

**A OBRA DE MARIA IRMA HADLER COUDRY:  
NEUROLINGÜÍSTICA DISCURSIVA COMO  
REVOLUÇÃO CONCEITUAL-METODOLÓGICA  
PARA OS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ANNA MARIA LUNARDI PADILHA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os achados de Maria Irma Hadler Coudry no campo da Neurolinguística Discursiva (ND) configuram-se como revolução conceitual-metodológica, uma vez que deslocam o centro da discussão – da afasia, da área e da clínica médicas, com seus formulários e testes, que deformam a relação entre sujeitos – para a avaliação e o acompanhamento dos sujeitos afásicos a partir de situações discursivas e dialógicas. Este texto trouxe exemplo da possibilidade de assumir os estudos de Coudry na avaliação e acompanhamento clínico longitudinal, a partir da concepção da Psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, de uma jovem com comprometimento neurológico que afetou sua linguagem, permitindo-lhe a saída dos limites impostos pela deficiência, na direção de afastar a barra que separa o que é normal daquilo que é patológico. Concluiu-se que a objetivação das contribuições de Maria Irma Hadler Coudry para o campo da Educação Especial demanda, dos cursos de formação de professores e de especialistas críticos, um maior rigor teórico nos estudos sobre a constituição da subjetividade, o papel da linguagem e a complexidade dos problemas relacionadas ao seu funcionamento assumindo a escola como locus de conhecimento para todos e para cada um, de acordo com suas necessidades.

**Palavras-chave:** Neurolinguística Discursiva. Maria Irma Hadler Coudry. Educação Especial.

**ABSTRACT:** The findings of Maria Irma Hadler Coudry in the field of Discursive Neurolinguistics (ND) are a conceptual-methodological revolution, since they shift the focus of discussion - of aphasia, medical and clinic knowledge areas, with their forms and tests, which deform the relationship between subjects - for evaluation and follow-up of aphasic subjects, starting from discursive and dialogic situations. This text provides an example of the possibility of assuming the studies of Coudry in the longitudinal evaluation and clinical follow-up, from the conception of historical-cultural Psychology of Lev Vigotski, of a young woman with neurological impairment that affected her language. This process allowed her to leave the limits imposed by the disability, in the direction of moving away the bar that separates what is normal from what is pathological. It concludes that the objectification of the contributions of Maria Irma Hadler Coudry to the field of Special Education demands, from courses of teacher and critical specialists formation, a greater theoretical rigor in the studies on the constitution of subjectivity, on the role of language and on the complexity of the problems related to its operation, assuming the school as a locus of knowledge for everyone and for each one according to their needs.

**Keywords:** Discursive Neurolinguistics. Maria Irma Hadler Coudry. Special Education.

---

<sup>1</sup> anapadi@terra.com.br

## INTRODUÇÃO

*Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma possibilidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.* (BAKHTIN, 1992, p. 414<sup>2</sup>).

Era 1998. Conhecíamos há dez anos o livro *Diário de Narciso: discurso e afasia (1986/1988)*, de Maria Irma Hadler Coudry. Pesquisadora que, mesmo antes dessa data, já escrevia e ensinava, sob um novo enfoque teórico e prático, sobre as patologias da linguagem, chamando a atenção para os resultados de seus estudos na direção de superar a racionalidade médica: cumpridora de exigências psicométricas, característica de seu campo, que tomava/toma “a língua como código, a fala como ato fisiológico, o discurso como uma sequência hierárquica de palavras e sentenças, a linguagem como conduta verbal [...]” (1995, p. 12). Coudry demonstrava a possibilidade de outra abordagem que, de modo revolucionário, articulava a Linguística e a Neurologia sob uma perspectiva orientada discursivamente.

Não faziam parte da formação dos professores e dos pedagogos – da Educação chamada de regular, nem os da Educação Especial – a teorização na área da Neurolinguística Discursiva (ND), os conhecimentos advindos dos “estudos das relações entre cérebro e linguagem na vida em sociedade” (COUDRY, 2010, p. 24) e a compreensão de que “sujeito e construção da significação constituem o ponto de partida para a elaboração das estratégias avaliativas e clínicas” para enfrentar “o acompanhamento terapêutico” (COUDRY, 1988, p. 194),<sup>3</sup> conceitos que viriam a contribuir para a modificação radical dos procedimentos de avaliação e acompanhamento de crianças, jovens e adultos diagnosticados como disléxicos ou com transtornos linguísticos os mais diversos.<sup>4</sup>

A possibilidade de transferência dos estudos de Coudry (1988) para o campo da Pedagogia fora anunciada por Franchi, no Prefácio ao *Diário de Narciso*. Escreveu ele que no livro há “inúmeras passagens em que a transferência para situações em sala de aula é quase uma projeção geométrica” (1986, p. XVI<sup>5</sup>). Tais estudos, porém, não eram foco de atenção das pesquisas no campo da Educação. Os encaminhamentos de alunos com problemas de aprendizado, de qualquer natureza, andavam na direção dos diagnósticos médicos e das avaliações psicológicas baseada em testes (PADILHA, 2004<sup>6</sup>).

<sup>2</sup> A primeira edição é de 1970/1971.

<sup>3</sup> A data original da tese *Diário de Narciso* de Maria Irma Hadler Coudry é 1986. A edição consultada para este texto é da Editora Martins Fontes, de 1988.

<sup>4</sup> Em meados do século XX, há um crescente interesse pela educação das crianças e jovens com deficiências, interesse esse acompanhado da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. No início da década de 1990, “nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação” (MENDES, 2006, p. 395).

<sup>5</sup> A tese foi publicada como livro em 1988, no entanto, o prefácio de Franchi traz a data de 1986.

<sup>6</sup> A primeira edição é de 1997.

Assumi o compromisso de estudar a ND – o que foi, à época, um desafio. Pedagoga de formação e cursando o programa de doutoramento em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 1997 a 2000, conheci e optei pela aproximação teórica com os estudos de Coudry (1988; 1995; 1996). Aproximação que demandou – como escreveu Franchi (idem, p. XIV) – admitir a linguagem “como atividade, como ação, como trabalho social, histórico”; além da coragem de desenvolver um estudo longitudinal<sup>7</sup> com uma jovem, na ocasião com 17 anos de idade – Bianca – com deficiência mental grave, agenesia parcial do corpo caloso, diminuição do hemisfério esquerdo, com comprometimento na esfera da linguagem oral e que não sabia ler nem escrever.

Tendo como referência a perspectiva da Psicologia histórico-cultural do pensador russo Lev Vigotski<sup>8</sup> e de sua escola e do também russo Mikhail Bakhtin e apropriando-se dos estudos de ND de Maria Irma Coudry, a investigação longitudinal se deu com a “construção do *dado achado*”, aquele que, de acordo com Coudry (1996, p. 183), é construído na inter-relação e que articula “teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos”.

Introduzi também a questão semiótica nas análises dos eventos, como sugere Pino:

[...] já é possível perceber que, se a entrada no universo da significação altera os modos de atividade e cognição da criança, o acesso a esse universo só ocorre no campo da inter-subjetividade, entendida como o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação *privados* [de cada interlocutor] à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo *público* de significação (PINO, 1993, p. 22 – grifo do autor).

Lev Vigotski, no início do século XX, fornece uma contribuição inédita aos estudos do desenvolvimento humano, justamente por não cindir a ordem da natureza e a ordem da cultura. Tomando o conceito de trabalho de Karl Marx, Vigotski afirma que, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. Essa dupla transformação – da natureza e de si mesmo – é que Vigotski chama de história propriamente dita, e dela o ser humano passa a fazer parte desde o seu nascimento. Decorre dessa visão de homem a lei genética geral do desenvolvimento psíquico desenvolvida pelo pesquisador soviético:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1995, p. 150 – tradução minha<sup>9</sup>).

---

<sup>7</sup> De acordo com Coudry (1995), “o método de investigação longitudinal de sujeitos neurolesados tem se revelado eficaz pois, além de recobrir todo o processo verbal (ou seja, tudo o que se faz **com**, **sobre** e **pela** linguagem), permite apreender a evolução do quadro clínico e perceber os processos alternativos de significação dos quais o sujeito lança mão” (1995, p. 13 – grifos da autora).

<sup>8</sup> Em decorrência de, nas traduções das obras de Vigotski, seu nome ser grafado de diferentes modos, adotamos a grafia Vigotski, preservando, nas referências bibliográficas, a grafia que foi adotada em cada edição.

<sup>9</sup> Primeira edição de 1931.

Os estudos das deficiências – e da deficiência intelectual – realizados por Vigotski mostram que é sobre os processos elementares ou naturais que se edificam as formas superiores de comportamento e a lei genética geral permanece orientando o entendimento do desenvolvimento: do plano social para o plano individual. Se os sujeitos deficientes não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores/culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais, que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para eles. Trata-se do emprego de signos, da inserção no mundo simbólico, do domínio da vontade e da própria conduta. Portanto, “da relação entre sujeito e linguagem” (COUDRY, 2010, p. 24), que abre possibilidades ao processo de construção e de “reconstrução da linguagem”. (idem, p. 31).

Nos trabalhos reunidos em *Fundamentos de Defectología* escritos entre 1924 e 1934, o educador soviético explica que as características negativas e as complicações da deficiência não estão em sua forma primária, biológica, mas são fruto do “desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica” (VYGOTSKI, 1997, p. 144). Na esteira dessa concepção, a minha pesquisa investigou mudanças que ocorreram nos processos simbólicos dessa jovem com lesão cerebral e comprometimento mental, num certo contexto de intervenção pedagógica, que, nesse caso, foi o espaço da clínica – compreendido como lugar de práticas integradas que possibilitam articulação de diferentes ações humanas e fazem sentido numa certa comunidade humana. Como escreveu Coudry, assumi a clínica como o lugar que se constituiu o espaço de “construção conjunta de significação” (1988, p. 64). O objetivo maior da pesquisa e da tese<sup>10</sup> foi o de contribuir para tirar o sujeito deficiente da divisão instituída e fortemente marcada pela barra *normal/patológico*; separação “que direciona o olhar”, impedindo a construção de possibilidades, “porque nos aprisiona aos modos restritos de conceber o que é o humano” (PADILHA, 2007, p. 2<sup>11</sup>).

A vida, segundo Georges Canguilhem (1995, p. 96<sup>12</sup>), “não é indiferente às condições nas quais ela é possível [...], a vida é de fato uma atividade normativa”. Não existe o normal ou o patológico em si mesmo. Não se trata de a deficiência, por exemplo, ser uma ausência de norma, mas outra norma, diferente das que foram inventadas pelos homens em dadas circunstâncias históricas. Canguilhem fundamenta sua significação de normalidade “por meio de uma análise filosófica da vida, compreendida como atividade de oposição à inércia e à indiferença” (p. 208).

---

<sup>10</sup> A tese – defendida em 2000 – foi publicada em livro em 2001 e está em sua 4ª edição. PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, Autores Associados, 2007.

<sup>11</sup> Primeira edição de 2000.

<sup>12</sup> Primeira edição de 1966.

A aproximação com a obra de Coudry levou-me ao convite para que ela me co-orientasse<sup>13</sup> na realização da pesquisa e da tese. Maza, como carinhosamente a chamamos, aceitou e sua anuência efetivou-se em contatos estreitos e frequentes no Centro de Convivência de Afásicos (CCA), na Unicamp.<sup>14</sup> As sessões videogravadas do acompanhamento de Bianca eram vistas, analisadas e discutidas e, como aprendiz, eu ia, pouco a pouco, atribuindo sentido ao que a jovem dizia e fazia: seu olhar, seu corpo, seus gestos, suas palavras, seus desenhos, seus silêncios.

Busquei as anotações dos encontros de co-orientação com Coudry para também compor este texto – anotações que são guardadas e revisitadas – e (re) encontramos seu ensinamento rigoroso e afetivo: “olhar para o outro é dar vida a ele”. Para que Bianca possa ser compreendida, “é necessário envolvimento na relação”, de tal modo que “a relação da língua com as práticas discursivas seja, efetivamente, terapia”.<sup>15</sup> “Não se deve pedagogizar tudo que o sujeito fala”. Trata-se da “construção do sujeito, do lugar que ele ocupa” nas relações interpessoais. “É preciso atenção para o peso que tem o silêncio de Bianca, suas manifestações de tristeza, de alegria, e ir fornecendo *prompting* para apoiá-la no discurso”.

Eu estava tentando compreender por que Bianca mantinha uma mesma expressão facial e gestual que não se modificava para avisar se estava triste ou alegre, indiferente ou magoada. Por que mexia tão pouco seu braço direito. Por que não falava comigo como uma jovem de 17 anos. Por que não perguntava pelos fatos, nem narrava situações vividas em família. Por que não traçava desenhos. Por que não conseguia se colocar no lugar do outro – atividades próprias da linguagem.

Tentei deixar de lado, na intervenção clínico-pedagógica, as atividades que lembravam/lembram o funcionamento elementar – do animal ou da criança pequena. Para Vigotski (1997<sup>16</sup>), desenvolvimento é transformação qualitativa pela e na cultura e *deficiência* não é *insuficiência*, mas uma organização peculiar das funções psíquicas superiores.

Coudry se propôs a “rever os princípios” que orientavam a avaliação dos sujeitos afásicos; eu me propus a rever os princípios médicos, psicológicos e pedagógicos que se limitam a classificar as faltas, os *déficits*. Todo o esforço foi no sentido de apontar para a possibilidade de maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento cultural, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações na esfera do simbólico, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns níveis, porque delimitados estes aspectos e estes níveis, em um tempo também delimitado. Na investigação, pude viver junto os conflitos da história da vida e da história de vida.

---

<sup>13</sup> O orientador da tese foi o professor Dr. Angel Pino Sirgado, no Programa de Pós-Graduação e Educação da Unicamp.

<sup>14</sup> O CCA é um centro que reúne sujeitos afásicos para atendimentos individuais e coletivos dos quais participam interlocutores não afásicos e onde se faz um trabalho discursivo com a linguagem e os demais processos cognitivos, por meio de atividades de fala, leitura e escrita.

<sup>15</sup> Anotações em caderno dos encontros de orientação referentes aos anos de 1988 a 2000.

<sup>16</sup> Primeira edição de 1931.

**BIANCA: O DADO ACHADO E O OLHAR DISCURSIVO**

*Se o dado é construído na interação, forma-se um vínculo entre o investigador e o paciente, relevante tanto para a emergência do dado quanto para a própria terapia (COUDRY, 1996, p. 184).*

Bianca nasceu em 1980, filha de um casal que ainda não tinha filhos. A mãe, na gravidez, teve rubéola e sua filha nasceu com agenesia parcial do corpo caloso, diminuição do tamanho do hemisfério esquerdo, limitação dos movimentos dos membros superiores e inferiores, principalmente do braço direito. Cansados das idas a tantos profissionais e de inúmeras avaliações e testes, os pais de Bianca lançavam mão da última tentativa de ver a filha mais independente e se comunicando. Os profissionais que cuidaram de Bianca por tantos anos não haviam levado em conta, até então, possibilidades outras de significar o mundo.

Coudry (1988, p. 196) escreveu que não é possível realçar, fazer aparecer os recursos que emergem a partir da doença, fora das condições de exercício da linguagem. Mas que:

uma avaliação centrada em uma perspectiva discursiva amplia o universo de estudo dos problemas linguísticos do sujeito afásico e oferece acesso empírico à observação e análise das múltiplas faces do objeto linguístico envolvidas em um determinado processo patológico.

A autora está falando dos afásicos especificamente, mas nos foi ensinando a extensão de seus estudos, a abrangência deles quando a linguagem se exhibe “nas *activités langagières* que engajam os interlocutores no processo verbal, sem o medo da imprecisão – que não é fato – e a busca da transparência – que é uma ilusão” (COUDRY, 1996, p. 186). Foi assim que formulei o estudo do desenvolvimento simbólico de uma jovem deficiente mental: como faz Coudry (1993, p. 39), buscando fundamentos na “epistemologia básica vygotskyana da formação signocultural da mente – que implica uma mediação necessariamente simbólica com o ‘real’, portanto, indireta [...]”, trazendo “a concepção de funcionamento da atividade mental derivada dos postulados vygotskyanos para perto da concepção de linguagem enunciativo-discursiva”.

Os dados das observações iniciais indicavam que Bianca apresentava um andar pausado, um tanto cambaleante e seu braço direito quase nunca se movimentava, ficando a maior parte do tempo para baixo, na direção da cintura. O braço esquerdo movia-se, mas raramente ela o usava para realizar gestos significativos, tanto de acompanhar a fala, como de apontar. Aliás, não tenho registro de Bianca ter usado o dedo indicador para apontar. Fixava o olhar, grande parte do tempo, no meu rosto, como quem não olha para o outro. A expressão de seu rosto trazia sempre um riso forçado que não se modificava quando as situações se alteravam. Era assim que Bianca se comunicava comigo. Nenhuma palavra dita espontaneamente, nenhuma referência ao presente não imediato. Nenhuma forma reconhecível em seu desenho (PADILHA, 2007, pp. 10-11<sup>17</sup>).

---

<sup>17</sup> Primeira edição de 2001.

Fui aprendendo que “se o dado é construído na interação, forma-se um vínculo entre o investigador e o paciente, relevante tanto para a emergência do dado quanto para a própria terapia” (COUDRY, 1996, p. 184).

Também incluímos Bakhtin (1992, p. 294) nas análises – mesmo não tendo ele se referido especialmente à deficiência – que nos incentivou a considerar todos os detalhes, todas as situações discursivas, uma vez que a alternância dos sujeitos falantes aparece no diálogo, que, “por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica de comunicação verbal”. Era preciso a alternância das falas, a compreensão responsiva. Os esforços foram no sentido de permitir ao sujeito a sua saída dos limites de sua experiência sensível do real. Saída da própria deficiência e de sua exclusão social.

As transformações foram acontecendo e Bianca foi ocupando, a cada dia, seu lugar de sujeito. Essa jovem não era mais somente e/ou prioritariamente suas faltas, seus defeitos orgânicos e sua deficiência – porque “nenhum deficiente mental é só isso”, me dizia Coudry. É necessário olhar para a singularidade de cada sujeito, resultado de sua história de vida, uma história das relações sociais que o constituíram e constituem porque “não existe, na prática da linguagem, nenhum sujeito médio ideal, que possa ser tomado como padrão para uma bateria fixa de estratégias” (COUDRY, 1988, pp. 76-77).

Maza foi apontando esferas do simbólico que eu desejava estudar: “gesto e palavra”, que, dizia-me ela, “vão compondo o sujeito, no exercício da linguagem”. Decidimos por olhar o gesto, a narrativa, o desenho, a dramatização (colocar-se no lugar do outro), a participação em jogos e o uso significativo dos objetos culturais. E, em todos os nossos encontros, seguimos na direção de aproveitar as “situações discursivas” para “direcionar a reconstrução, não só em função do *déficit*, mas da articulação entre os níveis linguísticos” (COUDRY, 1996, p. 185). Trata-se do *dado achado* no processo de significação. Tomei as palavras de Coudry (1997) como inspiração para dizer que Bianca ora se apaga, ora se mostra, mas sempre se expressa. É no exercício da dialogia que Bianca mostra-se, dando-se a conhecer, dando-se a compreender.

Foi possível fazer parte da evolução cognitiva e linguística de Bianca e antever possibilidades - caso o apoio “do outro” seja efetivo. Já estávamos em 1999 (PADILHA, 2007, pp. 164-165<sup>18</sup>) e os dados apontavam que o trabalho da/com e pela linguagem ampliaram os processos discursivos da jovem, sua participação na vida social e a compreensão do mundo que a cercava.

B: Me ajuda contar?

P: Vamos montar a conta.

[B. não conseguia se organizar com as figuras que estavam recortadas e que serviam para algumas situações nas quais montávamos contas]

B: Você não entende? Colar e depois pôr de novo, entendeu? Descolar e depois põe de novo, entendeu? [Ela queria descolar algumas figuras que já tinham sido coladas em outro oportunidade]

---

<sup>18</sup> Primeira edição de 2001.

- P: Não entendi por quê você quer fazer isso.
- B: E se fazer assim, por exemplo. Deixa esse e faz no livro [referindo-se à conta].
- P: Não pode.
- B: Claro que pode!
- P: Como você sabe?
- B: Pode?
- P: [rindo]. Pode. Eu queria que ficasse também no caderno [referindo-se às contas].
- B: Também?
- P: É.
- B: Passá no caderno [fala lentamente].
- P: Isso, passar no caderno.

Pedir ajuda por saber que pode contar com o outro, porque precisa do outro, como todos nós. Como registrar suas contas sem perder tempo com as figuras? Por outro lado, como deixar no caderno as contas que foram realizadas em outro lugar? Afirmo que pode o que é de seu desejo, mas, diante do questionamento, volta atrás e pergunta se pode ou não. Bianca não é deficiente o tempo todo. Ao contrário, na interlocução, vai diminuindo o tempo em que é. José Saramago, em *A caverna* (2000, pp. 225-226), escreveu: “Como em todas as coisas deste mundo, e certamente de todos os outros, o juízo dependerá do ponto de vista do observador”. E o ponto de vista do observador estava apoiado no

movimento da teoria para o dado e vice-versa que se pode *achar* e, portanto, reconhecer o que se *acha* como *dado* teorizando sobre o que é passível de particularização (o que diz respeito ao sujeito, à sua história e à interlocução) e sobre o que é comum aos falantes. Contrariamente, um olhar clínico *centrado no desvio, na falta, no déficit* pode ocasionar interpretações restritivas e produzir equívocos clínicos que repercutem mal na vida do sujeito. (COUDRY; FREIRE, 2010, p. 35 – grifos dos autores).

O estudo envolveu a participação direta da pesquisadora, bem como as transformações afetivas, cognitivas e de construção de sentidos, por ter ocorrido numa relação discursiva, constitutiva dos sujeitos em interação.

Como já apontei, assumi como núcleo duro da pesquisa os ensinamentos de Lev Vigotski, A. Leontiev, A. R. Luria e M. Bakhtin, mas não teria dado conta de dizer sobre a constituição de Bianca, sujeito cultural, simbólico e histórico - que tinha “o que dizer” e sabia “com quem valia a pena interagir pela linguagem” (COUDRY, 2010, p. 39), sem o apoio nos estudos da Neurolinguística Discursiva, construídos, apresentados e ensinados por Coudry e pelos autores que ela indicava para serem estudados.



É a vida em si mesma, e não a apreciação médica, *que faz do normal biológico um conceito de valor [...]*. (CANGUILHEM, 1995, p. 100<sup>19</sup>).

Já como docente e pesquisadora em um programa de pós-graduação, por conta das orientações de mestrado e doutorado, deparei-me e deparo-me com preconceitos, no trabalho pedagógico, em relação aos alunos com laudos médicos de deficiência intelectual (DI), de transtorno da atenção com e sem hiperatividade (TDAH) entre outros. As análises teóricas advindas do contato direto com as escolas e com os profissionais da Educação Especial suscitaram a busca pelos estudos de Coudry e por seus fundamentos em relação à “patologização” dos modos de ser das crianças e dos jovens.<sup>20</sup>

Vivemos o domínio do pensamento neoliberal em Educação, no qual a crença é a de que cada um aprende por si mesmo, sem necessidade de uma fundante interlocução entre sujeitos; são negados os conhecimentos elaborados, tanto aos educadores quanto aos educandos. O lema “aprender a aprender”, não explicitando a concepção de mundo e de sujeito da/na história, nem a concepção de linguagem como constitutiva do pensamento e da ação por ser trabalho e atividade entre sujeitos, desloca o papel dos professores, do lugar de quem ensina e sabe por que o faz, com quem, para quem, onde, quando e como, colocando-o em uma posição dicotômica, dependente, com poucos conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, que é fruto do trabalho e da linguagem.<sup>21</sup>

Facilmente se escorrega para a marginalização daqueles que, por algum motivo, não conseguem se sair bem nas tarefas escolares e extraescolares. O desconhecimento científico favorece a culpabilização do aluno e de seu contexto sociocultural.

Os estudos de Coudry têm revelado que diagnósticos neurológicos de crianças e jovens a quem são atribuídas dificuldades de aprendizagem, dislexia, deficiência mental, déficit de atenção ou outros problemas relacionados ao desenvolvimento psíquico e escolar, vêm atuando negativamente na vida desses sujeitos.

---

<sup>19</sup> Primeira edição de 1943.

<sup>20</sup> Escreve Coudry (2010, p. 1) que “Foi para intervir nessa *realidade* que inquieta – o *suposto* percentual de crianças com dislexia é de 25% – que o Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho – foi criado na UNICAMP em 2004. O CCazinho funciona no Instituto de Estudos da Linguagem e acolhe crianças a quem foi atribuído um desses diagnósticos que, se deixados sem intervenção, passam a funcionar como uma barreira para o aprendizado formal da escrita e a criança passa a corresponder a essa suposta condição. A experiência do CCazinho tem mostrado que tais diagnósticos não se sustentam se as crianças estiverem envolvidas e interessadas no mundo da fala, leitura e escrita, embora apresentem dificuldades de várias ordens para ler e escrever”.

<sup>21</sup> Dermeval Saviani (2012), em *Escola e Democracia* (primeira edição em 1983), destaca o conceito de “marginalidade” presente nas teorias não críticas da Educação (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista) além das teorias crítico-reprodutivistas, e chama a atenção para o “caráter segregador” dessas teorias e de suas práticas. O autor elabora a pedagogia histórico-crítica: uma pedagogia revolucionária. Que concebe “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2011, p. 13- primeira edição de 1991). Nessa perspectiva, a formação dos professores precisa ter rigor teórico que fundamente sua prática e possibilite a compreensão das necessidades singulares dos alunos.

Os que conhecem a obra dessa pesquisadora sabem a falta que fazem os conhecimentos da ND na formação de professores e profissionais da Educação Especial para compreenderem os modos de avaliar e acompanhar os alunos nas dificuldades durante o processo de aprendizado da leitura e da escrita. Abaurre e Coudry (2008), analisando episódios significativos sobre a reconstrução da linguagem em afásicos e em crianças em fase de alfabetização, argumentam como o olhar indiciário de Ginzburg (1990), fundado no resíduo, no singular, ajuda a ver além das aparências. Explicam que a concepção histórico-cultural de Vigotski e dos autores de sua escola acerca da linguagem, “tomada como lugar de interação humana, de interlocução”, altera os modos de avaliar e conduzir o processo de ensino. O dizer do sujeito dirigido ao outro “deixa rastros de sua presença, atestando um trabalho linguístico em andamento, assentado em um quadro de referências ântropo-culturais” (COUDRY, 1996, p. 325).

O preconceito a que me refiro, fruto de uma concepção de mundo, de saúde e de doença, que não “privilegia o sujeito, conferindo-lhe um lugar prioritário” em relação à doença ou ao problema que possa ter (COUDRY, 1988, p. 195), é também resultado do desconhecimento acerca da constituição da subjetividade e da própria história da clínica médica e seus desdobramentos.

François Laplantine (1991, p. 237<sup>22</sup>), em *Antropologia da Doença*, retrata a Medicina na nossa sociedade ocidental contemporânea do seguinte modo:

É ela [a medicina] que *ordena* (a “disposição” médica), *prescreve* (a “prescrição” médica), *certifica* (a “certidão” médica), é solicitada pelos tribunais nos casos em que a própria justiça se acredita incompetente (a “avaliação” médica), *promete* (e a esperança suscitada [...] é imensa, uma vez que induz muitos a acreditarem que todas as doenças poderão ser vencidas). É ela também que *ameaça*, provocando a angústia de todos [...].

Michel Foucault, em *O nascimento da Clínica* (1994<sup>23</sup>), faz uma severa crítica “histórico-filosófica” à racionalidade do mundo contemporâneo e, desde o campo da Medicina, explica seu tipo de poder, tão característico das sociedades capitalistas. Escreve ele que “a doença nada mais é do que o nome; em relação aos elementos isolados de que está constituída, tem a arquitetura rigorosa de uma designação verbal.” (p. 135). Desse modo, o olhar clínico, tal como o criticado pelo autor, “queima as coisas até sua extrema verdade”. (p. 136).

Diferente é o olhar para a constituição da subjetividade do ponto de vista da linguagem, como faz Franchi (1977, p. 12): “é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências”. Nos estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, encontramos o ensinamento crítico de Vigotski:

---

<sup>22</sup> Primeira edição de 1986.

<sup>23</sup> Primeira edição de 1963.

A análise atomística e funcional, que dominou na psicologia científica durante todo o último decênio, redundou no seguinte: funções psicológicas particulares foram objeto de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores (VIGOTSKI, 1924 [2001, p. 1]).

Ao discutir as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, o autor afirmou que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem” (p. 149). O pensamento verbal não é forma natural e inata, é histórico-social, portanto, exige outros métodos de investigação, que não apenas os das ciências naturais.

Nesse ponto, conjecturo que a renovação proposta por Coudry – que resultou, primeiro, em sua tese de doutorado e no livro *Diário de Narciso*, e, depois, na continuidade dos estudos, dos escritos, das orientações a seus alunos e na prática desenvolvida na clínica –, configura-se como uma “revolução conceitual-metodológica” na relação entre “avaliação e processo terapêutico e as vantagens de uma avaliação e prática clínicas feitas de uma perspectiva discursiva” (COUDRY, 1988, p. 193).

## NEUROLINGÜÍSTICA DISCURSIVA DE COUDRY: UMA REVOLUÇÃO CONCEITUAL-METODOLÓGICA”

*De fato, são as ideias que permanecem. Mas são os seres humanos que lhes dão vida* (LURIA, 1992, p. 228<sup>24</sup>).

Os estudos de Coudry (1997) na área da ND, ou seja, a “abordagem marcadamente discursiva” e “marcadamente linguística” de seus estudos sobre a afasia, que se expandem para outros campos de conhecimento – inclusive para o da Educação e da Educação Especial – são interdisciplinares. Não em um sentido de colagem, nem como sequência de ajustes teóricos fragmentados. Possuem aportes teóricos abrangentes e coerentes no que se refere, de um lado, à *episteme* da constituição do sujeito, ou seja: o conjunto das relações sociais encarnadas. Como escreveu Karl Marx, “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais.” (1996, p. 13<sup>25</sup>). Por outro lado, articulado ao primeiro, no que se refere à *concepção de linguagem* assumida: constitutiva do sujeito social, histórico, biológico, linguístico que se constrói na interlocução com outros sujeitos em situações concretas de produção de sentidos e significados. Atividade, também ela, de trabalho.

---

<sup>24</sup> Primeira edição na década de 1970.

<sup>25</sup> Primeira edição de 1845.

Coudry (1988, pp. 68-69) tenta “decifrar e compreender como se dá o acesso do sujeito afásico na linguagem; como, pelo processo de interlocução, esse sujeito” pode se reconstituir junto com a pesquisadora. Na época dos 10 anos de *Diário de Narciso*, Coudry (1997, p. 2) relata a história da área de estudos da Neurolinguística, lembrando que sua decisão, quando dos estudos para a tese, foi por responder sobre a possibilidade de olhar para a afasia “com base em outra concepção de linguagem – o que necessariamente instalaria uma reflexão sobre os próprios pressupostos teóricos assumidos”.

Eis uma questão conceitual fundante nos aportes teóricos da ND. No capítulo 4 do livro *Diário de Narciso: O quadro teórico que fundamenta minha prática*, Coudry “rejeita uma concepção de teoria linguística que, por razões metodológicas exclua, sejam aspectos históricos e sociais da linguagem, seja a atividade do sujeito na situação efetiva de fala” (1988, p. 47).

Suponho que tais estudos sejam revolucionários por deslocarem o centro da discussão da afasia, da área e da clínica médica, com seus formulários e testes que deformam a relação entre sujeitos (diagnósticos psicométricos desvinculados das condições interativas de produção da linguagem), para a avaliação e o acompanhamento dos sujeitos afásicos a partir “de situações discursivas, dialógicas, que são o modo de ação primeiro em que se exercita a linguagem oral” e que, ao mesmo tempo, concebem, coerentemente, a linguagem como constitutiva do sujeito, de seu pensamento e de suas ações. O método de abordar, avaliar, compreender e acompanhar cada sujeito “nasce na prática clínica e supõe dois tempos: o da ocorrência do fato na interlocução e o da análise do fato que o transforma em dado” (COUDRY, 2010, p. 25). Por não dicotomizar teoria e prática, conteúdo e forma, conceito e método é que se pode pensar em uma revolução conceitual-metodológica. Não se trata apenas de ineditismo de uma tese de doutorado, mas de uma nova direção para a pesquisa sobre e com a linguagem, desafiando o modelo médico que instaura o lugar do sujeito, do paciente, da doença, da saúde, da normalidade, da patologia, da avaliação e do acompanhamento dos sujeitos cérebro-lesados, vendo diferenças onde estava instalado o déficit. Construiu uma teoria. Pôs à prova “certezas” e “conhecimentos” enraizados no campo das patologias da linguagem. Fez escola porque formou e forma novos pesquisadores. Mobilizou vários conhecimentos e participou da construção de espaços de atuação junto a adultos, crianças e jovens que necessitam dos atendimentos clínicos e de vivências sociais e culturais com/da/na linguagem. Produziu uma definição de afasia “a partir de processos linguísticos” – como ela mesma afirma (1997), “a partir de argumentos linguísticos”:

Minha tese de doutorado (1986) – *Diário de Narciso: Discurso e afasia – análise discursiva de interlocuções com afásicos* – elegeu uma tese crucial para o estudo da linguagem, no contexto patológico, qual seja, a de que a afasia produz alterações de processos linguísticos de significação, condicionados por *vários fatores que se estendem além do estritamente dito* e que também são condicionados pelo que *pode e deve ser dito*, o que confere um caráter discursivo a nosso estudo (p. 15 – grifos da autora).

A esse caráter discursivo do estudo sobre e com os afásicos – e que produziu/ produz desdobramentos para outros estudos em outras áreas do conhecimento que se defrontam com problemas de linguagem, tais como a Neurologia, a Psiquiatria, a Fonoaudiologia, a Psicologia e a Educação - é que estou atribuindo a categoria de revolução conceitual-metodológica. Os desdobramentos não se limitam ao método de pesquisa ou o da terapêutica, porque, se assim fosse, seria conveniente apenas *fazer tal como*, em contextos semelhantes. E, se os desdobramentos fossem apenas para a utilização dos autores que foram interlocutores de Coudry, também aí, bastaria estudá-los com afinco e utilizá-los para explicar os acontecimentos da avaliação e do acompanhamento dos sujeitos, de acordo com as condições clínicas. O que defendo é que a abordagem teórica, conceitual e metodológica, em função da escolha dos referenciais, transforma e constrói concepções e práticas. Elabora conteúdo e forma de modo dialético, sem separar um e outro e sem juntá-los como soma de partes.

Coudry mantém – tal como Oliver Sacks (2008, p. 10) afirmou de A. Lúria no Prefácio ao *O homem com um mundo estilhaçado* (2008<sup>26</sup>) – “o senso de que até mesmo as funções mais elementares do cérebro e da mente” não são apenas biológicas, mas, sim, “condicionadas pelas experiências, [pelas] interações, [pela] cultura do indivíduo [...]”.

Os autores da Escola de Vigotski no início do século XX, com a perspectiva de construir a sociedade futura – socialista – pouco encontravam na bibliografia da época alguma ideia que fugisse do simples associacionismo nos estudos da mente humana e suas patologias. A. Lúria (1992, p. 126), no início de *A construção da Mente*, referindo-se ao seu aprendizado teórico, escreve que “queria uma psicologia que superasse” o conflito existente à época entre os estudos dos comportamentos observáveis da Fisiologia, da Neurologia e da Anatomia (as neurociências desse tempo). Conta que prevaleciam dois princípios contraditórios sobre o funcionamento do cérebro: os teóricos da localização, que relacionavam “cada função mental a uma área cortical específica”, e os teóricos “holísticos, que defendiam que o cérebro funciona como um todo para produzir as funções psicológicas expressas pelo comportamento”.

Coudry coloca em confronto aportes teóricos e metodológicos da Neurologia e da Linguística que eram/são predominantes nessas áreas de estudo e pesquisa, e constrói uma teoria que questiona essa predominância. Isso significa que movimenta, tira do eixo o que estava/está estabelecido como verdade científica e marcado pelo poder, portanto. Eis os motivos que me levam a considerar a teorização da ND como uma revolução conceitual-metodológica, em construção pela própria Coudry e por seus companheiros colaboradores, alunos e seguidores.

---

<sup>26</sup> Primeira edição de 1972.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não existe, na prática da linguagem, nenhum sujeito médio ideal, que possa ser tomado como padrão para uma bateria fixa de estratégias* (COUDRY, 1988, p. 77).

O trabalho com Bianca, a jovem de que falei no início deste texto, fundamentado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento e na ND de Coudry, trouxe contribuições à área de estudo da Psicologia, da Pedagogia e, em destaque, da Educação Especial.

Um corpo cujo movimento era linguagem apagada, uma linguagem oral embaçada e uma vida social limitada, e que, durante a pesquisa longitudinal com um trabalho clínico, vai constituindo-se sujeito inserida na cultura, participante da vida em sua comunidade.

As condições discursivas necessárias para a incorporação e domínio de conhecimentos propriamente escolares – conceitos científicos – podem ainda ser consideradas um desafio à pesquisa e ao acompanhamento. Trata-se de conhecer as possibilidades e limitações das pessoas para, com elas, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo linguístico e cognitivo – e, para tanto, é necessária uma atenção refinada e fundamentada na teoria que assume, de forma revolucionária, que “o importante é destacar que esse processo depende radicalmente da atuação do investigados [do professor, do terapeuta, dos familiares...] na elaboração dos turnos dialógicos e no uso de estratégias auxiliares” (COUDRY, 1988, p. 145). Falo aqui do conhecimento e da competência (trabalhada e construída nos estudos, nas pesquisas e na prática educativa), desse outro que avalia, observa, ensina, se relaciona e é interlocutor.

A tese da ND como uma revolução conceitual-metodológica, pressupõe – por parte daqueles que a assumem e contribuem para sua construção coletiva –, “aprender na linguagem dos sujeitos afásicos” (e não só deles como já apontado) “modos pelos quais ele se organiza e estrutura recursos expressivos de que dispõe ou os mecanismos alternativos pelos quais ele supre suas próprias dificuldades (...)” (COUDRY, 1988, p. 78).

A objetivação das contribuições de Maria Irma Hadler Coudry para o campo da Educação Especial demanda que os cursos de formação de professores e de especialistas tenham maior rigor teórico nos estudos sobre a constituição da subjetividade, o papel da linguagem e a complexidade dos problemas relacionados ao seu funcionamento e assumam a escola como lócus de conhecimento para todos e para cada um, de acordo com suas necessidades. O “recuo da teoria” que vimos constatando<sup>27</sup> na formação dos professores e no atendimento aos deficientes intelectuais tem revelado a apropriação do ideário neoliberal pela Educação. E isso é grave. Estamos diante de um grande desafio: o fetiche da automação, da pressa; da resposta imediata e aligeirada; dos projetos educativos desarticulados; da prática explicada por ela mesma; da cotidianidade sem fundamentação teórica e desprovida de análise crítica dos inúmeros “laudos médicos” que têm prejudicado enormemente o desenvolvimento escolar das crianças e jovens de nosso país.

<sup>27</sup> Cf. Duarte (2001; 2016); Padilha (2004); Padilha e Oliveira (2013); Rossler (2006).

Como e com Coudry, não nos furtamos ao esforço constante e ilimitado para compreender a vida humana, tantas vezes marcada por diagnósticos que (mal)dizem a respeito do sujeito por centrarem seu foco em suas falhas e impossibilidades. Continuamos na luta pela compreensão do desenvolvimento como um processo histórico no qual se entrelaçam componentes biológicos e culturais produzindo um modo de funcionamento psíquico tipicamente humano.

---

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; COUDRY, M. I. H. A relação entre trocas linguísticas de sujeitos afásicos e de crianças no processo de aquisição da língua escrita. In: *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista-BA. v.6, n.2, pp. 173-193. Dezembro, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de C. Barrocas. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- COUDRY, M. I. H. Neuropsicologia: Aspectos biológicos e sociais. In: *Temas em Neuropsicologia*. v. 1. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art, 1993, p. 38-57. Série de Neuropsicologia, xxx.
- COUDRY, M. I. H. Neurolinguística e Linguística. In: DAMASCENA, B. P.; COUDRY, M. I. H. (Orgs.). *Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística*. Vol. 4. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia SBNP. São Paulo: Tec Art, 1995, pp. 12-19.
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. pp. 179-192.
- COUDRY, M. I. H. 10 anos de Neurolinguística no IEL. *Cadernos Estudos de Linguagem*, Campinas, v. 32; pp. 9-23, Jan./Jun.1997.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COUDRY, M. I. H. et al. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. (Orgs.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 23-48.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista Almanaque*, n. 5. Brasiliense, 1977, pp. 9-27.

- FRANCHI, C. Prefácio (1986). In: COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, pp. XIII-XVI.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- LAPLANTINE, F. *Antropologia da doença*. Tradução de Walter Lelis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. pp.59-76.
- LURIA, A.R. *A construção da mente*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, A.R. *O homem com um mundo estilhaçado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, pp. 387-405, set./dez. 2006,.
- PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Plexus, 2004.
- PADILHA, A.M.L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PADILHA, A. M. L. A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 2, pp. 516-529, maio-ago. 2015.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I.M. *Educação para todos: as muitas faces da inclusão*. Campinas: Papyrus, 2013.
- PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. In: *Temas em Psicologia – Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n. 1, 1993.
- ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SACKS, O. Prefácio. In: LURIA, A. R. *O homem com um mundo estilhaçado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Vozes, 2008, pp. 9-20.
- SARAMAGO, J. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Tradução de Amelia Alvarez et al. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.