

1

A Aprendizagem da Linguagem Escrita: Indo Além dos Distúrbios

INTRODUÇÃO

Há muito que se falar sobre a escrita. Complementando os temas abordados nos diversos capítulos deste livro, procurarei, neste capítulo, “pôr em ordem” uma série de questões a respeito da aprendizagem da linguagem escrita sobre as quais tenho tido a oportunidade de pensar. Algumas dessas questões tenho podido discutir em encontros com fonoaudiólogos e outros profissionais envolvidos com a educação, como é o caso de professores, pedagogos, psicopedagogos, médicos e até mesmo pais. E o mais interessante é que, quanto mais falamos sobre esse processo de aprendizagem, mais podemos compreender o quanto ele é complexo. Assim delimitado, o objetivo deste capítulo é o de expor uma série de fatos que nós, fonoaudiólogos, especialistas em linguagem, temos tido a oportunidade de vivenciar em nossa atuação profissional e, muitas vezes, também no papel de pais.

Quero também esclarecer que minha intenção é a de ir além de uma perspectiva clínica que, se por um lado nos auxilia, por outro reduz nossa capacidade de compreender os fatos que têm forte influência social. Estaremos analisando processos e condições de aprendizagem numa perspectiva mais ampla, uma vez que meu propósito é o de abordar alguns dos sérios problemas que temos no Brasil em termos de escolarização. Estaremos falando em educação, pensando não somente em nossos pacientes ou filhos, mas sim em milhões de crianças que não conseguem ter acesso ao letramento, ou que

acabam apropriando-se de maneira somente limitada do que consideramos a linguagem escrita.

Muitas dessas crianças chegam até nós como “portadoras de deficiências de aprendizagem” ou como “carentiadas culturais”, que necessitam de “estimulação” de habilidades que são consideradas como “pré-requisitos”. Podemos afirmar que, em sua grande maioria, essas crianças, longe de apresentarem distúrbios de aprendizagem, ou de serem carentes culturais, estão sofrendo as conseqüências de políticas econômicas, sociais e educacionais que as impedem de ter acesso a certos bens culturais, dentre eles a escrita. Para nós, profissionais envolvidos com o desenvolvimento infantil e com a aprendizagem, é fundamental termos condições de diferenciar os reais distúrbios da aprendizagem, da falta de oportunidades para aprender.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Gostaria de iniciar chamando a atenção para um fato muito interessante a respeito de uma diferença fundamental entre a linguagem oral e a escrita e que, apesar de ser ao mesmo tempo curiosa e intrigante, costuma passar despercebida. Aprender a falar faz parte de nossa herança biológica, hereditária. Podemos afirmar que o homem, independentemente de raça, cultura, sexo, cor, condições sociais, econômicas ou geográficas, nasce para falar. Não se tem notícias a respeito de sociedades ou grupos humanos que não dominem alguma forma de linguagem oral. A capacidade de desenvolver linguagem oral é uma característica universal da humanidade, desde tempos muito remotos, resultado da evolução do homem ao longo dos tempos e que o diferencia de outras espécies.

Não encontramos referência, na História, da existência de algum grupo social que não dominasse uma língua falada. No período dos grandes descobrimentos, por exemplo, expedições de navegadores europeus tiveram a oportunidade de encontrar novas terras distantes, novos povos e, com eles, novas línguas. No caso do Brasil, podemos lembrar a língua tupi-guarani usada por índios que viviam em nosso litoral. Cabe também chamar a atenção para as hipóteses de Chomsky a respeito dos “universais da linguagem”, ou seja, apesar das diferenças aparentes que as línguas possam apresentar entre si, há certos aspectos estruturais que são encontrados em todas elas.

Se, por um lado, podemos afirmar que todos nós já nascemos com uma programação hereditária que nos permite adquirir a língua do meio em que vivemos num período significativamente curto de tempo, o mesmo não ocorre em relação à linguagem escrita. A aprendizagem da língua escrita não é uma herança biológica, mas sim cultural. Existem sociedades que escrevem, e outras que não escrevem, embora todas tenham a língua oral. Isto quer dizer que a língua escrita é uma criação social, relativamente recente se pensarmos em termos da evolução humana. Diferentemente da transmissão hereditária, que

é o caso da linguagem oral, a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim. Em outros termos, enquanto a linguagem oral tem raízes filogenéticas, a escrita depende de variáveis ontogenéticas.

Podemos ir um pouco mais além e afirmar que, para aprender a linguagem oral, basta a criança conviver com falantes da língua. Não fazemos programas de ensino para que os bebês aprendam a falar. O dia-a-dia dos bebês em suas casas, sendo cuidados por seus pais ou por outras pessoas, propicia condições naturais e espontâneas para que muitos deles, já por volta de seu primeiro aniversário, comecem a usar as primeiras palavras. E espera-se que assim seja, isto é, há uma expectativa de que entre um e dois anos as crianças iniciem a falar. Ausência de linguagem após esse período ou uma evolução muito lenta pode estar indicando problemas, por não ser essa a tendência natural do desenvolvimento infantil.

No que se refere à escrita, para aprendê-la, a criança necessitará viver em uma sociedade letrada ou, mais especificamente, fazer parte de algum segmento da sociedade que tenha acesso ao letramento. O analfabetismo nada mais é do que a falta de oportunidades que as pessoas têm para aprender a ler e escrever numa sociedade letrada. Não utilizamos o termo analfabeto para nos referirmos a sociedades que não têm escrita: falamos em sociedades oralizadas, que não possuem sistemas de representação escrita. O analfabetismo significa, na realidade, a negação de um dos principais bens culturais que uma sociedade pode ter, negação essa que pode atingir a alguns ou a muitos de seus membros.

Colocando os fatos dessa maneira, podemos compreender por que crianças que foram capazes de adquirir linguagem oral e que a dominam de forma eficiente, podem não vir a aprender a escrever. Essa aprendizagem não depende, simplesmente, de habilidades individuais. Ela está submetida também, e em alto grau, a condições sociais e educacionais, que podem, se não forem suficientemente favoráveis e apropriadas, torná-la analfabeta ou oferecer-lhe um domínio muito precário da língua escrita.

Isso quer dizer que aprender a ler e escrever tem uma dependência muito grande de um conjunto de condições sociais, algumas delas especialmente preparadas para tanto. Em nossa cultura, as escolas foram criadas para assumir tal papel.

CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Ler e escrever são atos sociais significativos. Como tais, essas ações têm usos e funções muito variados na sociedade. Escrever não se limita a traçar letras que representam sons e palavras e tampouco a leitura está restrita a decodificar os sons que as letras representam. Um bilhete, por exemplo, pode estar informando que uma determinada pessoa ligou em determinada hora,

assim como pode estar servindo para convidar alguém para um encontro. Um contrato pode ter a função de estipular, detalhadamente, as condições para uma transação comercial e todas as suas conseqüências caso não seja cumprido. O estatuto de um clube serve para estabelecer as condutas que são esperadas por parte de seus associados. Um livro pode ser usado como fonte de aprendizagem ou de lazer. Um carnê para pagamento bancário significa um compromisso financeiro assumido e que deve ser cumprido.

Ler e escrever, portanto, são conhecimentos que não podem ser reduzidos a alguns de seus aspectos, como dominar letras, decodificá-las, traçá-las, etc. Seu aprendizado implica também conhecer as várias funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas formas como pode ser usada. Isso também quer dizer que, como elemento que contém significados, a escrita pode ser interpretada de muitas formas ou em diferentes graus. Retomando o exemplo do carnê, podemos ilustrar distintos níveis de significação ou leitura. Vamos imaginar que encontramos um carnê de pagamentos caído no chão. As seguintes “leituras” podem ser possíveis:

1. Podemos simplesmente identificar o papel como um carnê.
2. Podemos ir um pouco mais além e ler o nome para saber a quem pertence, e entregá-lo.
3. Podemos ver o valor impresso e considerá-lo alto.
4. Uma observação um pouco mais atenta pode levar à constatação de que o carnê foi pago fora do prazo, com multa.
5. Se formos um pouco mais além, podemos supor que o dono do carnê não tinha dinheiro suficiente para pagá-lo na data correta e que pode estar passando por um aperto financeiro.
6. Dada nossa capacidade de fazer inferências, podemos vir a supor que o dono do carnê assume compromissos além de seus limites, ou até mesmo imaginarmos que o dono desse carnê, apesar de poder pagá-lo, é um tanto distraído ou displicente com suas coisas.

Não é difícil observar, dessa forma, que a apropriação da escrita implica compreender seus usos, funções e também envolve uma capacidade de atribuir-lhe graus variados de significações, o que irá identificar um leitor mais ou menos “astuto”. Podemos ir um pouco adiante e afirmar, tendo como base o exemplo acima, que essa capacidade de atribuir significados não se resume a decodificar o que está escrito, dependendo, em alto grau, de experiências de vida do sujeito, as quais vão muito além do que as escolas, em geral, se propõem a ensinar. A dimensão desse conhecimento não tem sido contemplada adequadamente por situações escolares que, muitas vezes, reduzem a escrita a uma função acadêmica, voltada para o domínio de seus mecanismos “técnicos” de codificação e decodificação, e para o acesso do aluno ao conteúdo escolar.

Quando se fala em condições para a aprendizagem da linguagem escrita, via de regra, são apontadas as habilidades ou capacidades que se acredita que

a criança deve possuir para poder aprender adequadamente. Muito já foi dito sobre os chamados “pré-requisitos” para a alfabetização. Podemos fazer uma listagem dos aspectos que são muito citados: habilidades motoras finas, coordenação motora e visual bem-estabelecida, noções espaciais, noções de lateralidade, discriminação e memória visual e auditiva, noções temporais, atenção, interesse e assim por diante, geralmente denominadas como “funções básicas” ou “funções neuropsicomotoras”. Como fica evidente, essa noção de “pré-requisitos” está totalmente centrada sobre a criança, como se a aprendizagem da língua escrita dependesse única e exclusivamente de um conjunto de habilidades variadas que ela pode ou não ter.

De acordo com essa perspectiva de pré-requisitos, a noção de fracasso, insucesso ou dificuldade escolar está centrada no aprendiz, ou seja, ele é capaz ou não de aprender. Entretanto, tem se tornado cada vez mais evidente que as condições que podem assegurar a aprendizagem da língua escrita não se limitam, unicamente, a esse conjunto de habilidades. Na realidade, a linguagem escrita ganha sua dimensão e significados a partir dos usos e funções a ela atribuídos. Desta forma, para compreender o que é ler e escrever, para dominar seus mecanismos e tornar-se um usuário da escrita, a criança precisa viver situações reais que lhe dêem o verdadeiro sentido desta linguagem. O que se quer reforçar é o fato de que a possibilidade de uma criança crescer e viver em um meio no qual a língua escrita faz parte do dia-a-dia é um fator determinante do sucesso de sua aprendizagem. Em outras palavras, ter a oportunidade de viver ao lado de pessoas que lêem e escrevem, de modo que possa ir compreendendo o como se escreve, o que se pode escrever, com que objetivos se escreve, para quem se escreve, quais as situações em que se escreve, o porquê de se escrever, e o mesmo ocorrendo em relação à leitura, garante a construção de um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para que a criança venha a tornar-se alguém que, de fato, lê e escreve.

Assim sendo, quando se fala nas condições que permitem a aprendizagem da escrita, não podemos ficar nos limitando a habilidades perceptuais e motoras que a criança deve apresentar. Elas podem ser condições necessárias, mas não suficientes. Temos que levar também em consideração, e de modo muito mais crítico do que costumamos fazer, as oportunidades que as crianças têm de vivenciar situações reais de leitura e de escrita em contextos sociais variados. Podemos observar que a história de vida de cada criança tem um peso significativo em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

O QUE OS TEXTOS INFANTIS PODEM REVELAR (CASO SEJAMOS BONS “LEITORES”)

Para ilustrar o que foi anteriormente afirmado, iremos recorrer ao texto de duas crianças. Minha intenção não é a de realizar um “estudo de casos” individuais. Longe disso, espero que fique bem claro que elas estão sendo

tomadas para exemplificar fatos que podem estar acontecendo com milhares e milhares de outras crianças. Voltando a elas, ambas estão cursando a terceira série e têm idades aproximadas. Começaremos com a produção escrita de Adriana, transcrita literalmente, sem correções:

A grande amizade

Outro dia, encontrei uma nova flor em meu jardim.
Pensei logo em arrancá-la. Era tão linda!
Mas resisti, porque percebi que era uma maldade.
Pus-me então de joelhos diante dela e lhe disse:
— Desculpe, não queria tirá-la por grosseria. Gostaria apenas de enfeitar o meu lar. Você quer ser minha amiga?
— Aceito suas desculpas e desejo ser sua amiga.
— Gosto muito da natureza, principalmente de você.
— Porque você gosta tanto de mim?
— Porque você dá beleza e perfuma o mundo.
— Obrigada pelos elogios.
— Até logo. Amanhã eu volto para conversar de novo com você.

O segundo texto é de William (que assina “Wilhiam”), também transcrito literalmente, sem qualquer correção.

O minino pedido

O minino ele gosta de avestura um dia
ele foinomato com seus colega e daí
ele falou: vamos lanalagou (lagoa) eu não eu não
todos disse não e o minino pedido
se pesdeudinovo eai ele disse que nusca mai
eu vou numa avestura.

Observando o texto escrito por Adriana, não temos dúvidas em afirmar que ela tem um bom domínio da escrita. Seu texto pode até surpreender, em alguns aspectos, considerando-se que ela tem somente nove anos de idade e cursa uma terceira série do primeiro grau. Quando o apresento para educadores, muitos estimam que a autora deva ter uma idade e escolaridade mais avançadas. Talvez o seu conhecimento acerca da escrita seja acima do que costumamos encontrar nesse nível de escolaridade. Podemos, tomando como referência seu texto, destacar aspectos importantes do aprendizado da escrita e que Adriana evidencia estar compreendendo muito bem:

1. O texto apresenta uma estrutura típica de narrativa, com uma introdução dos personagens e do contexto, o desenvolvimento de um fato e um fechamento. Os fatos narrados são apresentados numa sucessão ordenada e clara, dando sentido e coerência ao texto.
2. O domínio gramatical fica evidente, até mesmo pelo uso de construções que são típicas da linguagem escrita, como é o caso de *“Pus-me então de joelhos diante dela e lhe disse:”*. A autora do texto dá mostras de que já tem certo domínio da chamada “norma culta”, que é uma das marcas da maior formalidade gramatical da escrita.
3. Há o emprego de um vocabulário mais sofisticado, também mais típico de textos escritos.
4. Há um emprego correto da pontuação, assim como da organização espacial do texto, com os parágrafos sendo colocados uns abaixo dos outros.
5. Não se observam alterações ortográficas ou relativas à acentuação, o que revela que a autora, além de saber narrar, conhece como deve escrever as palavras.

Ao contrário da produção de Adriana, o texto de William leva a maior parte de seus leitores a indagações que revelam uma avaliação negativa. Alguns até mesmo se perguntam como alguém chega a uma terceira série escrevendo dessa forma, sem saber grafar o próprio nome (lembrando que o autor assina “Wilhiam”), juntando palavras que devem ser escritas separadamente, trocando e omitindo letras, sem ter conhecimentos básicos a respeito de pontuação e assim por diante. Em síntese, os problemas encontrados no texto desta criança refletem o predomínio de padrões de oralidade, ou seja, sua forma de narrar, assim como sua gramática e ortografia, revelam que as decisões que ele toma para escrever ainda têm forte influência da oralidade. Como veremos, esse predomínio pode ser compreendido, levando-se em conta as oportunidades de interação com textos que ele tem.

Na realidade, William costuma ser avaliado por aquilo que ainda não conhece, pelo que não sabe ou que domina de forma ainda elementar. Em geral, os leitores desta criança prestam atenção em seus erros a respeito da ortografia, em suas falhas de concordância gramatical, na ausência de pontuação e assim por diante. Poucos são capazes de observar que ele, apesar da ausência de alguns elementos que poderiam clarificar com maior precisão algumas passagens do texto, consegue desenvolver uma narrativa na qual os fatos estabelecem uma sucessão com começo, meio e fim. Ou seja, seu texto tem uma coerência, faz sentido, expressa significados, apesar das limitações que possa conter do ponto de vista da pontuação, da ortografia, do vocabulário e da gramática. Entretanto, como somente as dificuldades são valorizadas, foi por essa razão que acabei conhecendo William, encaminhado pela escola com queixa de distúrbio de aprendizagem para avaliação e tratamento. De

acordo com a linguagem escolar, esta criança “não consegue acompanhar o programa”, “tem dificuldades”, “fala errado”.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DE CADA UM

Chegou a hora de tentarmos compreender por que Adriana está sendo vista como alguém que está se desenvolvendo tão bem e por que William está sendo considerado uma criança com dificuldades de aprendizagem. Nossa análise terá início com um relato que fala um pouco sobre a história de vida de cada uma dessas crianças.

A história de Adriana

Adriana foi encaminhada para fonoterapia aos nove anos porque apresentava um pequeno problema de fala, caracterizado como sigmatismo ou ceceo anterior, o que provocava uma distorção na pronúncia de determinados sons de sua fala. Nessa época, cursava a terceira série de uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo que atende uma clientela de classe média alta e de classe alta. Sua vida escolar teve início por volta dos três anos de idade, quando ingressou no maternal. Ao lado de toda a sua experiência escolar, Adriana teve oportunidade de viver uma situação familiar caracterizada por pais com formação universitária e que faziam uso sistemático da linguagem escrita, tanto para fins profissionais quanto para outras finalidades, considerando-se o uso intenso e variado que quem é usuário da escrita pode fazer em seu dia-a-dia. Além do mais, era hábito desses pais realizarem, sistematicamente, leituras de livros de histórias infantis para seus filhos, desde muito pequenos.

Como pode ser visto, Adriana é uma criança com uma história de vida em um ambiente letrado, no qual ler e escrever são ações que fazem parte da rotina de sua família. Podemos dizer mais: como pessoas com grau elevado de escolaridade e de contato com a escrita, os pais dessa criança podem estar apresentando, no próprio padrão de linguagem oral, uma forte influência do letramento. Isso pode significar que, até mesmo via linguagem falada, esta criança foi exposta a padrões de gramática e de vocabulário marcados pelo letramento. A linguagem oral inicialmente determina ou influencia a linguagem escrita. Entretanto, à medida que padrões gramaticais e vocabulares considerados como “norma culta” começam a ser assimilados, via letramento continuado, a linguagem escrita começa a transformar os padrões de linguagem oral. Nesse momento, observa-se, na linguagem falada, uma forte influência da escrita.

Sintetizando o que foi exposto até agora, podemos notar que Adriana apresenta, em sua história, uma série de circunstâncias consideradas altamente favoráveis para a aprendizagem da escrita: experiência de viver em um ambiente no qual ler e escrever é tão rotineiro quanto comer e tomar banho; participar de sessões de leitura desde muito pequena, podendo gradativamente assimilar aspectos do vocabulário, da gramática e das formas de narrar textos escritos; ter, como padrão de oralidade, uma linguagem, dos pais, já transformada por padrões da escrita. Some-se a isso tudo uma escolaridade que se iniciou muito cedo e que, de alguma forma, também deve ter contribuído para aumentar seus conhecimentos a respeito da escrita.

Como havíamos apontado, as condições para aprender a escrever não se resumem somente a habilidades motoras e perceptivas. A história de vida de cada criança tem um papel preponderante. No caso de Adriana, essa história permitiu-lhe chegar à terceira série com um nível de conhecimento diferenciado até mesmo em relação a muitos de seus colegas de turma. Muito provavelmente, quando iniciou a aprendizagem formal da escrita, por volta de seis anos, cursando o chamado “pré-primário”, ela já tivesse construído hipóteses avançadas em relação a tal objeto, tamanha sua familiaridade com textos escritos e com pessoas que, de fato, fazem uso real desta forma de comunicação. Portanto, não deve ter sido difícil o processo de alfabetização para essa criança. Possivelmente ela já estava alfabetizada quando uma abordagem formal de ensino teve início. Podemos até mesmo nos arriscar a dizer que Adriana tem o perfil do estudante que faz o sucesso de qualquer método.

A história de William

Relembrando, esta criança foi encaminhada pela escola para uma avaliação multidisciplinar, na qual estava incluído um exame fonoaudiológico. O motivo principal era que ele estava com dificuldades para escrever, cometia muitos erros e não acompanhava o programa proposto pela escola, principalmente o de Português. Ele chegou, portanto, com o rótulo de portador de um “distúrbio de aprendizagem”. Na época, William estava com 9 anos e 11 meses, cursando o início da terceira série de uma escola da rede pública situada em um bairro afastado, que faz parte da periferia de São Paulo e que atende uma clientela proveniente, do ponto de vista econômico, das classes de renda mais baixas. Em seu histórico escolar, já havia uma reprovação, sendo que, de acordo com a perspectiva, poderia haver nova retenção caso as dificuldades continuassem até o fim do ano.

Como já foi feito anteriormente, devemos agora relatar a história desta criança. Filho de uma família muito pobre de agricultores, William viveu, até por volta de seis anos de idade, em uma região do interior de um estado nordestino. Seus pais, assim como a maioria das pessoas que por ali vivia, eram anal-

fabetos, ou seja, não tinham tido a oportunidade de ir para uma escola. Colocando mais claramente, não havia escolas para onde ir. Dessa forma, esta criança cresceu em um meio no qual a leitura e a escrita praticamente inexisteriam. E mais, ainda continuava não havendo escola para ele frequentar.

Ao contrário de Adriana, ler e escrever tinha sido algo totalmente distante das experiências de vida de William. Para ele, para sua família, para a grande maioria das pessoas de sua região, a linguagem escrita era algo irreal, algo que eles não tiveram a chance de conhecer para poder compreender seus usos, funções e significados.

Dessa forma, William não teve pai e mãe letrados fazendo uso da linguagem escrita no dia-a-dia, nem tampouco viveu situações nas quais, desde pequeno, fosse exposto a livros, através da leitura feita por outros. Também não pôde ir a uma pré-escola preparar-se para uma futura alfabetização. E, para complicar ainda mais, teve como padrão para aquisição da linguagem oral uma variante da língua portuguesa, fortemente determinada por padrões de oralidade, ou seja, sem influências da linguagem escrita. Mais especificamente, William, de modo diferente de Adriana, teve como modelo de linguagem oral um padrão de fala familiar e regional fortemente marcado por uma gramática da oralidade, sem influência da escrita, dada a condição de não-acesso ao letramento e, o que é ainda mais agravante, padrão esse considerado como sendo de baixo prestígio, ou seja, uma variedade lingüística que marca de modo negativo a origem regional, social e cultural. Isso quer dizer que, em seu caso, o padrão de língua aprendido está muito distante daquele considerado como “norma culta”, cuja aprendizagem, como já foi dito, depende fortemente do nível de letramento que as pessoas possam obter.

Com essa história, William chega a São Paulo com sua família, que vem procurar uma cidade grande na esperança de “conseguir uma vida melhor”. E, nesta nova cidade, próximo ao local onde vai morar, tem a chance, pela primeira vez, por volta dos sete anos, de ir para uma escola. Matriculado na primeira série, lá vai ele aprender a ler e a escrever. Inicia-se o ano letivo e, juntamente com ele, também têm início os “problemas de aprendizagem” que, até então, inexisteriam: não consegue “fixar” as letras, não consegue ler, não acompanha o programa, tem problemas de concentração e, ainda para piorar, “fala tudo errado”. E assim foi seguindo sua trajetória escolar até chegar à terceira série e conseguir uma chance de ser “avaliado” e, se possível, “tratado”.

Questão pertinente: O que está acontecendo com esta criança? Que problemas ela tem? Como encaminhá-los para uma solução?

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Por “incrível” que possa parecer, nada que pudesse ser significativo foi encontrado. William passou por uma série de exames: avaliação neuropediátrica; psicológica (com avaliação de seu QI e de certas características de per-

sonalidade); avaliação psicopedagógica e avaliação fonoaudiológica. Todos os resultados mostraram uma criança com desenvolvimento geral adequado e com recursos favoráveis para a aprendizagem. Se havia problemas em termos escolares, esses não podiam ser justificados por algum déficit da criança. Além de ter boas condições cognitivas e afetivas, as habilidades neuropsicomotoras consideradas como requisitos para a aprendizagem também estavam presentes.

Na realidade, estamos frente a uma criança que é tão inteligente quanto Adriana, que pode ter uma capacidade semelhante à dela para assimilar conhecimentos. Como explicar, então, que ele não estivesse tendo um bom aprendizado escolar a ponto de estar correndo o risco de uma segunda reprovação? A rigor, essa questão não é tão difícil de ser respondida: a diferença entre eles não reside em aspectos biológicos, orgânicos ou perceptuais que cada um possa ter. A grande diferença está nas condições sociais, em suas diferentes histórias de vida e nas oportunidades que cada um deles teve, em maior ou menor grau, de ter contato com a escrita, com pessoas que lêem e escrevem, com situações reais de uso dessa forma de comunicação.

Essa oportunidade sempre foi um privilégio de Adriana: viver em um meio altamente letrado; ter tido experiências escolares desde muito nova; tornar-se uma “leitora” precoce; uma linguagem oral altamente influenciada por padrões de escrita e assim por diante. Mas esse não foi um privilégio de William. E, como sabemos, esses conhecimentos construídos ao longo da vida terão uma enorme influência sobre a escolaridade que, via de regra, toma para si, como padrão de linguagem, única e exclusivamente aquela que considera como sendo a “norma culta”, desprestigiando qualquer variação lingüística ou regionalismo que dela se afaste. É por essa razão que, se por um lado Adriana faz o sucesso de qualquer método de alfabetização, por outro lado William será um grande desafio para qualquer um deles, uma vez que os mesmos não estão preparados para lidar com realidades como a que esta criança representa. E o que é pior, William é apenas um exemplo do que pode estar ocorrendo com milhões de crianças brasileiras.

A ESCOLA E O SEU PAPEL

Não é difícil notar que a análise das duas crianças até aqui apresentadas como suporte para o desenvolvimento do texto coloca em questão o papel que a escola pode ter tido em cada caso. Se pensarmos inicialmente em Adriana, é possível supor que a escola exerceu uma influência importante, porém não exclusiva, tendo em vista as demais situações que ela viveu e que, seguramente, contribuíram, em muito, para que adquirisse todo o conhecimento que revela em seu texto. Nesse caso, há um somatório de fatores favoráveis, e mesmo que, porventura, a escola tenha dado principalmente uma ênfase acadêmica às funções da escrita, a menina teve a oportunidade de vivenciar, em situações reais, outros usos e funções dessa linguagem.

Por outro lado, com relação à William, o papel da escola é preponderante. Pode-se afirmar também, com segurança, que o conhecimento que ele adquiriu a respeito da escrita deve ser resultado, em grau muito alto, de suas experiências, via ensino formal, em situação escolar. Para ele, considerando-se a realidade social que continua vivendo, agora na periferia de São Paulo, a escrita é um objeto que tem sua existência marcada principalmente pelas atividades escolares. Suas chances de aprender a ler e escrever encontram-se, principalmente, dentro da escola.

Se fizermos uma análise positiva, ou seja, considerando aquilo que ele aprendeu, podemos constatar, como foi apontado em seu texto, uma série de conhecimentos que, infelizmente, dentro de uma avaliação escolar tradicional que toma como modelo uma linguagem que não é a dessa criança, são obscuros por aquilo que ele ainda não aprendeu. William não está sendo avaliado pelo que mostra ser capaz de aprender e saber, mas sim pelo que ainda não faz e ainda não sabe. A própria escola ainda não foi capaz de perceber o seu poder de ensinar, pois nega aquilo que é fruto autêntico de sua atuação educacional. Por bem ou por mal, William está escrevendo, e isso graças ao que pôde aprender na escola.

Um dos grandes problemas que podemos constatar, de forma ainda mais acentuada em termos de educação pública, é que as propostas escolares tendem a não levar em consideração as diferenças individuais, ou seja, não conseguem acreditar, pelo menos com facilidade, que aquilo que aqui estamos chamando de “história de vida de cada criança” deva ter um papel fundamental quando se pensa numa política de ensino. Qualquer pessoa, com um pouco de clareza em suas idéias, não terá dificuldades em compreender que não se pode esperar o mesmo padrão de aprendizagem para Adriana e William, embora ambos tenham boas condições para aprender. Enquanto Adriana teve contato direto e sistemático com a escrita desde que nasceu, William só pôde começar a interagir com ela aos sete anos, e unicamente em situação escolar. Portanto, a diferença entre eles é muito grande, não em termos de capacidades, mas sim em termos de oportunidades, de tempo de contato com a escrita e com pessoas que dela fazem uso.

Como hipotetizamos anteriormente, Adriana possivelmente já deveria estar próxima de um nível alfabético de escrita quando iniciou formalmente a alfabetização. William, por sua vez, muito provavelmente, encontrava-se, quando chegou na escola para ser alfabetizado, em um nível pré-silábico. Voltamos à questão: pode-se esperar o mesmo perfil de aprendizagem para os dois? Podemos exigir que realizem um mesmo programa? Podemos empregar um mesmo método para ambos, determinando, de forma arbitrária o que eles devem aprender em cada momento, quanto tempo terão para tal aprendizagem, que ritmo devem seguir, com que velocidade devem aprender, qual a seqüência da aprendizagem e assim por diante? Não creio ser necessário responder. Porém, apesar de parecer tão óbvio, não é o que a realidade tem-nos

mostrado: muitas vezes, essas diferenças têm sido erroneamente interpretadas como distúrbios de aprendizagem, até mesmo por profissionais que restringem sua avaliação a aspectos clínicos ou de desempenho, sem levar em conta condições sociais, culturais, econômicas e educacionais.

Esse fato ganha uma dimensão ainda maior, principalmente em um momento no qual muito se fala a respeito de inclusão, sobre considerar diferenças individuais, sobre os diferentes ritmos de aprendizagem que cada um de nós pode ter e assim por diante. Entretanto, essa preocupação não pode ficar simplesmente em nível de discurso, de intenções. Podemos imaginar que, se problemas desse tipo ocorrem com crianças que apresentam condições favoráveis para a aprendizagem, o que poderá acontecer quando se estende essa proposta de inclusão a crianças que necessitam de cuidados especiais, como os portadores de deficiências? Deve-se trabalhar de maneira firme e sistemática, de modo a haver uma real mudança de atitudes por parte dos educadores. Nesse contexto, destaco a grande importância que o profissional fonoaudiólogo pode vir a ter, como especialista em aquisição de linguagem, para levar adiante, juntamente com esses educadores, propostas de ensino ajustadas às diferentes realidades da população, principalmente aquelas de ordem lingüística.

SABER FALAR

Se, por um lado, a natureza, sem discriminar nossas condições sociais, regionais e econômicas, dotou-nos de uma capacidade para falar, por outro lado, o homem, com toda sua “sabedoria” e capacidade classificatória, dividiu-nos em dois grupos de falantes: os “bons” e os “maus”. No grupo dos bons falantes, costumam ser colocados aqueles que têm um vocabulário mais rico e diversificado, que dominam uma gramática mais formalizada, mais culta, que são capazes de fazer concordâncias com maior precisão e que apresentam uma fala com “todos os erres e com todos os esses”, conforme dito popular. Em outras palavras, geralmente as pessoas consideradas como bons falantes são aquelas que apresentam graus mais elevados de letramento e de influência de padrões da linguagem escrita sobre seus padrões de oralidade. Isso quer dizer que há uma tendência de se incorporar, na oralidade, uma série de aspectos e formalidades que vêm da escrita. Portanto, chegar a ter uma “boa fala” não é um pré-requisito indispensável para aprender a escrever bem. Na realidade, a “boa fala” é conseqüência de um longo e efetivo processo de letramento que pode vir a produzir modificações na linguagem oral. Isso significa que alguém que já venha de um meio letrado e que tenha oportunidade de atingir graus mais elevados de educação é um forte candidato a participar desse grupo. Não precisamos lembrar que essas condições são fortemente dependentes de fatores sociais e econômicos. Pensando em termos de toda a população, somente uma minoria terá acesso a elas. Essas circunstâncias especiais levam a “boa

fala” a ser vista como uma marca de prestígio, que diferencia, no caso favoravelmente, as pessoas: elas são cultas, inteligentes, bem-instruídas, letradas e daí por diante.

Dada tal divisão, o grupo dos “maus falantes” ou dos que falam “errado”, por sua vez, apesar da impropriedade do termo, deveria, teoricamente, estar reservado àqueles que, por alguma razão, encontram limitações reais que comprometem suas capacidades de compreensão e expressão da linguagem. Este seria o caso, por exemplo, de alterações neurológicas, mentais, anatômicas e tantas outras. Entretanto, tal grupo se caracteriza por uma grande elasticidade, englobando qualquer um que não fale de acordo com os princípios da norma considerada culta, e esse é o caso de muitas variantes lingüísticas, de diferentes regiões, que compõem a chamada “língua portuguesa”. Dessa forma, vemos uma tendência marcante e explícita de se considerar como pessoas que falam errado, que são maus falantes, aquelas que apresentam um padrão lingüístico de determinadas regiões, principalmente as que são pobres. Como tal, esses padrões são marcados pelo desprestígio: a pessoa é considerada intelectualmente inferior, analfabeta, inculta, iletrada, ou seja, carrega consigo as marcas de sua origem social, econômica, geográfica e cultural. E o que é mais curioso, aqueles que são colocados nesse grupo são julgados, muitas vezes, como se fossem os responsáveis pela própria condição, como se pobreza e analfabetismo fossem uma questão de opção de vida.

Existe, portanto, uma tendência de se considerar certas formas de linguagem como superiores, porque são tidas como melhores e mais sofisticadas, e outras de serem consideradas inferiores, imperfeitas, marcadas por muitos erros. Tenho constatado, com uma frequência muito alta, esse tipo de crença em meus encontros com educadores e também, para minha surpresa, entre alguns fonoaudiólogos que parecem não estar bem-preparados para distinguir entre o que é patologia e o que é variação lingüística ou regionalismo.

Deveria estar claro que todas as línguas apresentam variações. Não há língua oral com padrão único. Mesmo em países pequenos pode-se encontrar uma grande número dos chamados dialetos. Não há homogeneidade nas línguas, uma vez que elas se caracterizam pela diversidade, a qual possui raízes históricas. Por exemplo, o inglês falado nos Estados Unidos é diferente do inglês da Inglaterra. Na própria Inglaterra, assim como nos Estados Unidos, não existe um padrão único de inglês. No Brasil, encontramos variações no português e que são determinadas pela própria história de colonização. Por exemplo, o português do sul teve forte influência da imigração alemã e italiana. O português do nordeste parece ter sofrido maiores influências dos índios, negros e portugueses. Enfim, essas variações permitem identificar o falante em termos da região da qual procede, assim como seu possível nível econômico e de instrução. Em todo o mundo, temos o mesmo fenômeno das variações. E também, em todo o mundo, encontramos determinados padrões que são tomados como cultos, ou seja, prestigiados, e outros tomados como incultos, que são desprestigiados.

É importante que se compreenda que maior ou menor prestígio não significa língua superior ou inferior. O prestígio é marcado por condições de poder econômico e cultural de um grupo ou região e essas podem ser temporárias. Não há, em termos de língua, superioridade ou inferioridade. Todas as línguas, em todas suas formas e variações, cumprem perfeitamente seu papel de permitir a comunicação entre as pessoas. Da mesma maneira, uma criança, ao assimilar a língua do ambiente no qual vive, dá mostras de que tem uma boa capacidade lingüística, independentemente do prestígio da língua que ela está aprendendo. Diremos que a criança tem uma dificuldade de fala ou linguagem quando não consegue adquirir, adequadamente, a língua falada por sua comunidade, e não outra variante qualquer que possa estar sendo considerada como a ideal ou como a melhor.

A ADEQUAÇÃO À REALIDADE

Muitas crianças chegam à escola correndo o risco de serem marcadas como maus falantes, portadoras de uma linguagem inferior, uma vez que aquilo que os educadores tendem a valorizar é uma linguagem idealizada e formalizada: a “língua culta” ou “padrão”. Tomada como uma espécie de pré-requisito para o domínio da língua escrita, essa é a linguagem que se espera que o aluno tenha para poder ter sucesso na alfabetização. Como já apontamos, aqui reside um grande engano. O acesso a essa língua mais elaborada ou normatizada torna-se possível com o letramento. Dessa forma, se o que se deseja é que as crianças possam vir a dominar esse padrão lingüístico, não é o tipo de regionalismo ou variante lingüística com a qual o aluno chega à escola que deve ser a grande preocupação, como se isso fosse um fator realmente limitador da escolarização. Deve-se prestar atenção e investir naquilo que realmente é fundamental: garantir programas que levem em conta a realidade lingüística e as histórias de vida das crianças. E, acima de tudo, programas que realmente atinjam metas em termos de ensino, que se preocupem em garantir conteúdos para serem expressos numa “boa linguagem”.

Essa é a nossa realidade. Um país muito grande, com muitas diferenças do ponto de vista lingüístico, social, cultural, econômico. Nosso grande problema, na realidade, não deveria ser o de ter que lidar com as diferenças. O nosso grande problema é não haver uma real mobilização no sentido de diminuir as desigualdades, principalmente econômicas. As ações educacionais não podem se limitar à simples escolha de métodos. Elas devem ser políticas, no sentido de promoverem mudanças de atitudes e de objetivos. Tem que haver uma valorização da educação, porque ela pode ser uma das grandes armas para a melhoria da condição social e econômica.

A educação necessita de investimentos, entre eles, obviamente, encontram-se prédios e equipamentos. Mas, acima de tudo, necessita de professores melhor preparados, que compreendam o que é alfabetização, o que é lingua-

gem, o que é variação e o que pode vir a ser um real distúrbio, principalmente para serem capazes de preveni-los. Que saibam lidar com o que estamos chamando de diferenças e que estejam equipados, do ponto de vista de conhecimentos, para desenvolver programas que realmente possam “estimular” efetivamente a aprendizagem e o uso da escrita e da leitura e, dessa forma, também fornecer, de modo continuado, novos modelos que podem ser incorporados à linguagem oral.

O PAPEL DOS FONOAUDIÓLOGOS

Uma pergunta que pode ser feita é o que os fonoaudiólogos têm a ver com a educação. Tenho visto muitas pessoas respondendo que a relação está no fato de que existem crianças que apresentam dificuldades em termos de linguagem oral e que isso interfere na alfabetização, ou que apresentam certas alterações na escrita envolvendo erros de natureza auditiva, por exemplo, e que deveriam ser tratados por esse profissional. Também tenho visto argumentos a respeito da importância das “triagens fonoaudiológicas” para detectar e prevenir problemas que futuramente podem interferir na aprendizagem escolar. A rigor, essa atuação do fonoaudiólogo não é educacional, ela é clínica predominantemente: é o conhecimento clínico voltado para atender problemas encontrados dentro das escolas. Isso é fonoaudiologia clínica e não educacional, cujo modelo acaba restringindo as reais possibilidades de atuação do fonoaudiólogo no meio escolar. Eu diria que o fonoaudiólogo tem que pensar grande. Ele tem que fazer com que sua ação possa chegar a milhares de alunos. Obviamente não ficará atuando terapeuticamente com cada um deles. Irá atingi-los por meio de programas de desenvolvimento de linguagem, dos quais ele pode participar na elaboração. E sua ação deverá ser benéfica não só para aquele que eventualmente possa ter um problema, mas para todos, partindo-se do princípio de que qualquer um, por melhor que seja, pode melhorar, ainda mais, suas habilidades em linguagem, quer oral, quer escrita.

Pensando dessa forma, sinto-me muito confortável e seguro para dizer que temos muito a ver com a aprendizagem da escrita, e de várias outras formas que não se limitam a uma visão clínica e patologizante da educação. Deve ser lembrado que a escola tem por objetivo o ensino do cálculo, das ciências e da linguagem. Com relação à linguagem, há um fato curioso porque ela será, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem e meio para garantir a aquisição de outros conhecimentos. Portanto, a linguagem tem uma posição central dentro da educação. Ela faz parte fundamental do programa como algo que deve ser ensinado, principalmente na forma escrita, via alfabetização e, ao mesmo tempo, serve como o instrumento pelo qual o aluno poderá ter acesso a outros conhecimentos: a criança precisa aprender a linguagem para, por meio da linguagem, aprender.

A importância de programas visando ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita fica mais do que evidente. Entretanto, sabemos que linguagem não se aprende, simplesmente, estudando livros de gramática. Podemos saber muito sobre gramática e não sermos capazes de elaborar um texto ou de compreender, via leitura, algo que seja um pouco mais complexo. Habilidades de linguagem desenvolvem-se em situações de uso real, por meio das funções sociais que elas podem desempenhar. Todas as crianças necessitam vivenciar situações que permitam aprimorar habilidades que já possuem e desenvolver novas capacidades. A escola deve ser um local privilegiado para que isso aconteça, principalmente quando pensamos em crianças como William, que nela teriam a grande oportunidade para aprender novas coisas às quais, fora da escola, não teriam acesso.

Gostaria de terminar este capítulo, reafirmando minha crença na atuação do fonoaudiólogo no âmbito escolar. Como profissional voltado para favorecer o desenvolvimento lingüístico, ele deve preparar-se de modo mais específico para um trabalho em uma perspectiva educacional. A educação carece desse tipo de conhecimento para poder levar adiante, de forma mais apropriada, seus objetivos. Já vemos um certo reflexo dessa atuação na medida em que fonoaudiólogos, trabalhando com uma nova visão, não-clínica, começam a sistematizar propostas nesta área que denominamos de fonoaudiologia escolar ou educacional.