

**Elaine Ferraz do Amaral Vallim**

**Dificuldade de Aprendizagem em questão:  
um estudo neurolingüístico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística, na área de Neurolingüística.

Orientadora: Prof <sup>ª</sup>. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

**Unicamp**

Instituto de Estudos da Linguagem  
2006

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL – UNICAMP**

Vallim, Elaine Ferraz do Amaral.

**V244d** Dificuldade de aprendizagem em questão : um estudo neurolingüístico / Elaine Ferraz do Amaral Vallim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Irma Hadler Coudry.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. *Dificuldade de aprendizagem.*
2. *Escrita.*
3. *Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.*

Título em inglês: Difficult into learning into question: a neurolinguistic studying.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): - Learning difficulties; Wrintten; Portuguese language - Study and teaching

Área de concentração: Neurolingüística.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Alkmim e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Laura Mayrink-Sabinson.

Data da defesa: 21/02/2006.

**Banca Examinadora**

Maria Irma Hadler

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry – (IEL/UNICAMP)

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por Elaine Feng do  
Marek Ollim

é aprovada pela Comissão Julgadora em  
20/02/2006.

Maria Irma Hadler

Profa. Dra. Tânia Maria Alkmim – (IEL/UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson – (IEL/UNICAMP)

Suplentes:

Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi-Rodrigues – (IEL/UNICAMP)

Prof. Dr. Géron Pereira Filho – (PUC – POÇOS DE CALDAS)

“Não servirei àquilo em que não mais acredito, chame-se isso o meu lar, a minha pátria, ou a minha igreja: e vou tentar exprimir-me por algum modo de vida ou de arte tão livremente quanto possa, e de modo tão completo quanto possa, empregando para a minha defesa apenas as armas que eu me permito usar: silêncio, exílio e sutileza.”

James Joyce

A

Cristina *(in memorian)*

“Nunca se vai para sempre,  
quando se deixa uma saudade.”

Aos meus filhos, Gregório e Henrique.

## **AGRADECIMENTOS**

Pelas diferentes formas de participação neste trabalho, agradeço a:

Tânia Maria Alkmim

Maria Laura Mayrink-Sabinson

Suzy Maria Lagazzi-Rodrigues

Ester Mirian Scarpa

Sônia Sellin Bordin

Fernanda Maria Pereira Freire

Josué Lopes

A todos os amigos.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

A

Maria Irma Hadler Coudry,

por ter tornado possível a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem como proposta conduzir um estudo neurolinguístico motivado por três questões. A primeira refere-se ao ensino da língua portuguesa e o quanto a prática pedagógica fundamentada num ensino normativo e redutor, que desconsidera a natureza histórica e social, intersubjetiva e cognitiva da linguagem, pode prejudicar o futuro dos jovens que não aprendem nem a teoria nem a língua. Ao adotar, erradamente, uma visão ancorada na Lingüística saussureana, abre-se caminho para a exclusão do mundo social e do sujeito, bem como de suas atividades ou experiências significativas.

Por filiar-se a uma visão normativa de língua e por não conseguir eficiência naquilo que se propõe, a escola justifica o seu desempenho atribuindo patologias àqueles alunos que, por algum motivo, não se ajustam às normas, provocando efeitos devastadores a lhes prejudicar a expressão e a comunicação para o resto de suas vidas.

As consequências desse tipo de ensino também atingem professores, que, tendo a sua formação escamoteada, retornam à escola, para dar aulas, formando um círculo vicioso que compromete toda a qualidade de ensino.

Para desenvolver este trabalho, faço um estudo de caso do sujeito BN, aluna do curso de pedagogia, que foi diagnosticada aos 5 anos de idade como portadora de *dificuldade de aprendizagem*. Analiso este caso, não pelo seu aspecto singular, mas pelo fato de se constituir um exemplar do que acontece nas instituições escolares, tendo em vista que atua como professora de Língua Portuguesa, no ensino público, há 20 anos.

Primeiramente, faço a análise do modo como a escola – ensino fundamental – tem conduzido o ensino da língua portuguesa. Em seguida, apresento e analiso textos escritos pela aluna na universidade e, finalmente, os textos escritos no seguimento longitudinal, feito por mim, no Laboratório de Neurolingüística (LABONE), IEL/UNICAMP.

Em outro momento, falo da subutilização do cérebro do aluno pela escola, que, *distanciada da vida*, tem suas práticas pedagógicas baseadas em atividades descontextualizadas e, essencialmente, metalingüísticas. Essas práticas pedagógicas ganham espaço na sala de aula, porque não fazem parte da escola determinados saberes.

**Palavras-chave: 1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Escrita. 3. Ensino de língua portuguesa**

## ABSTRACT

The purpose of this task is to discuss questions related to Portuguese language teaching and the importance of pedagogy practice based on a normative teaching, that doesn't consider the historic and social nature, intersubjective and cognitive language that can damage the future of young people that don't learn neither language nor theory. Adopting this saussureana linguistic, open a way to exclude the social world the person, his or her activities or meaningful experiences.

Adopting a normative vision of language and not achieving efficiency in what is purposed, school justifies its performance attributing pathologies for those students that for any reason don't succeed the norms, causing desolating effects and damaging their communication for the rest of their lives.

The consequences of this kind of teaching affect teachers with an interrupted graduation that come back to school to teach creating a vicious circle that compromises the quality of teaching.

To develop this study, I have an example with a student BN , a pedagogy student, that was diagnosed at the age of 5 having learning difficulties.

I analyse this case not just for its singular aspect, but because it's an example of what is happening at school nowadays.

First of all, I analyse the way school (elementary and middle) has been handling Portuguese Language teaching. Then I present and analyse written texts by a college student and finally written texts, written in a longitudinal segment, made by me at Unicamp, neurolinguistic laboratory (LABONE/IEL).

I talk about the school subutilization of the student's brain too, when far from life has its pedagogical practices based on out of context activities and essentially metalinguistic. Those pedagogical practices obtain a great success in the classroom, because they don't belong to school knowledge.

Key words: 1. Learning difficulties 2. Written 3. Portuguese Language teaching

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>A ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO</b>	16
<b>PARTE I</b>	
1 – A metodologia utilizada nesta pesquisa	20
2 – O contexto teórico deste trabalho	21
3 – Apresentação do sujeito BN	22
<b>PARTE II</b>	
1 – O modo como a escola tem conduzido o ensino da língua portuguesa	28
2 – A escrita de BN na universidade	63
3 – A relação oral-escrito	69
4 – Equívoco e resistência	72
5 – A patologia via escola	74
6 – Cérebro e linguagem	78
6.1 – Sobre o funcionamento do cérebro e a escola	80
<b>PARTE III</b>	
1 – O acompanhamento longitudinal de BN	88
2 – Desfazendo o rótulo	98
3 – A formação de professores	100
4 – Aos professores	102
4.1 – A diversidade lingüística do português do Brasil e suas implicações no ensino	104
4.2 – Plurilingüismo e pluridialectalismo versus homogeneidade lingüística	106
4.3 – As Línguas Gerais	112

4.4 – Sobre o letramento	115
4.5 – Diferenças na sintaxe do PB e PE	117
4.6 – Sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é conduzir um estudo neurolingüístico motivado por três questões que me acompanham ao longo de minha carreira de professora de língua portuguesa, no ensino público, há vinte anos.

No primeiro momento, analiso o modo como a escola tem conduzido o ensino de língua portuguesa e o quanto a prática pedagógica pautada num ensino normativo e redutor pode prejudicar alunos que não se ajustam às normas pré-estabelecidas. Os alunos não aprendem nem a teoria nem a língua, provocando, em suas mentes, tremenda confusão a os inibir, para o resto de suas vidas, a expressão e a comunicação. Na seqüência, mostro as consequências desse ensino que, fundamentado numa visão redutora de língua, forma professores sem a capacidade necessária para exercer tal profissão, estabelecendo um círculo vicioso que impede um avanço no que concerne à qualidade do ensino. E, por último, é meu objetivo, também, trazer à tona o equívoco com que a escola, como modo de justificar o seu mau desempenho, tem entendido as dificuldades dos alunos, atribuindo-lhes patologias.

Para estudar essas três questões, sirvo-me do estudo de caso do sujeito BN, que será apresentada ao leitor logo adiante. A mãe de BN percebe que, desde os 4 anos, a filha tem dificuldades para executar atividades manuais. Confirmando o que a mãe já percebera, a escola considera a aluna, aos 5 anos de idade, como portadora de dificuldades de aprendizagem, passa a corresponder a esse diagnóstico e a conviver com essa falsa patologia, dos 4 aos 21 anos.

Mesmo enfrentando problemas com a escrita, BN ingressou no curso de Pedagogia. A aluna procurou o Laboratório de Neurolingüística da Unicamp (LABONE/IEL), por ser o seu caso considerado patológico. E na primeira sessão de avaliação que conduzi, me perguntei: Como BN chegou, escrevendo como escreve, à universidade? Por que os seus problemas não foram resolvidos antes? De que consiste o diagnóstico, realizado tão precocemente, de dificuldade de aprendizagem? São perguntas que serão enfrentadas ao longo deste estudo.

Com a distinção entre língua e fala, creditada a Saussure, o ensino da língua portuguesa tem sido conduzido por uma visão de língua como sistema fechado, dissociado das atividades inerentes à linguagem humana. Embora determinados grupos de estudo tenham reconhecido a extensão do vetor epistemológico do “*Curso de Lingüística Geral*” (1916/1998), em se tratando do ensino da língua materna, a forte distinção entre língua e fala não foi sanada e o que vemos, em sua maioria, são práticas de ensino que ainda não incorporaram os aspectos histórico-sociais, culturais e ideológicos, e a linguagem não é vista em toda sua extensão. E ao adotar, equivocadamente, uma visão fortemente ancorada na lingüística saussureana, abre-se caminho para a exclusão do mundo social e do sujeito, bem como de suas atividades ou experiências significativas.

Muitas críticas já foram feitas a esse tipo de ensino (COUDRY, 1988, CORRÊA, 1997, ORLANDI, 2002, COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003, ABAURRE & COUDRY, a sair), cujo ponto central são atividades metalingüísticas, centradas em uma visão reducionista de linguagem, que excluem da sua análise o sujeito, a oralidade e sua relação com outros sistemas de base semiótica. Mesmo assim, esta metodologia continua sendo usada, nas escolas, em larga escala. A língua continua guardada em nichos feitos de argamassa de palavras esdrúxulas, obrigando um silêncio ruidoso e inquietante, sem permitir que alguém transponha os seus limites. Ruidoso, porque a linguagem impregna tudo, e inquietante, porque há uma voz, a do aluno, que quer falar.

De acordo com LÜDKE & ANDRÉ, (1986, p.: 3), “é importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Sendo professora de língua portuguesa há vinte anos, convivo diariamente com as dificuldades encontradas pelos alunos e sou testemunha do desinteresse que esse tipo de ensino pode desencadear nos aprendizes. Muitas vezes, porque o ensino é descontextualizado, portanto sem sentido para o aluno, essas dificuldades e o desinteresse são confundidos com patologias. A esse respeito COUDRY (1987) observa que a instituição escolar, que se liga ao poder e à cultura, encara a “alfabetização, voltada para a língua padrão, centrada na aquisição de uma técnica e na exclusão da criança como sujeito atuante no processo de construção do objeto escrito”

(p.: 155). CARON (2004) também nos lembra de que as dificuldades dos alunos na escola podem ter causas e origens diversas. Em muitos casos, há uma falta de cuidado por parte de professores e pedagogos, estabelecendo diagnósticos equivocados e disseminando estigmas, que prejudicam o futuro dos jovens atingidos e produzem efeitos para a vida toda.

Para mostrar como a escola tem conduzido o processo de aquisição da escrita<sup>1</sup> e suas consequências na vida dos alunos, apresento este estudo que ganha relevância por ser comum na escola fundamental, e até média, encontrar dificuldades semelhantes às de BN, o que tem sido banalizado pelas instituições.

Assim, é relevante pensarmos sobre os rastros deixados por uma escola que insiste em cobrar a *língua padrão*, negando-se a olhar para o sujeito que opera sobre o seu objeto de conhecimento – a escrita. Filiada a essa visão, prescrevem os considerados *fracassos* escolares e, muitas vezes, “a rotulação de sujeitos que são encaminhados para avaliação/diagnóstico e tratamento na área de saúde. Assim há a patologização da escola, mas, também, o apaziguamento de consciências” (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003).

Desse modo, o que aqui é proposto é que se tome como *ponto de vista*, no sentido saussureano, uma concepção de linguagem enquanto prática social. Conforme COUDRY & SCARPA (1991), em se tratando de linguagem, não se pode privilegiar a atividade metalingüística sobre todas as outras. É preciso considerar o sujeito, as condições de determinação da significação e dos diversos modos de dizer, “atuar, pela linguagem, sobre o outro para dele obter objetos, ações e da mesma forma sobre o mundo, e deles fazer reverter a flecha em nossa direção” (op.cit.:p.92).

Em suma, quero sublinhar o equívoco que tem sido o ensino da língua portuguesa nas escolas com os seus conceitos cristalizados e suas consequências na vida dos estudantes normais e na vida daqueles que são vistos como portadores de algum distúrbio de linguagem.

---

1- O próprio termo “aquisição da escrita” deve ser questionado, uma vez que, de acordo com a teoria que fundamenta este trabalho, não se pode simplesmente pressupor a existência de um sistema pronto a ser “adquirido” pela criança. É preciso pressupor a existência de uma relação de natureza muito mais complexa entre o Sujeito e a linguagem, com relação às atividades de leitura/escrita.

Falar de um ensino de língua materna que esteja fundamentado, principalmente, na vida e que seja capaz de promover o interrelacionamento entre os homens e destes com o meio em que vivem, a tal ponto que sejam capazes de transformar realidades e contar a sua própria história pode parecer um truismo, mas a escola ainda se situa num campo de práticas sem sentido e gasta a maior parte do seu tempo, tanto os professores quanto os alunos, durante o processo escolar para ensinar e aprender a metalinguagem de análise de língua.

Tenho, portanto, a intenção de convocar aqueles que, como eu, estão envolvidos no ensino/aprendizagem de língua portuguesa a empreenderem uma reflexão sobre as práticas vigentes, pondo em discussão as três questões, quais sejam: o modo como a escola tem conduzido a aprendizagem, os efeitos de uma formação profissional e a patologização de crianças normais, a partir de uma outra concepção de linguagem.

### **A organização deste trabalho**

Buscando conduzir este estudo aos objetivos propostos e responder às questões postas na introdução, divido este trabalho em três partes:

Na Parte I, explícito sobre o paradigma de investigação, que é fundado no detalhe, no episódico, a que CARLO GINZBURG (1986) chama de *paradigma indiciário*, uma vez que as hipóteses em que me baseio não são previamente elaboradas.

Para contrapor-me ao ensino normativo, que entende a língua como um sistema fechado, adoto a concepção discursiva de linguagem, que, conforme COUDRY (1988), a língua tem inúmeros recursos expressivos que, associados a fatores como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis discursivas, garantem a determinação do enunciado. Ainda de acordo com a autora, a língua, nessa concepção abrangente, é de natureza pública, social e cultural. Em seguida faço a apresentação do sujeito BN, objeto de estudo desta pesquisa.

Na Parte II, para melhor entender os eventos singulares da escrita de BN, apresento e analiso textos, escritos pela aluna, no ensino fundamental e na universidade. Explícito sobre a relação oral-escrito, conforme CORRÊA (1997), pelo fato de ficarem evidentes, na escrita da aluna, problemas referentes a tal relação. Proponho

que a escola tome os *erros* dos alunos que não se ajustam às normas, como pontos de resistência que podem ser, dentro da sala de aula, objeto de transformação no que concerne ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Por BN ter sido considerada portadora de dificuldade de aprendizagem aos 5 anos de idade e ir, ao longo da sua vida, correspondendo a esse diagnóstico, argumento sobre a patologização através da escola e sobre o funcionamento do cérebro no contexto escolar.

Na Parte III, apresento e analiso os textos escritos por BN no seguimento longitudinal, no LABONE, feito por mim. No acompanhamento ficam claros os avanços de BN em relação à escrita, contrariamente ao diagnóstico, feito precocemente, com o qual conviveu por muito tempo.

Por achar importante para os futuros leitores/professores, argumento sobre a problemática que envolve a formação de professores neste país e, finalmente, apresento alguns conhecimentos lhes que fazem falta, bem como à escola, para não rotular alunos, comprometendo-lhes o futuro.



## **Parte I**

## 1 - A metodologia utilizada nesta pesquisa

A análise dos dados apóia-se no paradigma indiciário e sua relação com a modalidade abdutiva de inferência, uma vez que as questões que procuro responder não se baseiam em hipóteses previamente elaboradas, cabendo à investigadora, portanto, a tentativa de elaboração de possíveis explicações através da identificação e análise dos indícios, marcas e sinais presentes na própria escrita apresentada no *corpus* analisado.

O modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já emergido nas ciências humanas no final do século XIX, é retomado por CARLO GINZBURG (1986), historiador italiano, que explicita os princípios metodológicos que garantem rigor às investigações, a que ele chama de *paradigma indiciário*, de cunho qualitativo e que, nos estudos neurolingüísticos é compatível com a formulação de dado-achado (COUDRY 1996), ao contrário dos modelos galileanos centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados<sup>2</sup>. Por conseguinte, o olhar do investigador deve estar nas idiossincrasias, nas sutilezas, de indivíduos que atuam em diversos papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situados, sem que isso traduza desinteresse pelas regularidades.

Além da dedução e da indução, o raciocínio também se realiza através da abdução, tomada pelo filósofo inglês C.S. Peirce como uma modalidade de inferência que consiste na busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos (ABAURRE, 1997).

Portanto, diante de pistas deixadas pelo sujeito em sua escrita, é preciso ver o que o escrevente faz não como “acerto” ou “erro”, mas buscar entender o que ele faz, o que fez, por que faz. É preciso buscar “indícios” da presença do sujeito na linguagem (ABAURRE, op.cit.).

---

2- O conhecimento científico experimentou grandes avanços em algumas áreas, a partir da utilização de métodos experimentais de pesquisas e análises baseadas em grandes quantidades de dados. Trata-se de verificar a adequação do paradigma à investigação de questões que, por sua própria natureza, prestam-se mais, ou menos, às análises quantitativas ou às qualitativas.

## 2 - O contexto teórico deste trabalho

Este trabalho insere-se na área de Neurolingüística, de tradição Lingüística, ou seja, não organicista por princípio, e desenvolvido na tese de doutorado de COUDRY (1986) e refinado no Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados (projeto nº 521773/95-4), coordenado por Maria Irma Hadler Coudry, desde 1991. COUDRY (1988/86) assume nessa abordagem que a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes *com e sobre* a linguagem, uma vez que considera a linguagem como histórica, cultural, e indeterminada. Essa concepção abrangente de linguagem assume a hipótese da indeterminação da linguagem postulada por FRANCHI (1976, 1977, 1986) cujos conceitos de *atividade constitutiva* e *trabalho* atribuem, sob parâmetros ântropo-culturais, ao sujeito o exercício da linguagem, que é incompleta e passível de (re)interpretação.

A essa abordagem discursiva, incorporam-se vários domínios da Lingüística como Análise do Discurso, Pragmática, Sintaxe e outros, que vão possibilitar a análise de dados e orientação da prática. Para análise dos dados, COUDRY (1991/1996) introduz o conceito de dado-achado *versus* dado-evidência.

COUDRY (1977, p.: 10) argumenta o seguinte:

*A abordagem marcadamente discursiva de nossos estudos aparece na incorporação, por razões teórico-metodológicas, da dimensão histórica e social da linguagem, em que os homens, por ela atuam sobre os outros, da dimensão intersubjetiva em que, por ela [pela linguagem], os homens atuam sobre o mundo, estruturando a realidade. Ao mesmo tempo, a abordagem marcadamente lingüística aparece na análise dos dados, que incorpora vários domínios da Lingüística para explicá-los, abrindo possibilidades mais precisas de intervenção, de modo que o sujeito compreenda e administre suas dificuldades.*

O ensino, quando assentado em práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1989)<sup>3</sup>, abre-se para o uso social da linguagem, as condições de produção, as imagens recíprocas entre os interlocutores, os vários processos de significação e as marcas da subjetividade que caracterizam o funcionamento da linguagem. Os estudos neurolingüísticos, de tradição discursiva, mudaram a concepção do que se constitui um fato de linguagem no contexto patológico, contribuindo, assim, para a discussão da relação de fatos normais e fatos patológicos, bem como para a reinterpretação da noção de “erro”, em condições normais de aquisição e produção da linguagem oral e escrita.

No contexto dessas idéias, acredito que o ensino da língua portuguesa, a ser destacado nesta dissertação, deva inserir-se no exercício de *práticas que fazem sentido* para o sujeito, relacionadas a situações de uso social da linguagem, levando em conta que o sentido não é dado previamente, mas se faz em meio a contingências enunciativas e ântropo-culturais, porque é dessa forma que a Neurolingüística tem conduzido seus estudos.

### **3 - Apresentação do sujeito BN**

BN, então com 21 anos, aluna do 2º ano do curso de Pedagogia de uma universidade particular de Campinas-SP, foi aconselhada por uma de suas professoras a procurar ajuda, uma vez que apresentava dificuldades em acompanhar o curso. Essas dificuldades foram atribuídas às suas produções escritas. BN procurou o Laboratório de Neurolingüística da Unicamp - LABONE - sob a sugestão de sua professora particular, aluna do IEL/Unicamp.

---

3- MAINGUENEAU (1989) considera práticas discursivas porque incorpora o *outro*, em meio a contingências próprias de uso social da linguagem, que expõem como atividade significativa, condicionada por fatores ântropo-culturais. Esse conceito, desde o início, norteou os estudos neurolingüísticos de tradição proeminente mente lingüística.

O primeiro contato com o LABONE, conduzido pela doutoranda em Lingüística Elaine Cristina de Oliveira, fonoaudióloga, ocorreu em 23/03/2004 e, em 06/04/2004, compareceu para entrevista anamnésica. Essa entrevista foi acompanhada por sua mãe.

BN sempre estudou em escola particular. Segundo informações da sua mãe, desde os quatro anos de idade, no Infantil I, ela já percebia que a filha apresentava dificuldades para executar trabalhos manuais (colagens, recortes, caligrafia) e não conseguia colorir dentro de limites. E acrescentou que sempre percebera a dificuldade de aprendizagem da filha.

Por apresentar esse comportamento, ao final do ano letivo, a escola sugeriu aos pais de BN que ela repetisse o Infantil I e recomendou que a transferissem para uma escola menor, na qual poderia ter mais atenção dos professores.

Novamente, em uma escola menor, a aluna cursou o Infantil I. Dessa vez com acompanhamento de psicólogo e, paralelamente, de uma psicopedagoga. A mãe relata que a iniciativa de procurar um psicólogo ocorreu devido à reprovação na escola e que todas as providências para um melhor desempenho da filha foram cumpridas: tratamento fonoaudiológico, psicológico e psicopedagógico e exames neurológicos.

Segundo relato da mãe e da própria BN, na fase do pré-primário, ela não conseguia acompanhar o ritmo dos demais colegas da classe, com relação ao cumprimento das tarefas. Ainda se lembra da ansiedade que sentia nessa época, do constrangimento e da pressão por parte da professora, para que realizasse as tarefas tal qual os demais colegas.

O efeito do diagnóstico prejudicou o desenvolvimento psicológico e, principalmente, lingüístico de BN. Nos anos subseqüentes, somente com o auxílio de psicólogo, psicopedagoga, fonoaudióloga e aulas particulares de especialistas nas diversas matérias, a aluna consegue ser aprovada para as séries seguintes.

Quando terminou o ensino médio, BN prestou vestibular para Psicologia numa universidade particular de Campinas-SP e foi aprovada, no entanto cursou apenas um semestre, porque, na sua opinião, não se identificou com o curso. No ano subseqüente, estudou um semestre num curso pré-vestibular, para, então, ingressar no curso de Pedagogia, em outra universidade particular.

BN diz que optou por fazer o curso de Pedagogia porque adora crianças e o seu sonho é ser professora nas séries iniciais do ensino fundamental. Sabe da sua dificuldade, mas, mesmo assim, não pretende desistir, porque precisa do diploma para continuar lecionando e, futuramente, conseguir o cargo de professora efetiva. Atualmente atua como professora auxiliar.

Quanto à dificuldade para escrever, BN relata que se sente angustiada e triste por não terem conseguido resolver seu problema. Acrescenta que não gosta de ler, mas que não tem dificuldades para falar, costuma sair-se bem em seminários e exposições orais.

Além de realizar alguns testes de QI, que, segundo a aluna, os resultados encontrados foram acima da média, ela fez vários exames como tomografias computadorizadas e eletroencefalografias, não apresentando nenhum resultado fora do normal.

BN é destra, no entanto, segundo relatou, no início do período de aprendizagem escolar, hesitava entre a mão direita e a esquerda. Optou pela mão direita por livre e espontânea vontade.

De acordo com sua mãe, ela sempre guardou os cadernos da filha, exceto os do ensino médio, porque, nas consultas a especialistas, era comum a solicitação desse material.

Veja-se que aos 5 anos BN já tem um diagnóstico, feito precocemente pela escola, e, aos 5, é encaminhada à área de saúde. Diante da primeira dificuldade, que é colorir dentro dos limites e recortar figuras, é aconselhada a mudar de escola, tendo sido esta que lhe atribuiu o rótulo de dificuldade de aprendizagem. Dificuldade comprehensível, uma vez que ainda oscilava quanto à lateralidade.

Assim é que BN é considerada doente, e a patologia é instalada. Começa a fazer tratamentos e passa a corresponder a esse diagnóstico ao longo da vida. Detalhes serão mostrados na apresentação do caso.

Como podemos constatar, dos 5 anos de idade aos 21, BN faz uma peregrinação por especialistas que prescrevem baterias de exames em busca de um mal que justificasse os *erros* na sua escrita.

Para mostrar como foi conduzido o processo de escrita de BN, descrevo, a partir de seus cadernos, o tipo de ensino no qual a aluna sempre esteve inserida.



## **Parte II**

## 1 - O modo como a escola tem conduzido o ensino da língua portuguesa

A análise de dados desta pesquisa é inspirada nos estudos desenvolvidos no Projeto Integrado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*<sup>4</sup> (CNPq: projeto nº 500247/92-7) - coordenado pela Profa. Dra. Bernadete Abaurre, desde 1992, e do qual co-participam as Profas. Dras. Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad. Nesse projeto, as autoras se utilizam do *paradigma indiciário* formulado pelo historiador contemporâneo Carlo Ginzburg (1989) que leva a descobrir episódios insulares de elaboração de sistemas e sub-sistemas de representação da linguagem oral e escrita que por sua vez dizem da relação do sujeito com a linguagem escrita.

Valendo-me desse paradigma de investigação – fundado no detalhe, no rastro, no episódico e no singular – analisarei as produções escritas de BN. Em primeiro lugar, apresento textos retirados dos seus cadernos do ensino fundamental, os quais foram escolhidos dentre aqueles que a aluna trouxe para o LABONE/IEL. Respectivamente, uma prova da 1<sup>a</sup>. série, anotações de aulas e produções de texto da 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries.

Em seguida, os textos escritos na universidade e, finalmente, apresento as produções escritas em seu acompanhamento longitudinal, realizado por mim, no Laboratório de Neurolingüística (LABONE/IEL), da Unicamp. O meu empreendimento é buscar, nas três situações de produção textual, indícios que permitam compreender tais singularidades.

Lembremos, como já foi mencionado, que, desde os 5 anos de idade, e já reprovada no Infantil I, BN faz tratamento com especialistas, por ter sido diagnosticada como portadora de dificuldades de aprendizagem.

Os três dados que seguem são da 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental, tendo BN 8 anos.

---

4-O texto de Abaurre e Coudry *Em torno de sujeitos e de olhares* (a sair) mostra um olhar convergente sobre a relação sujeito/linguagem em aprendizes de escrita e em afásicos; essa reflexão é produto da inter-relação entre esse projeto e o *Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados* (projeto nº. 521773/95-4), coordenado por Maria Irma Hadler Coudry, desde 1992, e ao qual esta dissertação se vincula teórico-metodologicamente para discutir a chamada dificuldade de aprendizagem.

Ficha de Comunicação

Campimor, 23 de março de 1991

1- Copie e leia:

ta te ti to tu

ta te ti to tu

ta te Ti to Tu

ta Te zo Jo Ju

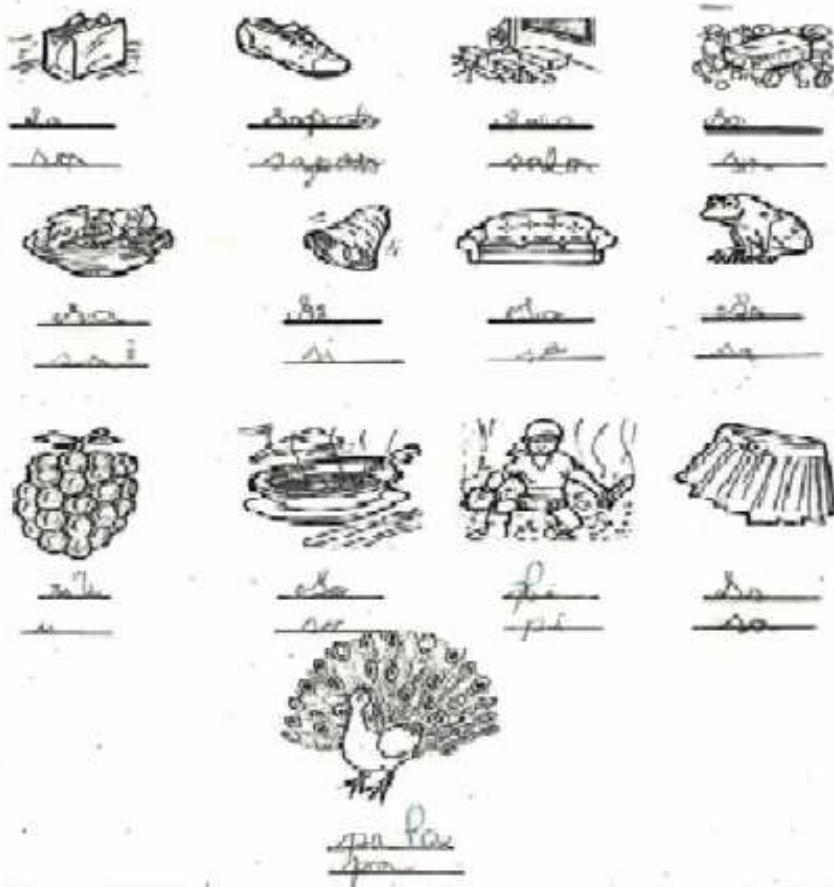
tatu tata Tito tutu

tatu tata Tito tutu

Toto teia Titi ate

Toto teia Titi ate

Exercício com a ordem das palavras e a pronúncia das vogais.



O dado acima é representativo do ensino que orientou BN e o quanto essa prática, descontextualizada e fora da vida, pode promover um caos.

Começo o meu comentário pelo título da tarefa “*Ficha de Comunicação*”, seguida de uma atividade de cópia. O que é *comunicação* para a professora? A aluna, atendendo à solicitação, executa satisfatoriamente, copiando, inclusive, o título. As letras são transcritas fidedignamente. Ressalto que a letra *T* (maiúscula) escrita pela professora assemelha-se ao *I* (maiúsculo), o que pode provocar uma confusão, quando a aluna tiver que reconhecer essa letra em outros contextos.

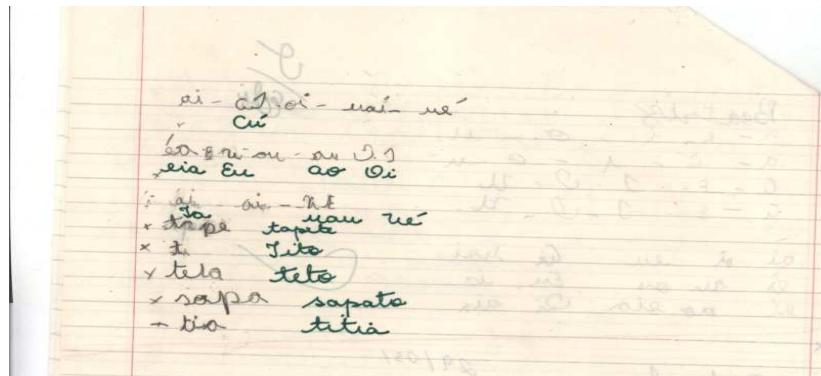
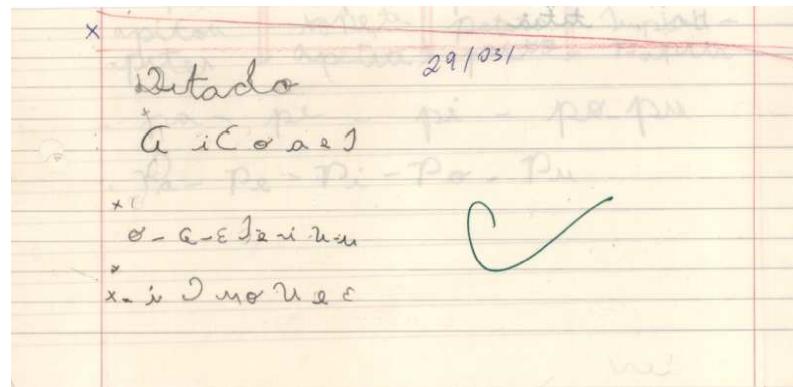
Na atividade acima, é curiosa a forma como o enunciado da questão é formulado: “*Escreva como cada figura começa:...*”, indicando que, mesmo para a professora, escrever o que se pensa não é uma tarefa tão simples. Quanto às figuras, é possível fazer mais de uma leitura. Por exemplo, *sacola* pode ser entendido como mala, pasta: *sala* pode ser carteira, escola, quadro; *sopa* pode ser prato etc.

Em relação à escrita de sílabas *soltas*, BN ainda tenta dar um significado para a sua escrita, quando escreve *sapato*, *sala*.

Assim, certificamo-nos de que o ensino, na fase de alfabetização, já começa descontextualizado, repetitivo, sem atrativo algum para que desperte a curiosidade do aluno e a vontade de aprender. De acordo com VYGOTSKY, (1988) os processos lingüísticos e cognitivos são historicamente contextualizados e não desprovidos de sentido e a-históricos.

Para confirmar o que foi dito no parágrafo anterior, apresento o dado seguinte, também da 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

DADO 2 - 29/03/1991 – atividade feita em folha de papel avulsa, seguindo a tradição dos *ditados*.



Ao escrever as vogais ditadas pela professora, BN confirma o que já foi dito anteriormente: a letra **I** (maiúscula) é igual à letra **T** (maiúscula). A professora, ao corrigir, não faz essa diferença, o que é assimilado pela aluna. Nota-se, também, o caos que vai se formando quanto ao uso de letras minúsculas e maiúsculas, porque nada há que indique quando se usa ou não essas letras.

Na quarta linha, BN percebe a diferença entre *ai* e *aí*, mas como ainda não sabe usar acentos, ela usa o **I** maiúsculo para representar a tonicidade da palavra. Na escrita de BN – **ai** – encontra-se um processo singular de marcação da diferença entre **ai** e **aí**; trata-se de um dado-achado (COUDRY, 1996) que mostra um sujeito formulando hipóteses de como se escrevem duas formas diferentes. Nada de patológico. Ao contrário: normal.

Apesar do tipo de atividade, que subutiliza as funções cerebrais da aluna, notamos nesse momento a presença de *um sujeito em questão e um cérebro em ação*. Dispensou comentários sobre a correção feita, pela professora, na palavra *aí*, que pode ser lida de forma escatológica.

A escola, *distanciada da vida*, não faz nenhum aproveitamento dos conhecimentos que os alunos trazem consigo, esquece-se de que nos formamos historicamente situados e nega-se a reconhecer que todos têm algum tipo de conhecimento relacionado com a escrita que fazem, como faz BN, ao escrever *al.* Ao fazer uso desse conhecimento, a aluna põe em prática a concepção de letramento formulada por CORRÊA (2001).

Inserida nesse contexto, vejamos como BN é avaliada.

DADO 3 - 29/11/1991 – Prova de Português do 4º bimestre.

A avaliação do dado 3 será analisada em duas partes: A e B.

### Parte A

DATA: 29/11/91 1º SÉRIE 9 N.º: 13

AVALIAÇÃO BIMESTRAL DE PORTUGUÊS - PRODUÇÃO  
DE TEXTOS - 4º BIMESTRE

Coloque sua foto aqui:



4,5

Observe bem sua foto.

Agora responda:

- 1) Quantos anos você fazia neste aniversário?  
Eu tinha 9 anos. Fiz 9 anos. Certo
- 2) Quem você convidou para sua festa?  
Meus amigos e minha família. Certo
- 3) Aonde foi a festa?  
No meu lar. Certo
- 4) De que você brincou?  
Brinquei de pular. Certo

Continuação do dado 3.

5) Do que você mais gostou ?	C/1	2
<i>Tive</i>	<i>esperei</i>	<i>a vez</i> .
6) O que você ganhou ?	C/1	
<i>uma</i>	<i>boné</i> .	
7) O que teve para comer e beber ?	C/1	
<i>gelo</i>	<i>salgadinho</i>	<i>guaraná</i>
<i>maracujá</i>	<i>gurma</i>	<i>e coco</i> .

Parte B

Muito bem. Agora escreva um texto contando sobre sua festa. Não se esqueça do título - letras maiúsculas - parágrafos e pontos finais. Seu texto deve ter começo, meio e fim.

Boa sorte !



*A festa da minha*  
*amiga*  
*estava* *legal* *na* *sala* *negativa*  
*cocacola*  
*A gente* *estava* *lá* *descansando*  
*na* *praia* *pra* *ver* *as* *maravilhas*  
*A garota* *usava* *uma* *apli* *e* *perete*  
*meleca* *na* *prima* *amiga* *en* *teia*  
*Marina* *na* *prima*  
*Tudo* *ta* *tudo*  
*festa* - *salgadinho* - *agora* - *prima*  
*meu* - *agente* - *voi* - *para*  
*aniversário* - *estava* - *alivi* - *Todos*  
*legal* - *brincando* - *presente* - *Coca-Cola*  
*tinha* - *muito* - *minha* - *10.0*

O que BN quis escrever no texto sobre a festa?

*A festa do meu aniversário  
Lá estava legal, tinha bolo, salgadinho e Coca-Cola.  
A gente estava lá brincando de pega-pega e muito mais.  
Agora eu vou abrir o presente de aniversário [...]. Marina eu te amo.  
Marina é minha prima.  
Tchau para todos.*

Como se trata de uma prova, tem-se que a avaliação representa o ensino, uma vez que se cobra do aluno aquilo que é considerado como mais importante.

Observando a parte A da prova, percebemos que há, na escrita de BN, uma instabilidade na representação escrita dos sons surdos e sonoros e, portanto, da relação som/letra, por exemplo, quando escreve *vazata*. A esse respeito COUDRY & FREIRE (2005, p.:30) argumentam que “ tal instabilidade tem sido (mal) interpretada, tanto pela escola quanto pela clínica, *como troca de surdas por sonoras* e carrega o estigma do chamado erro escolar, compatível, por sua vez, com várias patologias – Dislexia, Dificuldade de Aprendizagem, Desvio Fonológico, Desordem do Processamento Auditivo – em que há um mesmo sintoma servindo a várias desordens”.

De uma perspectiva discursiva, essas chamadas trocas, muitas vezes já rotuladas de desvio fonológico, são interpretadas como típicas do processo de aprendizagem inicial da escrita em que há instabilidade em seu uso até que a relação som/letra seja de fato estabelecida, ao longo do processo.

Notamos também que o sistema ortográfico mostra-se instável. A aluna ainda não percebeu a diferença entre a escrita da letra *m* e *n*, como quando escreve *neu, nia, fanilia, pino*, até porque na letra cursiva elas podem se confundir. Quanto às palavras como *nia, (minha) salgatio* (salgadinho) BN suprime o *nh*, evidenciando a presença do oral no escrito e a complexidade dessa representação em nossa língua. É o que também motiva a escrita da palavra *asoprei*. Alguns aspectos da escrita indicam que não há um domínio completo do sistema ortográfico, mas é fácil notar que existe *um cérebro e um sujeito em ação*, pois há marcas de refacção (ABAURRE, et. al., 1997),

ou seja, a reescrita mostra como a criança está atenta ao que escreve. Ao escrever, BN põe em prática a atividade reflexiva.

*“A atividade reflexiva humana, suportada por um cérebro (e, portanto, por um sujeito) que antecipa e configura aquilo que o próprio cérebro precisa/deseja fazer. Antecipa ao criar e desenvolver ferramentas e configura ao demandar novas percepções e associações envolvidas no uso, produzindo novos padrões de funcionamento cerebral, garantindo a variabilidade que o caracteriza, numa verdadeira história sem fim”* (COUDRY & FREIRE, 2005, p.: 8).

Ao reelaborar, como em *nia, neu, asoprei, aniversário (no primeiro evento, ela refaz e depois desiste, rabiscando por cima; na segunda vez, ela consegue escrever)*, a aluna está fazendo um trabalho *com e sobre* a língua. O professor deve estar atento às ações, aos detalhes (GINZBURG, 1986) da escrita do escrevente para que se possa analisar os processos de significação e intervir no momento oportuno. É preciso uma mudança de olhar do professor diante dos fatos. Conforme ABAURRE (1997), o olhar deve ser de perplexidade, ao contrário do olhar tranqüilo, que não se surpreende frente aos dados.

Ainda na Parte A da prova, percebemos que a avaliação da professora está centrada principalmente na ortografia e o critério usado para a correção não é o mesmo em todas as questões. Quando ela corrige a questão 4, ela exige uma resposta que tenha a estrutura sintática SVO, enquanto que nas demais, dispensa essa estrutura. Ressalto que em uma resposta, não é necessário repetir a pergunta feita, do mesmo modo que BN responde: “*Do que você brincou?*” “(De) pega pega”. Isso é comum, sobretudo em uma produção centrada em perguntas e respostas.

Com relação à escrita das perguntas, constatamos a inadequação do uso das formas *fazia, aonde*, pela professora. Quando escreve “*Do que você brincou?*”, “*Do que você mais gostou?*” em vez de “*De que...*”, provavelmente ela própria traz marcas da oralidade para a escrita, sem se dar conta disso. Ou seja, cobra-se do aluno aquilo que não é posto em prática pela própria professora.

No que se refere à parte B da prova, na proposta de redação, a professora mostra, explicitamente, a sua preocupação, isto é, limita-se a exigir do aluno conhecimentos metalingüísticos (letras maiúsculas, parágrafos, ponto final). Quanto à orientação de se escrever um texto com *começo, meio e fim*, ninguém escreve sem isso, a menos que seja intencionalmente, ou que, por algum motivo, se desista de escrever. O que falta é a professora ensinar, mostrar como se inicia, como se desenvolve, como se finaliza um texto.

Ao tratar a escrita dessa forma, a escola revela estar filiada a uma concepção restrita do que é escrever. A intervenção da professora limita-se a uma lista de palavras, esquecendo-se do conjunto que forma o texto. Não há qualquer intervenção no que se refere a questões sintáticas e semânticas, cruciais para a produção textual.

Desde os primeiros trabalhos voltados para aprendizagem da escrita, observa-se o uso de um modelo ideal que transparece nas análises feitas pelos professores, que tomam quase sempre como parâmetro ou a escrita adulta, ou a de grandes escritores.

Se o modelo de escrita é idealizado, não podemos deixar de admitir que os alunos são reais. Os alunos precisam ser vistos em sua singularidade, por ser ela determinante da história, também, singular da aquisição da escrita de cada sujeito.

De acordo com ABAURRE (1997, p.23), “A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem”. No entanto, mais comumente nos deparamos com análises que desconsideram as operações da criança sobre a linguagem escrita, as hipóteses que elabora, a reflexão que faz acerca da escrita, muitas vezes através das reelaborações. No entanto, essas marcas de refacção quase sempre dizem respeito à correção ortográfica, concordância ou pontuação. Isto porque tem sido assim o modo que a escola trata os textos dos alunos e o dado-achado, a prova, é exemplar de como a escola conduz e avalia o conhecimento/aprendizado de BN.

A escola continua sendo o lugar do mesmo. Não há espaço para a invenção, para formular hipóteses e estabelecer novas relações de conhecimento. A vida escolar ainda está pautada na repetição, cópias, respostas já esperadas. O que se exige do

cérebro do aluno é a *decoreba*. Os seus cadernos estão cheios de informações que não fazem sentido para ele. Ou porque são conhecimentos que não se aplicam na vida real, ou porque se estuda aquilo que já se sabe e nada que desperte a vontade de aprender.

O ensino de língua materna, quando baseado em moldes tradicionais e arbitrários, torna-se inócuo, porque não atinge o objetivo que é dar ao estudante a capacidade de explicitar as estruturas e as relações fundamentais que existem na língua. Nossas gramáticas, de um modo geral, atendem às preocupações filosóficas dos gregos, traduzidas e divulgadas pelos romanos. A maior parte das explicações que encontramos nesses manuais são adaptações das categorias e dos princípios estabelecidos na Antigüidade Clássica. No entanto sabemos que esses princípios nem sempre refletem os fatos de todas as línguas.

No entanto, a escola continua a obedecer a essas normas preteritamente estabelecidas, através de tarefas descontextualizadas e repetitivas. Não é preciso mais que dez perguntas para avaliar um aluno. De acordo com COUDRY & MAYRINK-SABINSON (2003), só há uma resposta possível para cada item. Quem erra mais do que deve é reprovado, excluído e, muitas vezes, fadado a deixar de fazer parte do universo de pessoas normais para fazer parte dos portadores de patologias.

A exemplo do que foi dito anteriormente, mostro exercícios feitos por BN em uma aula de português. Como já foi dito antes, a mãe de BN guarda os cadernos da filha, porém tive acesso apenas aos cadernos da 1<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental<sup>5</sup>.

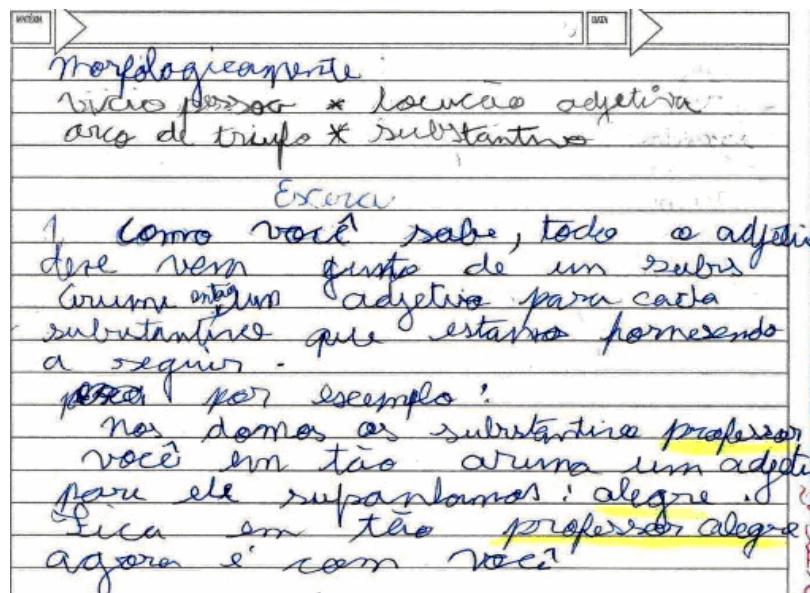
Por motivo de legibilidade, os textos foram digitados, sendo respeitadas todas as escolhas lingüísticas feitas pelo sujeito.

DADO 4 - 11/04/1997 – Exercícios do caderno de português da 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental. BN, então, com 14 anos.

---

5-Os cadernos das séries mencionadas foram escolhidos aleatoriamente por BN, para apresentação do Laboratório de Neurolingüística da Unicamp.

## Parte A



## DADO 4 digitado – Parte A

Morfologicamente:

Vicio pessoa \* locução adjetiva

Arco de triufo \* substantivo

Escreva

1 – Como você sabe, todo o adjetivo deve vir junto de um substantivo. Arrume então um adjetivo para cada substantivo que estamos fornecendo a seguir.

Por exemplo:

Nos damos os substantivos professor, você, em tão aruma um adjetivo para ele suponhamos: alegre. Fica em tão professor alegre agora é com você

## Parte B

- história	- historiador
- livro	- literário
- esperar	- esperar
- Cidade	- cidade
- Casa	- casação
- basta	- quente
- saudade	- insuportável
- largotipo	- negante
- nações	- grande
- minhoca	- negante
- animal	- fofão
- terra	- linda
- Outros	- verder

- luz	- iluminada
- pele	- morena
- banha	- poderosa
- corpo	- bonito
- mundo	- deslizado
- governo	- ridículo
- perfeito	- irresponsável
- governador	- negante
- ministro	- baixago
- presidente	- corrupto
- país	- legal
- mãe	- linda
-	-

Junto, apenas adjetivos uniformes  
a estes substantivos

prefeito	iluminado
Presidente	preta
ministro	gigante
governador	forte
país	irresponsável
mãe	linda
professor	legal
companhia	adorável
esta	comum
Brasil	legal
diretor	negão
deputado	negativo
candidato	sim
Vida	simples

## DADO 4 digitado – Parte B

historia – historiador  
livro – literário  
escola - escolar  
cidade – cidadela  
casa – casarão  
banho – quente  
saudade – insuportável  
lagartixha – nogenta  
navios – grande  
minhoca – nogenta  
animal – bonito  
terra – linda  
olhos – verdes  
luz – iluminada  
pele – morena  
bomba – poderosa  
corpo – bonito  
mundo – acabado  
governador – nogento  
ministro – fougado

presidente – corrupto  
pai – legal  
mãe – brava

Junte apenas adjetivos  
uniformes a estes  
substantivos

prefeito iluminado  
presidente besta  
ministro gegue  
governador forte  
pai irresponsavel  
mãe brava  
professor legal  
companheiro  
adorável  
escola comum  
Brasil legal  
diretor frágil  
deputados morfético  
candidatos sin[...]  
vida simples

Pelo modo que BN escreve na parte A, percebemos que a professora dita os exercícios. Notamos também que a aluna, nesses sete anos de ensino fundamental, não avançou muito em relação à escrita, embora tenha vencido aquelas primeiras dificuldades em relação à representação escrita de sons surdos e sonoros, e ao reconhecimento da diferença entre a letra *m* e *n*.

BN, ao hipersegmentar *em tão*, mostra-nos que pouco adianta estudar classes morfológicas através de definições e listas de palavras descontextualizadas, uma vez que não fazem sentido e não provocam nela nenhuma atividade reflexiva acerca da língua que a ajude a escrever.

Como mostra SILVA (1991), a respeito das hipo e hipersegmentações, os critérios para a colocação dos espaços em branco entre as palavras são baseados nas classes morfológicas, o que requer uma reflexão metalingüística.

O ensino, quando se dá dessa forma, nada acrescenta e não leva o aluno a novos conhecimentos, mas confunde-o naquilo que já sabe, que faz uso cotidianamente. Ao receber a instrução da professora de usar um adjetivo para cada substantivo, BN confunde-se entre diminutivo, aumentativo, derivações.

É curioso que a partir da sexta palavra – *banho* – ela faz o que foi pedido no exercício e insere adjetivos com forte carga emocional para certos nomes, por exemplo, *saudade insportavel*, *pai irresponsável*, *mãe brava*. Essas respostas evidenciam a subjetividade da linguagem. *Banho* é uma atividade pessoal, íntima, que diz respeito à própria pessoa. Quando ela se depara com o substantivo que tem relação consigo mesma, ela atende ao que foi proposto.

As atividades propostas não despertam interesse, porque os saberes veiculados por elas são a-históricos, descontextualizados, porque os homens, a vida não são assim. De acordo com COUDRY & FREIRE (2005), a escola precisa entender que todas as nossas relações com o mundo são estabelecidas via linguagem, seja no trabalho, na escola, na vida afetiva e que o funcionamento do cérebro é diferente em cada um, porque depende da história pessoal e da cultura na qual o sujeito está inserido. “Como as pessoas se vinculam a diferentes culturas e participam de diferentes práticas sociais, funcionam – também em termos cerebrais – de forma heterogênea. Eis a dimensão humana e histórica do cérebro, comumente tratado sob uma ótica puramente organicista” (op. cit. p.:5).

A cultura constrói e transforma mentalidades e hábitos e, portanto, constrói e transforma sociedades em grupos. Como diz Saramago, cultura é como a atmosfera: não a percebemos, pois estamos imersos nela. Vendo desse modo, a língua deixa de ser um código estanque, estático.

Conforme postulam COUDRY & FREIRE (2005), a escola delimita conteúdos e saberes possíveis em determinada série, esquecendo-se de que escola e vida mantêm uma estreita relação. O mundo está presente na vida do aluno, seja em sala de aula ou fora dela. Ainda com as autoras, há “o enquadre disciplinar e serial que prescreve o que

pode e o que deve ser dito/escrito (FOUCAULT, 1969/86) nesse ambiente fechado em si mesmo. O ensino conduzido dessa forma reduz as relações entre o sujeito e seu cérebro, a linguagem e o conhecimento" (p.: 6).

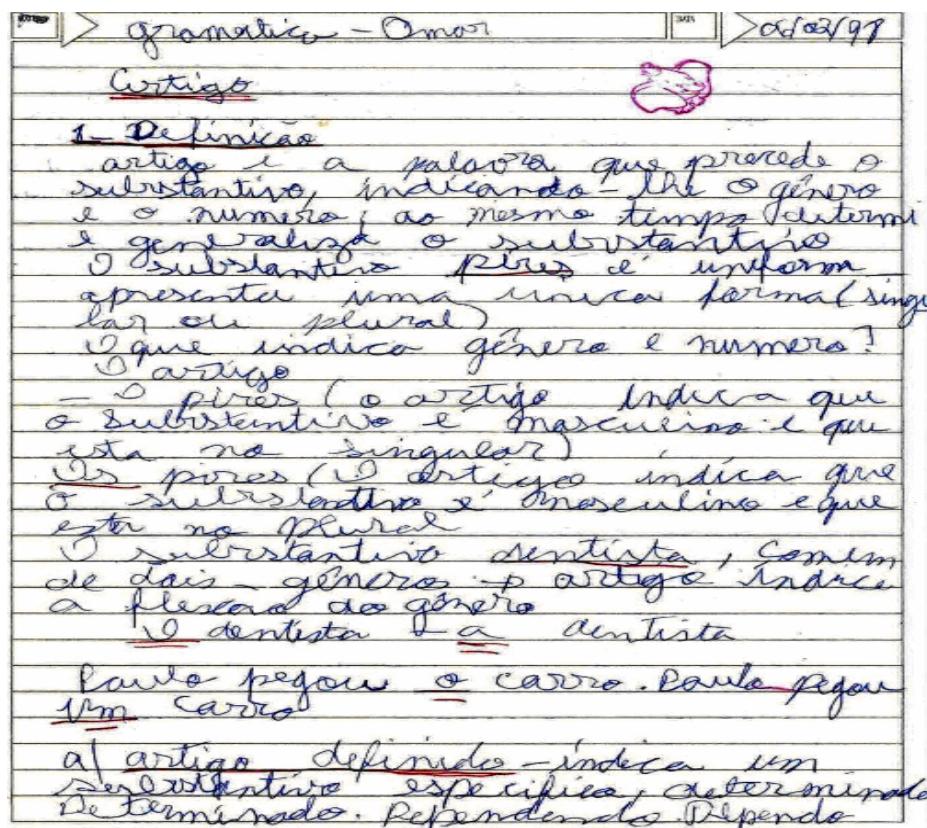
O fato é que tanto os professores quanto os alunos gastam a maior parte do seu tempo, durante o processo escolar para ensinar e aprender a metalinguagem de análise de língua.

Quando a escola insiste em exercícios repetitivos, nomeações, definições, está adotando "uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento" (POSSENTI, 1996).

A seguir mostro mais um dado do caderno escolar de BN, que é exemplar do caos escolar que tem conduzido o ensino da língua portuguesa.

DADO 5 - Os textos foram produzidos nas aulas dos dias 06/02/97 e 02/04/97, respectivamente. São do caderno de BN da 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Parte A



## DADO 5 digitado – Parte A

### Artigo

#### 1- Definição

Artigo é a palavra que precede o substantivo, indicando-lhe o gênero e o número, ao mesmo tempo determina e generaliza o substantivo

O substantivo *pires* é uniforme apresenta uma única forma (singular ou plural)

O artigo

- o pires (o artigo indica que o substantivo é masculino e que está no singular)

*Os* pires (O artigo indica que o substantivo é masculino e que está no plural)

O substantivo dentista, comum de dois-gêneros – artigo indica a flexão do gênero

*O* dentista – *a* dentista

Paulo pegou *o* carro. Paulo pegou *um* carro

a) *artigo definido* – indica um substantivo específico, determinado  
Determinado. Dependendo Dependo

(A aluna pára nesse ponto, por algum motivo, desiste de continuar copiando).

Percebemos no texto ditado pela professora a falta de organização textual. Dificilmente algum aluno consegue entender e aprender seguindo essas anotações. Quanto aos exemplos, por que usar *pires* para ensinar a usar artigo antes de substantivo singular e plural? Para o aluno que está aprendendo, só vai confundi-lo quanto ao reconhecimento do *s* como marca de plural.

## Parte B

1) adjetivo simples - formado por um só radical: *bonito*, *bravheiro*, *alegre*, *bonita*, etc.

2) adjetivo composto - formado por mais de um radical: *social* - *econômico*, *latino* - *americano*, *índio* *nipo* *africano*, etc.

3) adjetivos primitivos - é aquele que não deriva de um substantivo ou de um verbo: *claro*, *grande*, *liso*, *lento*, *triste*, etc.

4) adjetivos derivados: é aquele que deriva de um substantivo ou de um verbo. Na formação de adjetivos derivados, o fundo-mental é o papel desempenhado pelas sufixos, como nos casos de: *brasileiro* (Brasil + iro, sufixo que indica origem) *escolar* (escol (a) + ar, sufixo que indica relação/pertinência) *latente* (latir (a) + ente, sufixo que indica qualidade, estado)

5) adjetivo patrio - é aquele que se refere a países, estados, cidades, etc.

## DADO 5 digitado – Parte B

- a) adjetivos simples formado por um só radical: triste, brasileiro, alegre, bonito, etc.
- b) adjetivo composto – formado por mais de um radical sócio-econômico, latino-americano, sino nipo africano, etc.
- c) adjetivos primitivos – é aquele que não deriva de um substantivo ou de um verbo: claro, grande, livre, leve, triste, etc.
- d) adjetivos derivados é aquele que deriva de um substantivo ou de um substantivo ou de um verbo. Na formação de adjetivos derivados, é fundamental o papel desempenhado pelos sufixos, como nos casos de: brasileiro (Brasil + eiro, sufixo que indica origem) escolar (escol (a) + ar, sufixo que indica relação, pertinência) tolerante (toler (ar) + ante, sufixo que indica qualidade, estado)
- 3 – adjetivo pátrio é aquele que se refere a países, estados, cidades, etc.

Conforme mostra o dado 5 e ao observar os cadernos de BN, pude constatar que as professoras copiam/ditam partes da gramática normativa. Novamente a preocupação com a metalinguagem. Define, nomeia, descreve e deixa de considerar que o aluno usa essas “classes de palavras” em sua produção oral e escrita, o que seria uma boa *ponte* para motivar uma reflexão metalingüística. Para um aluno que está aprendendo a escrever, esses conhecimentos abstratos de nada adiantam. Por isso, alunos, de uma forma geral, acham a língua portuguesa muito difícil e que ninguém a aprende. A escola como sempre gastando o seu tempo com o *nonsense*, conforme apontam COUDRY & MAYRINK-SABINSON, (2003).

Referindo a esse tipo de escola, POSSENTI, em 1996, pergunta: “será que tudo o que os seres humanos aprendem é resultado das mesmas estratégias?” (p.:23). Para aprender a comer de garfo e faca utilizamos os mesmos processos pelos quais aprendemos uma língua? Há certos aprendizados que são comportamentos condicionados, semelhantes ao aprendizado de animais. Mas há tipos de ‘comportamento’ que os seres humanos não dependem de repetições numerosas, mas de hipóteses constantemente propostas e testadas pelo próprio aprendiz (op.cit.).

Contrariamente, segundo esse autor (1992), faz-se necessário assumir uma posição teórica que tente entender o aluno como um sujeito que tem um cérebro e que fala, e escreve, em condições históricas. E antes de determinar que este ou aquele aluno tem dificuldade de aprendizagem, é preciso observar os movimentos do sujeito na linguagem e se este é capaz de usar a linguagem em seu funcionamento efetivo.

“Assim, é necessário conceber um cérebro que sedie uma gramática, sim, mas que faça funcionar simultaneamente outros sistemas” (p.:82). E isso é o que falta à escola que orientou o ensino/aprendizagem de BN.

A mente humana é uma extensão das tarefas que desenvolvemos. A história do cérebro do homem coincide com a história do trabalho, da sua capacidade de transformação. Inserimo-nos numa cultura *fazendo*, não ouvindo ou repetindo de forma mecanicista. A esse respeito LURIA (1991, p.: 115) diz:

*“O homem se diferencia dos animais pelo fato do que pode fazer e usar ferramentas. Estas ferramentas não apenas mudam radicalmente suas condições de existência, mas reatuam sobre ele na medida em que operam mudanças no seu ser humano e em sua condição psíquica...”.*

Sabemos que na escola convivem sujeitos totais e não apenas cérebros sem história, sem corpo, sem identidades, sem vida psíquica. Lá convivem sujeitos que têm curiosidades, paixão, emoção, vontade, que indagam sobre a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social, como é o caso de BN.

Sou testemunha do quanto a história de BN é protótipo de várias outras histórias. Alunos que gastam a maior parte do tempo destinado à escola copiando partes da gramática, que passam o ano fazendo exercícios repetitivos e sem nenhum sentido para eles. Por isso não aprendem e são, dependendo da classe social a que pertencem, multi-repetentes e, por fim, excluídos da escola, ou lhes são atribuídas patologias com as quais têm de aprender a conviver.

A escola desconsidera a dimensão histórica da linguagem, esquece-se de que formamo-nos como sujeitos sociais e culturais situados, inseridos em um lugar, em um espaço e em um tempo e em práticas sociais concretas. Toda formação e aprendizagem são culturalmente situadas. Conforme BENVENISTE (1988), “pela língua o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma”, portanto a língua é resultante do trabalho coletivo e histórico. Subjaz a isso um conjunto de recursos expressivos próprios de cada língua natural, que depende das condições de uso e de um sistema de

referências construído ao longo do tempo. COUDRY & FREIRE (2005, p.: 6) argumentam acerca da relação cérebro/linguagem na escola e na vida:

*“Conceber a escola como um lugar de produção de conhecimentos, saberes e valores, e não como reproduutora de conhecimentos alheios a ela, significa não se furtar às mudanças que se sucedem na sociedade e, consequentemente, no cotidiano de todos nós. Nesse sentido, acreditamos que toda mudança produz efeitos que devem ser continuamente avaliados para que possam ser produtivamente incorporados aos saberes veiculados na e pela escola”.*

Para evidenciar as tarefas descontextualizadas, o *nonsense* com o qual a escola vem fundamentando o ensino da língua portuguesa, mostro mais uma lista de palavras soltas que acabam por soterrar o interesse e a curiosidade de BN acerca da língua.

DADO 6 - 20/04/1997 – 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental<sup>6</sup>.

nenh	nenhum	carater
as locuções	não adjectivar	
esperar de não possuir adjectivo		
equivalentes:		
non grato	desagradado	
sem rebulha	carater	descrever
ctizado		
algumas locuções adjectivas e		
seus adjectivos correspondentes		
de abdômen	= abdominal	
de aqua - aquilino		
de alfa - angelicais		
de bicho - biquico		
de bicho - biquico		
de calefa - capilar		
de Carlos Magno - carolino		
de Cidade - urbano - cittino		
de calví - cuprício		
de dedo - digital		
de esporão - esporal		
de face - facial		
de ferro - ferro		
de fogo - fogo		
de gato - gatinho		
de homem - humano		
de homem - vírus		
de inverno - invernal		

## DADO 6 digitado

heroi sem nenhum caráter  
as locuções são adjetivos apesar de não possuírem adjetivo equivalentes:  
sem graça # desgraçado sem nenhum caráter # descharacterizado  
Algumas locuções adjetivas e seus adjetivos correspondentes

de abdômem	abdominal	de fera	ferino
de aguia	aquilino	de fogo	igneo
de anjo	anjelecal	de gato	felino
de baco	báquico	de homem	viril
de bode	hircino	de inverno	hibenal
de cabelo	capilar		
de Carlos Magno	carolíngio		
de cidade	urbano – citadino		
de cobre	cuprico		
de dedo	digital		
de esposos	esponsal		
de face	facial		

De novo: metalinguagem ocupando o espaço de aprendizagem da língua escrita. Novamente ditado, cópia da lousa. De nada adianta copiar e decorar listas e definições, porque um determinado conteúdo, de acordo com FREIRE (1999), é aprendido quando é usado, quando se formulam hipóteses e se estendem a outros contextos, compartilhando com seus pares – pelo *exercício da linguagem* – possibilitando seu entendimento.

Listas de palavras podem ser usadas, desde que elas sejam contextualizadas. Nós fazemos listas quando vamos ao supermercado, quando levamos roupas à lavanderia, por exemplo. Da mesma forma que escrevemos em espaços em branco quando preenchemos uma ficha. Em muitos casos, alunos chegam à 8<sup>a</sup> série sem saberem fazer essas atividades. Quando se deparam com a vida, se atrapalham.

Vejamos outro dado sobre o aprendizado de BN na escola.

---

6- Por ser óbvio, abstengo-me de comentar o *nonsense* do texto que pretende explicar o que é uma locução adjetiva.

Respostas

(a)

b) porque cor é substantivo  
c) porque gelo é substantivo  
d) porque os adjetivo terminado em al favorazem o plural e por isso muda para is  
e) E simples e por isso esta correto

a) sol e Terra use esses dois substantivo para fazer as três comparação seguinte  
depois faça o mesmo usando Brasil e China.

\* O sol você aguenta e o Terra a gente pisa

\* O sol é menos quente que a Terra

\* O sol é maior que a Terra

\* O Brasil é mais grande do que a China

O Brasil é tão grande quanto a China

DADO 7 digitado

Respostas

a)  
b)porque cor é susbstantivo  
c) porque gelo é substantivo  
d) porque os adjetivo terminado em al favorazem o plural e por isso muda para is  
e)E simples e por isso esta correto

a)sol e Terra use esses dois substantivo para fazer as três comparação seguinte  
depois faça o mesmo usando Brasil e china.

\*O sol você aguenta e o Terra a gente pisa

- O sol é menos quente que a Terra.
- O sol é maior que a Terra
- O Brasil é maiss grande doque a china
- O Brasil é tão grande quanto a china

Depois de várias aulas cujo tema é o adjetivo, podemos perceber que esse ensino

nada acrescentou ao texto e nem aos conhecimentos de BN. A aluna, em meio ao caos que se constituem as aulas, cumpre uma tarefa sem sentido e por isso escreve frases que também não fazem sentido, dada a questionável veracidade das informações que veiculam<sup>7</sup>, por exemplo, “*O sol é menos quente que a Terra*”. As crianças não entendem o porquê das aulas. Só copiam.

Sublinhe-se que, na 1<sup>a</sup> série, a maior parte das atividades é mimeografada, em que a aluna tem, apenas, de preencher espaços em branco, ou se trata de ditados de letras, às vezes sílabas ou palavras, como é mostrado nos dados 1 e 2. Nos cadernos da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, BN copia partes da gramática e poucas são as produções de texto.

A escola, preocupada em ensinar a gramática normativa, nunca se pergunta: a que português as crianças estão expostas? Aprende-se uma língua quando se tem contato com ela. Onde elas escutam o padrão? Muitas vezes, nem os professores falam a língua padrão, como veremos mais adiante e como tenho presenciado na vida profissional. O contato deve acontecer via escola, através de textos escritos: jornais, revistas, receitas, cartazes, literatura etc. Na maioria das vezes, a escrita aparece, na escola, apenas via livro didático. Assim, o problema não é só o ensino ser centrado na gramática normativa. Falta leitura e escrita nos vários gêneros textuais.

Sendo assim, e como nos mostram os dados apresentados até aqui, pode-se constatar o quanto a prática de ensino, na qual BN esteve inserida, está fundamentada na gramática normativa e em atividades descontextualizadas, que não fazem nenhum sentido para ela e não promovem o aprendizado da língua escrita.

Mesmo nas aulas de redação, onde o propósito é escrever, as aulas são invadidas pela metalinguagem, por definições, ditadas, de alguns de gêneros textuais, como nos mostram os exemplos a seguir:

---

7- Não estou querendo dizer com isso que a escola não deva trabalhar com textos que fogem à realidade. Pelo contrário, as literaturas fantástica e surrealista, por exemplo, podem servir de fonte de interesse por parte dos alunos, principalmente na faixa etária em que, normalmente, encontram-se na 7<sup>a</sup> série.

DADO 8 - 09/02/1998 – Aula de redação da 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. BN, então, com 15 anos.

## Parte A

O conto é uma narrativa breve e apresenta um só núcleo de enterece, ou seja um só conflito. Neste tipo de texto o numero de personagens é reduzido ate há contos com um só personagem. O conto mostra um momento na vida do personagem. Normamente apresenta episodio que conduzem o leitor, bairros desfeixo esperado a um desenrolar dos acontecimentos. O conto oral é uma das espresos mais antigas do homem em diferentes culturas com a função de fiquisar valores e costumes transmitir conhecimento e responder à nesedade de sonho [...] de ser humano. O contista segue o principio da economia que baseante o essencial de seu personagem, da qualidade, ou atmosfera, um que ocorre a ação. A forma tradicional de encadear as ações em um conto é fazer uma apresentação inicial do acontecimento seguida de um desequilibrio para atigir o quimaquis, momento de maior tensão e chegar o desfeixo ao clímax.

### DADO 8 digitado – Parte A

O conto é uma narrativa breve e apresenta um só núcleo de enterece, ou seja um só conflito. Neste tipo de texto o numero de personagens é reduzido ate há contos com um só personagem. O conto mostra um momento na vida do personagem. Normamente apresenta episodio que conduzem o leitor há um desfeixo esperado a um desenrolar dos acontecimentos.

O conto oral é uma das espresos mais antigas do homem em diferentes culturas com a função de fiquisar valores e costumes transmitir conhecimento e responder à nesedade de sonho [...] de ser humano

O contista segue o principio da economia segue somente o escesial de seus personagens, da [...], ou atmosfera em que ocorre a [...].

A forma tradicional de encadear as assoes em um conto é fazer uma apresentação inicial do acontecimento seguida de um desequilibrio para atigir o quimaquis, momento de maior tensão e chegar o desfeixo ao [...].

02/03/1998 – Aula de redação da 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

## Parte B

Tipos de textos	
Narração: contar uma história	
Narador: Personagem	Observador
Os fatos ocorrem um após outro há dependência entre eles	
2 - Descrição – dar idéia de algo(ambiente ou pessoa)	
Minha casa é grande tem uma sala uma cozinha quatro quartos	
3 - A disertação é a exposição ou a defesa de uma idéia Nela o autor defende seu ponto de vista fazendo afirmações e usando argumentos para convencer o leitor. Para que acha uma boa disertação, o autor deve ter conhecimento do assunto os temas escolhidos são sempre atuais e polêmicos	
tema é diferente de título	
levantamento na tv, nos [...], oral, nas ruas, corporal, nas cadeias, pelos policiais	

## DADO 8 digitado – Parte B

### Tipos de textos

Narração: contar uma história

Narador: Personagem

Observador

Os fatos ocorrem um após outro há dependência entre eles

2 – Descrição – dar idéia de algo(ambiente ou pessoa)

Minha casa é grande tem uma sala uma cozinha quatro quartos.

3 – A disertação é a exposição ou a defesa de uma idéia Nela o autor defende seu ponto de vista fazendo afirmações e usando argumentos para convencer o leitor. Para que acha uma boa disertação, o autor deve ter conhecimento do assunto os temas escolhidos são sempre atuais e polêmicos

tema é diferente de título

levantamento na tv, nos [...], oral, nas ruas, corporal, nas cadeias, pelos policiais

As anotações de BN a partir do ditado da professora nos mostram a monotonia das aulas, que se centram em definições, e nunca chega o momento de pôr os conhecimentos em prática. Podemos perceber, pelo modo como BN escreve, apenas recursos didáticos como o ditado, que não a ajuda a superar as dificuldades, por exemplo, na escrita de palavras com *x*, como *fiquisar* e *quimaquis*. A aluna reconhece os elementos sonoros e formula hipóteses quanto à escrita dessas palavras. Há um cérebro em ação. O olhar da professora deveria estar nesses eventos singulares (GINZBURG, 1986) da escrita de BN, para que pudesse interferir melhorando a qualidade de seus textos.

A escola concebida dessa maneira “subaproveita a criatividade, as experiências de vida, a inteligência, a vivacidade, enfim, a capacidade de aprender dos alunos” (COUDRY & FREIRE, 2005, p.:3). Esse tipo de ensino promove o desinteresse, a indisciplina, o baixo desempenho. O cérebro seleciona aquilo que lhe interessa, “a falta de motivação leva o aluno a dirigir sua atenção para outros interesses que o afastam da tarefa em questão” (op.cit. p.:17).

Alguns alunos conseguem conviver com esse tipo de ensino, outros não. Quando não conseguem, são, muitas vezes, tidos como portadores de patologias, como é o caso de BN. Ou somam-se às fileiras dos excluídos. Inserida num processo coletivo de aprendizagem, a individualidade da aluna é negligenciada. Os processos usados para a aprendizagem se dão de forma única e igual para todos, prejudicando aqueles alunos que aprendem por *caminhos* diferentes.

Quanto à letra de BN, o leitor encontra dificuldade em ler, pois muitas letras são escritas de formas semelhantes. Podemos entender em eventos dessa natureza, a esperteza do sujeito em camuflar as dificuldades com a escrita. Há aí um sujeito inteligente, pensante.

Vejamos como BN, já ao final do ensino fundamental, produz os seus textos<sup>8</sup>.

---

**8-** Os referidos textos são todos da 8<sup>a</sup> série. Entre o material entregue por BN não havia nenhuma produção de texto das séries anteriores, exceto o texto da prova da 1<sup>a</sup>. série, já apresentada aqui.

DADO 9 - 03/02/98 – 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. O tema proposto pela professora é “O que é escrever? É dom?”

Leitura e Produção de texto

1 – O que é escrever? É dom?

Todos tem o dom de escrever só que um tem mais que o outro. Pois a família isentiva ela lendo livros e depois conseguido escrever as palavras e depois consegui escrever textos e quando consegue isso é um dom. E esse dom eu não tenho.

DADO 9 digitado

*Leitura e Produção de texto*

1 – O que é escrever? É dom?

Todos tem o dom de escrever só que um tem mais que o outro. Pois a família isentiva ela lendo livros e depois conseguido escrever as palavras e depois consegui escrever textos e quando consegue isso é um dom. E esse dom eu não tenho.

Em 03/02/98, data do texto em questão, BN já peregrinava, aconselhada pela escola, por neurologistas, fonoaudiólogos e psicólogos. Como vimos, desde os 5 anos carrega o estigma que a reduz a incapaz

Adianto neste momento o que irei tratar no item *Desfazendo o rótulo* desta dissertação, dada a relevância do conteúdo do texto de BN. Ao escrever “...E esse dom eu não tenho.”, a aluna mostra que já internalizou os discursos veiculados pela escola e pelos profissionais da área de saúde, passando a corresponder ao que eles

representam. Ela mostra acreditar não ter o dom para escrever, apesar de reconhecer que todos o têm.

É interessante observar que BN considera o ato de escrever um dom, uma coisa dada, talvez por Deus, e não um aprendizado. Há um conformismo na sua fala que coincide com o que diz na entrevista, no seu primeiro contato com o LABONE: “*Sente-se triste e angustiada por nunca terem conseguido resolver o seu problema*”. Ela assume a doença.

Esclareço para o leitor que BN pertence à classe média e sempre teve o apoio da família, que não media esforços para ajudá-la. É claro que isso é um ponto muito positivo. Exceto quando, de acordo com seu relato, o pai muitas vezes fazia os seus trabalhos escolares, inclusive os da faculdade. Podemos entender que BN incorporou aquilo que todo o seu ambiente de convivência, ou seja, a escola, a família, a clínica, favoreceu: o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem.

Conforme CARON (2000), os indivíduos aprendem que são portadores de estigmas, rótulos, pois, muitas vezes, a estigmatização da pessoa está associada à sua admissão a uma instituição de custódia como um hospital ou uma escola. A autora argumenta que “nos processos de diagnosticar (...) dá-se de modo similar o processo de descoberta do aluno da sua dificuldade de aprendizagem: enquanto é encaminhado ao psicólogo e ao neurologista, o aluno aprende e passa a carregar um estigma, o de ser um doente portador de dificuldades de aprendizagem” (op.cit. p.34).

Sublinhe-se que não há no texto do dado 9 nenhuma interferência da professora, o que não ajuda BN melhorar a qualidade textual e a mantém “prisioneira” do mesmo tipo de texto. Da mesma forma acontece com o texto do dado 10.

DADO 10 - 03/03/98 – 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Não há, no caderno, qualquer indicativo que prepare os alunos para a produção de texto, como leituras, discussões, palestras. Há apenas o tema sobre o qual o aluno deve dissertar.

terra: não leitura dos jovens  
título: Os jovens de hoje  
não leem mais.

Hoje em dia os jovens não  
lê mais porque são  
um bando de preguiçosos e  
Eles também não lê porque  
eles achão que vai mudar  
nada na vida deles  
E também eles não lê  
porque os livros são muito  
caros e eles achão que  
não vale a pena gastar  
dinheiro  
Eu conclui que antigamente  
eles lião nas porque não  
havia coisas modernas. Eu mesma  
não gosto de lê mas eu leio  
porque eu acho importante

DADO 10 digitado

Tema: não leitura dos jovens  
Título: Os jovens de hoje não leem mais

Hoje em dia os jovens não lê mais porque são um bando de preguiçosos e  
Eles também não lê porque eles achão que vai mudar nada na vida deles  
E também eles não lê porque os livros são muito caros e eles achão que  
não vale a pena gastar dinheiro  
Eu conclui que antigamente eles lião nas porque não havia coisas  
modernas. Eu mesma não gosto de lê mas eu leio porque eu acho importante

É curioso notar o tema proposto: “*Não leitura dos jovens*”. Posto dessa forma, usando uma negativa, já induz o aluno a escrever desfavoravelmente à leitura, e aos jovens. A escola, através desse tema, confirma o senso comum de que os jovens não leem e, junto a essa idéia, que falam mal o português, que não sabem escrever.

Lembremos que a aula sobre “*tipos de textos*” foi em 02/03/98, ou seja, no dia anterior à produção de texto. E o que BN faz? Segue a lição da escola: primeiro, diferencia tema de título; expõe o seu ponto de vista, utiliza-se de uma estrutura que, geralmente, é ensinada na escola, ou seja, a dissertação deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Para ficar mais fácil, é bom que se faça quatro parágrafos, sendo o último a conclusão. E foi o que BN fez, mesmo quando considera como um segundo parágrafo apenas deixando um espaço antes de iniciá-lo.

Mas essas instruções são suficientes para aprender a fazer uma dissertação? Falta informação, argumentação no texto de BN. E a escola espera que o aluno já traga isso de casa. Não se lê sobre o assunto, não se discute, não é apresentado nenhum tipo de exemplo para que o escrevente saiba como é. Não se ensina a escrever. Como diz POSSENTI (2002), é preciso criar condições efetivas para a escrita e a leitura constantes. Assim como é feito, o aluno não aprende e não há nada de patológico aí.

Quando BN usa “*os jovens não lê mais*”, provavelmente traz para a escrita marcas da oralidade. Se não se aceitam certas marcas de flexão verbal, por exemplo, o que falta é uma ação escolar dedicada fundamentalmente aos marcadores, para usar um termo da Sociolinguística, porque são eles que caracterizam a norma ou sua violação, ou seja, o certo e o errado. O importante é que não se deve confundir características mentais dos alunos com sua adesão a normas lingüísticas desvalorizadas.

Ressalta-se que o uso de variedades desprestigiadas acontece, porque é a língua da comunidade de fala daquele aluno, a língua da sua convivência. A história da língua portuguesa do Brasil nos mostra a heterogeneidade que se constitui a nossa língua. Esse tema será tratado no item *Aos Professores*.

O caos promovido pela escola reside no fato de ela não conseguir ensinar a norma padrão, nem oralidade e nem escrita, para os alunos. No entanto, cobra a norma e discrimina quem não a usa.

O professor deveria utilizar os textos escritos pelos alunos nas suas aulas, para que servissem de base para o ensino do português. Normalmente os considerados *erros*, podem ser interpretados como *pontos de resistência* e serem trabalhados em sala de aula e não apenas marcados no texto como no exemplo a seguir.

DADO 11 - 05/03/1998 – 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

É possível deduzir que antes de escrever foi feita a leitura de algum texto sobre o assunto.

análise individual (-12)

elaborar um texto que isolarão os seguintes elementos:

a) uma narração sobre o confronto entre espíritos e anjos / humanos

b) uma comparação entre pais e conterrâneos e seu parente similar, relatado no século 20

c) sua conclusão

-30 - 25 - - 20

Os espíritos não (também) tem prazer... Ele só se divertem em guerra. Eles devem no fogo eles próprios não os pulam na roupa. Eles falam para eles se movimentam. Mas isso não é (gracioso). Eles falam com medo quando os homens (ela) chegam. com canibais porque eles nunca haviam visto nenhuma guerra. Eles eram aquela. Eles achavam que era um Deus por que tinham um

Deus que pôde voltar. Eles, infelizmente, (entregaram) tudo para Ele tudo considera. As pessoas do século 20 são iguais (ela) as pessoas da guerra. Porque as pessoas de pessoas (materias) bem do as pessoas e agora e assim também. Pois eles (mantêm) pessoas bem materiais. Como creantem na matéria daquelas que criaram no Rio de Janeiro.

A minha conclusão é que as pessoas de passado não mudam e se depender da minha ideia não vai mais ocorrer.

## DADO 11 digitado

### Avaliação individual

Elabore um texto que contenha os seguintes Elemento:

- a) uma narrativa sobre o confronto entre espanhóis e astecas/incas
- b) Uma comparação entre tais acontecimentos e um fato similar ocorrido no século 20
- c) Sua conclusão

Os espanhóis não tinham um pingo de dó cortavam as pernas colocavam no fogo ele jogavam os Bebês no rio e falavam para eles se movimentar mas isso não é possível.

Eles ficaram com medo quando os homens no chegaram com cavalos porque eles nunca haviam visto nada parecido com aquilo. Eles acharão que era um deus porque havia um Deus que prometeu voltar. Eles, ingênuos, integrarão tudo para eles ouro comida etc.

As pessoas do século 20 são iguais com as pessoas da guerra.

Porque as pessoas do passado matavam sem dó as pessoas e agora e assim também pois eles mantêm pessoas sem motivos.

Como aconteceu na matança daquelas crianças no Rio de Janeiro.

A minha opinião é que as pessoas do passado não mudou e se depender de minha isso não vai mais ocorrer

O que adianta a metalinguagem da aula do dia 02/03/1998 – “*tipos de texto*”, para BN produzir o texto do dado 11? As explicações sobre a narrativa não produzem efeito na produção textual de BN, são insignificantes quando se trata de ensinar alguém a produzir um texto narrativo. Definições não ensinam ninguém a escrever.

Os dados apresentados até aqui mostram o quanto BN passa, cada vez mais, a corresponder ao diagnóstico a ela, precocemente, atribuído.

Segundo ABAURRE (1990), a oralidade e a escrita, embora sejam coligadas e reciprocamente traduzíveis, são relativamente autônomas de um ponto de vista semiótico, sendo organizadas por regras e princípios diferentes. A autora fala da diferença física entre essas duas representações da linguagem: os efeitos acústicos dos gestos articulatórios dos órgãos vocais são substituídos por gestos gráficos executados pela mão e percebidos pela visão. Os elementos situacionais constitutivos

da oralidade, bem como as relações dialógico-temporais estabelecidas entre palavras, frases e participantes do discurso cederão lugar, na escrita, para elementos verbais distribuídos gráfico-espacialmente.

BN, ao iniciar o texto do dado 11, não sabe que está escrevendo para um determinado leitor. Começa a escrever como se estivesse no meio de uma conversa, inclusive dispensa certas explicações que fazem com que o texto fique sem sentido, como em *“Os espanhóis não tinham um pingo de dó cortavão as pernas colocavão no fogo”*. Pernas de quem? Não foi dito anteriormente. Entender que seriam as pernas dos próprios espanhóis seria cair no absurdo. Do mesmo modo quando escreve *“Eles ficaram com medo”*, o pronome *ele* é um elemento anafórico, que necessita de um antecedente. BN introduz o tópico com *ele*, sem ser possível fazer uma retomada do sintagma nominal. Em *“como aconteceu na matança da quelas crianças no Rio de Janeiro”*, falta informar ao leitor qual foi a matança e quem são as crianças. Faz falta a intervenção do professor que ajude o que escreve se tornar um texto.

O que quero dizer com isso é que BN não consegue fazer usos diferentes entre as duas representações da linguagem: a oralidade e a escrita. Faltou intervenção por parte de professores nas séries anteriores que a fizessem compreender que a função da escrita é fazer a interação entre os interlocutores quando não há contato face-a-face, para que a escrevente fosse melhorando o seu texto, adquirindo uma escrita que tivesse relevância social.

Ao escrever *tinhão*, *colocavão*, *chegarão*, BN demonstra não conhecer a representação escrita das formas verbais átonas que são representadas como *am* e as formas verbais tônicas que são representadas como *ão*, como acontece com a escrita inicial de todas as crianças. Há uma concorrência das formas. Neste caso, há um desconhecimento da ortografia dessas palavras. Também não faz a diferença entre a forma e o sentido, ou seja, não distingue o presente do futuro. Problema que na 8<sup>a</sup> série já deveria ter sido resolvido.

Quanto à correção feita pela professora, não há nenhuma marca que interfira efetivamente no texto, limita-se apenas à ortografia.

Vejamos o que a professora propõe para que BN melhore o seu texto.

DADO 12 – 05/03/1991 - Correção feita pela professora para a produção textual do dado 11.

Os meus pais chegaram de viagem  
então

Porque as pessoas do nascitudo  
mentavam as crianças tendo

Como que aquelas pessoas  
tinham coragem de fazer aquilo

É possível fazer uma prova  
sem planilha.

Eles colocaram as ferraduras  
pessoas no fogo.

O olhar da professora está apenas na ortografia, para cuja correção ela prescreve uma atividade de repetição de palavras erradas, além de frases, como se isso fosse interferir na qualidade do texto de BN. Na construção das frases, fica registrado o medo com o qual BN vai conviver por longos anos. “*É possível fazer uma prova sem ficar nervosa*”, ela usa *possível* porque é o seu desejo ou porque é a palavra que tem de usar naquele momento? Na verdade, para ela, é impossível. Esse traço de insegurança BN carrega e lhe causa efeitos negativos, é óbvio. Ao invés de, no decorrer do tempo, ir adquirindo a escrita, percebemos que a escrevente vai se confundindo ainda mais, na ortografia, na coesão, nos sentidos, naquilo que quer expressar pela escrita. BN desiste e passa a corresponder ao diagnóstico.

Em nenhum momento encontramos marcas deixadas pelos professores quanto à coesão, coerência, repetição de palavras, modos como poderia expandir o texto, possibilitando a refacção textual, atividade que envolve, de acordo com COUDRY & FREIRE (2005: p.: 13), “as funções superiores do cérebro – linguagem, memória, percepção, atenção dirigida, gestualidade, raciocínio intelectual – assim chamadas para se diferenciarem de estruturas elementares, como ações reflexas e automatizadas – e que são concebidas na relação do homem com outros homens, consigo mesmo, com as coisas, com a cultura local, com as culturas do mundo e com a natureza. São construídas ao longo da vida e por isso mesmo historicamente contextualizadas”. Assim, dar ao aluno a oportunidade de refazer o seu texto é dar a ele a oportunidade de pôr todo o seu cérebro em funcionamento.

É importante compreender que o caminho para se atingir independência em relação à escrita é longo. Conforme ALKMIM (2001: p.:43), “...a decisão de falar (ou de escrever) de modo distinto daquele que aprendemos não se concretiza facilmente: Há sempre um longo caminho a percorrer, tanto mais longo quanto mais distante se encontra o falante dos padrões lingüísticos e culturais legitimados.” O escrevente vai aos poucos se tornando sujeito de sua escrita e são os diferentes modos de expressão, particulares, que o diferenciam dos demais, individualizando-o através de suas escolhas lingüísticas.

No entanto, para ocultar e dissimular seu próprio modo de existência e, nas palavras de COUDRY (2002), *apaziguar consciências*, a instituição escolar desenvolve

princípios como o da privação cultural e o da deficiência verbal, e, hoje, com o *boom* dos distúrbios da linguagem, o do patológico, deslocando a causa de si própria para o aluno.

## **2 - A escrita de BN na universidade**

Quando BN procurou o LABONE, levou como exemplo de suas dificuldades duas provas feitas na faculdade por retratarem o quanto as condições de seu texto estavam interferindo na sua vida escolar.

Porém, antes de apresentar esses textos, faz-se necessário explicitar que o LABONE, normalmente, atende pessoas que têm a sua linguagem, oral ou escrita, alterada por lesões cerebrais congênitas e/ou adquiridas. BN foi encaminhada à Unicamp por haver um consenso, tanto por pais, professores e profissionais da área de saúde, em relação ao distúrbio nomeado de *dificuldade de aprendizagem*.

DADO 13 - O texto a seguir é uma prova de Filosofia, feita por BN em uma universidade particular, em Campinas-SP, em 10/03/03.

Nos dados 13 e 14, não apresento os textos originais por estarem ilegíveis para serem reproduzidos.

*O homem é o único ser capaz de perceber e refletir sua existência. Em quanto seres humanos o mundo pode aparecer em seus significado*

*O homem pela sua intencionalidade se relaciona com o outro, faz historia, realiza cultura, produz pensamento. Por isso o homem é um ser de projeto.*

*I) Elabore um texto onde aparece a importância da filosofia a dialética a paxis e ideologia.*

*Na nossa vida em todos os momentos usamos a filosofia pois, ela faz parte da nossa vida.*

*A dialética é momento que a natureza se contradiz para se superar e com esta contradição que nos leva a refletir e a usar a filosofia com isso não devemos resolver os problemas pela lógica formal*

*O homem vive de problemas e com isso gera uma reflexão e retorna a ação (probema) com isso podemos perceber que não conseguimos viver sem probemas pois sempre que acaba um tem outro.*

*Na paxis criamos uma nova teoria que reflete apartir de uma nova ação sendo assim a teoria e juntas produz um conhecimento que explica quase tudo da nossa realidade*

*A ideologia podemos dizer que tem uma grande relação com o senso comum pois a ideologia é basicamente a mídia o consumismo, a religião, educação que só faz criar as pessoas uma conciencia falsa do real da vida ocultado oque não interessa na vida sócio-política – econômica da classe dominante.*

*Com a ideologia as pessoas vivendo num mundo inventado e invertido pois tudo que fica sabendo e tem como verdade coisas que interessa a uma só classe*

*A verdade fica camuflada.*

A primeira questão em relação ao texto de BN é: como um aluno consegue ingressar na faculdade escrevendo como BN escreve? Segundo, com todas as dificuldades em relação à escrita com as quais a escrevente sempre conviveu, por que escolheu cursar Pedagogia, exatamente uma profissão que ensina crianças e jovens a escreverem e lerem, uma profissão que tem a sua sustentação na escrita e na leitura? BN tem consciência dos problemas da sua escrita e já declarou que não gosta de ler. Escolheu ser pedagoga apenas por gostar de crianças? Por que desistiu do curso de Psicologia? Enfrentaremos essas questões no item “A formação de professores”.

Voltemos ao texto do dado 13. Em comparação com os textos da 8<sup>a</sup> série, verificamos que não houve nenhum avanço. É certo que temos de levar em consideração o nervosismo que a situação de estar fazendo uma prova pode provocar. Sobre esse nervosismo, trago aqui as primeiras cenas que presenciei no acompanhamento longitudinal de BN. Ao escrever suas mãos tremiam e suavam, suas

faces ruborizavam e no seu olhar um ponto de interrogação: o quê e como escrever? Foi preciso, antes de qualquer coisa, romper o medo e a insegurança.

Fazer uma prova implica mostrar o que se aprendeu, por meio de aulas ou leituras. Percebemos que há falta de domínio do conteúdo. Não se escreve sobre aquilo que não se sabe.

Apesar de não ter nenhum material do ensino médio para análise, vimos nas redações do ensino fundamental que já faltava fundamentação para a sua argumentação, problema que continuou até a faculdade. BN não tem o hábito de leitura e quando se depara com assunto de maior complexidade, ela se atrapalha, não entende o que lê.

Os períodos e frases escritos não são bem estruturados. Em quase todo o texto, BN não consegue manter, com o leitor representado, uma relação dialógica, não consegue atingir o leitor. Por não entender o assunto, não tem nada a dizer. Entretanto, quando ela consegue contextualizar o que está pensando, episódio singular que o professor deveria estar atento, o texto flui mais facilmente e ela se faz entender. Por exemplo, quando escreve:

*“A ideologia podemos dizer que tem uma grande relação com o senso comum pois a ideologia é basicamente a mídia o consumismo, a religião, educação que só faz criar as pessoas uma consciência falsa do real da vida ocultado o que não interessa na vida sócio-política-econômica da classe dominante.*

*Com a ideologia as pessoas vivendo num mundo inventado e invertido pois tudo que fica sabendo e tem como verdade coisas que interessa a uma só classe*

*A verdade fica camuflada.”*

A escrevente só consegue se fazer entender, quando aquilo que tem a dizer faz sentido para ela, como todos os escreventes. Podemos observar, também, que há um senso crítico nos textos da aluna. Há um sujeito inteligente, que faz observações pertinentes, que pensa.

No texto há algumas singularidades que são comuns na escrita inicial, mas não no texto de uma universitária. BN, por não ter sido bem orientada, não conseguiu vencer as suas primeiras dificuldades. Por exemplo, quando escreve *apartir, o que, paros*. As hipo e hipersegmentações são guiadas pela percepção de um ritmo que o sujeito sente como subjacente à organização do material fônico da língua, ritmo esse que não consegue não invocar em momentos episódicos de organização da escrita (CORRÊA, 1997). Ou seja, a escrevente traz para a escrita elementos que, por sua natureza, pertencem à oralidade.

Quando escreve *conseguimos, interesa*, ela traz para a escrita o modo mesmo como fala.

A escrevente flutua entre a escrita convencional – *problemas* – e a escrita não-convencional – *probemas*. A correta percepção que ela tem da realização fonética dessas palavras é o que determina, pois, a opção por essa escrita não-convencional. A escrita de BN é foneticamente orientada e, por não se posicionar como leitora do seu próprio texto, não percebe a variação na escrita da mesma palavra.

Numa tentativa de promover a coesão entre os períodos, estabelecendo relações de sentido, BN usa *com isso*, que se constitui um ponto de apoio argumentativo para que o discurso volte a fluir. A escrevente não tem domínio do uso dos operadores, que estabelecem relações semânticas.

As convenções, como a escrita, são determinadas e valoradas pela sociedade; BN reconhece a importância da escrita, tanto que procurou a UNICAMP numa tentativa de resolver as suas dificuldades. No entanto, ao buscar alçar-se para o domínio do que está institucionalmente fixado, a escrevente apenas cumpre uma tarefa burocrática, ou seja, pratica uma escrita sem relevância social.

Quando o escrevente não percebe a relevância social da escrita é porque houve pouco espaço de participação no desenvolvimento da sua escrita. Essa lacuna pode começar na alfabetização e perdurar até a idade adulta. Sublinhe-se que nada há de patológico nisso, mas sim falha no ensino.

DADO 14 - 25/09/03 - O texto abaixo é uma prova de História da Educação feita por BN, na universidade, quando cursava o segundo período do curso de Pedagogia.

*No periodo colonial não era todos que tinham direito a cultura, esta cultura era autoritaria entre o circulo socialmente mas seletos, havia muito mequinaria e残酷. Este privilegio só era para os que tinha menos perspectiva de seguir. Diretamente os “negocios” que garantia posição social deponha e as elas correspondia*

*Os filhos destas famílias proprietárias herdavam essa função, em quanto os demais descendentes resta ofício sacerdotal ou intelectual.*

*A sua maioria dispensava a formação intelectual pois com esta escolha teria que ser substituído para aquele que eram fortes no poder*

*Com a chegada dos jesuítas em Portugal tinha a intenção de catequizar os indíos, ensinando assim uma cultura com o passar do tempo os indíos perceberam quanto era importante para eles ensinar e aprender para fazer parte da sociedade Brasileira.*

*Com este incentivo os jesuítas criaram vários colégios para os leigos*

*A reforma pombalina foi quando o marquês de Pombal expulsou os jesuítas. Criando assim uma educação moderna mais que deixava muito a desejar. Em 1772 surgiu as aulas regulares com o esforço da Igreja assumiu a universidade de Coimbra assim ensinando um catolicismo mais moderno, com a mudança econômica surgiu uma abertura do porto marcado com o fim da monopólio e com a escola militar.*

*A fase Joanina foi a organização que o ensino superior era a fase em que a “elitista” porque só os ricos tinham condições econômicas para cursar a 2º grau que iriam estudar fora do país e assim só os ricos cursava o ensino superior.*

*Esta fase é voltada para a família real e hoje continua sendo voltada para o mercado.*

*No período imperial a educação foi inclusivo o ensino primário conhecido como 1º lettres ensinando estas crianças a sair preparados para industrialização.*

*No ensino superior tinha cursos jurídico engenharia medicina e método surgiu o ensino secundário e também o colégio D Pedro RJ com o colégio dos Liceus que só beneficiava a classe dominante*

*Foi fundada a escola normal como magisterio que assim formava professores*

*Foi feita uma reforma com Corto Ferraz obrigando o ensino gratuito precária e sem infra-estrutura*

*Na época imperio já havia problema na educação dos menos favosidos e hoje não é diferente*

*A escola da elite tem estrutura tem bom professor os alunos saem da escola e aprenderam muitas coisas e estão preparado para o mercado de trabalho*

*Enquanto nas escolas públicas poucos conseguem aprender o próprio no a escola não tem estrutura para ensinar os alunos*

A primeira marca que me chamou a atenção nos textos dos dados 13 e 14 foi o fato de não haver nenhum sinal de refacção, sendo o texto escrito “num só fôlego”, sem a preocupação com eventuais inadequações. É possível imaginar que a escrevente, em algum momento, pode ter “parado para pensar”, antes de continuar a escrever o seu texto, reconsiderando eventuais primeiras opções. Essas pausas não devem ser, obviamente, observáveis a partir do exame do texto final, porque este não deve trazer marcas visíveis de um processo de reelaboração apenas mental. No entanto, as marcas das suas reflexões, que deveriam ser apenas mentais, aparecem na escrita, por exemplo, em “*Diretamente os “negócios” que garantia posição social **deponha e as elas correspondia...***”. Um olhar voltado para o detalhe (GINZBURG, 1986) consegue perceber que quando a escrevente seleciona palavras para combiná-las numa seqüência sintática, não apaga aquelas que não serão usadas.

Os episódios de refacção visível da escrita adulta (apagamento, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes) apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. BN, em alguns momentos, reflete, mas como não faz uso da alternância desses papéis, o seu “rascunho mental” (VIGOTSKY) vai direto para o texto final, como também em

“Em 72 surgiu as **aulas regras** com o esforço da igreja...”. Essa singularidade é um dado-achado (COUDRY, 1996) que garante uma análise de cunho qualitativo e não baseada apenas nas evidências.

A escrevente, por não ter aprendido, não se coloca no lugar de leitor de sua escrita, não percebendo esse “rascunho mental”, mesmo em eventos como em “*muito mesquinharia*”, inadequação que qualquer falante da língua é capaz de evitar. E por não se colocar como leitora, ela não vê necessidade de reelaborar a sua escrita. Tampouco se coloca no lugar dos seus virtuais leitores/interlocutores.

Nos vários exemplos de concordância, muito provavelmente por ser falante de uma modalidade sociolinguisticamente estigmatizada, em que a concordância se faz a partir de outras regras, BN, muitas vezes, não consegue adaptar sua escrita às exigências de uma variedade lingüística que não é a sua.

Novamente, é fácil notar o desconhecimento sobre o assunto. Ela não consegue recuperar aquilo que ela leu (supondo que ela tenha lido algum texto antes de fazer a prova). No entanto, é interessante ressaltar que BN tenta incorporar, à sua moda, o modelo acadêmico. A aluna percebe a necessidade de utilizar esse modelo, o que mostra um cérebro em ação, mas como estava acostumada a copiar, não consegue produzir nesse gênero textual.

Podemos dizer que BN não consegue avançar em relação à aquisição da escrita. Sem uma oportuna atenção que fizesse a escrevente caminhar nesse processo, resultou-se numa escrita adulta inconsistente tanto em termos da convenção ortográfica quanto ao mais importante, que é se fazer entender através de um texto escrito, interagir com um interlocutor, quando esse não estiver face-a-face.

Pelo fato de as dificuldades de BN centralizarem-se em questões que dizem respeito às duas representações da linguagem, a oralidade e a escrita, é pontual esclarecer sobre a relação oral-escrito.

### **3 - A relação oral-escrito**

Em relação ao que foi dito anteriormente sobre a oralidade e a escrita, faz-se importante sublinhar que não defendo aqui a escrita idealizada e arbitrária que tem

como parâmetro os modelos literários do passado. Pelo contrário, para o desenvolvimento deste trabalho, considero a hipótese da heterogeneidade da escrita, sobre a qual CORRÊA (1997 e 2001, p.:142) postula:

*“... é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito, ambos – como se sabe – manifestações de uma única e mesma língua.”*

Ou seja, entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as práticas sociais do campo das práticas letradas, não existe uma relação de dependência, nem de interferência: a oralidade/fala é constitutiva do letramento/escrita e, analogamente, o letramento/escrita constitutivo da oralidade/fala. Para o autor, a relação oralidade/fala/letramento/escrita é um fator que marca a heterogeneidade *da* escrita e não a heterogeneidade *na* escrita.

O autor reafirma a hipótese da heterogeneidade constitutiva da escrita associada à da não anterioridade da alfabetização nos processos de letramento e chama a atenção para a convivência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade. Concebe, portanto, a heterogeneidade como constitutiva da escrita, e não como uma característica acessória desta. Noutros termos, a heterogeneidade é, desta perspectiva, interior à escrita e não exterior a ela.

Segundo CORRÊA (1997), em se tratando da heterogeneidade da escrita, convivemos com dois tipos de esquecimento, os quais ele, o autor, denomina como “esquecimento lingüístico-pedagógico” e “esquecimento lingüístico propriamente dito”.

a) O esquecimento lingüístico pedagógico atribui a heterogeneidade da escrita a fatores que se localizam fora dela. Tal posicionamento ampara-se na idéia de que existem fatores sociais que determinam, do exterior, a presença do oral no escrito. Procura-se justificar a heterogeneidade da produção escrita dos alunos a partir da procedência social, geográfica, cultural ou étnica e, também, a partir do seu grau de escolaridade.

Admite-se também um princípio de adequação estilística que, como forma de atender às exigências da situação de comunicação, é tida como exterior ao texto.

b) O esquecimento lingüístico propriamente dito da heterogeneidade da escrita não reconhece a escrita como heterogênea. Baseia-se num ideal de escrita que tem como característica a pureza, não reconhecendo a presença do oral no escrito como um dado de constituição heterogênea da escrita.

O que podemos facilmente constatar é que a escola tem considerado a relação oral/escrito como uma interferência do oral no escrito, a qual deve ser evitada. No entanto, sabe-se que Flaubert, que dedicou toda a sua vida à literatura, lia seus textos exaustivamente até encontrar o ritmo desejado, porque acreditava que a busca da oralidade leva o texto à naturalidade, tornando a leitura mais agradável.

A consideração da presença do oral no escrito como nefasta para o texto escrito, resulta, pois, de um posicionamento de quem julga o *produto* escrito a partir de uma escrita idealizada, supostamente exemplificada em certos grandes autores. Este texto ideal é, apenas, o parâmetro imaginário, uma vez que nunca é descrito em termos lingüísticos, em função do qual se recusa a presença do oral no escrito.

É bom salientar que esse esquecimento tem sido tomado como critério básico do produto escrito, servindo de âncora a uma prática pedagógica que não apenas desconsidera a heterogeneidade *da* escrita, mas nega-se a reconhecer qualquer heterogeneidade *na* escrita.

Esse modo de proceder certamente tem seu peso na passagem que o aluno deve fazer, na escola, da oralidade para a escrita. No entanto, o imediatismo das relações escolares, longe de promover essa passagem, conduz a um impasse na relação do aluno com a escrita. Ao filarem-se a teorias reducionistas e a práticas que têm como dominância o ensino normativo, surgem os “fracassos” escolares e/ou alunos que são considerados portadores de dificuldades de aprendizagem, como é o caso de BN.

Ao invés de tomar os textos dos alunos como base para resolver as dificuldades detectadas, a escola limita-se a seguir regras da gramática normativa. A respeito da relação entre oralidade e escrita, COUDRY & SCARPA (1991, p.:86) dizem o seguinte:

*“O processo de alfabetização, tal como a escola o vem conduzindo, tem ignorado certos aspectos fundamentais que necessariamente deveriam envolver: a variedade de fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral, a conseqüente transposição da modalidade oral para o início do processo de aprendizado da escrita e o conflito causado pela imposição da variedade-padrão cujo efeito, por sua vez, é o apagamento da variedade de fala da criança”.*

#### **4 - Equívoco e resistência**

De acordo com COUDRY & FREIRE (2005), a pedagogia vigente padroniza a escola, padroniza a língua, premia o professor-padrão, pretende padronizar o aluno e pensa que padroniza o cérebro. No sentido biológico, orgânico, todo ser humano é dotado de um mesmo conjunto de estruturas e funções cerebrais e isto é padrão. Quanto ao funcionamento do cérebro há uma variação, uma vez que as pessoas estão inseridas em culturas e práticas sociais diferentes, portanto, funcionam, também, de forma diferente. Sobre esse aspecto, as autoras dizem:

*“Quando então nos referimos a um cérebro em ação (para usar uma expressão de Luria, 1973), há sempre um sujeito em questão; se há um sujeito, não se pode dele esperar atitudes padronizadas, médias e regulares. Talvez seja esse o equívoco da escola: supor que os alunos – porque têm todos um mesmo aparelho cerebral – aprendem do mesmo modo, seguindo os mesmos passos e ao mesmo tempo. Esquece-se, porém, da heterogeneidade que caracteriza esse denominador comum: a variação funcional do cérebro humano” (2005: p. 5).*

Alguns alunos, entendendo o *jogo* da escola, conseguem conviver com esse modo padrão de conceber a aprendizagem. Em muitos casos, podemos perceber a higienização promovida pela escola; ao final do ensino médio, constatamos o apagamento da autoria, o enquadramento do texto a modelos adotados pelos professores. Outros alunos não conseguem se enquadrar ao protótipo eleito. Em ambos os casos, formam-se pontos de *resistência*. Muitos, ao oferecer resistência, são excluídos. Os outros jogam o jogo da escola para sobreviver nela. E resistem – tanto que se salvam.

A Análise do Discurso trata o *equívoco*, portanto agora já com outro sentido, como área de tensão e ponto de encontro entre a materialidade lingüística e a materialidade histórica. Com o equívoco podemos trabalhar com a noção de resistência e uma concepção de língua que incorpora no seu interior os fatos costumeiramente postos à margem, como indesejáveis, problemáticos, prevendo em seu próprio ordenamento um espaço que escapa ao enquadramento formal (FERREIRA, 2000).

O tempo todo o sujeito está se confrontando com o real da língua, com a língua no seu uso efetivo. Há um confronto entre a materialidade lingüística e aquilo que não se consegue dizer, pois nem tudo pode ser dito, “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados (ORLANDI, 2002).

Quando nos deparamos com pontos de resistência, com o incômodo é porque há lugar para o movimento. O real da língua é passível de falha e o real da história de ruptura, portanto há vozes que querem ser ouvidas e que forçam a transformação. Quando o sujeito *usa mal* sua língua, ou a *compreende equivocadamente*, pode ser visto como forma de resistência, e não necessariamente como patologia.

Trazendo essa noção para o contexto escolar, podemos dizer que os alunos que engrossam as fileiras dos excluídos são exatamente aqueles que oferecem pontos de resistência. No caso de BN, essa resistência, além de aparecer na sua escrita, também é representada pela insegurança, medo, dor, sofrimento, porque o diagnóstico é mais forte e ela desiste. BN chega à vida adulta, como veremos mais adiante, sem conseguir perceber as diferenças entre a oralidade e a escrita. Ainda escreve como fala.

## 5 - A patologia via escola

Num tempo em que o mundo tornou-se um lugar conturbado, cada vez mais instável, complicado, perigoso, mas, também, mais próspero, as pessoas precisam cada vez mais de recursos externos para administrar o que acontece ao seu redor. O problema é solucionado quando se paga por ele. A ciência e a tecnologia mudaram radicalmente as nossas vidas em termos de transporte, comunicação e medicação. As pessoas, tão apressadas, imaginam que haja uma pílula que resolva qualquer tipo de problema. Não temos tempo para o lazer, não temos tempo para os amigos, não temos tempo para a família, como também não temos tempo para os filhos. Há de ter sempre um diagnóstico, uma receita, um remédio. No mundo ocidental, o excesso de ciência e tecnologia tornou o indivíduo acostumado a soluções imediatas.

Nos últimos anos, a tendência tem sido gratificar as pessoas por serem vítimas. Quando se premia alguém por ser vítima, ganha-se o paciente – ele acaba sendo condicionado a comportar-se como vítima. Isso lhe dá uma recompensa imediata<sup>9</sup>. Mas lhe tira o poder de ser ele mesmo e conquistar algo por seus próprios méritos. Ao gratificar pessoas por serem vítimas, todos ganham: ganha a família porque a sua falta de tempo não tem nada a ver com isso; ganham os professores porque a culpa é sempre do aluno. Ou ele não quer aprender, ou ele tem dificuldades de aprendizagem. Pronto, o professor está eximido da sua culpa.

Os psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais ligados à saúde sentem-se na obrigação de diagnosticar porque assim ficam todos pacificados. Além do que o profissional sente-se obrigado a diagnosticar os pacientes para que sejam pagos pelos seguros-saúde. Se não houver um diagnóstico, eles não recebem. O sistema está corrompido.

Pensando nessas questões decorrentes das problemáticas da modernidade e o quanto as relações de poder podem estar nelas envolvidas, apresento, brevemente, a concepção de *disciplina* conforme FOUCAULT (1975/1986).

---

9- Remeto o leitor a CARON (2000, 2004); VARGAS (2003).

Para o autor, em toda sociedade, formas específicas de exercício do poder delimitam o modo como os indivíduos e os grupos agem uns sobre os outros e sobre si mesmos. As relações de poder prescrevem formas de conduta e de pensamentos, as chamadas normas sociais.

FOUCAULT (op.cit.) desenvolve a idéia de que, nas sociedades modernas, as formas de exercício do poder funcionam muito mais a partir da divisão normal/patológico do que a partir do funcionamento da lei. Isso porque, enquanto a norma jurídica apenas define o que é permitido e proibido num determinado momento, a repartição dos comportamentos entre o que é normal e o que é patológico permite intervir em diversos tipos de comportamentos, desde aqueles que se adaptam mais até aqueles claramente “desviantes” em relação à norma estabelecida.

E estas formas disciplinares e normalizadoras de exercício do poder organizam as práticas sociais nas diversas instituições. Nas escolas, fábricas, quartéis, prisões e nas diferentes instituições disciplinares, a punição passa a ser terapêutica. Essas novas técnicas reabilitadoras pretendem consertar a vida (do sujeito) e não o ato. Nesse contexto aparece a disciplina Psicologia.

Agora a vida do sujeito é objeto de análise, de cuidado. O julgamento torna-se público. Nesse contexto, a história do sujeito é escrita em prontuários organizados em pastas. Grupos de pessoas passam a ter acesso às informações, para em seguida fazer julgamentos. E quando o indivíduo passa a ser um “caso” descrito em prontuários, ele é passível de ser “mensurado, medido, classificado, normalizado, excluído, etc.”. (op.cit.: 170). O sujeito é transformado em paciente.

É nessa mudança de conceito de punição que disciplinas como a Psicologia, Sociologia e mais tarde a Fonoaudiologia vão se desenvolver.

A disciplina distribui os indivíduos no espaço. Assim também é na escola: fileiras de alunos, separados por idade, por série. Há a hierarquia do saber e da capacidade. Conselhos (de classe) se reúnem para decidir sobre a vida dos sujeitos. Ditam sentenças baseando-se em julgamentos arbitrários. Disciplinas, como a Língua Portuguesa, que delimitam conteúdos e fazem uso de metalinguagem, exercem uma forma de controle, de prisão. O poder age controlando o comportamento cotidiano, a identidade, os gestos. O castigo deixa de ser no corpo, como na Idade Média, para

“atuar, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (op. cit.:21).

FOUCAULT (1975/1986), referindo-se à penalidade disciplinar, pontua:

*“...em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; (...) temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números”* (p.161).

Com esse novo sistema de olhar o sujeito, a punição passa a ser feita à luz do dia. Se séculos atrás, o confinamento e morte serviam para expurgar aqueles que saíam das regras normalizadoras, hoje os indivíduos são segregados nas colunas dos excluídos, seja em hospitais ou em escolas.

Isso nós podemos testemunhar. Com o avanço das neurociências, houve a proliferação de doenças, há de ter sempre um mal que justifique um comportamento. O aluno que não aprende, que não pára quieto, que não se concentra, que não aprende a ler, que não sabe escrever, que troca letras, que detesta a escola. Para tudo há de ter um nome: dificuldade de aprendizagem, dislexia, distúrbio da atenção, hiperkinético, hiperativo e tantas outras patologias. No início, este diagnóstico aquietava, também, aquele aluno. Pelo menos tem nome o seu mal. E ele pode ser tratado.

De acordo com VARGAS (2003), enquanto crianças de escola pública convivem com a frustração de não ter conseguido aprender, os alunos da escola particular são encaminhados para a área clínica, fazendo longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais. “Sem dúvida, estamos diante de um mercado de trabalho economicamente atraente e, por isso, em expansão. Cremos que esse é um ambiente favorável para que a Psicopedagogia se fortaleça, enquanto profissão” (op. cit. p.: 70).

Estamos no século XXI, mas continuamos medindo tudo como se estivéssemos há dois séculos. Continuamos dentro de uma filosofia empírica, que se baseia na observação do mundo físico, rejeita a metafísica. Essa teoria impede que se *olhe*, no

sentido foucalteano, o indivíduo, ou o *paciente*, como um sujeito histórico-social-ideológico, como um sujeito pragmático, de seu tempo.

Hoje, talvez, haja mais facilidade em nomear doenças do que no século XIX. Lá tal função era única e exclusivamente do médico. De lá para cá são tantas as novas ramificações nas Ciências Médicas, e, além do mais, a tarefa de diagnosticar se estendeu ao magistério. São oferecidos cursos, principalmente aqueles de finais de mês, cuja qualidade é duvidosa, de especialização *latu sensu* em Psicopedagogia, Ensino Especial, Dificuldades de Aprendizagem que pretendem formar profissionais aptos a diagnosticar doenças. O professor também aponta o aluno que sofre de algum mal. Inexoravelmente. Nomeia este mal e se isenta de culpa, e de responsabilidade.

Como afirma FOUCAULT (1963/98), a redução nominalista que o olhar clínico opera sobre o ser da doença é um dos mitos epistemológicos que mascaram a natureza da relação entre ver e dizer com relação ao ser individual e concreto, a doença nada mais é do que um nome. A esse respeito, PORTER (1993) diz que a nomeação de doenças envolve classificação, promove o prognóstico e indica a terapia. A meu ver, entretanto, quando essa *sentença* se dá via escola, na maioria das vezes nenhum procedimento é tomado. O aluno, simplesmente, é deixado de lado, como se fosse condenado a viver para sempre com o seu mal. O efeito desse procedimento na vida de BN a fez chegar à universidade escrevendo como escreve.

É urgente refletir sobre as dificuldades encontradas pelos alunos no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa e das patologias que lhes são atribuídas. Faz-se necessário refletir o quanto a prática pedagógica pautada num ensino normativo e redutor pode prejudicar-lhes a expressão e a comunicação.

E, sob esta mesma visão, há uma metodologia ainda vigente para a avaliação de sujeitos com distúrbios de linguagem, uma vez que mesmo em propostas recentes que incluem domínios da linguagem, como a pragmática, em seus estudos, na verdade, permanecem apoiadas em antigas dicotomias, o que redunda na mesma atitude reducionista frente aos fatos de linguagem, no contexto patológico.

## 6 - Cérebro e Linguagem

Assume-se neste trabalho uma concepção sócio-histórica da linguagem, baseada em FRANCHI (1977/1992), bem como a teoria, desenvolvida por COUDRY a respeito da relação cérebro-linguagem. Assim, a concepção de linguagem que fundamenta este trabalho considera:

- a) a dimensão intersubjetiva, uma vez que entendemos que o sujeito se constitui *na e através* da linguagem (COUDRY, 1997). E a identificação do sujeito se dá através da língua (ORLANDI, 2002);
- b) a dimensão histórica da linguagem, porque formamo-nos como sujeitos sociais e culturais situados, inseridos a um lugar, a um espaço e um tempo a práticas sociais concretas;
- c) a dimensão social e dialógica da linguagem, porque nenhum viver se dá em solitário, os sujeitos estão inseridos em diferentes tipos de práticas discursivas e, pela linguagem atuam *com e sobre* os outros. A vida deve estar na sala de aula no sentido de se fazer “o uso efetivo da linguagem da qual participam pessoas (alunos e professores) que têm uma língua, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952/97 apud COUDRY & FREIRE (2005, p.:7)). As autoras argumentam que “o outro é parte do sujeito e, ao mesmo tempo, dele é diferente. É pela multiplicidade de interações que se estabelecem – pela linguagem – que cada um se constitui como sujeito...” (p.:10).

Citando BAKHTIN (1981: p.113):

*“toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte ”.*

Nos dizeres há sempre um já dito, que em algum lugar, em algum tempo produziu sentidos e que, agora, são atualizados em novos contextos, novas circunstâncias, podendo produzir novos sentidos.

O dialogismo, de Bakhtin, não tem como preocupação apenas o diálogo face-a-face, mas põe em relevância uma teoria de dialogização interna do discurso. É nesse sentido que, para o autor, o discurso, cujo dialogismo se orienta para *outros* discursos e para o *outro* da interlocução, instaura-se numa perspectiva plurivalente de sentidos (MUSSALIM, 2001);

d) a dimensão cognitiva em que, através de uma rede de saberes “historicamente sistematizados”, cruzam-se novos saberes (COUDRY & FREIRE, op. cit.), uma vez que, pela cognição, “os homens atuam sobre o mundo, estruturando a realidade (COUDRY, 1997, P.23).

Segundo VYGOTSKY (1984, 1987), nenhuma atividade cognitiva transcorre sem a participação direta ou indireta da linguagem. Este autor ainda evidencia a propriedade reflexiva da linguagem: inter-psíquica e intra-psíquica. Em outras palavras, a linguagem é mediadora entre processos cognitivos e realidade, que ao final traduz-se em um percurso social. A esses processos cognitivos e realidade, LURIA (1959) chama de linguagem *externa* e *interna*. Os processos inter e intra-psíquicos regulam o funcionamento da linguagem;

e) considero, também, de acordo com FRANCHI, (1977, 1992), o caráter indeterminado da linguagem, uma vez que nenhum *enunciado tem em si condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca*.

Ocorre que estamos demasiado preocupados com o que aprenderão os alunos, em definir conteúdos mínimos que sirvam de referência para passar ou não de ano ou de ciclo. A escola deveria levar em conta como é o funcionamento do cérebro e como se desenvolve a aprendizagem.

Um olhar profissional somado a um pouco de sensibilidade educativa nos colocariam em embate, em confronto com a aridez e frieza das práticas de ensino, as monótonas redundâncias chegando a verdadeiros pleonasmos viciosos no mesmo formato pedagógico, seja para uma criança das séries iniciais ou para um adulto de nível universitário. Esses processos não são estimulantes da atividade cerebral de qualquer ser humano. Desse modo, a escola, que deveria ser um espaço motivador

pode tornar-se um espaço que trava, que impede o desenvolvimento intelectual dos educandos.

### **6.1 - O funcionamento do cérebro e a escola**

O funcionamento do cérebro é diferente em cada um, porque cada pessoa tem uma história pessoal diferente, está inserida em contextos sócio-culturais distintos. O que há em comum é que todos os seres humanos têm um cérebro, portanto, do ponto de vista biológico, fisiológico, orgânico, é possível falar em padrão, mas este funciona de forma diferente, havendo, portanto, uma variação funcional do cérebro (COUDRY & FREIRE, 2005).

A ação, a práxis, o trabalho fazem parte do processo de aprendizagem. A educação deve ser vista como um processo de produção e não de mera reprodução, seja de saberes, de conhecimento, e a serviço de ideologias dominantes, ou reproduutora de conhecimentos que não fazem sentido e que não são aplicáveis na vida em sociedade. A educação deve ser uma ação transformadora, que tem, usando uma expressão de ARROYO (2002), no seu *subsolo* o *fazer*.

Trazendo aqui a memorável cena<sup>10</sup> de “2001 – *Uma Odisséia no espaço*”, filme de Stanley Kubrick (1968), a história do cérebro coincide com a história do trabalho. Por isso a escola deve inserir-se em práticas que levem os alunos – pelo exercício da linguagem e pela reflexão – a *fazer e refletir* sobre o que fez.

Trabalhar a memória como componente da mente humana e de compreensão e apreensão do real de nós mesmos e de nossa história, sabendo que na escola convivem sujeitos totais e não apenas cérebros sem história, sem corpo, sem identidades, portanto incompatíveis com um ser humano médio, seguidor de normas” (COUDRY & FREIRE, op.cit., p:5).

---

**10-** O clássico de Kubrick nos conduz à cena dos nossos ancestrais que, ao manipular ossos de outros animais, descobrem uma poderosa ferramenta para suas próprias existências. A cena registrada nos anais cinematográficos e nas retinas de milhões de telespectadores é o registro histórico da descoberta do cérebro e do trabalho: a reflexão, a capacidade de raciocinar e agir.

A respeito do desenvolvimento humano, H.BERGSON (1983.p:139)<sup>11</sup>

*“A inteligência, tendo em conta o que parece ser um rasgo original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, especialmente ferramentas para fazer ferramentas, e de variar indefinidamente seu processo de fabricação”.*

Com o avanço nos estudos sobre o cérebro, na última década e com as mudanças na vida, lamentavelmente a escola não tem acompanhado o seu tempo. “Conservadora, mediada por um senso comum que a mantém, não encontra caminhos para absorver os efeitos dessas mudanças, nos valores, nos saberes, nos alunos” (COUDRY & FREIRE, 2005, p.: 9).

Para que não desviemos de um dos princípios norteadores deste trabalho, que é abordar questões referentes a (*dificuldades de*) aprendizagem, ratificamos a oposição à escola que desconsidera as diferenças ântropoculturais, sócio-histórias e lingüísticas dos sujeitos que, por sua natureza, encontram-se inseridos em práticas sociais e, por isso, seus cérebros, também por sua própria natureza, estão em permanente transformação, uma vez que as mudanças nas sociedades são contínuas e inevitáveis.

COUDRY & FREIRE, (2005), explicitam sobre o funcionamento do cérebro, conforme o neuropsicólogo Luria, tomando como exemplo a escrita, uma atividade complexa. E é com base nessas autoras que exponho a seguir o modo como LURIA (1981) descreve o funcionamento do cérebro em três Blocos – Blocos I, II, III – apresentando suas principais estruturas e funções.

11- Apud. ARROYO, 2002, p.: 116.

Para que se inicie o processo de aprendizagem, em primeiro lugar é preciso que o cérebro esteja em estado vigil, ou seja, que a sua atenção dirigida esteja em estado de alerta. O responsável por esta atividade é o Bloco I do cérebro. Simultaneamente, para manter a atenção dirigida, estruturas mais complexas entram em ação para monitorar seu modo de funcionamento. Isto é feito com a participação da porção pré-frontal do cérebro que compõe o Bloco III. Em outras palavras, os Blocos I e III do cérebro entram em funcionamento simultaneamente e concomitantemente para manter a atenção dirigida, atividade imprescindível para que qualquer tipo de aprendizagem aconteça. Por sua vez, o Bloco III do cérebro é responsável pelo planejamento e checagem da aprendizagem, ou seja, controla as informações que chegam ao cérebro pelas vias que se ligam aos órgãos do sentido, que são de responsabilidade do Bloco II do cérebro.



Fonte: <http://www.comnet.ca/~pbballan/Functsystems.htm>

**Bloco I** (superior direito) é formado pelas áreas superiores do tronco cerebral composto, particularmente, pelo hipotálamo, tálamo ótico e sistema de fibras reticulares, sendo responsável pelo estado de alerta do cérebro e pela seleção contínua de estímulos.

**Bloco II** (inferior esquerdo) – que se localiza na porção posterior do cérebro formada pelos lobos parietal, temporal e occipital - desempenha um papel-chave no recebimento, elaboração e registro das informações que chegam ao cérebro.

**Bloco III** (inferior direito) – localizado na porção anterior do cérebro composta pelo lobo frontal – é responsável pela formação de intenções e programas de ação.

Explicitando: o Bloco II do cérebro é formado por três camadas de neurônios que se sobrepõem: a primeira recebe as informações dos órgãos sensoriais, a segunda analisa as informações, a terceira sintetiza as informações que resultam do trabalho das duas camadas anteriores. Depois de sintetizadas, as informações são levadas ao Bloco III, para que sejam realizadas. O Bloco III do cérebro, além de monitorar a atenção, em consonância com o Bloco I, recebe as percepções sensoriais enviadas pelo Bloco II, checa a aprendizagem e se prepara para a realização.

Em relação à escrita, o Bloco III ainda é responsável pela formulação de intenções, planejamento e monitoramento, aproveitamento de aprendizados anteriores e inibição de estímulos que interferem na sua realização de atividades, que são ativadas pela terceira camada. A segunda prepara e coordena todos os gestos necessários para escrever em consonância com as metas estabelecidas, e a primeira é responsável pela execução do ato de escrever propriamente dito.

*“O ato de escrever, portanto, apenas começa com estado de alerta por parte do sujeito (Bloco I). Em seguida, tem-se a obtenção, elaboração e registro das informações obtidas do mundo exterior (Bloco II) e, finalmente, o estabelecimento de intenções, a programação da ação e a sua realização continuamente monitorada e ajustada (Bloco III). Sem o trabalho coordenado dos três Blocos não há aprendizado possível” (COUDRY & FREIRE, 2005, p:14/15).*

Baseando-se em atividades de repetição e descontextualizadas, a escola está longe de aproveitar o potencial do aluno. Aristóteles, no século V a.C., já dizia que todos, sem exceção, têm alguma excelência, talento para alguma coisa. É preciso buscar essa excelência e desenvolvê-la. Ao contrário disso, muitas vezes, a escola faz uma *sub-utilização* desses talentos. O Bloco I do cérebro, que é o primeiro responsável pela aprendizagem, pode ficar em prejuízo diante da falta de interesse do aluno, o ruído

em sala de aula, a falta de motivação diante uma escola que está fora da vida, que não seduz, que não ‘merece’ atenção.

Dito de outra forma, o primeiro dispositivo para acontecer a aprendizagem não é acionado. Sem compreender esse processo, a escola distanciada da vida, estigmatiza crianças. A dificuldade de se ajustar às normas, ao esperado, ao previsível, por razões, agora óbvias, ganha estatuto de *anormalidade*, de *patológico*. (COUDRY & FREIRE .op.cit.).

Vale, agora, lembrar PORTER (1993):

*“... ao dar um rótulo ao problema espera-se diminuir a ignorância. A nomeação de doenças envolve classificação, promove o prognóstico e indica a terapia. Como diz o velho ditado, uma doença nomeada é uma doença quase curada”.*

E quando uma doença que não existe é nomeada, como no caso de BN? Dificuldade de aprendizagem é uma doença?

Sempre que o aparelho cerebral for privado – por lesões congênitas e/ou adquiridas – de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece. No entanto, sujeitos são submetidos a exames como raio x de crânio, ultrassonografia, tomografia computadorizada e não se consegue detectar nenhuma alteração orgânica. Mesmo assim, em muitos casos, a *anormalidade* é reconhecida. Este fato levou à mudança de conceito de *lesão* para *disfunção*, isto é, não é mais uma alteração anatômica, mas sim alterações mínimas na função cerebral, que ganham popularidade e são, geralmente, associadas à questão do *fracasso* escolar. Trata-se de diagnóstico feito tanto por profissionais da área de Ciências Médicas quanto por professores.

É comum a queixa de professores de alunos que são desinteressados, que não param quietos, não conseguem terminar tarefas, não conseguem aprender. Tanto quanto comum é chamar os pais e aconselhá-los a procurar o pediatra, o neurologista, o fonoaudiólogo, o psicólogo. Tenta-se encontrar alguma alteração que explique os ‘distúrbios’. Prescrevem-se remédios, rotulam-se crianças como portadoras de doenças.

Desta feita, pais passam a ter maior tolerância, porque, afinal, a criança não é culpada. Entretanto, a aceitação por parte do professor tem o seu peso, pois o rótulo serve de justificativa para o mau rendimento escolar, desmotivando o professor para investir naquele aluno. Com o tempo, a criança também incorpora este rótulo e as consequências são abalos emocionais. Diante deste quadro, o mais comum é a repetência, mudança de escola até chegar na evasão escolar, hoje chamada de exclusão.

Existe uma inconsistência dos fundamentos que estabelecem o conceito de *anormalidade*, uma vez que usam como parâmetro comportamentos previsíveis, esperados. Isto implica que tal diagnóstico, com base apenas na constatação empírica, está sujeito às variações dos limites de tolerância dos observadores (SUCUPIRA, op.cit.). Fato comum na vida escolar, visto que alguns professores *preferem* alunos mais participativos e vivazes, que podem ser considerados, por outros professores, como *hiperativos*, por preferirem alunos mais quietos e, às vezes, desatentos. Sublinhe-se ser mais corriqueiro a aceitação de aprendizes que dão menos *trabalho*.

Ignorando a importância da história do sujeito, das condições e aspectos socioculturais, variações lingüísticas, crianças, jovens e adultos são submetidos a testes padronizados, geralmente de origem americana. Isto quer dizer que, além de serem atividades descontextualizadas, são dirigidas a pessoas inseridas em histórias socioculturais diferentes. Lamentavelmente, hoje há um modismo voltado para a psicometria no diagnóstico de supostas doenças que envolvem o aprendizado da escrita (Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade, *Déficit* do Processamento Auditivo).

É interessante notar que nas classes sociais menos privilegiadas é mais rotineiro encontrar alunos que carregam algum rótulo referente à dificuldade de aprendizagem, exatamente por serem estes alunos usuários de variedades lingüísticas desprestigiadas; esses alunos encontram obstáculos, impostos pelo tipo de ensino, para adquirirem a norma *padrão*. Isso põe em evidência a inadequação do modelo escolar.

A patologização avalizada pela escola serve de veio explicativo para a intolerância e para a tendência de isentar o sistema escolar e as famílias. A patologia serve para fundamentar outro argumento, tão ou mais sério quanto os anteriormente citados, que é isentar as políticas públicas educacionais que perpetuam as desigualdades sociais, porque a responsabilidade pelo fracasso é colocada no nível individual e no orgânico. O sujeito é responsável pelo seu próprio fracasso. E todos ficam livres da fogueira. Podemos dizer que todos se salvam, exceto o aluno, que desce no seu *subterrâneo*, no sentido dostoiévkiano, imerge no seu consciente, encolhe-se, encasula-se e enclausura-se.

## **Parte III**

## 1 - O acompanhamento longitudinal de BN

O seguimento longitudinal de BN, realizado por mim, no LABONE, ocorreu no período de março/2004 a dezembro/2004. Os encontros aconteciam semanalmente, com duração de, aproximadamente, 60 minutos.

A primeira atitude tomada foi verificar se BN sabia ler. Proponho a ela que leia o texto *"Pensar"*, de Rubem Alves (2004, p.: 57). Ao ler o texto em voz alta, demonstra muito nervosismo, suas mãos suam, sua face ruboriza. Em muitos momentos, lê apenas os primeiros segmentos das palavras, deduzindo o final, que nem sempre corresponde à palavra do texto.

Conversamos a esse respeito. Sabemos que, muitas vezes, fazemos isso, mas quando estamos atentos ao sentido. Caso contrário, podemos ler equivocadamente, atrapalhando a compreensão do texto.

Por entender a leitura como uma atividade complexa que vai além da decodificação do texto e por perceber o nervosismo e o constrangimento da aluna ao ler em voz alta, solicito que leia silenciosamente o texto - mesmo porque sabemos que leitura se faz com os olhos - para, em seguida, responder algumas questões que verifiquem sua compreensão. BN demonstra apreender as idéias principais. Embora o autor do texto faça uso da linguagem figurada, o texto é simples, tanto em relação às estruturas sintáticas quanto ao vocabulário. Minha intenção é, aos poucos, resgatar a auto-estima da aluna.

O texto que apresento a seguir foi o primeiro texto produzido por BN no seguimento longitudinal.

DADO 15 – 20/04/2004 - O texto foi escrito com base na leitura e discussão do texto de Marcos Bagno, sobre preconceito lingüístico.

Este texto que acabei de ler, achei muito interessante pois a fala, a comunicação é uma tarefa muito difícil entre os grupos de pessoas.

Como eu tenho observado se a pessoa fala errado e você corige na frente de outra, isso acaba deixando esta pessoa que falou, errado com vergonha e como medo de falar de novo.

Teríamos que fazer de tudo para aceitar as diferenças pois cada um tem seu jeito e sua forma de falar e escrever e isso não é feio e nem errado e sim diferente.

Não da para todos falar e escrever coreto se não tem ~~essa~~ condição nem financeira, nem muitas vezes condição (tempo) para estudar;

DADO 15 digitado

Este texto que acabei de ler, achei muito interessante pois a fala, a comunicação é uma tarefa muito difícil entre os grupos de pessoas.

Como eu tenho observado se a pessoa fala errado e você corige na frente de outra isso acaba deixando esta pessoa que falou, errado com vergonha e como medo de falar de novo.

Teríamos que fazer de tudo para aceitar as diferenças pois cada um tem seu jeito e sua forma de falar e escrever e isso não é feio e nem errado e sim diferente.

Não da para todos falar e escrever coreto se não tem condição nem financeira, nem muitas vezes condição (tempo) para estudar.

Como nos textos anteriormente analisados, BN não faz diferença entre as duas representações da linguagem: a oralidade e a escrita. No entanto, seguindo a sugestão

de que deve sempre alternar o papel de escrevente/leitor, a aluna faz algumas refacções que mostram as suas reflexões.

Quando escreve "...cada um tem seu jeito e sua forma de falar e escrever...", informação que não condiz com o texto lido, mostra o desconhecimento de que o padrão na escrita é necessário, se cada pessoa escrever como quer, ninguém entende. BN também não faz a diferença entre a necessidade de um padrão na escrita e o estilo individual ou a subjetividade constitutiva da escrita, através das escolhas lingüísticas. Posteriormente conversamos sobre esse assunto.

DADO 16 - 12/05/04 - Texto escrito por BN após a leitura do texto "Sua majestade, a impunidade" de Luiz Felipe D'Ávila.

1) tirado sua majestade, a impunidade trata do abuso que é a nobre país Brasil, como foi criado  
Para comelar, Brasil tem uma conexão com Deus e criou um país com suas belezas naturais, seu povo bem humorado, mas com a intolerância de não de um dia. Mauvicio, ultima a criação do país.  
No país que se transformou de trás grupos são diferente do outro.  
O primeiro fez não são os partidos que em vez de governar, roubam e fazem um corruptão escondida.  
O segundo grupo é dos ladões armados que são os assaltantes, saqueadores e bichos que não tem respeito de escravidão e assassinio, gerando o total muita força e hoje ativa e nunca adverte maleda.  
O terceiro grupo é o de países que nunca faz nada para mudar a situação que só assiste televisão e programar sua cultura que só apóia violência.  
Para que isso mude, o país tem que começar a se preocupar com a história do país e. n. dedicar a Educação.

## DADO 16 digitado

O texto, Sua majestade, a impunidade trata do assunto que é o nosso país Brasil, como foi criado.

Para começar, Platão tem uma conversa com Deus e criam um país com suas belezas naturais, seu povo bem humorado, mais com a interferência de um de um diabo maculbeio, altera a criação do país.

No país que se transformou há três grupos um diferente do outro.

O primeiro é dos são os governadores que em vez de governar roubam e fazem um corrupção escondida.

O segundo grupo é dos ladrões assumidos o que são os assaltantes, seqüestrador e bicheiros que não tem vergonha de esconder e assumir, geralmente tem muita força e voz ativa e nunca acontece nada.

O terceiro grupo é o do povão que nunca faz nada para mudar a situação, que só assiste telenovela e programas sem cultura que só aparece violência.

Para que isso mude, o povo tem que começar a se preocupar com a história do país e se dedicar a Educação.

Na tentativa de garantir certo rigor ao estudo desta dissertação e à procura de pistas, indícios (GINZBURG, 1986) que me permitam entender e interferir qualitativamente no texto de BN, oriento-a, com relação à reescrita do seu texto, fazendo com que ela perceba eventos de natureza qualitativa, sutis, que dificultam o processo de escrita. Diante de períodos mal estruturados, lhe explicando que a questão não é entre o *certo* e o *errado*, mas sim se o período ou o parágrafo estão bons, de fácil compreensão. Por exemplo: “...trata do assunto que é o nosso país Brasil, como foi criado”. Ressalto sobre a alternância de papéis leitor/escrevente, para evitar, entre outras, inadequações como “...interferência **de um de um** diabo...”, “**O primeiro é dos são os governadores....**”. Chamo a atenção para a falta de pontuação, que compromete o entendimento do texto e, principalmente, para a diferença entre as representações da linguagem, oralidade e escrita.

DADO 17 – 19/05/04 – Proponho a BN a reescrita do texto do dado 16, baseado na leitura do texto “*Sua majestade, a impunidade*”, de Luiz Felipe D’Ávila.

O texto sua majestade, a impunidade trata do assunto sobre o que é nosso país Brasil, sobre como foi criado.

Para começar, Platão tem uma conversa com Deus e pede a ele que reproduza aqui a sua República, mas com a interferência do Diabo e de um macumbeiro, altera os planos de Platão.

No país que se transformou, há três grupos, um diferente do outro.

O primeiro são os governadores que em vez de governar, roubam e praticam corrupção.

O segundo grupo é o dos ladrões assumidos, que são os assaltantes, sequestradores e bichos que não sentem necessidade de se esconderem, porque são apadrinhados por pessoas influentes.

Os criminosos, geralmente têm muita força e voz alta e, por isso, nunca aceitam negociação com eles.

O terceiro grupo é o do pão para queima cui sempre é curvada e os excessos dos policiais não sempre esquecidos.

Sua maior dificuldade é a falta de memória e a impunidade que é uma prática comum no Brasil.

Para quebrar este ciclo, é preciso

um investimento significativo em educação.

## DADO 17 digitado

O texto Sua majestade, a impunidade trata do assunto sobre o que é nosso país Brasil, sobre como foi criado.

Para começar, Platão tem uma conversa com Deus e pede a ele que reproduza aqui a sua República, Mas com a interferência do diabo e de um macumbeiro, altera os planos de Platão.

No país que se transformou, há três grupos, um diferente do outro.

O primeiro são os governadores que em vez de governar, roubam e praticam corrupção

O segundo grupo é o dos ladrões assumidos, que são os assaltantes, seqüestradores e bicheiros que não sentem necessidade de se esconderem, porque são apadrinhados por pessoas influentes

Os criminosos geralmente têm muita força e voz ativa e, por isso, nunca acontece nada com eles.

O terceiro grupo é o do povão para quem a lei sempre é cumprida e os excessos dos policiais são sempre esquecidos.

Sua maior dificuldade é a falta de memória e a impunidade que é uma prática comum no Brasil

Para quebrar este ciclo é preciso um investimento significativo em educação.

BN escreve o texto a lápis, usa várias vezes a borracha, por isso não é possível ver as refacções feitas por ela. Pára várias vezes para pensar. Algumas vezes solicita sugestões de palavras que ela poderia usar; por exemplo, *apadrinhados*, *excessos*, que são sugeridas por mim; outras vezes, ela própria dá sugestões, como *quebrar este ciclo*, *pessoas influentes*. BN também está atenta quanto à repetição de palavras, sugere evitá-la.

BN desfaz ambigüidades: De “...*Platão tem uma conversa com Deus e criam...*” para “...*Platão tem uma conversa com Deus e pede a ele que reproduza...*”; faz rearranjos sintáticos como “*O primeiro é dos são os governadores que em vez de governar roubam e fazem um corrupção escondida*” para “*O primeiro são os governadores que em vez de governar, roubam e praticam corrupção*”. A aluna volta ao texto e consegue fazer a pontuação, na maioria das vezes, adequadamente.

Chamo atenção para partes do texto do dado 16 que não precisavam ser eliminadas, porque agregam informações ao texto, por exemplo, em “...*criam um país com suas belezas naturais, seu povo bem humorado...*”, e mesmo em “...*é o povão que nunca faz nada para mudar a situação, que só assiste telenovela e programa sem*

cultura que só aparece violência". Aspecto que deve ser levado em consideração, quando se reescreve um texto. Portanto, sublinhe-se que não é qualquer reescrita que melhora o texto. Há de haver sempre o acompanhamento e orientação do professor.

O dado 17 nos mostra que se a intervenção do professor tivesse sido no momento oportuno, BN não teria chegado à universidade escrevendo como escreve.

DADO 18 – 03/08/2004 – Depois da leitura, discussão sobre o assunto e estudo sobre a estrutura do texto “A televisão tem poder hipnótico?” (não consta o autor), BN produziu o texto a seguir. O texto foi escrito sem a minha intervenção, posteriormente comentamos sobre ele.

*A televisão tem poder hipnótico?*

Nós estamos vivendo em uma ~~socie~~ de consumistas em que todos acreditam que, quando mais têm ~~mais~~ querem consumir, muitas vezes isso acontece pela influência da televisão mas não podemos acreditar que é só isso não é?

Nossas crianças estão sendo educadas por estranhos que os pais pagam para ficar com elas pois este pai tem que trabalhar até tarde para conseguir colocar esta criança ~~na~~ ~~em~~ escola.

Com isso a criança fica sem a presença dos pais e assim fica incapaz de, muitas vezes, ~~o~~ saber ~~o~~ o que é ~~o~~ certo e ~~o~~ errado.

Bem saber esta diferença ~~de~~ que pode e ~~de~~ que não pode, a criança ~~o~~ adulto tem de agora é o adulto que vai se tornar vai ser sim influenciado e hipnotizado pela televisão.

A televisão tem poder hipnótico?

Nós estamos vivendo em uma sociedade consumistas em que todos acreditam que, quando mais têm, mais querem consumir. Muitas vezes isso acontece pela influência da televisão mas não podemos acreditar que é só isso não é?

Nossas crianças estão sendo educadas por estranhos que os pais pagam para ficar com elas pois este pai tem que trabalhar até tarde para conseguir colocar esta criança em uma boa escola.

Com isso a criança fica sem a presença dos pais e assim fica incapaz de, muitas vezes, saber o que é certo e o errado.

Sem saber esta diferença do que pode e do que não pode, a criança de agora e o adulto que vai se tornar vai ser sim influenciado e hipnotizado pela televisão.

Como disse anteriormente, discutimos sobre como o autor estruturou o texto, os operadores que usou e quais as relações semânticas que estabeleciam, o modo como inicia e finaliza o texto, e outros aspectos textuais.

No início do texto, há um dado-achado (COUDRY, 1996) que mantém o rigor da investigação (GINZBURG, 1986) ao confirmar que não ler o que se escreve leva a não escrever bem, como em "... vivendo em uma sociedade consumistas...". Diante da necessidade de mudar de linha, BN é obrigada a segmentar a palavra *socieda – de*, e por não ler o que escreve, toma o *de* da palavra *sociedade* como uma preposição, o que a leva a outro arranjo sintático. Se tivesse lido, não cometaria o equívoco e teria escrito "...vivendo em uma sociedade consumista..."

Nota-se uma melhora no texto de BN. Através das refacções, percebemos que a aluna está mais atenta à escrita. Em "...quando mais têm, mais **querem** consumir,..." BN reformula, adequando a concordância à norma. Percebe que está *pulando letra*, caso recorrente na escrita de BN, e retoma a letra que faltava, como em *estranhos*. Acrescenta novas informações, para conseguir mais coerência com o que foi dito anteriormente, como em "...colocar esta criança **em uma boa escola**". Refaz a estrutura com a intenção de melhorar o texto, como em "...a criança de agora e o adulto que vai se tornar...". Percebe a inadequação ortográfica em *hipnotizado*. BN estabelece relações semânticas, por exemplo, de proporção: "**quando** (quanto) **mais** têm, **mais** querem consumir..."; de oposição: "...**mas** não podemos..."; de finalidade: "...**para**

conseguir colocar...". Ao fazer uso desses operadores, ela consegue ir tecendo o seu texto com mais sentido para o leitor.

DADO 19 – 11/08/2004 - BN fez a leitura de "O estudante de Português", de Celso Pedro Luft (1985, p.:33) e, depois de conversarmos sobre o texto, lhe foi solicitado que escrevesse sobre o assunto lido, estabelecendo uma comparação com a vivência escolar. Ressalto que, ao escrever, BN fez várias reflexões, consequentemente várias refacções, alternando os papéis de leitor/escritor.

Hoje estamos fazendo parte de uma educação onde todos estamos acostumados a alunos e os professores.

O professor porque fica "preso" no seu material (apostilas e gramática) e não procura métodos novos, para que o aluno fique mais interessado na sua matéria.

O aluno porque fica sem interesse no estudo e não mostra para o professor que não tem interesse, querer que para mudar sua aula.

Um professor de Português fica muito preocupado com gramática e todo ano, onde que o aluno consegue sua vida escolar e, às vezes, até na facilidade é cobrado e ensinado.

Essa maneira de ensinar, para mim, não é a mais correta, pois na hora em que ~~ele~~ não usa o português para fazer um texto, ~~ele~~ não consegue lembrar de todas as regras.

O aluno na escola, toda vez que comece o ano letivo, lembra o aula de português e já sabe que vai ter que aprender a gramática novamente.

Muitas vezes o aluno não gosta da matéria ou não consegue ir bem, o professor fica pensando que ele não é capaz, mas ~~ele~~ mesmo aluno consegue se comunicar na ~~hora~~ muito melhor que os alunos que, nessa mesma aula, tiram de ~~ela~~ aula e esquecem.

## DADO 19 digitado

Hoje estamos fazendo parte de uma educação onde todos estamos acomodados, os alunos e os professores.

O professor porque fica “preso” no seu material (apostilas e gramática) e não procura métodos novos para que o aluno fique mais interessado na sua matéria.

O aluno porque fica sem interesse pelo estudo e não mostra para o professor, pois não tem estímulo para que ele possa mudar sua aula.

Um professor de Português fica muito preocupado com a gramática e todo ano, desde que o aluno começa sua vida escolar e, às vezes, até na faculdade é cobrado e ensinado.

Essa maneira de ensinar, para mim, não é a mais correta, pois na hora em que se vai usar o português para fazer um texto, não se consegue lembrar de todas as regras.

O aluno na escola, toda vez que começa o ano letivo, ele espera a aula de português e já sabe que vai ter que aprender a gramática novamente.

Muitas vezes, o aluno não gosta da matéria ou não consegue ir bem, e o professor fica pensando que ele não é capaz, mas este mesmo aluno consegue se comunicar na hora da fala muito melhor que os alunos que, nesta mesma aula, tiram dez quando escrevem.

É importante ressaltar a mudança que BN opera em relação a sua auto-imagem. Se antes ela se considerava não merecedora ou agraciada por um *dom*, neste momento, ela consegue se ver numa escola com o que há de bom e de ruim. Posso dizer que o sujeito mudou de lugar. Antes, apenas uma vítima. Hoje com um olhar de quem reflete e não aceita a *verdade* do professor. No último parágrafo do texto está a sua história e o modo como, hoje, enfrenta suas *dificuldades*.

BN alterna os papéis de leitor/escritor, quando volta ao texto e percebe inadequações ortográficas e corrige-as, como em *interesse, possa*. Evita repetições de palavras: troca *interesse* por *estímulo*. Faz adequações quanto ao uso de preposições: “...*interesse pelo estudo...*”; “...*preocupado com a gramática...*”. Evita o uso de *você*, fazendo a indeterminação através do pronome *se*: “...*na hora em que se vai usar o português para fazer um texto, não se consegue lembrar de todas as regras*”. Usa *quando* para evitar a repetição de *na hora*; A aluna está atenta à concordância, por exemplo, em “...*os alunos que, nesta mesma aula, tiram dez quando escrevem*”. BN também se preocupa com a pontuação do texto e com a compreensão do seu possível

leitor, mostrando isso quando faz comentários se determinado parágrafo está *bom* ou *ruim*.

Muitas vezes, a aluna levou, para as sessões de acompanhamento longitudinal, textos que utilizaria na faculdade. Líamos e comentávamos e, em seguida, BN fazia resumo ou levantamento das idéias principais. Optei por esse procedimento por ser o gênero textual que mais usava naquele momento.

Para contextualizar as nossas atividades, procurei, muitas vezes, trabalhar com textos relacionados à educação, por ser BN estudante de pedagogia e também para que fosse entendendo melhor o seu próprio caso.

Em 2005, BN desistiu do acompanhamento longitudinal, por falta de disponibilidade no seu horário.

## **2 – Desfazendo o rótulo**

Foi interessante perceber, no seguimento longitudinal, a mudança em relação à visão que BN tinha da sua própria pessoa. Ela percebeu que é capaz de aprender e consegue enxergar as falhas no ensino que orientou a sua formação.

Podemos perceber nos dados do acompanhamento longitudinal o avanço na escrita de BN, que mostrou ser capaz de escrever, o que mostra que a escola, por se pautar em um ensino redutor, fundamentado em cópias, ditados, e em atividades essencialmente metalingüísticas, promove o fracasso escolar de BN, mascarado por uma falsa patologia.

Toda a responsabilidade do ensino foi transposta para a aluna, que se tornou “*portadora de dificuldades de aprendizagem*”, aos 5 anos de idade. Com esse diagnóstico, a instituição escolar isenta-se de auxiliar no seu desenvolvimento de modo a superar suas dificuldades e ampliar seus conhecimentos e seus espaços de atuação. Faltou intervenção no texto de BN.

Um dos problemas que enfrentei no acompanhamento longitudinal de BN – de modo a interferir qualitativamente em seus textos – foi que ela reconhecesse que não se escreve como se fala. Se o que resulta dessa não percepção em sua escrita, por parte da escola, for tomado isoladamente pode haver erros de avaliação a ponto de se

tomar como patológico o que é da ordem do normal. Erros como este no início da vida escolar podem comprometer o processo todo e conduzir uma escrita como a de BN até a universidade.

No acompanhamento longitudinal, aos poucos, BN vai superando essa falha. No entanto, há um descompasso muito grande em relação ao estado atual de sua escrita e a sua escolaridade. Escrever é um processo que se vai adquirindo ao longo da vida. A lacuna que se formou, em termos de aquisição da escrita e em termos de conhecimentos, é muito grande e só com muito esforço e pertinácia a aluna, quiçá, conseguirá vencer.

O efeito do diagnóstico precoce prejudica BN não apenas em relação à escrita, afeta também a apreensão de outros conteúdos. As consequências, ao longo da vida, são devastadoras.

Sabemos que alunos de classes sociais menos favorecidas, quando considerados, pela escola, como *portadores de dificuldade de aprendizagem*, repetem várias vezes a mesma série, para, ao final, evadir-se da escola, ou seja, serem excluídos. Quando pertencem a classes sociais economicamente mais favorecidas, são encaminhados para caros tratamentos na área de saúde, como é o caso de BN, que permaneceu na escola por causa de seu nível social. Hoje, na nossa sociedade, não se aceita mais uma pessoa de classe média que não tem formação escolar.

Por não existir lugar para questões sobre as histórias de vida das crianças e sobre a própria escola e seus programas curriculares, é pertinente, diante da primeira dificuldade do aluno e da escola em resolvê-la, atribuir rótulos. Foi o que aconteceu com BN<sup>12</sup>.

O diagnóstico partiu da escola, que aconselhou aos pais que trocassem BN de escola e que procurassem *ajuda*. Os pais acatam esse diagnóstico. A esse respeito pergunto: Quem ensinou o professor a diagnosticar? Quais os instrumentos que utiliza para concluir que determinado aluno tem dificuldade de aprendizagem? Dificuldade de aprendizagem é doença?

---

**12-** Como BV (COUDRY & MAYRINK-SABINSON, 2003), com os sujeitos de CARON (2000), com o sujeito de VARGAS (2003) e com tantos outros.

A escola, sem saber enfrentar as suas próprias dificuldades, desloca o problema para o plano individual; atribui-se uma doença a BN, que, ao longo da sua vida escolar, passa a corresponder a esse diagnóstico. Sobre esse assunto MOYSÉS (2003) argumenta que crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças, que só buscam olhar o que já se sabe que elas, as crianças normais, não têm. Expropriadas de sua normalidade cognitiva, mental e corporal, adoecem.

Hoje BN sabe que não é *portadora de nenhuma patologia*, embora seja uma vítima de um tipo de ensino que não reconhece o sujeito como um ser lingüístico, sócio-cultural e historicamente situado em um lugar e em seu tempo.

De acordo com PAPERT (1986)<sup>13</sup>, “a aprendizagem se torna significativa quando o conteúdo aprendido ganha um sentido do ponto de vista *cognitivo* (considerando o que já se sabe sobre o assunto), *afetivo* (sendo a aprendizagem dirigida, internamente em função de um interesse pessoal, condizente com a história de vida do sujeito), *social* (dada a relevância que o sujeito confere ao conhecimento) e *cultural* (considerando a inserção de tal aprendizado em um conjunto de sistemas e valores historicamente construído pela comunidade da qual o sujeito participa)”. BN, agora, usa a linguagem para refletir sobre a escrita, a escola, a gramática, a sua história, a sua vida.

### **3 – A formação de professores**

O sonho de BN é ser professora nas primeiras séries do ensino fundamental. É possível uma professora ensinar crianças a ler e a escrever, com o texto que BN tem? Com a compreensão do que lê? Com a formação intelectual que tem? O problema de BN não é patológico, mas os efeitos produzidos por esse diagnóstico comprometeram toda a sua formação.

---

**13** – Apud. COUDRY & FREIRE (2005, p.: 7)

No início deste trabalho, explicito que o que me motivou fazer este estudo foi o fato de o caso de BN ser um exemplar do que acontece cotidianamente nas escolas. Podemos imaginar quantos alunos estão tendo a mesma *escola* de BN e quantos têm o *sonho de ser professor*. Como todo estudo de caso, este trabalho parte do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento formal, mas também impressões, sensações, intuições para fazer generalizações e desenvolver novos significados e compreensões para que possam interferir na realidade das escolas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Percebemos que há um círculo que se forma: o aluno mal formado volta à escola como professor. A escola recebe o que ela própria produz. E por que alunos que não têm uma boa formação escolhem seguir carreira no magistério? Por que BN desistiu do curso de Psicologia para cursar Pedagogia? Se ela optasse por um curso técnico, por exemplo, Engenharia, Ciências da Computação, os problemas da sua escrita demorariam a aparecer ou nem apareceriam.

Infelizmente, sabemos que grande parte dos estudantes universitários que se dedicam à carreira de magistério “não estão ali por um apelo interior, mas por uma necessidade prática de obter um diploma de nível superior” (SILVA, 2004, p.: 23). Utilizam-no como meio de conseguir um emprego. Como BN disse: “Faço pedagogia, porque preciso do diploma para ser professora efetiva”. Os vestibulares unificados e assentados em testes de múltipla escolha favorecem o ingresso à universidade. No entanto, sabemos que a conclusão de um curso universitário, no nosso país, não é garantia de uma boa formação, nem de uma escrita com autonomia.

Outra questão que se coloca é que nos doze anos, entre a alfabetização e a chegada à universidade, a prática de ensino do português, na qual o aluno está inserido, objetiva treiná-lo para a aquisição da norma lingüística da gramática prescritiva. Só com muito esforço e persistência o estudante consegue dominar a norma exigida pela escola.

No entanto, conforme SILVA (op.cit.), a massa estudantil de várias estratificações socioeconômicas e culturais que chega hoje à universidade, é, sobretudo, portadora das normas vernáculas, que serão utilizadas nos textos iniciais. Entretanto, a escola que, anteriormente, deveria ter interferido nos textos para que os

alunos aprendessem a escrever, não o fez. Esses alunos tornam-se professores, produto dessa escola que não consegue atingir o seu objetivo, que é o de ensinar. Ou seja, a escola exige mas não oferece.

A massificação desqualificada do ensino, em geral, refletiu-se diretamente na leitura e na escrita. Não se escreve sem que tenha conteúdos sólidos a transmitir. Na aquisição da escrita, BN foi orientada por professores mal formados, produto da *falsa democratização* da escola. O problema é que BN e muitos alunos, como ela, sem preparação para o magistério, ocuparão a *frente* das salas de aula. Qual a responsabilidade de uma universidade que forma professores assim para ensinar crianças e jovens?

Ainda com SILVA (op. cit.), desde a década de 1960 vem se fazendo reformas na estrutura educacional no Brasil, mas nenhuma delas atingiu o ponto crucial, que é o fato de ser irrigária a verba que os cofres públicos destinam à Educação. As políticas para o ensino institucional nunca saíram do plano do discurso e sempre se desfazem no plano da realidade.

Diante dessa situação, o que podemos testemunhar é a formação de um círculo vicioso, em relação à formação de professores. A que ponto chegamos!

#### **4 – Aos professores**

Pensando nos meus futuros leitores/professores, finalizo este trabalho com alguns conhecimentos que a escola precisa saber para não rotular seus alunos, atribuindo-lhes falsas patologias. Acredito que esse círculo somente se romperá, se houver um investimento na formação do professor, que precisa estudar para compreender os episódios típicos de quem está aprendendo a ler e a escrever como fenômenos inerentes ao processo de constituição da escrita. Conforme VARGAS (2003, p.: 75),

*“A maioria das práticas de alfabetização, quando se vê diante da avaliação da aprendizagem da leitura e escrita, não leva em conta as hipóteses que as crianças formulam acerca do objeto escrito com o qual*

*operam. É comum observarmos aprendizes da escrita que, ao produzirem seus textos, hesitam, rasuram, reescrevem, não apagam o erro, segmentam as palavras mais, ou menos, do que a norma etc. Esses processos, que mereceriam ser vislumbrados e investigados pelo professor, quase sempre, por desconhecimento, são interpretados como “erro”, “desvio”, “anormalidade” ou “patologia”.*

Que conhecimentos são esses?

1. Que o português brasileiro, doravante PB, traz em sua história diversidade em sua formação e essa herança tem que ser compreendida pela escola para não ser mal interpretada, e tem que ser tematizada e não ocultada.
2. Que o PB traz em sua história plurilingüismo, pluridialectalismo, pluriculturalismo, em um país pluriétnico, que levam à convivência entre diferentes, o que deve ser reconhecido pela escola em seu plano de democratização. Senão, a exclusão e a patologização são inevitáveis.
3. Que o PB se origina de várias línguas (as Gerais), fato que se do conhecimento do professor faz com que compreenda e interfira melhor nas hipóteses de escrita de seus alunos.
4. Que os professores considerem o letramento na constituição do aluno, falante e escrevente, ou seja, conhecimentos e práticas produzidos socialmente que tematizam direta ou indiretamente a escrita e que configuram um certo padrão histórico e cultural.
5. Que há diferenças de estrutura entre o PB e o português europeu, doravante PE, e que tais diferenças no aprendizado da escrita não significam patologia.
6. Que Nomenclatura Gramatical Brasileira, doravante NGB, foi constituída por decreto, com a intenção de unificar o ensino da língua escrita no Brasil.

#### **4.1 - A diversidade lingüística do português do Brasil e suas implicações no ensino**

Segundo SILVA (2004), quando os portugueses aqui aportaram, eram múltiplas as línguas indígenas que, em contato com o português (e com as muitas línguas africanas, chegadas aqui a partir da 1<sup>a</sup> metade do século XVI) vivenciavam múltiplas situações de contato lingüístico, dando origem a várias Línguas Gerais.

De acordo com a autora, em 1808, com a vinda da corte portuguesa, despontou-se um novo direcionamento lingüístico, que, pode-se dizer que não se impôs, embora seja, por muitos, idealizado. Se não fosse a política lingüístico-cultural desenvolvida e imposta pelo Marquês de Pombal, que desencadeou uma repressão às línguas indígenas, certamente o Brasil seria um país de base lingüística majoritariamente indígena. Mesmo com a imposição da política pombalina, que marca o começo de uma definição de espaço de língua portuguesa dominante, os diversos contatos lingüísticos provocam uma clivagem na realidade lingüística brasileira, que hoje é chamada de “diglossia”. E os efeitos dessa clivagem, junto ao ensino normatizador, provocam nos brasileiros a sensação de que falam mal o português.

Como preconiza PÊCHEUX (1983), é através do interdiscurso que se especifica as condições nas quais um acontecimento histórico, elemento descontínuo e exterior, é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio de uma memória. Segundo ORLANDI (2002), não há como o sujeito esquivar-se da língua no seu uso efetivo e também não há como não vivenciar os efeitos produzidos pela história. O sujeito não tem controle sobre o modo como a língua e a história o afetam.

De acordo com ORLANDI (op. cit.), o PB e o PE são dois sistemas simbólicos distintos, com histórias lingüísticas diferentes. O brasileiro está sempre entre esses dois sistemas lingüísticos, provocando uma disjunção, uma clivagem que vai se refletir na escrita.

Quanto à heterogeneidade do PB, SILVA (2004) pontua que os colonizadores encontraram aqui uma verdadeira Torre de Babel<sup>14</sup>, imagem recorrente nos escritos do Padre Antônio Vieira, o que vai culminar numa heterogeneidade da *língua geral* desde o século XVI. A escrita do PB não vai legitimar essa pluralidade lingüística que constitui a formação da língua portuguesa do Brasil. Reconhecer este multilingüismo é fundamental para o trabalho de educadores, tanto para compreensão da língua portuguesa quanto para mudar os parâmetros de avaliação, seja na escola ou na clínica.

De acordo com OLIVEIRA (2001, p.:417), “é preciso romper com a perspectiva sempre generalizante, sempre crente na existência de um único PB em oposição a um PE – como se essa fosse a única dicotomia relevante – é fundamental para dar sentido a discussões sobre a gênese das próprias variedades”.

O desconhecimento do fato de que as línguas gerais não foram legitimadas pela escrita, faz com que os brasileiros tenham um apego forte à oralidade, exemplo disso podemos dizer que o Brasil é um país onde a televisão deu certo. Há programas de língua portuguesa, veiculados pela televisão, que têm credibilidade junto ao público e produz efeito da legitimidade e do saber. E como consequência desencadeia nas pessoas a noção de que elas não “sabem” o português (ORLANDI, 2002).

Só o reconhecimento dessa heterogeneidade pode levar a escola a abandonar um ensino padronizado e uma atitude realista diante da realidade de nossa língua, que é assentada na grande diversidade de nossa cultura.

#### **4.1.1. Bibliografia Recomendada**

A seguir, algumas indicações, para uso dos professores e alunos, com o fim de enriquecer e complementar o estudo feito acima. A sugestão é, também, interessante para que o professor componha uma biblioteca de pesquisa.

---

<sup>14</sup>- Sobre a multiplicidade das línguas indígenas no Brasil no momento da chegada dos europeus, é impossível um cálculo exato. Rodrigues (1986:19) admite o número de 360 línguas em 1500. Houaiss (1985:100) admite verossímil o montante de 1.500 línguas (SILVA, 2001, p.:283).

Ao final de cada item subseqüente, apresentarei algumas sugestões bibliográficas sobre o assunto ora apresentado, deixando claro, assim, que o assunto não se esgota aqui nesta dissertação, pelo contrário, é preciso ir além para que o professor entenda como e por que deve interferir nos textos dos seus alunos.

ORLANDI, Eni P. (2002) Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2004). “O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_(2001) De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) Para a História do português brasileiro. Vol.II Primeiros Estudos. Tomo II. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: FAPESP.

#### **4.2 – Plurilingüismo e Pluridialectalismo versus Homogeneidade Lingüística**

De acordo com SILVA (2004), como não poderia deixar de ser, a língua portuguesa do Brasil reflete toda a heterogeneidade cultural, social e econômica que faz parte da nação brasileira. Espantoso é ver a insistência daqueles que vão em defesa de uma visão redutora de língua usarem o argumento de que é preciso manter a unidade do português do Brasil. A tentativa de homogeneização lingüística do Brasil tem seu início no século XVI, com o Pe. José Anchieta, quando codificou na *Gramática da língua mais usada no Brasil*, de 1595, várias línguas provindas do tronco chamado tupi.

Porém, são os próprios jesuítas e outros missionários católicos que começam a usar, com a finalidade de catequizar, línguas indígenas nos aldeamentos e escolas, quando houve a intervenção de Pombal, em 1757, através de decreto que proíbe o uso de quaisquer outras línguas gerais e a língua portuguesa passa a ser obrigatória.

Ao mesmo tempo, os índios, em processo de defesa, recuaram para o interior do Brasil, e os negros se aglomeraram nas senzalas urbanas, nas fazendas, nas minas. Essa marginalização, o processo de urbanização crescente e a transmigração da

família real em 1808 para o Rio de Janeiro contribuíram para a firmação da língua portuguesa como língua nacional e a ilusão, legalizada no Brasil, de uma nação monolíngüe (SILVA, op. cit.).

A autora pontua que, ainda hoje, podemos testemunhar a ideologia aristocratizante prevalente, que insiste na recusa de reconhecer o Brasil pluriétnico, pluricultural, plurilíngüe. Ou seja, a realidade está se impondo à revelia da ideologia.

Ainda de acordo com SILVA , O PB falado hoje pode ser colocado em um *continuum* que tem em um extremo as variantes estruturalmente simplificadas, que correspondem à de falantes não-escolarizados de áreas rurais mais periféricas. No outro extremo, temos a variante chamada culta, das camadas socioeconomicamente prestigiadas e de alta escolaridade e esses extremos são unidos por uma graduação que contém os mais diversos falares brasileiros.

Que efeitos tais reflexões produzem quando se pensa na escola hoje?

O fracasso na escola deixa rastros indeléveis quando inibem, rotulam, excluem. É preciso, pois, reconhecer o pluriculturalismo, feito isso não há como não reconhecer o plurilingüismo e o pluridialectalismo, embora *ainda* convivamos com duas atitudes polares que se refletem no ensino e nas avaliações que se fazem sobre o uso da língua portuguesa no Brasil: “a daqueles que cobram a aplicação de uma norma obsoleta, idealizada por uma tradição cultural dominante e daqueles que encaram realisticamente a diversidade lingüística do Brasil” (SILVA, 2004, p.: 11). .

A escrita obedece a normas estabelecidas muito preteritamente e hoje apenas uma pequena elite cultural, na sua maioria indivíduos de uma faixa etária avançada, tem essas normas incorporadas na sua fala, já muito distante do seguimento sociocultural dos alunos de hoje, seja pela idade ou por pertenceram a segmentos socioculturais e econômicos diversos, ou por ambas as razões.

Com a denominada *democratização* da escola, o contingente de alunos de diversas estratificações sociais ingressou na escola, e a caracterização socioeconômica e regional dos estudantes se reflete nos usos lingüísticos que utilizam na sua fala, que é a base de sua escrita, pelo menos a inicial.

Conforme CAMACHO (2001), o problema da variação entre a norma e a variação lingüística, que na sua superfície mostra-se como pedagógico, na verdade,

subjaz à questão social e lingüística da adequação de variedades não-padrão como sistemas de comunicação. Para a Sociolinguística, culturas e *subculturas* podem classificar-se com base numa oposição entre um *modelo da diferença verbal* e um *modelo da deficiência verbal*.

De acordo com esse autor, o modelo da deficiência considera diferenças verbais como desvios da norma culta, que está mais próxima às classes privilegiadas. Já o modelo da diferença considera que a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema lingüístico nem deficiente, nem inherentemente inferior a outras variedades.

A escola, tradicionalmente, pratica o modelo da deficiência e usa como seu principal pressuposto e argumento compensar supostas carências socioculturais. Consecutivamente, a sua principal tarefa é substituir a variedade não-padrão pela padrão. Já há algum tempo, a Sociolinguística preconiza que as variações de linguagem não devem passar por um crivo valorativo, já que não são mais que formas alternativas que o sistema lingüístico põe à disposição do falante. Cumpre à escola despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação.

As formas socialmente estigmatizadas operam com estruturas lingüísticas tão complexas e eficazes quanto as prestigiadas. A variedade padrão não constitui um modelo universal – a língua. É apenas uma variedade mais prestigiada.

As pedagogias da língua materna esquecem-se de que todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade na qual todos falem da mesma forma, e a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e essas diferenças se refletem na língua. Diante de toda visibilidade da heterogeneidade do português brasileiro, uma orientação grammatical tradicional, que defende sua homogeneidade, ainda é aceita e muito praticada.

Como argumenta CAMACHO (op.cit.), impor a variedade padrão, misturada a uma pitada de intolerância para com a variedade que as crianças dominam são ingredientes de uma receita infalível que se resume na rejeição à língua e no desenvolvimento de um processo de insegurança lingüística.

Salta aos olhos o fato de o grande contingente de alunos de classes menos favorecidas serem considerados como portadores de deficiência lingüística ou de dificuldade de aprendizagem. Quando a escola reflete sobre essa questão, nunca pensa em termos lingüísticos e sim sociais, com julgamentos valorativos, sendo a língua que os alunos falam considerada como um problema social.

É visível que crianças socioeconomicamente favorecidas têm menos problemas em se ajustar à norma padrão, porque, desde a primeira infância, acham-se mais familiarizadas com essa variedade, sendo o modelo escolar uma extensão do processo de socialização iniciado pelos pais. A esse respeito CAMACHO (op. cit.) considera que “quanto maior a familiaridade cultural que os alunos mantêm com a modalidade veiculada pelo ensino, tanto maior a probabilidade de êxito ao longo do processo escolar. Nesse aspecto, as camadas marginalizadas nadam contra a maré”.

A cultura dominante, no sentido de ser mais valorizada, é arbitrariamente imposta. Nada há que leve a instituir a matriz de valores da classe privilegiada como cultura exclusiva a transmitir. Sendo assim, a ação pedagógica reveste-se de violência simbólica, pois decorre da imposição, por um poder arbitrário, de uma cultura também arbitrariamente baseada nas relações de força entre grupos sociais (BOURDIEU & PASSERON, 1975)<sup>15</sup>.

Uma escola que se constitui como única e igual para todas as classes sociais, supõe que indivíduos iguais só não atingem os níveis pré-estabelecidos por incapacidade, ou impossibilidade, de ordem exclusivamente individual.

ALKMIM (2001), CAMACHO (2001) ORLANDI (2002), SILVA (2004) apontam para a contradição existente entre o aspecto formal da escola única e aberta a todos, idealmente constituída e o quadro real que é o de um sistema que reproduz as desigualdades típicas de classe social. E não é a população pertencente à classe dominante que está fora da escola.

---

15– Apud. CAMACHO (2001).

São inúmeras as situações e os autores que dizem, no Brasil, que a língua portuguesa vai mal, que os alunos, e em maior extensão mas tão comum, que os brasileiros não sabem a própria língua, que a maltratam e etecetera e tal. SILVA (2004) argumenta que muito mal vai a expectativa de muitos, que, desligados da nossa realidade, desejam recuperar algo que nunca fomos e, assim, não assumem o que nos legou e lega a nossa própria história.

E, se todas as perguntas feitas são sobre o que é ‘certo ou errado’, é porque nos baseamos sempre em dicionários e manuais de gramáticas e não numa concepção de língua tal qual ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada (POSENTI, 1996).

Reconhecer a língua portuguesa na sua diversidade histórica é um ponto de partida para um trabalho pedagógico criador e enriquecedor. O aluno deveria entender a gramática como “a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber lingüístico de qualquer ser humano normal, que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas” (SILVA, 2004, p.:79).

Na relação entre o saber e a prática da língua, na relação entre unidade e diversidade, a gramática deve ser considerada como objeto histórico, como instrumento lingüístico e não a simples utilização da gramática no ensino. O que importa não é mais a função e sim o funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. Funcionamento histórico-social da gramática, ou, mais largamente, dos estudos lingüísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro.

Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da língua materna deveria estar direcionado para o cultivo da expressão de cada um, para desenvolver na criança a segurança de que é capaz de dominar várias formas de se manifestar em sua língua e de compreendê-las. Como diz POSSENTI (1996), considerar a língua padrão como mais complexa e, portanto mais difícil de aprender, já constitui um preconceito, além de não ser verdadeiro. O ensino voltado para o *todo* da língua e não para algumas de suas formas, as formas privilegiadas, levará o aluno a, desde o momento em que começa a

refletir sobre a língua, ter consciência de que sabe falar a língua, mas que precisa, e pode, saber mais sobre ela e que esse processo de aprendizagem vai estar presente em toda a sua vida. É tarefa da escola levar o aluno a perceber a multiplicidade de manifestações possíveis de sua língua e que o processo de aquisição de formas lingüísticas é contínuo.

Conforme ALKMIM (2001, p.:37):

*Aprende-se a falar na convivência. Mas mais do que isso, aprendemos quando devemos falar de um certo modo e quando devemos falar de outro. Os indivíduos que integram uma comunidade precisam saber quando devem mudar de uma variedade para outra.*

#### **4.2.1 – Bibliografia Recomendada**

ALKMIM, Tânia Maria (2001) A variedade lingüística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) Para a história do português brasileiro. São Paulo: Humanitas / FFCH/USP: FAPESP.

ALKMIM, Tânia Maria (2001) Sociolinguística: Parte I. In: Mussalim, Fernanda e Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística domínios e fronteiras*. Vol. I . São Paulo: Cortez.

CAMACHO, Roberto Gomes (2001) Sociolinguística: Parte II. In: Mussalin, Fernanda Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística domínios e fronteiras*. Vol. I. São Paulo:Cortez

POSSENTI, Sírio (2003) Notas sobre a língua na imprensa. In: Gregolin, Maria do Rosário (Org.) *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz. (p. 67-82).

\_\_\_\_\_ (1995/2003) Línguas: sistema de sistemas. In: Albano, Eleonora; Coudry, Maria Irma Hadler; Possenti, Sírio; Alkimim, Tânia (Orgs) *Saudades da Língua*. Campinas: Mercado de Letras. (p.361-369).

\_\_\_\_ (2002) Um programa mínimo. In: Bagno, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. SP: São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_ (1996) Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas. SP: ALB: Mecado de Letras.

\_\_\_\_ (1992) Um cérebro para a linguagem. *Boletim ABRALIN*, São Paulo, n. 13, p. 75-84, dez. 1992.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2004). “O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_ (2001) De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) Para a História do português brasileiro. Vol.II Primeiros Estudos. Tomo II. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: FAPESP.

#### **4.3 – As Línguas Gerais**

Os jesuítas tinham como princípio de catequese usar as línguas da terra onde chegavam e diante da relativa homogeneidade lingüística do litoral, Padre Anchieta fez a gramaticalização desta língua, a qual era referida como *língua brasílica*, não tendo sido consagrada a designação *Língua Geral* nos dois primeiros séculos da colonização.

Contudo, houve uma larga difusão do que se chama *língua geral*<sup>16</sup>, que teria sido transmitida pela oralidade, sem controle de escolarização sistemática e em situações de aquisição imperfeita, no sentido de que nesse contexto de aquisição estariam indivíduos pertencentes a situações bilíngües (português/língua geral) ou multilíngües (português/língua geral/línguas indígenas e/ou africanas).

---

<sup>16</sup>-Conforme SILVA (2004, p.: 285), genericamente e no singular, chamada *língua geral* na bibliografia que trata da história do português no Brasil.

De acordo com pesquisa feita por SILVA (2001), a *língua geral* é heterogênea desde o século XVI, heterogeneidade que se tornará mais complexa ao longo da colonização. Conforme os historiadores, seria essa a língua familiar, no que se refere à área de difusão meridional e central do Brasil, área denominada por Darcy Ribeiro (1995) de *Brasil Caipira*. A partir do século XVII, a *língua geral* se difundiria para o norte, acompanhando a colonização do Maranhão à Amazônia e continua viva no nheengatu do médio Rio Negro, do rio Xié, do baixo Içana, das fronteiras com a Venezuela (Taylor, 1985:5-6)<sup>17</sup>, com história, portanto, distinta da *língua geral* do chamado Brasil Caipira.

RODRIGUES (1986, p.:99-109)<sup>18</sup>, já usando o termo *línguas gerais* no plural, demonstra as diferenças entre as línguas gerais, a paulista e a amazônica.

Entretanto, entre essas duas línguas gerais de base tupinambá, sendo que a língua geral paulista apresentaria uma base guarani, língua irmã do tupinambá, é natural imaginarmos várias situações com maior ou menor marca das línguas em contato, no caso o português e as línguas indígenas e as sociedades multilíngües basicamente ágrafas.

A autora pontua que outras línguas gerais terá havido, tanto como resultado do encontro do português com línguas indígenas mais usadas em determinadas áreas, como uma língua indígena mais generalizada, que recobriria várias línguas afins, como parece ter sido o caso da *língua geral de base cariri*, difundida pelos interiores do Nordeste do Brasil.

Porém, já no século XVI, temos notícias de que o índio brasileiro foi dizimado no litoral. Sendo assim, não foram eles, os índios, os difusores da língua. A significativa parcela de africanos e afro-brasileiros da população colonial será o agente principal de difusão do *português geral brasileiro*, assim designado por Silva.

---

17- Apud. SILVA, 2001.

18- Apud. SILVA, 2001.

E, muito provavelmente, nesse *momento integrador* da sociedade colonial, a língua generalizada seria o *português geral brasileiro*, mas convivendo com ela estariam sendo ouvidas línguas gerais indígenas, línguas indígenas, línguas africanas, línguas gerais africanas.

O decreto do Marquês de Pombal teve como principal alvo a reforma no ensino. No entanto, a submissão à língua portuguesa de grande parte da população da colônia não se fez através da escola (VITRAL, 2001). Como dito anteriormente, os africanos e afro-brasileiros foram os principais disseminadores do *português geral brasileiro*. E quanto aos registros desse episódio, ALKMIM (2001:317) argumenta:

*“E é impressionante a falta de registros históricos sobre esse tema: parece ter havido uma conspiração de silêncio por parte daqueles que conviveram com a numerosa população de origem africana trazida para o Brasil, a partir do século XVI, para trabalhar como mão-de-obra escrava”.*

Por falar em conspiração, há um completo silenciamento, por parte da escola, a respeito da história da língua portuguesa do Brasil. As línguas gerais são totalmente ignoradas. O que se vê nos livros didáticos são pequenas listas de palavras de origens africana e indígena.

Diante do exposto, fica evidente a complexidade que envolve a formação do português brasileiro, e é de se admirar como as instituições persistem num ensino redutor e normativo, sem procurar compreender os movimentos pelos quais a língua passou e passa, perdendo a oportunidade de despertar os alunos para reflexão e interesse acerca de fatos referentes à língua. A banda está passando, mas a escola insiste em não acompanhar.

As línguas gerais não foram reconhecidas pela escrita. No entanto essas línguas faladas maciçamente nos séculos XVII e XVIII, continuam produzindo seus efeitos. Portanto, há uma oralidade que se compõe de um plurilingüismo num Brasil pluriétnico e pluricultural, que resiste à escrita, conforme a escola preconiza e exige.

#### **4.3.1 – Bibliografia Recomendada**

ALKMIM, Tânia Maria (2001) A variedade lingüística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) Para a história do português brasileiro. São Paulo: Humanitas / FFCH/USP: FAPESP.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2004). “O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_(2001) De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) Para a História do português brasileiro. Vol.II Primeiros Estudos. Tomo II. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: FAPESP.

#### **4.4 – Sobre o letramento**

CORRÊA (2001) toma a concepção de letramento no *sentido mais amplo*, contrariamente ao *modelo autônomo*, designado assim por STREET (1984).<sup>19</sup>

O *modelo autônomo* de letramento estigmatiza, desmotiva e desvaloriza o sujeito. As práticas discursivas que o aluno traz de suas vivências são descartadas pela escola, quando esta impõe a sua prática de letramento sob o argumento de que é necessária para a sobrevivência e mobilidade social. As práticas discursivas do aluno entram em choque com as práticas de letramento da escola. A escola deixa de ser um agente transformador.

Diferentemente, CORRÊA (op.cit.), postula que o letramento

*“liga-se ao caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária [...]. Este tipo de registro que aparece nas práticas orais apresenta um caráter de permanência no tempo semelhante ao que normalmente se atribui à escrita. Pode-se dizer, portanto, que há, em certas práticas orais, um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética e que vem exemplificado nos estudos de literatura oral [...]”* (p.137).

Em outras palavras, letramento está ligado às práticas sociais, às atuações dos sujeitos na sociedade, visto que aqueles indivíduos que não têm ou não tiveram acesso à alfabetização também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural. A alfabetização não é, portanto, parâmetro primeiro para definir o indivíduo letrado. Sob esta concepção, podemos entender letramento como todo conhecimento sobre o funcionamento e a organização do mundo, do ponto de vista sócio-cultural e histórico e, consequentemente, todas as regras que regulam estas relações. Esses conhecimentos são passados de geração para geração e são eles que nos possibilitam fazer parte da sociedade na qual estamos inseridos. Através deles é possível compreender e sermos compreendidos.

O letramento, portanto, é uma atividade presente em todas as nossas interpretações e compreensões diante do que lemos, ouvimos e vemos sobre o mundo, alfabetizados ou não. Pela linguagem e pelas nossas experiências no mundo, e com ele, vamos constituindo um “sistema de referências” (FRANCHI, 1977) sobre como esse se organiza e funciona, orientando, assim, nossa relação com o mundo e conduzindo nossas ações.

Para diminuir o risco que correr de repetir o modelo de letramento adotado em práticas sociais com forte compromisso escolar que estigmatiza, desmotiva e desvaloriza tanto as práticas orais quanto às práticas de leitura e escrita das quais o sujeito participa, é que elegi a concepção *ampla de letramento*, desenvolvida por CORRÊA (op. cit.), que ao considerar a prática social oral/letrada/falada/escrita na qual o sujeito encontra-se inserido, ampara e constata um modo heterogêneo de constituição da relação oral-escrito via sujeito/linguagem.

Compreender esta concepção possibilita-nos reconhecer e valorizar as práticas sociais letradas adquiridas nas diversas agências de letramento das quais o sujeito participa, do mesmo modo que favorece a reflexão sobre atividades de oralidade/fala/letramento/escrita e sobre a sua própria constituição como sujeito falante/escrevente e transformador de si e da sua realidade.

---

19- Apud. CORRÊA (2001).

E ainda, poderá ajudar a introduzir práticas pedagógicas consistentes que reconhecem o trânsito existente entre o oral e o escrito, e dessa forma restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos e fazer a sua própria história.

#### **4.4.1 – Bibliografia recomendada**

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (2004) Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalho apresentado no VII CBLA – PUC (SP)* em 14/10/2004. .

\_\_\_\_ (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Signorini, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 135-166).

\_\_\_\_ (1997/2004) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 15-61).

SIGNORINI, Inês (2001) Apresentação In: Signorini, Inês (Org.) *Investigando a relação do oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 7-19)

TFOUNI, Leda (1988) *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes Editores.

#### **4.5 - Diferenças na sintaxe do português brasileiro e português europeu**

Nossas gramáticas, de um modo geral, atendem às preocupações filosóficas dos gregos, traduzidas e divulgadas pelos romanos. A maior parte das explicações que encontramos nesses manuais são adaptações das categorias e dos princípios estabelecidos na Antigüidade Clássica. No entanto, sabemos que esses princípios nem sempre refletem os fatos de todas as línguas.

O ensino gramatical, segundo moldes tradicionais e arbitrários, tornou-se inócuo, porque não atinge o objetivo que é dar ao estudante a capacidade de explicitar as estruturas e as relações fundamentais que existem na língua. Estes compêndios pretendem apresentar as regras que caracterizam apenas uma das modalidades da língua, ou seja, a norma culta, que é uma variedade utilizada em contextos de formalidade, e usada, principalmente, na escrita.

A realidade é que a escola brasileira hoje não tem como dar conta do ensino da língua padrão, porque a população escolar é formada, na sua grande maioria, por estudantes e professores provenientes das mais variadas camadas populares brasileiras e que são portadores de variantes lingüísticas que se afastam do dialeto padrão que a escola pretende ensinar (SILVA, 2004).

O português brasileiro, doravante PB, assim como todas as línguas, é um sistema heterogêneo e variável e não pode ser analisado como se fosse um sistema unitário, homogêneo.

Baseada em GALVES (2001), chamo a atenção para mudanças sintáticas no PB que tem parâmetros próprios que o distinguem da sintaxe do português europeu, doravante PE<sup>20</sup>.

GALVES (2001) aponta diferenças entre o PE e o PB, entre elas, o funcionamento do PB assimilável ao das chamadas línguas de tópico e a exclusão do pronome clítico *o/a* e a sua substituição pelo pronome tônico *e/ele*.

Essa autora lembra que competência lingüística é um saber desenvolvido no processo natural de aquisição, na pequena infância e, crucialmente, na idade pré-escolar. Essa competência é a capacidade humana que torna fundamentalmente possível que todo ser humano seja capaz de interiorizar um ou vários sistemas lingüísticos, isto é, uma ou várias gramáticas. Quem decide se uma sentença é grammatical ou não, é conhecimento que o falante nativo, escolarizado ou não, tem da língua.

---

20 - O objetivo dessa teorização é que o professor possa compreender certos produtos escritos pelos alunos para que interfira em sua escrita adequadamente e não os tome, antes, como erros, ou ainda, os considere como portadores de patologia.

Assim, muitos alunos, quando são considerados “incapazes”, têm competência lingüística, fazendo uso de enunciados produzidos pela gramática do PB. E a NGB, ao contrário do que quer fazer crer a escola, não se constitui em um corpo coeso de conhecimento, muitas vezes, não dá conta nem mesmo do registro que ela se propõe a descrever. A NGB não suporta a riqueza da língua.

Pode-se observar que certos enunciados, apesar de fazerem parte da competência lingüística de uma parte dos falantes do PB, não são produzidos pela gramática do PB, mas “são resquícios de estágios anteriores da língua”. E o uso do clítico de terceira pessoa acusativo *o/a*, por exemplo, não é o produto da aquisição natural da linguagem, mas de uma aprendizagem posterior no contexto escolar e no convívio com a escrita culta.

A sintaxe do PB vem se definindo desde o século XIX. Hoje essas mudanças se encontram difundidas e marcam as falas correntes de brasileiros. É fácil observar isso mesmo nos falantes de alta escolaridade, em situações informais. Essas marcas comprovam as divergências do português corrente daquele que a norma padrão exige, que é fundamentado na gramática do PE.

Qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já domina a sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala. A escola deveria promover o enriquecimento do potencial lingüístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural.

Destaco aqui alguns aspectos dessa sintaxe em reestruturação e mudança e o impacto que tais variações podem causar no ensino de língua materna, na escola.

Há uma tendência marcada em PB em usar o pronome de terceira pessoa **ele** logo depois do SN lexical sujeito. É o chamado pronome “lembrete” (termo proposto por MOREIRA DA SILVA (1983)), portanto **ele** retoma um SN e é uma característica de língua de tópico.

Já em PE **ele** é marcado, enfático, e não pode servir de retomada anafórica de SN. A teoria compatível com essa análise é a análise por “topicalização” de Chomsky (1977b), em que o SN lexical não é dominado por S', mas por S''. O pronome fica, assim, livre em S'.

[ S" [ Os lingüistas ] [ S' [comp] [ S eles estão sempre mudando de teoria. ]]]<sup>21</sup>

Em outras palavras, o primeiro SN funciona como tópico. O colchete mostra que a predicação principal não é mais entre sintagma nominal e sintagma verbal (SN [V SN ... ]) como em PE, mas entre o primeiro sintagma nominal e o conjunto formado por SN V SN. Quando a escola se propõe ensinar a sintaxe da língua, toda e qualquer análise considera os sintagmas nominais e verbais dentro de uma determinada sentença, ou seja, estes sintagmas estão submetidos a S'; a oração sempre vai ter SVO, seja na ordem direta ou inversa.

A oração, além de encerrar uma relação de predicação, é ela mesma o predicado de um sujeito que lhe é externo, o tópico. Quando o aluno produz enunciados como o exemplo acima, ele é corrigido, porque está havendo “uma contaminação” do oral no escrito, o que não é aceitável.

Quantas vezes ouvimos professores dizerem ser “um erro grosseiro” separar o “sujeito” do predicado com uma vírgula, como no exemplo de BERLINCK et al. (2001).

“Diadorim, entregou o facão para Riobaldo.”

Entretanto, o que acontece é que com a ocorrência do sujeito nulo, os elementos foneticamente realizados apresentam-se numa ordem superficial que sugerem SV (sujeito-verbo), quando, na verdade, o primeiro SN não ocupa posição de sujeito, e sim de tópico. Na fala, faz-se uso de uma pausa logo após esse SN, típica de contextos de topicalização. Verifica-se, analogamente, na escrita, uma tendência para o uso de vírgula após esse SN, o que é criticado pelo NGB sob a alegação de que não se separa o “sujeito” do predicado, que vale para línguas que não são de tópico (BERLINCK et al. op.cit.).

---

21- Galves (2001, p.:33).

Considerando as variações lingüísticas ligadas a estratificações socioculturais no Brasil, verifica-se uma tendência de perda geral da concordância sujeito-verbo. (GALVES (2001) acrescenta a esta variação o uso do pronome tônico de primeira pessoa em posição objeto, como exemplo, “Ele viu nós na festa”.

A perda da concordância é a extensão a todas as pessoas verbais daquilo que verificamos para a terceira do singular: a perda do caráter pronominal da flexão que terá que ser substituída sistematicamente pelo pronome lexical. Há, portanto, a perda do sujeito nulo referencial que é associada à simplificação do paradigma verbal, no PB.

A desestabilização do paradigma original deve-se à preferência pelo pronome você, uma vez que o uso dessa forma pronominal combina-se com a forma verbal de terceira pessoa, em detrimento do uso de tu.

Além desse fator, há o uso de a gente, que substitui o pronome nós, que também utiliza a forma verbal de terceira pessoa do singular, simplificando o paradigma verbal. O uso de flexões idênticas para várias pessoas do discurso dificultará a identificação referencial do sujeito nulo no PB. E uma alternativa para que o sujeito nulo seja identificado é através da ligação com um sintagma nominal anterior, como no exemplo de BERLINCK et al.(op.cit.).

“Diadorim, entregou o facão para Riobaldo”.

*“A consciência dessas mudanças [sintáticas] sistemáticas [confrontados o português do passado e as falas brasileiras], que desembocam em uma língua distante de suas irmãs românicas, até mesmo do português de Portugal, é necessária para entender por que os estudantes escrevem como escrevem e por que a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha... O Brasil apresenta assim um caso extremo de ‘diglossia’ entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir” (ROBERTS e KATO [orgs.] 1993, p.20)<sup>22</sup>.*

---

<sup>22</sup> – Apud. SILVA (2004, p.: 99).

SILVA (op.cit.) fala da heterogeneidade sintática do PB corrente, em que se cruzam variantes regionais e estáticas. Como exemplo, a autora cita os sistemas pronominais e suas relações com o sistema verbal. Qual seja: com uma posição binária (eu amo; você, ele, a gente ama); com três posições (eu amo, você, ele, a gente ama; eles amam); com quatro posições (eu amo você, ele, a gente ama, nós amamos; eles amam), podendo apresentar sistemas como tu amas ou tu ama, além do sistema histórico de seis posições.

Tais sistemas têm como primeiro passo a transferência da oralidade para a escrita dos alunos que chegam à escola já dominando a variante oral do seu grupo social.

O pronome **ele** não pode aparecer em posição objeto em PE, que apenas tem como recurso gramatical o uso de clítico **o/a**. No PB, verificamos a mesma regularidade da posição sujeito quanto ao uso de **ele** em posição objeto.

Encontrei ele ontem<sup>23</sup>.

Outra diferença entre PE e PB é a tendência, em PB, a expressar a indeterminação do sujeito pelo uso da terceira pessoa do singular sem sujeito lexical, que contrasta com o emprego do clítico **se** em PE, como no exemplo:

Isso já não usa mais.<sup>24</sup>

Diante de um enunciado em que o verbo está na terceira pessoa e não tem sujeito lexical expresso, a interpretação é de indeterminação do sujeito. Já o falante português interpreta o sujeito vazio como um pronome cuja referência está no contexto discursivo. O **se** é então indispensável para bloquear essa interpretação.

---

23 - GALVES (2001).

24- Pontes (1987, p.: 17).

Segundo a autora, há uma substituição de um sistema de clíticos pelo uso do pronome tônico. E os falantes que não aceitam a substituição dos pronomes de primeira pessoa têm, na maioria, um sistema misto quando utilizam pronomes em posição de objeto: pronome tônico na terceira pessoa (ele), pronome tônico ou clítico na segunda (você/tu), e clítico na primeira (me).

Pode-se dizer que todos os falantes do PB compartilham, em maior ou menor grau, a mesma gramática e, a normatização da língua, que é uma visão superficial dos fatos lingüísticos, cria nos falantes uma visão errônea da própria competência lingüística.

#### **4.5.1 – Bibliografia recomendada**

BERLINCK, Rosane de Andrade: Augusto, Marina R.; Scher, Ana Paula. Sintaxe. In: Mussalim, Fernanda e Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística domínios e fronteiras*. Vol. I. São Paulo: Cortez

GALVES, Charlotte Marie Chambelland (2001) *Ensaios sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp.

MIOTO, C. et al. (1999) Manual de sintaxe. Florianópolis: Insular

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2004). “O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial.

#### **4.6 - Sobre a Nomenclatura Gramática Brasileira**

O estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira é parte do movimento de independência do Brasil, mas aparece, mais especificamente, como uma ação do Estado para unificar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Assim, o efeito contraditório entre afastar-se de Portugal ou reproduzir suas ações de Estado manifesta-se ainda hoje no imaginário do brasileiro: tem a língua portuguesa como a língua única do Brasil.

De acordo com GUIMARÃES (1996: p.137):

*“A gramatização brasileira do Português é, também, um modo de constituir o português como língua única e nacional. Esta ação homogeneizadora é uma ação do Estado pela via do ensino. Como sabemos, as nossas escolas chegam a ensinar, ou ensinavam até bem pouco tempo, que no Brasil só se fala uma língua. Ou seja, não era só que a lei estabelecesse o português como língua nacional, e num certo momento estabelecesse uma nomenclatura oficial brasileira. Mais que isso, o ensino apagava todas as demais línguas faladas no Brasil: todas as línguas indígenas (quase duzentas) e as línguas dos imigrantes”.*

A NGB é instituída em 1959, formulada por uma comissão, que a partir de um decreto, estabelece a homogeneidade de uma terminologia. O Estado brasileiro toma em mãos a administração da relação institucional do brasileiro com a língua nacional, via gramática, pela uniformização da tecnologia. Há, assim, a *des-autorização* dos gramáticos que traziam para si a responsabilidade de um saber sobre a língua. A posição autor-gramático brasileiro produzia um conhecimento legítimo da língua, que corresponde a um gesto legítimo de apropriação da própria língua, e legitima a relação do brasileiro com a escrita.

Desse modo, o perfil da nossa gramática brasileira (no sentido de gramática normativa) tem sido ditado pela língua portuguesa de Portugal e só esse fato torna a distância entre língua oral e escrita muito mais profundo no Brasil do que em Portugal.

Mesmo assim a gramática, via terminologia da NGB, persiste no ensino escolar, produzindo efeitos sobre o conhecimento de língua, que é o da língua portuguesa *no Brasil*. Já estão atuando na invisibilidade e distante em nossas memórias a história da colonização, as línguas gerais e os atos do Marquês de Pombal, que, em 1759, ordena o aprendizado elementar da Língua Portuguesa, configurando-se, assim, o primeiro passo para o ensino normativo do idioma. Hoje vivenciamos, através da língua, todos esses efeitos (ORLANDI, op.cit.).

A NGB garantiu a unidade de nossa língua, porém a questão agora é saber como ter e quem tem acesso a seu conhecimento científico e a seus usos mais

valorizados. Conforme ORLANDI (op. cit.), a relação não é mais entre portugueses e brasileiros, e entre teorias científicas sobre a língua. A relação se dá agora entre brasileiros e brasileiros, incluindo, excluindo, valorizando, hierarquizando, estigmatizando.

A questão da ‘correção’ lingüística vem desde os séculos II-I a.C., na Alexandria, quando os filólogos ‘corrigiam’ os manuscritos dos clássicos gregos do século V a.C. Da Grécia passa a Roma com os gramáticos latinos e se transfere para o mundo latino ocidental-cristão (SILVA, 2004).

Transpondo a teoria cíclica do tempo<sup>25</sup>, em que se preconiza a crença de que não há nada de novo sob o Sol, ao contexto escolar, podemos dizer que nada mudou depois de três séculos da gramatização da língua portuguesa. Iniciado o século XXI, os preceitos normativos ainda são utilizados. E produzem efeitos, muitas vezes devastadores.

De acordo com SILVA (2004), a lingüística moderna e a Sociolinguística muito têm feito para uma nova compreensão e interpretação da heterogeneidade das línguas. Contudo, essa tradição de um saber normativo de mais de vinte séculos ainda está em vigor. E a questão que coloca em relação ao PB é: que formação está tendo o professor de língua materna?

#### **4.6.1 – Bibliografia Recomendada**

GUIMARÃES, Eduardo (2000) Uma política da língua em Said Ali: o culto como norma e a recusa do purismo. *Apoll* nº 8. p.1-27, jan/jun.

\_\_\_\_ & Orlandi, Eni P. (1996) *Língua e Cidadania: o português do Brasil*. Campinas-SP: Pontes.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes.

---

<sup>25</sup>- Teoria que Nietzsche chamou de “Do eterno retorno do mesmo”.

\_\_\_\_\_(2002) Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2004). “O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONCLUSÃO: De onde partimos e a que ponto chegamos?

As três questões que motivaram estudar o caso de fracasso escolar de BN mostraram que de fato ela teve *sucesso* no lugar de fracasso. Por ter chegado aonde chegou, na universidade, escrevendo como quem é iniciante. E iniciante permanece ao longo de 16 anos de vida escolar. E vai se tornar professora de crianças, ou seja, iniciá-las na vida escolar. Como isso é possível? BN teve sucesso; a escola, bem como a clínica, fracasso.

A primeira questão incide no modo como a escola conduz o aprendizado da escrita que se não for modificado continuará possibilitando alunos como BN passarem pela escola sem aprender a escrever, o que compromete a apreensão de conteúdos de outras disciplinas. Tal situação limite se liga à segunda questão desta pesquisa: a má formação dos professores que despreparados perpetuam um círculo vicioso cuja saída é penalizar o indivíduo, rotulando-o de alguma patologia. Esta é a terceira questão a que me propus enfrentar, qual seja a patologização de crianças normais.

Partimos de um diagnóstico precocemente realizado: aos 4 anos, a mãe de BN percebe a dificuldade da filha em realizar trabalhos manuais. Aos 5 anos, a aluna é considerada como portadora de dificuldade de aprendizagem, por não colorir dentro dos limites da figura e fazer mal as atividades de recortar. Diagnóstico que é aceito pelos pais. Tal intolerância, acompanhada da sugestão de mudança de escola e procura de ajuda profissional, produziu efeitos nefastos que marcaram para sempre a vida de BN - que passa a corresponder a uma suposta patologia.

Apesar de sua escrita e formação, BN tem sucesso escolar já que foi aprovada em concurso vestibular e cursa o segundo ano de Pedagogia. É na tentativa de interromper o círculo vicioso em que me deparei para enfrentar esta dissertação, e ao longo de minha vida profissional como professora de Língua Portuguesa, em escola

pública, que dediquei um item deste estudo *Aos Professores*, cujo conteúdo, acredito, lhes faz falta para que compreendam as hipóteses que orientam os alunos quando escrevem, bem como para que se preparem melhor para ensinar-lhes a língua escrita.

A oportunidade que tive em realizar um Mestrado em Lingüística me proporcionou estudar vários domínios da Lingüística que mudam a visão que se tem da língua, sua história, descrição e funcionamento. Gostaria, na parte que toca o ensino e uso da escrita, de compartilhar com meus pares tal conhecimento.

A concentração de meus estudos de pós-graduação na área de Neurolingüística abriu novos caminhos para o conhecimento teórico e prático sobre o funcionamento do cérebro, da linguagem, bem como de sua relação, o que dá sustentação para que se diferenciem processos normais de patológicos e para que se estudem suas especificidades. É esse patrimônio que possibilita discernir patologias, de fato, de falsas patologias, como é o caso estudado nesta dissertação. Possibilitou, com o conceito de dado-achado – que vem sendo refinado no interior do Projeto Integrado e das pesquisas clínicas realizadas na área - que a inter-relação entre teoria e dado produza, pela análise, efeitos na teorização neurolingüística.

Também minha prática de ensino de Língua Portuguesa foi afetada pelo conhecimento técnico adquirido no Mestrado. Passei a compreender melhor a escrita de meus alunos, seja em sua estrutura, seja no conhecimento de que necessitam para mudar a qualidade de seus textos. De uma vez por todas aprendi que se aprende a escrever escrevendo e lendo. E que reler o que se escreve é um caminho que deve ser recorrente em sala de aula.

Por fim, BN, infelizmente não é exceção. É um caso comum que ocorre no cotidiano da escola. Muitos terminam o ensino médio com a escrita como a de BN; outros desistem no meio do caminho.

Interessante pensar que se alguém é excluído de onde, normalmente, seria seu ambiente de convivência social, com certeza, essa pessoa será incluída em outro segmento da sociedade. Ninguém vive “solto” no espaço.

As crianças e adolescentes, ao serem excluídos, perdem seus direitos, ferindo-lhes a integridade física, psíquica e moral. Roubam-lhes a identidade. A mesma sociedade que exclui, mantém essas crianças e adolescentes reféns da sua, imposta,

condição, sem oportunidades. A esse respeito CHICO BUARQUE DE HOLANDA (2004)<sup>26</sup>, argumenta:

*“O medo da violência na classe média se transforma também em repúdio não só ao chamado marginal, mas aos pobres em geral, ao sujeito que tem um carro velho, ao sujeito que é mulato, ao sujeito que está mal vestido. Toda essa indústria da glamourização de quem pode, de quem ostenta, de quem torra dinheiro, - enfim, ser reacionário se tornou de bom tom”.*

As crianças e adolescentes da classe média são portadores de doenças: Dislexia, Transtorno do Déficit Auditivo, Hiperatividade, Dificuldade de Aprendizagem. Rótulos que comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual e psíquico. Já as crianças de classe social desfavorecida, são “empurradas” para fora escola e passam a viver à margem da sociedade. E lá são mantidas.

O ensino baseado na metalinguagem e em avaliações quantitativas e psicométricas confirmam aquilo que, previamente, já é estabelecido: alunos desinteressados, que não estudam, que não querem aprender, portadores de patologias. Ignoram-se que, na verdade, “existem mais possibilidades de o sujeito revelar suas habilidades e mostrar suas diversas estratégias para resolver um problema do que qualquer instrumento padronizado possa vir a averiguar” (VARGAS, 2003 p.: 115).

Reafirmo que, sou professora há vinte anos e o impacto do Mestrado na minha prática é, obviamente, significativo, uma vez que, hoje, me sinto preparada para fazer a verdadeira inclusão, que é compreender as dificuldades dos alunos e ajudá-los a ultrapassá-las, contribuindo para um mundo menos injusto e mais humano.

---

26- Apud. COUDRY & FREIRE (2005, p.: 1).

## Referências bibliográficas

---

ABAURRE, Maria Bernadete Marques (1997) Uma História Individual. In: Abaurre, Maria Bernadete Marques; Fiad, Raquel Salek; Mayrink-Sabinson, Maria Laura T. (Orgs) *Cenas de Aquisição da Escrita – O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 79-116).

\_\_\_\_\_, Maria Bernadete Marques (1996) Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: Castro, Maria Fausta Pereira de (Org.) *O Método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp. (p.111-163).

\_\_\_\_\_, Maria Bernadete Marques & Coudry, Maria Irma Hadler (2005) Em torno de sujeitos e de olhares (a sair)

\_\_\_\_\_, Maria Bernadete Marques & Fiad, Raquel Salek; Mayrink-Sabinson, Maria Laura T. (1997) Em busca de pistas. In: Abaurre, Maria Bernadete Marques; Fiad, Raquel Salek; Mayrink-Sabinson, Maria Laura T. (Orgs) *Cenas de Aquisição da Escrita – O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 13-36).

ALKMIM, Tânia Maria (2001) A variedade lingüística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) Para a história do português brasileiro. São Paulo: Humanitas / FFCH/USP: FAPESP.

\_\_\_\_\_(2001) Sociolingüística: Parte I. In: Mussalim, Fernanda e Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística domínios e fronteiras*. Vol. I . São Paulo: Cortez.

ARROYO, Miguel G. (2000) Ofício de mestre:imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes.

ALVES, Rubem (2004) *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas-SP: Verus Editora.

BAKHTIN, Mikhail (1959-61/97) O problema do texto. In: Bakhtin, Mikhail, *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes (p. 327-358).

\_\_\_\_\_(1952-53/97) Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes (p. 277-326).

\_\_\_\_\_(1929/99) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BENVENISTE, E. (1976) *Problemas de lingüística geral*. SP: Cia. Editora Nacional/EDUSP.

BERLINCK, Rosane de Andrade: Augusto, Marina R.; Scher, Ana Paula. Sintaxe. In: Mussalim, Fernanda e Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística domínios e fronteiras*. Vol. I. São Paulo: Cortez

CAMACHO, Roberto Gomes (2001) *Sociolíngüística: Parte II*. In: Mussalin, Fernanda Bentes, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística domínios e fronteiras*. Vol. I. São Paulo: Cortez

CARON, Monica Filomena (2004) *Os Selos da Exclusão: efeitos de poder do psicodiagnóstico*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. (Tese)

\_\_\_\_\_(2000). *As Relações da Escola com a Sociedade no Processos de Diagnosticar/Avaliar*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. (Tese)

CHACON, Lourenço (1998) *Ritmo da Escrita - uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (2004) Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalho apresentado no VII CBLA – PUC (SP)* em 14/10/2004. .

\_\_\_\_\_, Manoel Luiz Gonçalves (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Signorini, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 135-166).

\_\_\_\_\_, Manoel Luiz Gonçalves (1997/2004) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

COUDRY, Maria Irma Hadler (2002) Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da Neurolíngüística. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: (42):99-129, Jan/Jun.

\_\_\_\_ & Mayrink-Sabinson, Maria Laura (2003) *Pobrema e dificuldade (a sair)*.

\_\_\_\_ & Scarpa, Éster Mirian (1991) De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: Rojo, Roxane Helena R, Cunha, Maria Cláudia, Garcia, Ana Luiza M. (Orgs.) *Fonoaudiologia & Lingüística*. SP: educ – Editora da Puc.

\_\_\_\_ (1996) O que é dado em neurolíngüística? In: Castro, M. F. P. (org.) *O Método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp. (p. 179-192).

\_\_\_\_ (1987) Dislexia: um bem necessário. In: *Anais do XIV Seminários do Gel*. Campinas. (p. 150-157)

\_\_\_\_ (1986/88) *Diário de Narciso - discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_ e Freire, Fernanda Maria Pereira (2005) O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp. (Coleção Linguagem em foco).

\_\_\_\_ (1988) A ação reguladora da interlocução e de operações epilingüísticas sobre objetos lingüísticos. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: (15): p. 117-135.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (2000) Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS

FOUCAULT, Michel (1970/00) *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_ (1977) *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_ (1979) Soberania e disciplina. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal: 179-191.

FRANCHI, Carlos (1977/92) Linguagem – Atividade Constitutiva. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: (22):9-39.

FREIRE, Fernanda Maria (1999) *Enunciação e discurso: a linguagem de programação Logo no discurso do afásico*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Dissertação).

GALVES, Charlotte Marie Chambelland (2001) *Ensaios sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp.

GERALDI, João Wanderley (1991/1993) *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

GINZBURG, Carlo (1986) Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, Carlo *Mitos, Emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras. (p. 143-180).

GUIMARÃES, Eduardo (2000) Uma política da língua em Said Ali: o culto como norma e a recusa do purismo. Apoll nº 8. p.1-27, jan/jun.

\_\_\_\_ & Orlandi, Eni P. (1996) *Língua e Cidadania: o português do Brasil*. Campinas-SP: Pontes.

JAKOBSON, Roman (1969) Dois aspectos de linguagem e dois tipos de afasia. In: Jakobson, Roman (Org.) *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix. (p. 34-62).

KATO, Mary Aizawa (1986) *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 15-61).

KOCH, Ingedore Villaça; Travaglia, Luiz Carlos. (1989) *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, Menga e André, Marli E.D.A. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. SP: EPU.

LURIA, Alexander Romanovich (1991) *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Vol. I. e Vol. IV (115 p.).

\_\_\_\_ (1986) *Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MAINGUENEAU, Dominique (2001) *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_ (1998) Termos-chave da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

\_\_\_\_ (1987/89) *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes.

MIOTO, C. et al. (1999) Manual de sintaxe. Florianópolis: Insular

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (2003) *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercado das Letras

MORAES, Maria Rita Salzano (1999) *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Tese)

MUSSALIM, Fernanda (2001) Análise do discurso. In: Mussalim, Fernanda, Bentes, Anna Christina. *Introdução à lingüística- domínios e fronteiras*, v.2. SP: Cortez, 2001

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes.

\_\_\_\_ (2002) Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez

PAPERT, Seymour (1990) Computer Criticism Vs. Technocentrism. *Epistemology and Learning Group Memo nº 1*. Massachusetts, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

PÊCHEUX, Michel. (1990) *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_(1997) Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: Editora da Unicamp

\_\_\_\_\_(1990) Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas (19): 1-179, julho/dez.

PONTES, Eunice (1987) O tópico no português do Brasil. Campinas, SP: Pontes

PORTER, R. (1993). "Expressando sua enfermidade": a linguagem da doença na Inglaterra georgiana. In: Peter Burke & Roy Porter (orgs) *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. SP: Editora da UNESP.

POSSENTI, Sírio (2003) Notas sobre a língua na imprensa. In: Gregolin, Maria do Rosário (Org.) *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz. (p. 67-82).

\_\_\_\_\_(1995/2003) Línguas: sistema de sistemas. In: Albano, Eleonora; Coudry, Maria Irma Hadler; Possenti, Sírio; Alkimim, Tânia (Orgs) *Saudades da Língua*. Campinas: Mercado de Letras. (p.361-369).

\_\_\_\_\_(2002) Um programa mínimo. In: Bagno, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. SP: São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_(1996) Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas. SP: ALB: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_(1992) Um cérebro para a linguagem. *Boletim ABRALIN*, São Paulo, n. 13, p. 75-84, dez. 1992.

SAUSSURE, Ferdinand (1916/1998) *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.

SIGNORINI, Inês (2001) *Apresentação* In: Signorini, Inês (Org.) *Investigando a relação do oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras. (p. 7-19)

SILVA, Rosa Virgínia Mattos (2004). "O português são dois..." Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_(2001) De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: Silva, Rosa Virgínia Mattos (Org.) *Para a História do português brasileiro. Vol.II Primeiros Estudos. Tomo II*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: FAPESP.

STREET, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

SUCUPIRA, Ana Cecília S. (1985) Fracasso Escolar: uma questão médica? São Paulo: Cortez

TFOUNI, Leda (1988) *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes Editores.

VARGAS, Suzana Lima (2003) Diagnóstico de inteligência limítrofe: o papel da escrita na desmistificação de rótulos. Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (Tese)

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_ (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.