: Rónai: revista de Estudos Clássicos e Tradutórios – vol. 4, n. 2, p. 89 -100. Juiz de Fora: UFJF, 2017.

ANDRADE, R. *et al.* **Atuação dos neurotransmissores na Depressão**. Disponível em: < <http://www.saudeemmovimento.com.br/revista/artigos/cienciasfarmaceuticas/v1n1a6.pdf>> Acesso em: 21/01/2021.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer. Palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

BASTOS, L. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais** – uma introdução ao estudo da narrativa. In: Calidoscópio – vol. 3, n. 2, p.74-87, maio/ago, 2005.

BASTOS, L. **Narrativa e vida cotidiana**. In: Scripta – vol. 7, n. 14, p. 118-127. Belo Horizonte, 2004.

BASTOS, L.; SANTOS, W. (organizadores). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BASTOS, L.; BIAR, L. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. In: D.E.L.T.A. – 31. ed. Especial, p. 97-126, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELISÁRIO, J.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento – vol. 9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **“Life as Narrative.”** In: Social Research – vol. 54, n. 1, p. 11–32. JSTOR, 1987. Disponível em < www.jstor.org/stable/40970444> Acesso em 03/03/2020.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 2. ed. Trad. Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CANDIDO, M. et al. **Conceitos e preconceitos sobre transtornos mentais: um debate necessário**. In: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas (SMAD) – vol. 8, n. 3, p. 110-117. Ribeirão Preto: Portal de revistas da Universidade de São Paulo (USP), 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762012000300002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 03/02/2021.

CARDOSO, M. **O desencantamento do mundo segundo Max Weber**. In: Revista EDUC – vol. 1, n. 2. Faculdade de Duque de Caxias, 2014.

CARNEIRO LEÃO, E. **Para uma crítica da interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa** (1988). In: Teoria e Educação – n. 2, p.177-229. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

COSSETIN, V. **Suportar ou reconhecer: a dupla face do conceito de tolerância e o papel mediador da escola**. In: Pro-Posições – vol. 28, supl. 1, p. 132-146. Campinas: Dec., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400132&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04/02/2021.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAVIES, B. **Positioning: The Discursive Production of Selves**. In: Journal of the theory of social behaviour – vol.20, p. 43 – 65, 1990.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DESCRIPTORES EM CIÊNCIAS DA SAÚDE: DeCS [Internet]. ed. 2017. São Paulo (SP): BIREME / OPAS / OMS, 2017. Disponível em: <<http://decs.bvsalud.org>> Acesso em 11/02/ 2020.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: MOITA-LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. p. 45-65. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRICIO, B.; MOITA-LOPES, L. P. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada**. In: Calidoscópico – vol. 17, n. 4, p. 711-723. Porto alegre: Unisinos, 2019. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>>. Acesso em: 21/01/2021.

FERRATER, J. **Diccionario de Filosofía**. 5 v. Nueva edición revisada, aumentada y actualizada por el profesor Josep-Maria Terricabras. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

FILHO, J. **Saúde Mental, Atenção Primária e a Estratégia Saúde da Família**: a implantação de unidades básicas de apoio à Saúde Mental na região sul do Município de São Paulo - um Estudo de Caso. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Faculdade de Saúde Pública - Universidade de São Paulo, 2009.

FONTANA, V. **Intuição de essências na fenomenologia de Husserl**. In: Revista Faz Ciência – vol. 9, n. 9, p. 167-184. Francisco Beltrão, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/search/authors/view?firstName=Vanessa&middleName=Furtado&lastName=Fontana&affiliation=&country=>> Acesso em: 03/12/2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREITAS, L. F. R. de. Vivenciando a outridade: escalas, indexicalidade e performances narrativas de universitários migrantes. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada - vol. 19, n. 1, p. 147-172, 2019.

FREITAS, L. F. R. de; MOITA-LOPES, L. P. “**Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo**”: **desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco**. In: Calidoscópio - vol. 15, n. 2, p. 305-316. Porto alegre: Unisinos, 2017.

FREITAS, S. **A formação de professores na Educação Inclusiva**: construindo a base de todo o processo. In: **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GEE, J. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. New York and London: Routledge, 1999.

_____. **Social Linguistics and Literacies**. 3. ed. New York and London: Routledge, 2008.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções do nosso tempo. In: Educação e Realidade – vol. 22, n. 02, p. 15-46, 1997.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge, 2002.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LINDE, C. **Life Stories**: The Creation of Coherence. Oxford University Press. 1993.

LISPECTOR, Clarice. **Os desastres de Sofia**. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. p. 63 – 73. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5 / [American Psychiatric Association]. [recurso eletrônico]. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua**. Perguntas e Respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

MIGUENS, S. **Filosofia da Linguagem: uma introdução**. Porto: Ed. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

MINAYO, M. **Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?** Disponível em: < <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/interdisciplinaridade-minayo.pdf> > Acesso em: 21/01/2021.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. p. 11-24. São Paulo: Contexto, 2009.

NICOLAU, F.; ROCHA, C. **Psiquiatria Geral – Glossário de termos técnicos**. Disponível em <<http://www.psiquiatriageral.com.br/glossario/h.htm>> Acesso em: 20/01/2021.

NOBREGA, A.; MAGALHÃES, C. **Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária**. In: Veredas Atemática – vol. 16, n 2, 2012.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. Coleção Filosofia, vol. 40. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ORTEGA, F. **O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade**. In: Mana – vol.14, n. 2. Rio de Janeiro, 2008.

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva**. In: MOITA-LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. p. 67-84. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. p. 149-168. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RUFATO. **Não chame de ansiedade**: 8 exemplos de como banalizamos as doenças mentais. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/10/ciencia/1539172_998979.html> Acesso em: 21/01/2021.

SAMPAIO, E. **A virada linguística e os dados imediatos da consciência**. In: Trans/Form/Ação – vol. 40, n. 2, p. 47-70, 2017.

SANTOS, W. S. dos. **Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas**. In: CABRAL, L.; SANTOS, W. S. dos (organizadores). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SILVA, T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SINACEUR, M. A. **Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?** Revue Internationale Des Sciences Sociales – vol. 29, p. 617- 626, 1977. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023340_fre?posInSet=24&queryId=9e2fc7ca-68e8-4fb9-8c37-f3bf8aa9148d Acesso em: 08/01/2021.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WALKER, Nick. **Jogue fora as ferramentas do senhor: libertando-nos do paradigma da patologia**. Trad. Alexia Klein. 2016. Disponível em: <<https://autismoemtraducao.com/2016/11/11/jogue-fora-as-ferramentas-do-senhor-libertando-nos-do-paradigma-da-patologia>>. Acesso em: 25/04/2018.

_____. **O que é o autismo?** Trad. Alexia Klein. 2015. Disponível em: <<https://autismoemtraducao.com/2015/09/17/autismo-sugundo-o-paradigma-da-neurodiversidade>> Acesso em: 26/04/2018.

_____. **Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions**. 2014. Disponível em: <<http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions>>. Acesso em: 28/04/2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD-11** implementation or transition guide. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Geneva: WHO; 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 13/01/2021.

WORTHAM, S. **Narratives in action**. New York: Teacher College Press, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Termo de Livre Participação à Pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E
COMUNICAÇÃO



Pesquisadora: Valéria Castro Nunes

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Prezado(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “A constituição de subjetividades em meio a contextos discursivos normalizadores: ser, estar e existir como indivíduo neurodivergente”, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas.

Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista narrativa a respeito de como aconteceu/está acontecendo seu processo de constituição identitária em meio a discursos que remetiam/remetem a sua condição como pessoa neurodivergente. É relevante salientar que: seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; você poderá receber, sempre que solicitadas, informações atualizadas sobre todos os procedimentos, objetivos e resultados do estudo realizado.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação não é obrigatória, no entanto, ela é muito importante para esta pesquisa. Além disso, é importante destacar que o estudo apresenta riscos mínimos, pois poderá haver algum desconforto ou constrangimento na participação, e que, devido a isso, ela poderá ser interrompida a qualquer momento. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos você poderá entrar em contato com a pesquisadora através do endereço eletrônico valeriacastro.md@gmail.com

Eu, _____, confirmo que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como a minha forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento e, portanto, permito que a entrevista narrativa concedida por mim seja utilizada neste estudo.

Assinatura do participante