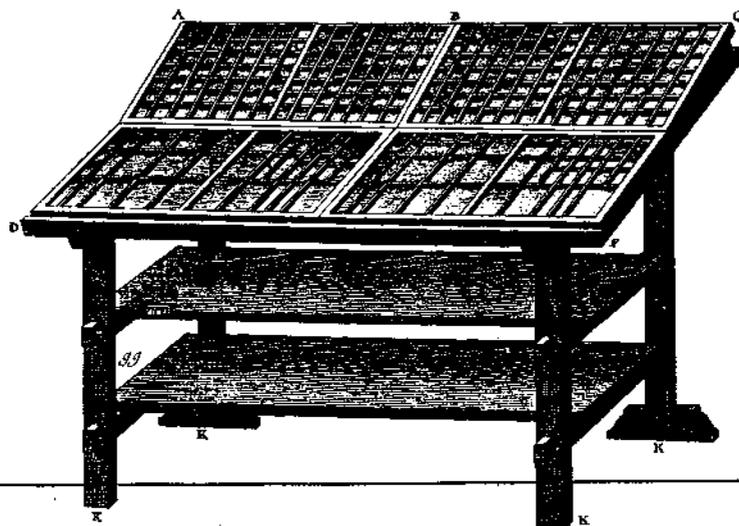


TEMAS EM DEBATE



O PRÍNCIPE QUE VIROU SAPO

CONSIDERAÇÕES À RESPEITO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO

Luiz Carlos Cagliari

Da UNICAMP—IEL/SP

O presente trabalho pretende participar de um debate proposto por Maria Helena Souza Patto, em seu artigo "A Criança Marginalizada para os Piagetianos Brasileiros: Deficiente ou não?" e publicado na seção Temas em Debate dos *Cadernos de Pesquisa*, número 51, p. 3-11, novembro de 1984, e que foi seguido pelo artigo de Bárbara Freitag "Piagetianos Brasileiros em Desacordo? Contribuição para um Debate", publicado no número 53, p. 33-44, maio de 1985. Pede-se ao leitor que antes de ler o presente trabalho, leia os artigos acima. Por outro lado, sugiro aos leitores que leiam, entre outros, os artigos e os trabalhos relacionados, em anexo, no final.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um momento muito importante e especial na vida de uma pessoa, um passo decisivo para uma longa e difícil caminhada pela estrada do saber institucionalizado. A alfabetização é também um momento muito especial na vida da escola, um teste de sua competência, um momento propício para se pensar o aprender da vida e o aprender da escola, as formas do conhecimento, as manifestações preconcei-

tuosas da sociedade com relação a linguagem e até mesmo para se refletir sobre as contradições da ciência diante da magia e do mistério da vida.

Há uma questão que nos últimos anos tem sido levantada e debatida, que é o efeito sócio-cultural sobre o processo de aprendizagem na alfabetização, sobre a relação linguagem e pensamento, sobre o próprio processo de cognição e até sobre as estruturas anatômicas e funções neurológicas das crianças marginalizadas, carentes, socialmente desprivilegiadas, etc.

Na literatura, há um volume muito grande de contribuições para esse debate, o que por um lado tem ajudado a se entender melhor a questão, e por outro tem tornado o debate bastante complexo, exigindo uma visão multidisciplinar com conhecimentos especializados e profundos em várias áreas. Esse debate, portanto, só pode ser feito numa imensa mesa-redonda, com liberdade e tempo para todas as colocações e discussões necessárias. Talvez de todas as áreas que precisam participar desse debate, a mais ausente tem sido a Lingüística, embora alguns encontros importantes já tenham acontecido, como o debate de Chomsky com Skinner, com Piaget, o debate de Labov com Bernstein, e outros, sobretudo em congressos e encontros científicos.

A questão técnica lingüística sempre esbarra em outras questões intimamente grudadas à questão educacional, e sempre se conclui que não é possível resolver uma questão sem resolver outras.

Dentre os muitos aspectos da problemática da alfabetização, gostaria de comentar, de um ponto de vista muito pessoal e com considerações sobretudo de natureza lingüística, a assim chamada "Síndrome da Deficiência de Aprendizagem" (SDA) e algumas das causas a ela associadas. Vou tentar sintetizar algumas proposições e colocações que considero problemáticas (infelizmente sem poder apresentar todas as razões que levaram seus autores a essas conclusões), para fazer meus comentários, por partes, abordando, no conjunto, a questão que se propôs acima.

A CRIANÇA DEFICIENTE

A primeira colocação se baseia nos resultados de alguns piagetianos sobre a ontogênese da cognição, os quais afirmam que os distúrbios no processo de construção das estruturas cognitivas e na representação do real são de natureza endógena (isto é, interna, orgânica) e são produzidos pela falta de estimulação ambiental (física, social, cultural...) adequada, no momento propício do desenvolvimento ontogenético (de zero a sete anos...). Esses distúrbios supostamente resultam em crianças que não organizam suas experiências no meio em que vivem (o real), que não têm noções de espaço, tempo e causalidade, que têm uma representação caótica do mundo, que mostram confundir a realidade com a sua representação, que têm dificuldade de estruturar a realidade no sentido lógico-formal, que não falam língua nenhuma, etc. Além disso, essas crianças carecem de uma consciência de suas realizações, porque não lhes são oferecidas as condições para que cheguem a pensar coerentemente e a operar, tendo no máximo uma praxis sem conceitualização. Estas seriam as explicações porque certas "crianças não aprendem, não se sabe por quê".

Há um mundo de problemas a serem debatidos nas afirmações acima! Vou comentar alguns deles ou usá-los como pretexto para fazer algumas ponderações que julgo relevantes para o debate.

O mundo não é simples nem estagnado para ninguém, em nenhum lugar do mundo, em tempo algum. Basta um sujeito nascer e terá um grande desafio pela frente: o de sobreviver. O homem é por natu-

reza um animal racional. Como animal, ele é um descobridor do mundo e da vida, e como racional é um modificador do mundo e da vida. Ninguém nasce e morre sem realizar de algum modo essas duas tarefas básicas, de descoberta e de transformação da vida e do mundo. Ninguém passa à toa pela vida. Entretanto, é verdade também que ninguém trilha o mesmo caminho pela vida por que passou uma outra pessoa, por mais esforço que haja em se *bitolar* alguém. A diferença é um traço essencial da vida sobre a Terra, sobretudo da vida humana: a diferença animal e a diferença racional.

Uma criança quando nasce, seja lá onde for, tem condições suficientes de estímulos para se realizar plenamente como gente, tanto assim é que aprende a olhar o mundo, a ouvir, a reagir, a andar, a mexer com as coisas, a construir coisas... e a falar! Essas coisas em si são muito pessoais, individuais, e a sociedade deixa isso acontecer normalmente, como algo esperado, diria mesmo, esperado biologicamente, como se fosse uma herança hereditária da raça humana, da qual compartilham todos. Os que por alguma razão nasceram com deficiências biológicas gravíssimas — o que acontece muito raramente — apresentam restrições de vida, sem dúvida, mas mesmo para estes, em muitos casos, a deficiência biológica não impede completamente a locomoção, a reflexão, o fazer e o falar.

Historicamente, é fácil constatar como o homem se virou em situações muito diferentes. Os egípcios construíram as pirâmides, os babilônios desvendaram os segredos da astronomia, os gregos pensaram a vida, o homem e o mundo como ninguém, os maias tinham uma civilização que nos fascina até hoje... e quais eram as condições sócio-culturais dessa gente? Em outras palavras: o que são estímulos ambientais (físicos, sociais, culturais) que fazem de um escravo um Platão, de um faraó um construtor de pirâmides, de um índio maia um profundo conhecedor de matemática? Será que uma criança de uma favela de São Paulo tem hoje menos estímulos físicos, sociais e culturais do que os faraós, os filósofos gregos e os índios maias? Eu acho que o mundo e a vida são tão complicados e desafiadores para todos eles e é justamente por isso que numa mesma comunidade, gozando de condições semelhantes de vida, um é de um jeito e outro de outro; não por causa da influência do meio ambiente, mas por causa da maneira como cada um reage diante da vida e do mundo.

As atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola, a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, do sexo, dos costumes, da origem das pessoas, etc... e na escola, a sociedade se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos lingüísticos, culturais, intelectuais, etc. Fora da escola, o poder do dinheiro decide quem domina e quem é dominado; na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais.

Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre o que acontece na escola e na vida. Será que basta uma pessoa atingir um patamar — por exemplo, operacional concreto ou de pensamento abstrato — para não se revelar "deficiente"?

É fácil atribuir a uma criança uma deficiência cognitiva a partir de uma resposta imprópria que ela dá num teste, mas se o sujeito fosse um adulto bem colocado socialmente, respondendo do mesmo jeito, a interpretação seria diferente. A criança tem a obrigação de provar em que estágio da aquisição do conhecimento se encontra; o adulto já é diplomado e o que faz, mesmo tão errado quanto o que fez a criança, tem sempre uma justificativa. Para a criança existem as regras, para os adultos as exceções! A mania que a gente tem de fazer avaliações não é talvez a manifestação mais clara da aceitação dos preconceitos sociais?

Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. É a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência. *Toda criança aprende uma língua, e não fala um amontoado de sons.* Uma língua é um sistema de alta complexidade em todas as suas manifestações: fonética, fonológica, sintática, semântica etc... Tanto assim, é que, apesar dos estudos lingüísticos de Panini a Chomsky, a interpretação da natureza e funcionamento da linguagem continua um desafio. O homem já desvendou e entendeu muito mais segredos da natureza do que da linguagem.

A linguagem é toda ela abstrata, montada em cima de conceituações e generalizações, apenas sua manifestação é que é sonorizada ou escrita. Ora, como uma criança pode se apropriar da linguagem, usá-la, se segundo alguns, só vai atingir o patamar lógico-formal, o pensamento abstrato, bem mais tarde (ou nunca... no caso de certos alunos carentes...)? Atingir o pensamento abstrato formal é condição para quê? Para se operar com conceitos, regras, fazer generalizações é condição necessária ter provado através de testes clínicos (de Piaget ou de outro) que já se atingiu o patamar lógico-formal? Então, uma criança que aprendeu a falar, provou que já superou (e como!) esse estágio da ontogênese da cognição. A língua usada pela criança é nas suas características mais profundas e essenciais, exatamente igual à do adulto. Certamente, há usos diferentes da linguagem. Na verdade, não há duas pessoas que usem a linguagem do mesmo modo, porque a linguagem é também uma forma de expressão da individualidade, um lugar onde o indivíduo constrói a si próprio e o exhibe ao mundo, uma coisa bonita e perigosa ao mesmo tempo.

Conversar, o que todo o mundo faz, é uma das formas mais sofisticadas de organização das experiências próprias e alheias no meio em que se vive. Não há falante que não saiba conversar.

As noções de tempo, espaço, linearidade, causalidade são ingredientes tão profundamente enraizados na linguagem que sem eles o falante não é capaz sequer de abrir a boca para falar e conversar.

Ninguém fala sem uma gramática, sem as regras próprias do sistema lingüístico de uma língua. E a linguagem não vem pronta. O falante a tem que montar, programar e realizar. Ora, isso tudo uma criança faz quando fala! Então, o que a impede de estruturar a realidade no sentido lógico-formal? A dúvida a esse

respeito, com relação às crianças carentes, não será mais um preconceito social, que busca no comportamento dessas crianças respostas iguais às que se encontram no comportamento de outras crianças, pela simples razão que se acha que a única forma de expressão para a estruturação cognitiva tem que se revelar através do modo de falar usado pelas crianças socialmente privilegiadas?

Além das conversas das crianças, é preciso observar como elas brincam, para se ver que aquelas considerações e proposições mencionadas anteriormente a respeito das crianças desprivilegiadas sócio-culturalmente são absurdas.

A alguns alunos a escola atribui todas as deficiências e déficits, mas saindo da sala de aula, o que acontece é muito diferente. Então, o menino vai jogar bola. Lá ele é o líder, manda e desmanda, organiza seu time e desorganiza o adversário em campo, tem um controle perfeito sobre o tempo, o espaço, a noção de causa e efeito, uma habilidade ideomotora, ideoperceptiva e ideocognitiva para o jogo que faz dele um craque, um Garrincha! A mesma máquina humana que joga bola, estuda na escola. Escrever não é mais difícil do que jogar bola, marcar um gol não é mais fácil do que resolver um problema de matemática. Aliás, marcar um gol é também um problema de matemática, de balística, de controle motor fino e muito mais. Julgar a capacidade cognitiva e operacional de uma pessoa somente através da ótica da escola (ou de coisas da escola num faz-de-conta de vida) é uma estupidez intelectual. A vida é a vida, a escola é apenas uma situação de vida muito restrita.

Se a gente pegasse o craque de bola descrito acima e pedisse para ele explicar (com palavras... sempre as palavras!) o que é um jogo de futebol, o por quê e o como daquilo que faz em campo, ele certamente deixaria de ser um craque para se tornar um ignorante. Mais uma vez a questão não está na essência do indivíduo, mas no jogo que a sociedade faz, obrigando o indivíduo a se expressar lingüísticamente, de maneira a provar que é somente através da linguagem que a sua racionalidade existe e tem valor. Por outro lado, quanta gente existe que aprende a usar os jogos de linguagem e são uns idiotas na vida... a única coisa que sabem fazer é falar, jogar com as palavras, passar nos testes de todos os tipos, e não ser na vida nada além de uns cogumelos ou baobás, como diria o Pequeno Príncipe.

Tem gente que se revoltaria se fosse considerada portadora de déficits cognitivos, ou portadoras de discrepâncias evolutivas nos sistemas funcionais (ideomotores, ideoperceptivos), mas são incapazes de fechar direito uma máquina de escrever portátil que exige alguns encaixes, de girar um parafuso (problema de lateralidade!...), de fazer coisas seguindo as instruções, de entender as explicações sobre a montagem e o funcionamento de uma máquina, de um aparelho, etc., coisas que muitos alunos carentes fazem com toda facilidade, mesmo porque muitos deles dependem disso para sobreviver economicamente.

Um menino faz uma cadeira na marcenaria e não consegue aprender matemática na escola... Fazer uma cadeira é muito difícil (só quem já fez sabe o

quanto é difícil, e não é à toa que tão pouca madeira custe tão caro). Essa não é uma atividade concreta apenas, em oposição à atividade abstrata da matemática na escola. A madeira no formato da cadeira é a manifestação de um projeto arquitetado pelo marceneiro. E o projeto é muito abstrato e requer conhecimentos muito variados, inclusive de cálculo matemático. Por outro lado, o exercício da matemática é apenas um projeto intelectual que se manifesta através do jogo de palavras da linguagem. A matemática da escola esbarra mais na linguagem, do que na dificuldade lógica e formal de solução de problemas com números. Por exemplo, fazer uma conta de somar dois números de dois algarismos cada, é algo banal. Usar esse resultado para dele se subtrair outro número, menor que ele, também é algo banal, que os alunos resolvem facilmente quando escrito através de fórmulas matemáticas. Mas se a mesma coisa vier em forma de problema, no jogo das palavras, acontece sempre que vários alunos nem sequer chegam a saber o que fazer.

A habilidade lingüística e a habilidade manual são coisas muito diferentes na sua natureza, mas ambas servem igualmente como expressão da inteligência humana. É um preconceito achar que a linguagem é uma atividade inteligente e o fazer manual é apenas uma questão de esperteza pessoal, que a única forma de expressão do pensamento abstrato está na linguagem e que toda atividade manual só revela um pensamento *concreto*, sem conceitualizações e formalismos orientadores da ação. A mão faz o que a cabeça manda fazer. Ninguém faz uma cadeira por instinto, mas por conhecimento adquirido.

Por outro lado, é fácil confundir uma realidade com outra, o concreto e o abstrato, o material e o imaterial, o formal e sua manifestação, e essas coisas todas juntas. Não só é fácil confundir essas coisas, como também, às vezes, é conveniente usar essa confusão para se discriminar pessoas, o que fazem, o que são, e mais uma vez manter os interesses da diferenciação das classes sociais, das capacidades dos indivíduos e das aberrações dos trabalhos pretensamente científicos.

Uma cadeira é um objeto do mundo, a linguagem é uma representação do mundo. A escrita é uma representação de uma representação do mundo. Não é porque a escrita é uma representação de uma representação que a escrita é mais *abstrata* ou *mais formal* ou mais complexa ou exige uma capacidade superior. Pelo contrário e apesar disso, a escrita é muitíssimo mais simples do que a linguagem oral. A escrita se estrutura em função da linguagem oral. Sem a linguagem oral, a escrita é rabisco sem sentido. A escrita é muito simples quando comparada com a linguagem oral, mas quando comparada com outras atividades é muito mais complexa, porque a escrita traz consigo a própria linguagem oral embutida. A escrita exige ainda uma certa análise da linguagem, coisa que a fala não obriga. Do ponto de vista do fazer, escrever ou fazer uma cadeira me parecem muito semelhantes. O que dificulta a escrita, quando comparada com a montagem de uma cadeira, é a linguagem que está por dentro da escrita e não por dentro da cadeira. A cadeira pode até ser feita através de tentativas e erros, mas a linguagem nunca. A linguagem tem que ser me-

ticulosamente programada, incluindo sua manifestação escrita.

Uma pessoa que nasce cega pode aprender a falar e através da linguagem terá um bom relacionamento com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. Já com um surdo de nascença não se pode dizer o mesmo, porque fica com dificuldade séria de adquirir e usar a linguagem, seu esforço de integração na vida é muito grande e penoso.

Toda reflexão sobre a escrita é uma representação (metalingüística) de uma representação (escrita) de uma representação (linguagem propriamente dita) do mundo. *O jogo metalingüístico que ocorre na escola e em muitos testes de cognição, inteligência, etc. nem sempre tem suas regras claras e explícitas o suficiente para que o adversário saiba como reagir.*

Assim, se constata, por exemplo, que um aluno *sabe* escrever todas as letras do alfabeto, e *não consegue* escrever uma palavra. Para escrever "Antônio", escreve "AptsmrRaa". Um aluno sabe que existe *pai/mãe, avô/avó, tio/tia, boi/vaca*, e não sabe responder a uma pergunta que pede o feminino de *pai, avô, tio, boi*. O aluno sabe fazer as continhas e não sabe resolver um *problema*, só porque as continhas vieram formuladas diferentemente dos problemas. O aluno sabe bater palmas, andar em todas as direções, e quando é *instruído* a fazer isso num teste, fica imóvel ou faz de qualquer jeito. Pede-se a uma criança para separar objetos iguais de um conjunto de objetos misturados, e ela *não sabe*; mas não confunde uma coisa com outra quando está brincando! Essa questão é muito séria. O problema não é entender o literal das palavras, mas o comportamento lingüístico, o porquê se faz certas coisas do jeito como se faz. Tenho visto pessoas adultas bem diplomadas que diante de uma informação muito clara e direta ("entre sem bater", "dirija-se ao caixa ao lado"), precisam perguntar o óbvio para se assegurarem que o que viram e ouviram é exatamente o que pensam, que viram e ouviram. Em situação de teste e de sala de aula, a criança, às vezes, fica estupefacta porque o que se lhe pede é algo tão estranho e não lhe faz o menor sentido, embora não pareça tal ao pesquisador e ao professor. Essa estupefactação é muito clara e forte no início da escolaridade, quando o aluno entra na escola pela primeira vez, pensando em encontrar a *fonte da sabedoria* e encontra uma professora fazendo perguntas idiotas, por exemplo, mostrando duas caixas, uma de sapato e outra de fósforo e perguntando à criança qual delas é a maior. Ou fazendo-a ler uma frase como: "Pedro chutou a bola" e perguntando: "Quem chutou a bola?". Isso é palhaçada de picadeiro de circo e não conteúdo programático de uma escola.

Existe na história da lingüística um exemplo clássico das relações entre os vários tipos de representação mencionadas acima e o mundo concreto, analisado também por outras formas de representação que não a da linguagem oral. É o caso do *reconhecimento* de cores e de sua nomeação. O que pode parecer azul para um pode parecer verde para outro. Alguém pode se referir apenas ao vermelho, ao passo que outra pessoa diante dos mesmos fatos, distingue vermelho de bordô, e assim por diante. Isoladamente, vários objetos são

nomeados como amarelos, mas quando colocados juntos, um é amarelo canário, outro é amarelo gema, terra de siena etc. A distinção de cores depende do modo como é encarado o interesse em se distinguir na fala uma cor de outra. É certo que as pessoas enxergam cores diferentes, por variações de pequenos matizes, mas não dispõem de igual distinção no vocabulário das línguas, sobretudo no vocabulário de uso corriqueiro. Ninguém pode julgar da capacidade de distinção de cores ou da manipulação de objetos através das cores, usando a linguagem, caso contrário tem-se uma fonte inesgotável de equívocos.

Mas alguém irá fazer a objeção de que os alunos são solicitados a operar com cores contrastantes, verde, vermelho, amarelo, e não com cores parecidas... e mesmo assim, não resolvem os problemas como se esperaria.

Em primeiro lugar, essa objeção remete a algo diferente do apresentado acima e por isso há outros problemas envolvidos. Pede-se, por exemplo, para uma criança separar cores iguais. Separar coisas iguais toda criança sabe fazer, porque sabe separar e sabe o que é igual e o que é diferente. Se não faz como o esperado, é porque não sabe, em geral, porque fazer isso, o que se pretende com isso, ou até mesmo qual o grau de exigência de igualdade e desigualdade que se pretende usar como critério. Dois objetos, iguais em tudo, são diferentes como indivíduos! Um não é o outro, então por que juntá-los? Às vezes, os objetos são todos da mesma cor, mas o resto, a forma a espessura, o peso, pequenos detalhes, que o pesquisador abstrai e a criança não, são suficientes para o sujeito do teste achar a diferença que justifica a sua resposta. Será que a criança sempre sabe exatamente o que o pesquisador quer dela? Uma simples explicação é suficiente para dar todas as instruções de que a criança precisa? *O teste, em vez de ser um procedimento científico, pode ser uma armadilha.*

Tenho ensinado algumas pessoas a jogar Go, adultos e crianças. É um jogo com regras muito simples, porém possibilitando muitas estratégias, complexas e desafiantes. É interessante notar que muitos adultos são mais *ingênuos* no jogo do que muitas crianças. As crianças tendem a jogar mais pelas estratégias, se arriscam mais, e os adultos mais pelas regras, pelo medo de errar. A mesma coisa acontece na situação de teste: o pesquisador segue *regras*, e a criança elabora *estratégias* de aplicação dessas regras, que o pesquisador quase sempre não consegue entender.

Por falar em jogos... como as crianças se revelam hábeis e inteligentes nos jogos! Mas, não aprendem ortografia e matemática... Será que é por causa delas ou do modo como se ensina a ortografia e a matemática na escola?

Tenho visto crianças pobres fascinadas com microcomputadores em feiras de eletrônica e comunicação. Já vi essas crianças *programando* o microcomputador, usando como tática simplesmente o efeito que certos comandos produzem na máquina. Por exemplo, usam uma regra do tipo *For X = 1 to 2500: next*, e os comandos *Print e CLS* e fazem aparecer e desaparecer caracteres na tela do vídeo. Certamente essas crianças não sabem o que significa a estrutura de uma regra do tipo *For X = 1 to 2500: next*, mas sabem que com isso o computador faz algo que querem que ele faça.

Se em vez de se deixar a criança operar a seu modo, se devesse necessariamente dar uma explicação de como se formula uma regra para imprimir e fazer desaparecer caracteres no monitor, tenho a impressão de que essas crianças não saberiam operar o computador naquele momento. As palavras às vezes atrapalham... e como! A mesma coisa acontece em muitos testes que avaliam as capacidades das crianças. A criança, de fato, sabe distinguir coisas diferentes e separar objetos, mas não sabe seguir as instruções do pesquisador... ou da professora na escola. E da trágica experiência dos testes e avaliações, resta para a instituição, assim ela acha, a conclusão de que a criança é portadora de um déficit comprovado através das evidências cientificamente controladas dos testes, reconhecidos como adequados, perfeitos e de confiabilidade sob absoluta garantia. A universidade, às vezes, deveria ter vergonha do que faz!...

Será que as crianças carentes carecem de uma consciência de suas realizações? Será que elas não têm chance de pensar coerentemente e de operar? Será que não refletem sobre o que fazem, fazendo o que fazem instintiva e mecanicamente?

Só pelo fato de se colocar essas questões fora do contexto de certas pesquisas, já se percebe que tais proposições não fazem muito sentido. Seria negar a própria natureza humana a essas crianças carentes! Será que é possível alguém não ter consciência do que faz? O que é pensar coerentemente? É pensar segundo a lógica aristotélica, hegeliana, a filosofia de Schopenhauer, de Nietzsche, segundo o que pensam os ricos, os intelectuais, os alquimistas, os matemáticos, os professores universitários, os avós? Ser coerente é deduzir uma coisa de outra? É associar uma idéia com outra? A coerência é um controlador único e infalível da verdade? Os princípios de coerência são iguais para todos? Precisam ser assim?

A criança que não faz concordância no uso da linguagem, dizendo coisas como "nóis trabaia", "eu se machuquei", não é capaz de estabelecer coerência? Ou é o seu sistema lingüístico que opera dessa maneira? Muitas línguas têm sua estrutura lingüística sistematizada seguindo regras iguais a essas que governam os exemplos acima. O próprio dialeto da escola usa construções *incoerentes* do tipo: "tudo são flores", "Nós assinamos o decreto-lei" (Nós = o Presidente), "Eu cortei o dedo na janela" (na verdade, só houve um ferimento causado pela ponta de um ferro do trinco), "Amanhã vou ao cinema" (*amanhã* é futuro, *vou* é presente). Onde está a coerência? Na escola, uma criança responde a uma pergunta da professora com outra pergunta porque a professora muito freqüentemente responde a uma pergunta da criança com outra pergunta. O comportamento da criança deve ser considerado *incoerente*? Quais são as regras do jogo lingüístico e do jogo da coerência?

Algumas crianças não aprendem a escrever certo "não se sabe porquê..." e depois de analisadas pelos testes se conclui que não são capazes de conceitualizar a realidade da escrita, de tomar consciência sobre o que fazem e de operar coerentemente.

A professora escreve "Sílvio" e o aluno copia

"Sfbio", porque pensa que na escrita cursiva da professora as letras "lv" se parecem com "b". A professora escreve "Oba" em cursiva, e o aluno copia em letras de forma "Olva", pela razão inversa da anterior. Diante de erros desse tipo, a professora e muitas outras pessoas pensam que essa criança não é capaz de conceitualizar as letras, de usar coerentemente a relação letra/som da fala e escrita, porque, afinal, basta falar *oba* para se ver que é muito diferente de *olva*. A professora pensa de um jeito, e a criança de outro, e se ambas não se entenderem não haverá ensino nem aprendizagem. A criança não sabe escrever: está aprendendo; e como não tem todas as informações, procura achar a sua lógica e coerência, podendo chegar a resultados inesperados, que nem sempre são corretamente entendidos pela professora. Todos os erros das crianças têm uma explicação. Nenhuma criança age na escola como se tivesse um cérebro de palhas. Entender as estratégias das crianças que erram é condição fundamental para se programar o ensino e a aprendizagem. Quando não se entendem as estratégias das crianças, aparecem outros tipos de explicações, nem sempre muito justas: se o erro é cometido por uma criança carente, isso é mais uma prova de seu déficit, se é cometido por uma criança das classes privilegiadas sócio-culturalmente, é um simples engano. E nisso tudo, quem se engana mais é a escola.

Algumas crianças que tiveram a chance de experimentar os jogos da escolarização fora da escola, em casa, ao enfrentar a professora, seguem as instruções segundo as expectativas; outras, — em geral as crianças carentes — como não sabem direito as regras do jogo, apelam para a reflexão sobre o que acontece e, via de regra, se saem muito mal perante a professora. Ela ensina o "FRA, FRE, FRI, FRO, FRU" e exemplifica com "fruta". Depois pede para o aluno dar outros exemplos como *fruta*, e alguns alunos dizem: "banana, maçã, abacate, etc.". Esses alunos não sabem quando têm que usar a linguagem metalingüísticamente e quando devem simular um uso real de fala. Falar "banana" em vez de "fruta" não representa que o aluno só sabe falar *concretamente*, não conseguindo dar um exemplo *lingüístico*, porque falar "banana", no contexto da escola, sem precisar, também é um jogo de faz-de-conta. A professora pensa na forma das palavras (fonética) e o aluno pensa na semântica. Quando se fala, as pessoas se guiam pela semântica e não pela fonética. A professora ora diz que *casa* se escreve com A, ora com S, ora com KA ou com ZA, com Ç, etc. e o aluno, principiante de escrita, ouve esse tipo de explicação e simplesmente acha que escrever a palavra "casa" é uma loucura, sobretudo se tentar escrever "casa" como disse a professora: A, S, CA, etc. A professora, certamente, o considerará *burro*, uma vez que "casa" se escreve mesmo é com *CASA*, coisa aliás que ela não disse! A escola em geral, e sobretudo as professoras primárias, deveriam ter muito mais cuidado com o modo de explicar certas coisas no início, porque é justamente aí que muitos alunos podem empacar.

Aprender computação é algo que traz para o adulto situações semelhantes às que as crianças enfrentam ao se alfabetizarem. De certo modo, aprender programar computadores é se alfabetizar de novo. Em

vez do lápis, há os botões. Não duvido que não demorará muito para se ter os alunos carentes da computação (aqui, a idade não importa), aqueles que não atingiram o patamar *lógico-abstrato do formalismo das máquinas!* É curioso como as crianças que têm um microcomputador em casa aprendem a programar rapidamente sem muito uso dos manuais. Mas o adulto que quer saber tudo sobre tudo, através dos livros, para se sentir seguro no que faz com a máquina, acaba não conseguindo grandes resultados. Para o adulto, o micro é um mistério, algo que nunca teve muito a ver com a sua história pessoal, sobretudo com sua história de educação escolar. Daí a sua necessidade de saber mais sobre o que é esse alienígena chamado computador, do que usá-lo e operar com ele adequada e eficientemente. Para muitos alunos carentes, a situação é semelhante. Ao entrar na escola, eles querem saber mais sobre o que é o saber, a instituição, o poder do saber, do que realizar tarefas específicas e seqüências programadas pelas atividades da escola.

A CRIANÇA QUE NÃO SABE FALAR

Uma segunda série de proposições diz que a pobreza sócio-econômica e cultural tem efeito negativo sobre o desenvolvimento cognitivo e os processos de aprendizagem na escola. Isto se revela através do uso pobre da linguagem por essas crianças.

A primeira parte da proposição acima já foi comentada antes. Gostaria, portanto, de fazer comentários sobre a segunda parte, a que diz que as crianças carentes têm uma linguagem pobre como conseqüência de seus déficits cognitivos.

Li num jornal, certa vez, que um secretário de Educação tinha dito que *segundo informações técnicas que obtivera*, as crianças carentes usavam um vocabulário de apenas umas cinquenta palavras, e por isso se saiam mal na escola ao se alfabetizarem. Já ouvi comentaristas de televisão fazendo afirmações semelhantes, um pouco mais generosas, dizendo que as crianças faveladas não conhecem mais de duzentas palavras, apesar da língua portuguesa ter mais de duzentas mil.

Para um lingüista seria realmente um achado fascinante encontrar uma pessoa que vive como falante nativo de uma língua e usa apenas duzentas palavras, ou mais incrível ainda, uma pessoa que use apenas cinquenta palavras na fala cotidiana. Só de nomes de gente, bicho e planta, o vocabulário de uma pessoa de qualquer parte do mundo, não caberia nesses limites.

Sempre achei fascinante como as crianças acompanham e entendem as histórias que ouvem dos adultos, na rua, no circo, na televisão, no rádio, etc. Tanto entendem que riem, se comovem e se revelam emocionalmente, seguindo o desenrolar da história. Como é que as pessoas entendem o significado das palavras?... As crianças são capazes de entender um número enorme de palavras e sintagmas mesmo quando ainda usam na sua fala um número reduzido de palavras. Aliás, essa será uma característica de todo falante, durante toda a vida. Algumas pessoas usam um vasto vocabulário, não porque isso é natural, perfeito e necessário, mas por puro esnobismo lingüístico. É óbvio que trabalhos técnicos

precisam de termos técnicos, para se falar de *eletromagnetismo* é bom usar esse termo e não outro qualquer, mas para ser falante nativo, o termo eletromagnetismo é absolutamente dispensável. É apenas um termo a mais de uma lista de palavras que pode ser muito longa ou não. A escola chega a ensinar a alguns alunos a escrever suas redações e depois a trocar algumas palavras por outras *mais difíceis* para melhorarem o nível da redação. É pura frescura lingüística. E aqui a palavra frescura não pode ser substituída por outra, porque o que quero dizer é *frescura lingüística* mesmo!

As pessoas têm o vocabulário de que precisam. Se por alguma razão, precisam de termos novos, aprendem naturalmente no uso prático da linguagem. Se preciso for, inventam. Na escola, a aquisição de vocábulos novos vem associada a conhecimentos não apenas dos significados literais das palavras, muitas vezes, mas de uma gama muito grande de idéias associadas a essas palavras, algumas delas exigindo não apenas sinônimos para se traduzir, mas verdadeiros textos e teorias. Por exemplo: o que é o eletromagnetismo? O que é Revolução Francesa? O que é objeto direto, objeto indireto? A escola faz um uso muito específico da linguagem, principalmente no emprego de palavras técnicas. A linguagem natural não faz um jogo menos sutil mas, neste caso, o falante usa palavras que para ele são apropriadas, sem se preocupar com o resto. Se a gente tivesse que conversar pensando nas implicações semânticas das palavras, como se faz na escola, seria horrível falar. Quando o falante tem que pensar nas palavras para falar, seu discurso se torna extremamente difícil e inibido. Isso acontece com todos os falantes, carentes ou não. É por isso que na vida, quando as pessoas falam espontaneamente, usam muito raramente palavras de maneira inadequada, e na escola, quando têm que refletir sobre a própria fala, usam palavras inadequadas muito frequentemente. São usos diferentes da linguagem que, geram expectativas diferentes nos falantes e nos ouvintes.

A linguagem das crianças carentes é considerada pobre por alguns, não só por causa do vocabulário que julgam ser extremamente reduzido, mas ainda, porque elas não sabem falar, isto é, não têm fluência, não usam regras sintáticas, não conseguem exprimir emoções, pensamentos abstratos complexos, não usam palavras abstratas, não sabem empregar as palavras adequadamente, e por isso mesmo, têm preferência por outros tipos de comunicação, substituindo a linguagem oral por formas de comunicação não verbal. A fala das crianças pobres, segundo eles, é tão primitiva que não passa de um *amalgama de erros e lacunas conceituais*.

Em algumas famílias pobres, uma criança nunca fala diante de um adulto que está falando. Frequentemente os adultos usam do recurso de perguntas retóricas (que não são para ser respondidas) para transmitir informações e educar crianças... Quando essa criança entra na escola, ela pode até não falar *por educação*. Pode achar que responder a questões de ensino é violentar as regras da vida com que está acostumada.

Crianças carentes contam histórias como qualquer criança, falam como qualquer falante nativo, dizem o que querem, quando assim acharem que devem fazer. Então, que falta de fluência elas têm? Por outro lado,

pedir para alguém falar sobre um assunto é no mínimo uma intromissão lingüística e, portanto, é preciso saber se o interlocutor está disposto a aceitar essa invasão. Será que uma pessoa é fluente porque diz dez frases ou escreve vinte linhas, ou conta uma história com no mínimo quinze adjetivos, cinco advérbios e pelo menos três conjunções?

Em situações inibidoras, a maioria das pessoas perdem a fluência e a escola, os testes, não são situações inibidoras para uma criança, sobretudo oriunda das classes sociais desprivilegiadas? É bom, mais uma vez, dar uma olhada para ver o que as crianças dizem quando jogam futebol, quando discutem na rua... será que não têm fluência?

Uma criança carente diz "eu se machuquei", "uzómi trabaia", "craro", "pecosu" (pescoço), "subi pra cima", etc. Essa criança não sabe usar as regras gramaticais como já se disse antes é impossível alguém ser falante de uma língua, sem seguir uma gramática. Portanto, é impossível alguém falar sem regras. Uma língua se diferencia de outra e isso não é motivo para se considerar um falante de uma língua menos capaz intelectualmente do que o falante de outra língua. Não é porque fale português que deve seguir a gramática latina. Cada um segue a gramática de sua própria língua. A gramática portuguesa não é uma gramática latina deturpada. São realidades diferentes.

Convém lembrar aqui que não existe "A Língua Portuguesa", como algumas pessoas imaginam. Existem muitas formas de língua portuguesa — como aliás acontece com todas as línguas naturais que têm um número grande de falantes. Estas muitas formas são os dialetos. Um lingüista não descreve "A Língua Portuguesa", mas variedades da língua portuguesa. É impossível lingüisticamente estabelecer, por exemplo, o sistema fonológico, morfológico, etc... da Língua Portuguesa, que seja estruturado perfeitamente e válido para todos os falantes.

Às vezes algumas pessoas acabam concluindo que o que os lingüistas querem dizer com as variações dialetais, é que "vale tudo", "não existe erro de linguagem"... Não é bem assim a questão. Do ponto de vista estritamente lingüístico, é claro que há erros: todo desvio das regras gramaticais constitui um erro lingüístico. A questão prática é saber se o falante cometeu um desvio das regras da sua gramática, ou se está sendo julgado pelas regras de uma outra gramática que não a da sua própria língua. Como mostras de verdadeiros erros lingüísticos, veja o que segue. Se alguém diz: "Bola Pedro o chutou aquela", certamente comete um erro sintático, porque em nenhuma variedade do português se fala assim. Se para me referir a um "cavalo", digo "mesa", há um erro lingüístico, porque em nenhuma variedade do português "mesa" é sinônimo de "cavalo". Se em vez de dizer "claro" ou "palha", digo "pkaf" ou "srub", cometo um erro lingüístico, porque a forma fonética desse itens lexicais em nenhuma variedade do português é essa. Como se vê, esses erros são bem diferentes dos "erros" que aparecem nas avaliações escolares e em certos testes e estudos sobre a linguagem das crianças carentes.

Uma outra afirmação que se faz, às vezes, à fala das crianças carentes, é a de que elas não conseguem

expressar emoções através das variações melódicas da entoação, uma vez que falam baixo, devagar e quase sempre monotonamente...

Todas essas afirmações são descabidas. Ninguém fala língua nenhuma (nem palavra alguma, em situação comum de fala) sem programar o ritmo, a entoação, o tom, a duração silábica, a tonicidade, a tessitura melódica, o volume, a qualidade de voz, a velocidade de fala, etc., etc. E são justamente esses parâmetros que são usados basicamente para se transmitir as *atitudes do falante*, isto é, as emoções que o falante quer expressar. Os padrões de realização desses parâmetros também são específicos de cada dialeto: comparem-se as falas dos baianos, dos gaúchos, dos paulistas, etc. Num dialeto, os elementos suprasegmentais mencionados acima, podem ser usados para expressar algo neutro, noutro algo rude. É por isso que, às vezes, as pessoas estranham a rudeza, a moleza, o pedantismo, etc. de certos interlocutores, embora eles possam simplesmente estar falando, segundo seu dialeto, de modo *neutro*, sem querer demonstrar nenhuma dessas emoções *sentidas* pelo outro. Ou às vezes, quer transmitir certas emoções e o seu interlocutor não o interpreta corretamente.

Na verdade, é a escola (a educação social, intelectual, religiosa...) que leva os indivíduos a se reprimirem verbalmente, e depois de certo tempo, a inibirem a expressão verbal, e conseqüentemente a castrarem as próprias emoções. Na pessoa *bem educada* isso é *fineza, civilidade*, na criança pobre isso é *carência*? Mas será que as crianças pobres não conseguem mesmo expressar suas emoções, ou são os pesquisadores que não sabem o que de fato acontece com a fala delas? Como uma pessoa pode passar pela vida sem emoções? O próprio fato de se estar vivo já é emocionante demais. Que emoções as pessoas querem ver na fala das pessoas carentes?

A respeito do uso de palavras abstratas na fala das crianças carentes, já comentamos antes. A afirmação de que as crianças carentes preferem outros tipos de comunicação que não seja verbal, é tão obviamente falsa e ridícula que nem é preciso comentar em detalhe. Cada um fala o que quer, como quer, quando quer, seguindo sua competência lingüística (isto é, as regras da gramática da língua que fala). É a escola que faz restrições à fala das crianças. A escola confunde disciplina com silêncio, manda as crianças observarem a própria fala para acertarem na escrita, mas não permite que as crianças falem quando escrevem — devem só pensar (sic!). A escola inventou uma série de sinais para calar a boca das crianças... desde o fato de se levantar a mão para perguntar ou dizer algo. Por outro lado, às vezes, um gesto diz muito mais do que muitas palavras. Por que as pessoas de *boa educação*, porque são proibidas de usar gestos para se comunicarem, interpretam os que usam a linguagem gestual como uma evidência da falta de capacidade dessas pessoas para usarem a linguagem oral? Não é um preconceito? A linguagem gestual nunca destruiu a linguagem oral.

De tudo o que se viu até aqui, se pode concluir que a afirmação de que a *fala da criança pobre é um amálgama de erros e lacunas*, é uma afirmação falsa, sem fundamento.

Gostaria de aproveitar a oportunidade para dizer duas palavras sobre a afirmativa, que se ouve às vezes, de pessoas que acham que há línguas primitivas e línguas evoluídas, línguas ricas e línguas pobres, que povos de cultura primitiva falam apenas monossílabos onomatopáicos, etc., etc.

Os estudos lingüísticos feitos até agora nunca encontraram tais coisas. Todas as línguas, mesmo as dos povos de cultura mais primitiva, são semelhantemente complexas. As semelhanças estruturais são tão marcantes, que muitos lingüistas utilizam tal evidência em favor de uma concepção inatista da linguagem, isto é, dizem que a competência lingüística é universal, igual para todos os falantes de todas as línguas e inata. Uma afirmação forte e corajosa, mas que encontra nas descrições lingüísticas muitas evidências que favorecem tal conclusão. Quantas línguas indígenas foram descritas, seguindo os moldes da gramática latina! Isso mostra como apesar das diferenças superficiais entre as línguas, no fundo, são todas muito semelhantes.

Uma língua se difere de outra de maneira bastante óbvia à primeira vista, pela fonética e pelo léxico. Do ponto de vista da fonética, todas as línguas usam um subconjunto de sons tirados do conjunto geral das possibilidades articulatórias do homem. Não há sons *primitivos* e sons *civilizados*. Para alguém, um clique poderia soar como algo *primitivo*, se constasse do inventário fonológico de uma língua. Mas essa mesma pessoa provavelmente usa algum tipo de clique para indicar negação, comando ou outra coisa, sem se dar conta do que faz (cf. "nuh! nuh!" — para proibir algo; "hla! hla!" — para guiar cavalo, etc.). Muitos povos, que não usam sons como F e V, acham que os falantes de línguas que usam esses sons, fazem muitas caretas quando falam. Um falante do francês, inglês, português, dificilmente acharia rude seu modo de falar, ou que faz muitas caretas e trejeitos com os lábios quando falam, contudo isso pode ser o que acham os falantes de outras línguas, algumas das quais *consideradas rudes e primitivas*.

Do ponto de vista do léxico, como já se disse, cada língua tem as palavras de que precisa, não mais nem menos. Se um povo precisa de muitas palavras para lidar com a floresta e os animais, terá todas as palavras necessárias, se outra língua precisa de palavras para a filosofia, terá todas as palavras necessárias, se precisar de palavras para a tecnologia de ponta, também encontrará as palavras de que precisa, não mais nem menos. O tamanho do léxico é sua extensão semântica é algo que é bastante secundário na estruturação da linguagem e não serve de argumento para se dizer que uma língua é avançada ou atrasada.

ADQUIRINDO LINGUAGEM E PENSAMENTO

Gostaria de fazer alguns comentários a respeito de alguns aspectos da seguinte afirmação: As condições materiais de vida determinam não só os conteúdos da consciência, mas também as estruturas formais do pensamento. As condições materiais condicionam o nível e a qualidade das estruturas do pensamento (a psicogênese), facilitando-o para os favorecidos socio-culturalmente e impedindo-o para os desprivilegiados. Com

efeito, as competências cognitivas e lingüísticas se constroem gradativamente, o que permite estabelecer diferentes competências, de acordo com o estágio de desenvolvimento atingido. A cada estágio cognitivo corresponde uma competência lingüística.

É um fato inegável que uma criança, quando nasce, não fala e não anda, mas nem por isso se pode afirmar, como algo inegável, que essa criança, quando nasce, não sabe falar ou andar, ou que sabe falar e andar. Uma coisa é a faculdade que permite ao sujeito falar e andar, e outra coisa é o uso dessa faculdade para fazer coisas específicas, como andar e falar efetivamente. As evidências dos fatos têm levado a Lingüística a levantar uma forte suspeita de que a faculdade da linguagem é um universal biológico, que o indivíduo traz inatamente, como já se disse antes. Obviamente que falar uma língua ou outra é o resultado de um uso condicionado socialmente: fala-se a língua da comunidade em que se vive.

A competência lingüística de uma criança começa a se revelar desde muito cedo, quando as pessoas dirigem a palavra a ela e ela reage de algum modo. Nenhum bebê fica insensível quando alguém lhe dirige a palavra. Com um ano, os bebês *entendem* muitas coisas que lhes são ditas, mesmo *sem falar* ainda. À medida em que crescem, vão entendendo cada vez mais e cada vez mais *literalmente*, isto é, entendem a fala através da mensagem lingüística propriamente dita. É notório o fato de se fazer *proibições* ou *comandos* às crianças, por exemplo de dois anos, e elas reagirem adequadamente, mostrando que *entenderam* o que foi dito. Nesse aspecto, a linguagem dos comandos é variável demais para as crianças reagirem a um puro condicionamento sonoro. Com três e quatro anos, as crianças já falam (e comol. . .).

Nesse momento, é impressionante como a competência lingüística ultrapassa o desempenho verbal. Um estrangeiro que está aprendendo uma língua, no início, tem muito mais dificuldade em *entender* a língua que estuda, do que uma criança de três anos. A criança aprende muito mais rapidamente a lidar com a linguagem oral do que o adulto ao aprender uma língua estrangeira, apesar de toda a história educacional deste último, ou justamente por causa disso. Aqui o nível lógico-formal de pouco adianta!

Quando se diz a uma criança: "ponha o ursinho em cima da cama", "não suba na cadeira", "não mexa nos livros", etc., e a criança obedece, isto prova que ela está de certo modo usando a língua, que entende, mesmo que ainda, não diga coisas desse tipo. A linguagem não está só no falar; é entender também! Tem-se estudado muito o falante e pouco o ouvinte nas pesquisas lingüísticas, até mesmo nos estudos sobre a aquisição da linguagem.

Às vezes, a linguagem da criança é interpretada em função de um processo de interação com outras pessoas, o fazer e o mundo. Mesmo nessa abordagem, me parece que falta estudar mais a criança do ponto de vista dela própria, e não *daquilo que ela quis dizer*, segundo a interpretação do pesquisador. A linguagem da criança antes dos dois anos é muito variável em função do

tempo, isto é, hoje ela fala de um jeito e a semana que vem de outro; mas no momento em que fala, como é de fato a sua linguagem? A variação suprasegmental é tão grande e rica, que certamente dá para formar com seqüências de sons do *tatatá*, um número muito grande de vocábulos, que o adulto diz que entende não literalmente, mas pelo seu comportamento, mesmo porque ele está sempre buscando na fala da criança um embrião da sua própria fala. Seria interessante tentar entender literalmente essa língua da criança nessa idade, o sistema lingüístico propriamente dito, e não apenas o que isso representa no processo de aquisição da língua materna, aos moldes do adulto. Convém lembrar que os elementos suprasegmentais são a base sobre a qual se constroem as articulações dos sons; uma palavra pode não ter sua forma fonológica definida em termos de vogais e consoantes, mas nem por isso não pode existir apenas com o suporte suprasegmental.

As crianças aprendem a falar apesar das condições sócio-culturais, econômicas e materiais do meio ambiente em que vivem. Não é o luxo que produz gente inteligente, nem a pobreza que produz gente ignorante. *As condições materiais não afetam a qualidade das estruturas mentais, a competência lingüística, nem a manipulação do pensamento, como faculdade cognitiva.* Ao longo da História da Humanidade, há uma procissão imensa de filósofos e sábios que sempre pensaram assim, mesmo porque muitos deles foram crianças paupérrimas!

Definir a pobreza não é algo fácil de se fazer, por surpreendente que seja. Há os casos de pobreza extrema ou miséria, onde a sobrevivência física do indivíduo está em risco. Há a pobreza que vive na sociedade, e quando é fruto da desigualdade social, suas conseqüências são graves, limitando grandemente a ação dessas pessoas no mundo, sem dúvida alguma. A pobreza material nem sempre vem acompanhada de pobreza cultural. Quanta música bonita veio do *morro*, da favela... Muitos povos orientais não vêm com bons olhos a riqueza, e sobretudo o luxo e a ostentação do ocidente! Muita gente quis *civilizar* povos, por exemplo, da Índia e da China (sic!), porque esses povos *viviam na pobreza*, e ficaram chocados com a reação que encontraram. A pobreza para esses povos era uma forma de sublimação do homem, uma forma de se atingir a sabedoria e a perfeição individual. Por outro lado, a riqueza material pode acomodar as pessoas no *vazio humano*, no comodismo, no *doce-fazer-nada* da vida.

A pobreza ou a riqueza não criam nem estragam necessariamente uma *cultura*. A cultura não é privilégio de ricos, nem de pobres, mas de quem a tem. A inteligência humana não depende da riqueza, nem da pobreza. Mas é evidente que o dinheiro ajuda a criar condições para que as pessoas e a comunidade possam atingir suas metas e fazer o que pretendem.

Uma forma disfarçada de reconhecimento dos déficits das crianças carentes diz que os danos cognitivos são impostos aos oprimidos através das condições materiais impróprias de vida, provocadas pela relação dominador/dominado na sociedade. Assim, a sociedade faz com que as crianças carentes sofram da síndrome da dificuldade de aprendizagem na escola, uma vez

que a escola reflete a sociedade.

Com efeito, a relação dominador/dominado na sociedade é o gerador de uma série de preconceitos (além de outras coisas...) e um deles é justamente a discriminação do status social através do modo diferente de falar dos diversos segmentos da sociedade. A sociedade primeiro marca e define as classes e pessoas e depois procura uma justificativa para o que fez. As diferenças lingüísticas têm sido usadas como argumentos fortes nesse sentido, mesmo porque a discriminação lingüística, por exemplo, não é proibida por lei, como é a discriminação racial, religiosa, etc. Ainda mais, a *discriminação lingüística tem sido corroborada por uma série de trabalhos pretensamente científicos*, que dizem que a deficiência lingüística é proveniente de uma sub-raça humana, o batalhão das pessoas carentes, marginalizadas, empobrecidas, do subproletariado, etc., etc. Mais uma vez, é a ciência colaborando com os preconceitos sociais, coisa não muito rara na História.

O jogo sujo, injusto da sociedade não é razão para se alterar a natureza racional da espécie humana, a capacidade cognitiva das pessoas menos favorecidas sócio-culturalmente. Na verdade, tal sociedade simplesmente não dá chance a essas pessoas de realizarem aquilo de que são capazes. Não realizar certos tipos de atividades valorizadas socialmente, como as provas de raciocínio lógico-formal, é algo que não desfaz a capacidade racional do homem, e nem sequer é um fato restrito aos menos favorecidos sócio-culturalmente ou aos deficientes mentais.

A falta de condições materiais não causa danos cognitivos, mas pode causar a falta de condições para o uso dessa capacidade no sentido de realizar coisas que socialmente estão ao alcance apenas das pessoas que dominam a sociedade através do dinheiro e do saber acumulado e socializado, como por exemplo, tudo aquilo que se faz na escola ou através dela.

Não vou comentar aqui a alegação, quase sempre de natureza médica, que diz que as crianças sofrem da síndrome da dificuldade de aprendizagem porque foram mal alimentadas e tiveram um desenvolvimento cerebral deficiente. No século passado se dizia que os idiotas tinham cérebros pequenos e que os gênios tinham cérebros enormes, até que... se constatou que não era bem assim. Se o que dizem fosse uma restrição tão séria, essas crianças carentes não deviam sequer ser capazes de falar, de conversar, de usar a linguagem como a usam na vida. Será que essa perturbação neurológica só atrapalha na escola? Será que não é a escola que está doente, e não as crianças carentes? A fome atrapalha os estudos. Mas se a pessoa ficar com fome constante, ela simplesmente morre, e esse não me parece ser o caso dos alunos com a chamada síndrome de dificuldade de aprendizagem.

A SÍNDROME DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Se as crianças normais (por oposição às crianças com deficiências mentais oriundas de patologias anatómicas ou neurofisiológicas, comprovadas clinicamente) não são portadoras de déficits cognitivos ou de distúrbios na sua racionalidade humana, mesmo sendo de

origem sócio-cultural pobre, por que então, grande número de crianças marginalizadas sofrem da síndrome da dificuldade de aprendizagem na escola?

Em primeiro lugar a expressão *síndrome* (como o termo *carente*) é mais uma forma camuflada de se atribuir déficits cognitivos às crianças *que não aprendem não se sabe por quê*. Essas expressões deviam ser abolidas.

Dificuldades de aprendizagem todas as pessoas têm e por muitas razões e causas. Essas dificuldades aparecem em função do que se tem para fazer. Um adulto que vai *aprender* a usar um *joystick* num videogame pode mostrar de uma hora para outra, uma síndrome de dificuldade de aprendizagem, embora na universidade seja um respeitável cientista ou homem culto. Atribui-se uma síndrome da dificuldade de aprendizagem às crianças carentes não porque elas sejam *burras*, mas porque elas são levadas a fazer coisas muito estranhas na escola. Não é verdade que as crianças carentes têm uma dificuldade de aprender generalizada, a sua *síndrome* é bem parecida com a do cientista acima, só que no caso dela, em vez do videogame, há a escola.

Nessa história, é preciso rever não só os preconceitos sociais, a insensatez científica, mas ainda e sobretudo o trabalho escolar. No trabalho escolar, como no trabalho científico comentado anteriormente, *é preciso uma revisão profunda e detalhada de tudo aquilo que envolve a linguagem, porque é através de uma concepção muito estranha e falsa de sua natureza e uso, que alguns pesquisadores e educadores chegaram à conclusão dos déficits dos alunos carentes*. Muitas considerações foram feitas até aqui, sobretudo voltadas para a natureza e função dos processos cognitivos e da própria racionalidade humana. Gostaria de comentar a seguir, brevemente, algumas práticas escolares que mostram, entre outras, como a escola não sabe ensinar e avaliar as crianças adequadamente, e como de seus equívocos tira conclusões absurdas sobre a capacidade intelectual de muitos de seus alunos e das causas do fracasso escolar.

Para dimensionar um pouco a questão, acho que não seria um exagero dizer que os alunos passam pela escola estudando português durante oito anos no primeiro grau e três no segundo, e não sabem quase nada sobre como a linguagem oral e escrita funcionam e quais os usos que têm. Eu disse *não sabem* e não *não aprendem porque são incapazes*. Não sabem, porque a escola ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Muito do que os alunos aprendem, aprendem apesar da escola, e ainda assim, mais na prática individual do que através de teorias.

A maioria das informações sobre a natureza e usos da linguagem que os alunos adquirem nas escolas não são explicações científicas. Como já se disse antes, a escola ainda acha que existe uma Língua Portuguesa que é um ideal lingüístico, cujos segredos de seu funcionamento se encontram na Gramática, entendida não no sentido lingüístico exposto acima, mas do livro didático. A visão da escola e da gramática vai mais longe e é mais estreita, porque considera que essa língua tem sua forma mais perfeita na sua manifestação escrita, segundo o modelo dos *bons autores literários*. Chega mes-

mo a passar ao estudante a idéia de que a única linguagem correta, lógica, coerente e adequada ao pensamento humano é a linguagem escrita da chamada *norma culta*.

Segundo a Lingüística Moderna, uma língua é um sistema e não um amontoado de exceções, licenças gramaticais e poéticas. Todo falante nativo é falante de pelo menos um sistema lingüístico. Um sistema lingüístico pode ser falado por muitas pessoas, desde que sigam a mesma gramática (no sentido lingüístico, explicado anteriormente). Não são as razões políticas, sociais, étnicas, antropológicas, etc. que determinam uma língua como tal. Esses fatores podem dar um termo de cobertura do tipo "Língua Portuguesa" para todos os falantes de *português* do Brasil. Mas do ponto de vista lingüístico, o que há, são muitos sistemas lingüísticos, que por ter muitos aspectos em comum, são por razões políticas, sociais, etc. chamados de "Língua Portuguesa". De fato, as diferenças constituem sistemas próprios e independentes que os lingüistas analisam separadamente. Do latim vieram as línguas românicas (francês, espanhol, italiano, português, etc.) e hoje ninguém mais acha que francês e português são duas formas diferentes de uma mesma língua, porque as diferenças entre os dois sistemas é hoje muito notável e grande. O português falado em Portugal, Ásia e África é diferente do português falado no Brasil, e cada vez fica mais diferente, e isso vai progredir até os dialetos serem tão diferentes entre si que passarão a ser designados como línguas separadas.

Isso é óbvio na linguagem oral, mas não na linguagem escrita. Na linguagem escrita, o grande problema (e quase que o único) está no vocabulário específico de cada região. A linguagem escrita, porém, é apenas uma forma de representação da linguagem oral, um uso muito específico da linguagem. A linguagem se constitui verdadeiramente na oralidade. A linguagem oral pode existir sem a escrita, mas nenhuma linguagem escrita pode existir sem a linguagem oral; afinal, o objetivo da escrita é representar a linguagem oral de tal modo que permita a leitura, um retorno óbvio à oralidade. A linguagem escrita na estruturação textual e na ortografia tende a representar não uma variedade da língua, mas uma manifestação cristalizada ao longo do tempo e que vai se distanciando das peculiaridades dialetais, formando um sistema próprio, razão pela qual é uma tentação essa sua aparente neutralidade para ser usada como modelo, norma, padrão, etc.

Para ilustrar um pouco o que se disse, consideremos, por exemplo, as seguintes palavras: "tia, noite, oito, chuva". A forma escrita ortograficamente é única para todos os falantes, mesmo que usem pronúncias diferentes. Por exemplo, um carioca diz "txia, noitxi, oitu, xuva", um falante do Sergipe diz: "tia, noitxi, oitxu, xuva", um falante do Mato Grosso diz: "txia, noitxi, oitu, txuva", um falante paulista diz: "tia, noiti, oitu, xuva".

Se houvesse uma única Língua Portuguesa, deveríamos dizer que ocorre o som de "tx" antes ou depois de "i" e em palavras que admitem também uma forma com "x". Essa regra seria opcional, isto é, o falante escolhe se quer dizer "tx" ou "t" ou "x". Ora,

nenhum falante do português admitiria tal regra, seria uma regra para falante nenhum, uma regra apenas que pretende dar conta de todas as modalidades de fala da Língua Portuguesa, misturando o sistema lingüístico de falantes de variedades diferentes da língua. A regra acima não é uma regra do português, de nenhuma variedade, é um equívoco do observador.

Uma concepção de linguagem desse tipo vai levar a escola, por exemplo, a avaliar os alunos desde a alfabetização, em função de uma língua portuguesa que não é do uso dos estudantes das chamadas classes sociais desprivilegiadas. Para muitos desses alunos, logo na primeira série, resolver questões de avaliação escolar no dialeto da escola é quase tão difícil quanto responder questões semelhantes em língua estrangeira. Os alunos que falham são considerados carentes e remanejados se possível em guetos de ignorância e incapacidade, segundo seus graus de deficiência cognitiva.

Gostaria muito que as professoras primárias (se fossem capazes disso...) passassem uma prova no dialeto padrão para os alunos das várias classes sócio-culturais, e depois passassem provas semelhantes nos diversos dialetos dos alunos, seguindo a gramática da fala dos alunos carentes, depois de ter ensinado todas essas variedades, para ver se os alunos não carentes sócio-culturalmente se saem bem, e os carentes não, em outras palavras, para ver com mais justeza quem é *carente* e quem não é, quem tem de fato a *síndrome da dificuldade de aprendizagem*.

As crianças carentes têm ainda contra si o fato de não se levar em conta realmente, na prática escolar, a história de vida dos alunos antes de seu ingresso na escola. Em muitas famílias, as crianças têm um contato com a leitura, a escrita, o uso do lápis, o livro... que não ocorre em muitas famílias dos alunos das classes pobres. A escola pensa que começa no zero para todas as crianças, quando começa a ensinar. Entretanto, isso não é verdade, principalmente com relação às atividades de escrita, leitura, o relacionamento aluno/escola/professor, aluno/lição, ensino/aprendizagem, ouvir/fazer, etc.

A escola pensa em facilitar tudo para as crianças, para que elas entendam melhor e aprendam e para isso deixa de lado uma explicação clara e direta e parte não raramente para uma explicação metafórica sobre o que ensina. Essa prática perturba mais as condições de aprendizado, ao invés de facilitá-las, e alguns alunos, em meio a tanto surrealismo, ficam perplexos e confusos.

Para treinar alunos a atingirem certos estágios considerados pré-requisitos de outros, a escola faz coisas do seguinte tipo: obriga os alunos a fazer infundáveis exercícios de rabiscos e, de repente, obriga-os a saber tudo sobre a escrita; mostra objetos imensos e minúsculos para que os alunos *aprendam* (sic!) a discriminar quantidade, volume; manda os alunos colorirem coelhinhos grandes e pequenos para ensinar letra maiúscula e minúscula; manda os alunos separarem cartões de formatos diferentes, amontoados pelas cores separadamente, para treinar o aluno a discriminar substantivo de adjetivo... Nada mais absurdo e ridículo!

De qualquer figura geométrica se pode tirar toda a geometria (veja os egípcios com as pirâmides), mas nem por isso a matemática se deixa reduzir a pauzi-

inhos, palitos, grãos, pedras etc. Da brincadeira com essas coisas para a invenção de uma *matemática concreta* (sic!) foi um passo curto. Não é o aluno que não consegue abstrair dessa prática as noções lógico-formais da matemática propriamente dita, mas é a escola que diz que a matemática é apenas isso: um jogo de amontoar e separar, ou uma maneira de se cortar bolos, pizzas, queijos, e assim por diante. O aluno aprende o que a escola ensina, do jeito que ela ensina. *A formação do aluno revela o que a escola faz, e não o que o aluno é capaz.* Coisa semelhante vejo que está querendo acontecer com o uso dos computadores: por causa de uma falsa idéia de que as crianças não são suficientemente inteligentes, se obriga o aluno a usar uma linguagem *Logo*, quando na prática, ele já poderia programar coisas em *Basic*. É a história do menino que desenhou um peixe, e o pai pediu para que ele escrevesse "peixe", e o menino respondeu: "Eu sei que peixe se escreve com X, mas a professora ainda não ensinou o X, e disse que não é para escrever nada que ela não ensinou."

A escola costuma pedir aos alunos que observem a própria fala para escrever. Ora, a escrita ortográfica pode estar mais próxima da fala de certos dialetos do que de outros, mas para ninguém a ortografia será uma transcrição fonética. Para certos alunos, quanto mais ele observa a sua própria fala e relaciona letra/som ao modo da professora, pior fica acertar a forma ortográfica. Esses alunos são muito bem conhecidos das professoras, são os alunos típicos do grupo SDA (com a síndrome da dificuldade de aprendizagem)...

A escola e os livros didáticos, na sua grande maioria, só sabem ensinar quem segue os caminhos da escola e não apresenta nenhuma dificuldade maior. A verdade bem verdadeira é que a escola e os livros didáticos não sabem ensinar as pessoas, que por uma razão ou outra, não acompanham as atividades programadas. A opção pelos remanejamentos é cruel e prova que a escola e a professora são incompetentes ou não dispõem de uma estrutura e infra-estrutura educacional adequadas para o trabalho que deveriam realizar.

Uma outra coisa revoltante, além dos remanejamentos, e que também é fruto de uma visão errada das implicações das condições sócio-culturais na escola, é o regionalismo total. Criança pobre só estuda a pobreza, criança da fazenda só estuda a vida do campo, criança da cidade só estuda seu bairro, etc. Essa abordagem aparece mais clara e forte em certos livros didáticos, sobretudo cartilhas, mas aparece também na prática de muitas professoras, a quem foi ensinado que as coisas deveriam ser assim, para *facilitar* a aprendizagem da criança. Discordo dessa visão e acho que a educação deve ser o mais abrangente possível, o novo tem seu fascínio, seu encanto, serve de motivação e o velho e conhecido pode ser até revoltante, quando colocado na escola, servindo, às vezes, apenas para ridicularizar a vida, já miserável e sofrida, das crianças marginalizadas social, cultural e geograficamente. Uma cartilha baseada numa favela não deve ser muito agradável a um aluno favelado: ele quer mesmo é saber o que acontece fora da favela. *Entender a realidade do aluno não é reproduzir a sua realidade na escola.* A escola foi feita para outras coisas.

Não poderia deixar de enfatizar neste trabalho

que o que foi dito até agora não deve levar ninguém a acreditar na salvação da escola pela Linguística. O problema da escola vai além da questão linguística. Mas uma coisa é certa: *com um conhecimento melhor de linguística, muitas asneiras deixariam de ser ditas.* Não é porque se admite a variação sócio-linguística na escola que os problemas escolares dos alunos estão resolvidos, mas sem isso, se conhecerá muito pouco do que acontece numa sala de alfabetização. Como linguísta me parece ridículo dizer, por exemplo, que trabalhos como os de Labov falharam quando aplicados à escola: primeiro, porque Labov não pretendeu acabar com o fracasso escolar através da sócio-linguística, depois porque as pesquisas de Labov e de outros linguístas têm o objetivo e o mérito de investigar como a linguagem funciona e quais os usos que tem, e não são, nem pretendem ser, receitas pedagógicas, sobretudo para se corrigir erros de ortografia ou a troca de letras na fala.

O que falta na escola é competência na tarefa de educar e ensinar. Eu acho que as pessoas deviam falar muito mais numa "síndrome de dificuldade de ensino" do que numa síndrome de dificuldade de aprendizagem.

Um ponto não discutido neste trabalho foi a opinião de algumas pessoas, segundo as quais as crianças com a síndrome da dificuldade de aprendizagem apresentam falta de discriminação auditiva, visual, falta de controle motor fino, problema de lateralidade, etc. É um rol de deficiências que se somam aos déficits discutidos aqui, que a escola, para prestar conta perante a sociedade, inventou como justificativa de sua inocência diante do fracasso escolar.

CONCLUINDO

Muito mais se tem a dizer sobre a questão neste trabalho, mas gostaria de parar aqui e concluir formulando as minhas proposições a respeito do assunto.

As condições materiais que não destroem a sobrevivência, não destroem nem limitam a capacidade racional do homem, simplesmente favorecem ou não a sua manifestação.

A ação e interação da criança com o seu meio (seja ela quem for) permitem que aprenda a falar uma língua e isso é prova de que sua capacidade cognitiva é desde cedo altamente sofisticada, seu pensamento se estrutura adequadamente e se revela através da linguagem usada pelas crianças para falar e entender a fala, o mundo e a si própria. O uso de elementos lógico-formais, matemáticos, de conceitos abstratos e universais aparece tão logo a criança começa a falar, carregados pela própria estruturação da linguagem.

É uma falsa interpretação do que ocorre em sala de aula atribuir aos chamados alunos *carentes* a falta de discriminação auditiva, visual, a falta de controle motor fino e problemas de lateralidade cerebral. A produção oral e escrita das crianças com a *síndrome da dificuldade de aprendizagem* revelam questões linguísticas e metodológicas e não de natureza biológica.

Todo falante nativo é falante de uma língua. Não existe língua primitiva, pobre, defeituosa, confusa, caótica ou coisa semelhante. Diferenças dialetais ou entre línguas não servem de evidência para se atribuir

valores mentais, sociais ou culturais a ninguém, embora isso ocorra na sociedade como uma forma que ela tem de expressar seus preconceitos; nem servem para se atribuir graus diferentes à estrutura e funcionamento do pensamento ou do cérebro das pessoas.

As chamadas crianças carentes têm uma cultura, falam uma língua que tem uma gramática com regras, por sua natureza semelhantes às regras de qualquer gramática de qualquer tipo de falante; têm noção de tempo, espaço, causalidade e consciência de si, de sua fala, do mundo, da vida, do homem e da sociedade em que vivem.

As dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades de aprendizagem são baseadas numa visão errada da natureza e do uso da linguagem (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica mal conduzidos e de sua influência no trabalho escolar.

Remanejar alunos por causa de suas dificuldades em aprender é uma violência contra a criança, uma prova de discriminação da escola contra os menos favorecidos social e economicamente.

A escola da vida não é melhor, nem pior do que a escola institucionalizada. São coisas diferentes. A nossa sociedade deveria reformular as duas radicalmente.

A falta de condições econômicas, sociais, culturais, certamente dificulta o trabalho escolar, que é por natureza baseado e voltado para esses valores. Por isso, um aluno de classe social desprivilegiada tem um caminho diferente do caminho de um aluno de classe social privilegiada dentro da escola, embora ambos devam caminhar para um mesmo objetivo e atingir a mesma meta. Seguir um caminho diferente não significa que os alunos das classes desprivilegiadas são menos dotados ou incapazes, mas que a escola não pode ensinar só o caminho dos alunos privilegiados e cobrar igualmente dos dois tipos de alunos. A função precípua da escola é ensinar. Na escola, ensinar é um ato coletivo, mas aprender sempre será um ato individual. Essa desigualdade somada à mania da escola de ver tudo uniformizado a tem impedido de entender as diferenças no processo de aprendizagem dos diversos tipos de alunos, suas dificuldades e facilidades.

Tem sido uma posição muito cômoda da escola, mas que lhe causou danos profundos, em vez de rever sua competência, quando não consegue ensinar a certos alunos, procurar respostas pseudo-científicas contra a capacidade intelectual desses alunos.

A escola tem que dar cultura acadêmica, treinamento para a vida, ser um fator de promoção social numa sociedade injusta como a nossa, e portanto, deve ensinar também a norma culta lingüística a quem não sabe, deve ensinar a ortografia, o modo de escrever segundo o padrão literário aceito como modelo, deve dar dignidade moral e intelectual a todos os alunos e tratar a todos com respeito, justiça e dignidade, e mostrar que, apesar dos preconceitos sociais, ela é competente, sabe o que faz, e cumpre a sua missão.

A escola, como instituição, tem como finalidade guardar os conhecimentos acumulados pela humanidade e promover o desenvolvimento tecnológico, científico, filosófico e artístico. A escola sempre foi uma fonte de transformações profundas na História do Homem, e me parece que está às portas de mais uma transformação importante com o advento dos computadores caseiros. Como será, então, descrita a *síndrome da dificuldade de aprendizagem* da escola do futuro?

Enquanto o poder estratificar a sociedade, haverá um pretexto para se discriminar as pessoas. A história das pessoas discriminadas na escola é uma versão às avessas da estória do *Sapo que virou Príncipe*. Certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir para a escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro.

ANEXO

- ABAURRE, M. B. M. et al. *Leitura e escrita na vida e na escola*. Campinas, UNICAMP/IEL, 1985. mimeo.
- _____. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização pela criança de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez, (14): 25-9, 1985.
- CAGLIARI, L. C. *Afabetização e pobreza*. Campinas, UNICAMP/IEL, 1984. mimeo.
- _____. *A lingüística na sala de aula: relatório de análise de aulas de alfabetização*. Campinas, UNICAMP/IEL, 1985. mimeo.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 12-3, fev. 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1980.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Seminário multidisciplinar de alfabetização*. São Paulo, PUC, 11 e 13 de agosto de 1983.
- LEMLE, M. Reforma ortográfica: uma questão lingüística ou política. *Boletim da ABRALIM*, (2), 1981.
- PATTO, M.H.S. org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981.
- SABINSON, M. L. M. Algumas considerações sobre alfabetização. *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez, (14): 20-4, 1985.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Projeto ipê: Revendo a proposta de alfabetização*. São Paulo, SE/CENP, 1985.