



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

**A escrita alfabética, sua natureza e representação:
contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação**

Rio de Janeiro

2013

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

**A escrita alfabética, sua natureza e representação:
contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M149 Machado, Maria Letícia Cautela de Almeida.

A escrita alfabética, sua natureza e representação:
contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação / Maria
Letícia Cautela de Almeida Machado. – 2013.

157 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Distúrbios da aprendizagem – Teses. 2.
Fonoaudiologia e Educação – Teses. 3. Escrita. 4. Fala. I.
Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 159.953.5

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese.

Assinatura

Data

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

**A escrita alfabética, sua natureza e representação:
contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Marcia Denise Pletsch
Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Berberian Vieira da Silva
Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde da UTP

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Aos coautores da minha história:

A todas as **crianças, jovens e adultos** com quem tive o prazer de compartilhar - e mediar - momentos de apropriação e domínio da língua oral e escrita: por me permitirem vivenciar a prática fonoaudiológica: uma experiência constante e mútua de ensino e aprendizagem; por me ensinarem a enxergar por trás de seus modos de escrita, diferentes modos de ver e estar no mundo.

Ao meu marido **André**, a quem amo muito, por todos os momentos compartilhados; pelo incentivo para que eu realizasse o mestrado e o doutorado; por toda sua ajuda, especialmente com nossas filhas, permitindo a realização e conclusão dessa pesquisa; pela compreensão nos momentos de tensão, de noites em claro e de ausência devido à dedicação ao doutorado.

A minha querida primogênita **Maria Carolina** que alegra minha vida e sempre está comigo. Seu olhar doce e seu amor incondicional sempre renovam minha energia.

A minha caçula **Maria Júlia** que nasceu durante meu processo de doutoramento e bem pequenininha já aprendeu a dividir minha atenção com os livros. Por, pacientemente, ter me acompanhado durante a escrita dessa tese, sempre ao meu lado, deitada em seu carrinho.

Aos meus amados pais **Solange e Arthur** e aos meus irmãos **Maria Paula e Rodrigo** pelo amor; pelo incentivo em meus mais audaciosos projetos - especialmente naqueles momentos em que pensei que não conseguiria; por estarem sempre comigo mesmo quando estão distantes fisicamente.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A **Deus** por:
Direcionar minha vida;
Derramar bênçãos sem fim sobre mim e minha família;
Tornar mais esse sonho possível.

Tudo posso naquele que me fortalece.

Filipenses 4.13

Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e o entendimento.

Provérbios 2.6

AGRADECIMENTOS

A todos que colaboraram - de formas distintas - para a realização desta tese:

Ao meu querido professor e orientador **Luiz Antonio Gomes Senna**:
Por ter me acolhido no PROPED/UERJ e ter me possibilitado experiências enriquecedoras e inesquecíveis, especialmente, aquelas decorrentes da participação em seu Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais” e em suas aulas - uma lição da mais perfeita arte da eloquência, do discurso e da razão;
Por sua sabedoria no encaminhamento de meu processo de doutoramento e por sua paciência e sensibilidade em lidar com meus momentos de ansiedade e dúvidas;
Por sua generosidade em compartilhar o conhecimento e a prática, construídos ao longo de seus 30 anos de magistério.

Aos ilustres membros da Banca de Qualificação e Defesa, professoras **Ana Paula Berberian, Leila Nunes, Márcia Pletsch, Rosana Glat, Paula Castro e Cátia Walter**:
Pelo tempo que dispensaram para a leitura desse estudo e para a avaliação dessa tese;
E, especialmente, por suas valiosas contribuições a esta pesquisa.

Aos professores e funcionários do PROPED (UERJ), pela excelência do ensino.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais”, por compartilharem momentos de aprendizagem, de estudo, de dúvidas, de incertezas, de ansiedade, mas, também, de muita alegria, de descontração e, especialmente, de amizade. Especialmente a: Paula Cid, Paula Santos, Tatiana, Socorro, Viviam, Selma, Valdecy, Janaina, Tânia, Maíra, Deborah, Thiago, Sílvio, Fátima, Helen, Dina e Mel.

A direção e coordenação do Centro Municipal de Saúde Professor Masao Goto - ao qual faço parte da equipe-, por viabilizarem minha permanência no Doutorado.

RESUMO

MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida. **A escrita alfabética, sua natureza e representação**: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Introdução: Essa pesquisa situa-se no campo epistemológico da Fonoaudiologia Educacional. A prática fonoaudiológica no Brasil tem sua gênese vinculada a medidas de uniformização e normatização da língua. As ações fonoaudiológicas foram, desde a sua origem, influenciadas pelo positivismo e pelo pensamento naturalista, o que se traduziu em uma atuação, marcadamente, clínico-médica e numa concepção normativa de desenvolvimento e aprendizagem da escrita. Esforços têm sido empreendidos para se instituir no campo educacional uma atuação fonoaudiológica diferenciada, que se destitua do caráter curativo e normativo e se volte para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar dos esforços em busca da modificação e ampliação da atuação fonoaudiológica educacional, esse caráter clínico-médico persiste. Entende-se que tal perpetuação é sustentada por paradigmas enraizados e mantidos até hoje na formação do fonoaudiólogo e do educador. Trata-se de visões que universalizam questões relativas à linguagem e ao processo de aprendizagem da escrita e medicalizam padrões que se apresentam fora do esperado como normalidade. **Objetivo:** Caracterizar a natureza e a representação da escrita alfabética, visando a contribuir para a superação da cultura naturalística e biologizante na abordagem das questões sobre a aprendizagem e o domínio da língua escrita no campo da Fonoaudiologia Educacional. **Metodologia:** Pesquisa científica de base teórico-conceitual. **Resultados:** Essa pesquisa revela que o sistema estrutural da escrita constitui um fenômeno com propriedades gramaticais e representacionais que se distinguem da fala. Evidencia-se que a relação entre a língua escrita e a língua oral não é direta, de tal modo que a escrita alfabética não é uma transcodificação da fala. Além disso, essa tese sustenta que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural, de tal maneira que sua apropriação e domínio constituem um processo conceitual singular. Tal concepção implica o entendimento de que diferentes sujeitos socioculturais interagem e conceituam a escrita de modos diversos. Essa diversidade ocorre porque sujeitos sociais plurais apresentam modos diferenciados de organização e operação mental que, por sua vez, implicam diferentes formas de interação com o mundo, com o outro e com a escrita, resultando em diferenças individuais na estruturação e no uso da fala e da escrita. A partir desses conceitos, sistematizam-se princípios norteadores para a constituição de uma atuação fonoaudiológica educacional, no campo da escrita, destituída de qualquer caráter clínico-médico. **Conclusões:** O entendimento de que a apropriação da escrita não tem natureza biológica permite a compreensão de que os diferentes modos de escrita não podem ser validados por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico, nem, tampouco, considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. Essa tese demonstrou que a manutenção de uma concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita, na verdade, envolve uma questão paradigmática. Enfim, os parâmetros que definem as categorias do que é “normal” e do que é “anormal” na estruturação e no uso da escrita não são regidos por princípios biológicos, mas por categorias paradigmáticas. Assim, a ideia de um distúrbio de aprendizagem da escrita se sustenta somente sob determinado paradigma.

Palavras-chave: Fonoaudiologia Educacional. Linguagem. Escrita. Fala. Distúrbio de aprendizagem. Modos de Pensamento.

ABSTRACT

MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida. **Alphabetic writing, their nature and representation**: contributions to speech therapy applied to Education. 2013. 157f. Thesis (Doctor of Education) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Introduction: This research is in the field of Speech Pathology Educational epistemological. The practice speech in Brazil has its genesis linked to measures of uniformity and standardization of the language. The actions from speech therapy were, since its origin, influenced by positivism and naturalistic thinking, which resulted in a performance based on clinical care and a normative conception of development and learning of writing. Efforts have been undertaken to establish in educational field a differentiated approach for Speech therapy, which dismisses the curative and regulatory and turns to the promotion of the teaching-learning process. However, despite efforts to seek the modification and expansion of educational speech therapy, the clinical-medical character persists. It is understood that this is a consequence of paradigms rooted and kept until today on the formation of a speech therapist and educator. These are views that universalize issues relating to language and learning process of writing and uses medical patterns on individuals that appear to be outside of the normal range as expected. **Objective:** To characterize the nature and representation of alphabetic writing, aiming to contribute to overcoming the biological and naturalistic culture in addressing questions about the learning and mastery of written language in the field of Speech Pathology Education. **Methodology:** Scientific research in theoretical and conceptual basis. **Results:** This study reveals that the structural system of writing is a phenomenon with grammatical properties and representational distinguished from speech. It is evident that the relationship between the spoken language and written language is not direct, such that alphabetic writing is not a decoding of speech. Furthermore, this thesis sustains that the nature of the writing is not biological, but eminently cultural, so that it's acquisition and domain are a unique conceptual process. This conception implies an understanding that different sociocultural individuals conceptualize and interact the writing in different ways. This diversity is because social subjects present different modes of organization and operation of mind that, in turn, imply different ways of interacting with the world, with each other and with writing, resulting in individual differences in the structure and use of speech and writing. From these concepts, systematize up guiding principles for the establishment of an educational speech therapy in the field of writing, devoid of any physician-clinical character. **Conclusions:** The understanding that the appropriation of writing has no biological allows the understanding that the different modes of writing can not be validated by universal rules based on a priori mental system, nor, considered as a condition intrinsic abnormality the subject. This thesis has shown that maintaining a conception of a biological determinism to the difficulties in learning or mastery of writing actually involves a paradigmatic issue. Finally, the parameters that define the categories of what is "normal" and what is "abnormal" in the structuring and use of writing are not regulated by biological principles, but by paradigmatic categories. Thus, the idea of a learning disorder writing is sustained only under certain paradigm.

Keywords: Educational Speech. Language. Writing. Speech. learning disorder. Modes of Thought.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL	23
1.1	Gênese Histórica da relação entre fonoaudiologia, saúde e educação	24
1.2	Da Regulamentação à atualidade – como a fonoaudiologia vem atuando no campo da educação	29
1.3	Sumário do capítulo	37
2	LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA	39
2.1	Apresentação e discussão dos conceitos linguísticos abordados nessa tese	39
2.2	Sumário do capítulo	48
3	O SISTEMA ESTRUTURAL DA ESCRITA ENQUANTO FENÔMENO DISTINTO DA FALA	50
3.1	A natureza da relação estabelecida entre a escrita e a fala	50
3.2	Especificidades que diferenciam a escrita da fala	54
3.2.1	<u>Os diferentes tipos de sistemas da língua oral e da língua escrita</u>	55
3.2.2	<u>Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita</u>	59
3.2.3	<u>Práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita</u>	76
3.3	Sumário do capítulo	79
4	A ESTRUTURAÇÃO E O USO DA FALA E DA ESCRITA	80
4.1	Uma crítica aos estudos que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da fala e da escrita	81

4.1.1	<u>Uma crítica à Chomsky</u>	81
4.1.2	<u>Uma crítica à psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky</u>	95
4.2	Modos de pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita	101
4.3	Sumário do capítulo	123
5	DIRETRIZES BÁSICAS PARA UMA ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA EDUCACIONAL NO CAMPO DA ESCRITA	125
	CONCLUSÕES	138
	REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Karl Marx

Nas últimas décadas a Fonoaudiologia vem acompanhando um número crescente de alunos encaminhados, às unidades de saúde pública ou clínicas e consultórios privados, para atendimento fonoaudiológico, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita e por não seguirem a linearidade curricular, em séries ou anos de estudos, proposta pelo sistema educacional. Segundo Garcia (2004), o número de encaminhamentos tem tomado tal proporção que o problema começa a ser entendido como uma questão de saúde pública.

Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Dessa forma, alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita são previamente rotulados por grupos de educadores e agentes da saúde como portadores de alguma dificuldade ou disfunção. A criança desviante, ou imatura, surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização.

Tais dispositivos são decorrentes de uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que vem se difundindo na formação tanto dos fonoaudiólogos, como dos profissionais de educação, pautando-se, por influência da área médica, no paradigma de normalidade x anormalidade, a partir do qual se espera um padrão de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Essa concepção normativa de desenvolvimento vem determinando a perpetuação do que Moysés (2001) define como o mito do fracasso escolar. Trata-se do mito de que questões orgânicas sejam responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Segundo a autora, os problemas de saúde dos escolares superpõem-se ao perfil de morbidade da população em geral: questões de origem basicamente social. Não se trata de afirmar, levemente, que não existam doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um indivíduo, atinjam também as atividades intelectuais, bem como a aprendizagem. O mito arrolado por Moysés (2001) sustenta-se no fato de o escolar brasileiro sofrer de doenças que não prejudicam suas atividades extra-escolares, ou, mais propriamente, extracurriculares:

São crianças que andam (até a escola, inclusive), correm, brincam, riem, falam, contam estórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadoras de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e a escrever (MOYSÉS, 2001, p. 35).

Essas crianças, normais até entrarem em uma escola excludente, são tomadas como incapazes de aprender, reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são seus, sendo por fim aprisionadas em instituições invisíveis (MOYSÉS, 2001). Trata-se, contudo, de uma exclusão silenciosa, ocultada pelos modos de significação e de produção de sentidos presentes nos discursos médicos e pedagógicos sobre o desenvolvimento e a subjetividade humana.

Entretanto, se não existem causas orgânicas reais para o fracasso escolar, o que se observa, conforme apontam Moysés (1992) e Massi (2004), é a construção de falsas relações entre "doença" e não-aprendizagem, ou, mais sofisticadamente, a própria construção de entidades nosológicas, agora denominadas: dificuldade de aprendizagem, dislexia, disortografia, distúrbio específico de aprendizagem da escrita, etc. Independentemente da nomenclatura usada, o problema, via de regra, assume a conotação de doença biológica, centrada no sujeito, obscurecendo toda uma série de aspectos que pode interferir, de maneira contraproducente, no processo de aprendizagem.

Trata-se de um processo de medicalização, não apenas da aprendizagem, como da própria educação. De acordo com Moysés (2008), a medicalização é fruto do processo de transformação de fenômenos sociais e historicamente construídos em objeto biológico. Segundo a autora, “aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza” (MOYSÉS, 2008, p.3).

Nessa direção, fatos da escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como deficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de aprendizagem e domínio da escrita seja analisado por meio de critérios

perpassados pelo pensamento naturalista¹. Tais critérios obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo, como se explica a seguir.

A tentativa de associar defasagens – lesões, disfunções ou imaturidades – orgânicas, localizacionistas, às questões referentes à construção da escrita denuncia um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conforma-se aos preceitos das ciências naturais, uma vez que atividades humanas passam a ser analisadas como coisas e reificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos. Dessa forma, o que se observa é a transferência do campo das investigações da linguagem, enquanto fenômeno simbólico, individual, para o campo das ciências naturais, biomédicas, tratando-a como fenômeno da natureza da biologia humana - biológico e universal.

Essa abordagem naturalista ratifica ainda a perpetuação de uma concepção restrita do lugar do fonoaudiólogo no campo da educação e da escrita. O fonoaudiólogo, ainda hoje, é visto, por muitos educadores, como profissional da área biomédica, para o qual encaminham aqueles alunos que precisam ser “curados de um distúrbio” que os impede de fazerem uso efetivo da escrita.

A questão e o problema

A partir do contexto apresentado, a questão que se faz premente e impulsiona esse estudo é: todo custo² de construção da escrita está relacionado a algum distúrbio?

A Fonoaudiologia herdou da Medicina o caráter reabilitador que ainda hoje baliza sua formação e atuação. Esse caráter reabilitador, pautado no paradigma do “normal x anormal”, induz o fonoaudiólogo a interpretar fatos linguísticos associados ao processo de aprendizagem e uso da escrita sob um ponto de vista clínico, o que o faz deduzir que, se o sujeito tem um problema de escrita, logo, ele tem um distúrbio, um desvio ou uma disfunção. Tal premissa é perpetuada ainda hoje na formação do fonoaudiólogo, embora pesquisas científicas apontem, conforme salienta Moysés (2010), que não existem evidências, nem argumentos consistentes e

¹ O termo “naturalista” ou “pesquisa naturalística” é empregado por Chomsky e discutido nessa tese no subitem 4.1.1: “Uma crítica à Chomsky”.

² Nessa tese, o termo “custo” de construção da escrita é utilizado, conforme empregado na área Educacional, para referir-se aos sujeitos que: - apresentam um “padrão de desenvolvimento” da escrita diferente daquele ditado por escalas normativas; - não seguem a sequência presumível de “desenvolvimento” da escrita ou não alcançam as etapas esperadas; - apresentam um modo de escrita em desacordo com a norma padrão. Enfim, trata-se daqueles sujeitos que a escola considera que apresentam uma “dificuldade” para aprender a escrever.

sólidos do ponto de vista teórico e metodológico, que sustentem a hipótese de um determinismo biológico para as dificuldades de aprendizagem da língua escrita.

Essa biologização ou medicalização da aprendizagem também contradiz até mesmo estudos emblemáticos que têm se constituído como importantes contrapontos ao paradigma da patologização do fracasso escolar e ao próprio perfil reabilitador de intervenção fonoaudiológica educacional.

Tais estudos - que abalizam diferentes aspectos que influenciam as condições de domínio e aprendizagem da escrita, bem como apontam diferentes causas do fracasso escolar, levando em consideração não apenas os fatores individuais/ biológicos, como também os determinantes sociais, culturais, econômicos, comportamentais, psicológicos e educacionais - apesar de terem exercido certa influência nas áreas fonoaudiológica e educacional brasileira, vêm, a partir dos últimos anos, perdendo espaço para antigas concepções.

A crença no distúrbio como fator determinante da dificuldade para aprender a escrever e a crença em um padrão universal de desenvolvimento - como se todos os sujeitos fossem iguais e, portanto, deveriam apresentar um mesmo padrão de desenvolvimento - persistem, muitas vezes de forma velada, apesar de outras tendências já assinalarem que diferentes aspectos estão envolvidos na aprendizagem da escrita. Teoricamente, a necessidade de abordagem desses múltiplos aspectos, ao se focar a linguagem, já foi incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia (CNE, 2002), entretanto, na prática, prevalece a hegemonia de estudos com enfoque neuro-biológico da linguagem e de abordagens que estabelecem padrões de desenvolvimento esperados tanto da oralidade quanto da escrita.

Mas afinal de contas, o que na formação do fonoaudiólogo o leva a associar a presença de um distúrbio como fator determinante da dificuldade na aprendizagem ou domínio da escrita? Essa questão tem caráter essencial nesta tese, já que afirmar, simplesmente, que esse posicionamento se deve ao fato de tal profissional vir da Saúde - ou seja, ao fato da Fonoaudiologia ser uma especialidade que se mantém até hoje vinculada à área de Saúde, fundamentada sob a base epistemológica da Medicina - não é suficiente para explicá-lo.

Entendemos que grupos de fonoaudiólogos sustentam a concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita - e até mesmo, o próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita - com base em duas teses:

- 1) A tese de que a escrita derive da fala e desta preserve as mesmas propriedades gramaticais e representacionais.

- 2) A tese de que a estrutura e o uso da escrita, assim como da fala, sejam regidos por fatores universais vinculados à biologia humana.

Defendemos, com tal afirmação, que o paradigma da medicalização do fracasso escolar - ou seja, a crença de que o sujeito que não corresponde à expectativa da escola com relação ao aprendizado da escrita tenha um problema orgânico-individual que o faz desviar-se do padrão esperado - só pode ser sustentado caso a linguagem seja considerada um objeto natural, biológico. A linguagem assim considerada é, então, analisada no domínio da Biologia, segundo a metodologia das Ciências Naturais. Uma concepção biológica de linguagem sustenta a ideia de um padrão universal de desenvolvimento da fala e seus desvios, conseqüentemente, são concebidos como decorrentes de um problema biológico.

E especificamente sobre o conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita, entendemos que esse só pode ser amparado caso a concepção equivocada de fala enquanto um fenômeno estritamente biológico, estável e universal, seja estendida à escrita. A extensão da concepção de universalidade para o desenvolvimento da escrita acarreta o entendimento equivocado de que a escrita derive da fala e que ambas possam ser tomadas como fenômenos de mesma natureza.

Em resumo: a crença de que dificuldades na aprendizagem da escrita possam estar relacionadas a um distúrbio está escorada num raciocínio lógico dedutivo reducionista de que, se a fala é tão somente biologicamente determinada, logo ela apresenta um padrão que pode ser explicado a partir de teorias universais. E se a escrita deriva da fala, então mantém as mesmas características dessa, sendo, portanto, também um sistema biológico com padrão universal de desenvolvimento, comum a todos os seres humanos. E qualquer manifestação escrita que fuja do esperado pela cultura letrada só pode ser, a partir dessa ótica, decorrente de uma alteração determinada por questões individuais/ biológicas, ou seja, um distúrbio.

Conforme já apontado, essa concepção de patologização do fracasso escolar não é recente nem se restringe ao campo da Fonoaudiologia, sendo compartilhada pelo campo da Educação. Os educadores tendem a encaminhar os alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita a “se curar do distúrbio” no fonoaudiólogo, no psicólogo, no médico, enfim, no âmbito da Saúde. Tais encaminhamentos ocorrem porque esses alunos são previamente rotulados pelo professor como portadores de alguma dificuldade, deficiência ou disfunção que os impede de seguirem a linearidade curricular proposta pelo sistema educacional.

O problema é que, com base nas hipóteses que grupos de fonoaudiólogos sustentam em relação à escrita e à oralidade, não há outro entendimento possível do que problematizar que tal dificuldade é decorrente de um distúrbio inerente ao sujeito. E que, portanto, nessa dimensão, deve ser tratada e superada. Desse modo, o fonoaudiólogo, ao se decidir pelo atendimento clínico de tais alunos, pode reiterar a noção de que o custo de construção de escrita esteja relacionado a um determinante biológico. Conseqüentemente, quem fica mais prejudicado com essas concepções é o Aluno.

O termo “Aluno” se refere aqui a um sujeito especificado e datado: o sujeito do Fracasso Escolar. Trata-se de um número expressivo de alunos, especialmente aqueles que frequentam as escolas públicas brasileiras, cujas diferentes formas e processos de fala e escrita têm sido desqualificadas e avaliadas como patológicas, por não corresponderem aos padrões esperados e determinados como “normais”.

Tal fato vem ocorrendo uma vez que medidas de normalização e padronização da língua vêm participando ativamente, desde o final do século XIX, da imposição, não só de uma norma linguística, como da própria cultura subjacente à projeção de interesses de determinado grupo social – processo que esteve relacionado com a origem da própria Fonoaudiologia³.

Tais medidas, na verdade, refletem mecanismos de aculturação, assimilação e exclusão que desconsideram que o Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica e multicultural. A origem da intolerância não está apenas associada a um preconceito sobre a figura de certos sujeitos socialmente interpretados como “marginais”, mas, propriamente, da imposição de um modelo cognitivo às condutas praticadas pelo sujeito cognoscente, durante a experiência de aprendizagem, a partir de um pensamento científico cartesiano, como se só houvesse um sujeito cultural, único, e uma única forma de pensar, aprender e se expressar.

O problema se instaura quando o fonoaudiólogo, a escola, e a própria sociedade, não reconhecem nesse sujeito marginalizado, uma cultura, nem, tampouco, uma capacidade de aprender, pois só reconhecem o sujeito cartesiano⁴ e uma única forma de desenvolvimento e aprendizagem.

³ A origem da Fonoaudiologia, bem como sua relação com a imposição de medidas de normalização e padronização da língua é abordada, nessa tese, no subitem 1.1 “Gênese Histórica da Relação Fonoaudiologia, Saúde e Educação”.

⁴ O sujeito cartesiano diz respeito ao sujeito da cultura moderna, um sujeito concebido em termos ideais, segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por Descartes, no século XVII. Uma discussão a respeito desse “sujeito ideal” é apresentada no capítulo 4 dessa tese, no subitem: “Uma crítica à Chomsky”.

Assim, grupos de alunos são marginalizados e discriminados porque não dominam a norma linguística esperada. Como não a dominam, muitas vezes não compreendem o que o professor explica, não interpretam os textos que lêem, não escrevem “corretamente”, posto que escrevem como falam. Então, são considerados incapazes, sujeitos problemáticos que não têm condições cognitivas e linguísticas necessárias para aprender; reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são seus.

Em função da vigência desse modelo inegável de medicalização do sujeito e da própria educação, o peso do fracasso escolar que sujeitos têm vivenciado incide não sobre o perfil social dos alunos, mas sim, sobre sua natureza fisiológica. Dessa forma, o fracasso escolar passa a se vincular a traços biológicos e, assim, é transferido para o âmbito das ciências médicas e passa a funcionar como um instrumento determinante de exclusão e banimento social.

A medicalização do sujeito e da educação, sem que se reconheça e se legitime os múltiplos sujeitos aprendentes tem nos levado tão somente a uma nova era de escravidão, não mais baseada na segregação étnica e cultural e sim na segregação biomédica.

Os alunos que são tomados sob a condição de portadores de um distúrbio de aprendizagem da língua escrita, são sujeitos fragilizados e inseguros em relação às suas possibilidades de aprendizagem e acabam por incorporar a noção de incompetência, de inferioridade e de não pertencimento - presente nas diferentes vozes que cruzam sua história pessoal - como um dado da realidade.

Projeções negativas em torno do percurso que grupos de alunos estariam predestinados a trilhar e previsões de que deficiências e alterações devem fazer parte desse percurso reduzem processos de apropriação da escrita à confirmação de problemas precocemente anunciados. Experiências com a escrita marcadas pelo estigma do erro, do desvio e da incompetência balizam de forma negativa a construção da língua escrita, configurando trajetória de sofrimento e de traumas.

Portanto, é necessário refletirmos sobre os efeitos que uma visão patologizadora produz sobre os processos de construção da escrita e de constituição de subjetividades. No lugar ainda hoje ocupado pelo conceito de distúrbio, de disfunção, de fracasso, deve-se instaurar a categoria “diferença” e nela focar os estudos e pesquisas.

O que nos remete de volta à questão que incita esse estudo, afinal de contas: todo custo de construção de escrita está relacionado a algum distúrbio?

Essa pergunta só poderá ser, de fato, respondida - ou seja, o discernimento de que processos de escrita que se apresentam diferentes da norma possam não representar,

necessariamente, um distúrbio, mas uma singularidade que indica modos de pensar, aprender e se expressar de sujeitos cognoscentes diversos só será possível - quando as teses com base nas quais grupos de fonoaudiólogos sustentam a concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita forem desconstruídas.

Objetivos

Em face da prevalência:

- De uma relação entre a Fonoaudiologia e a Educação marcada por uma concepção de medicalização da aprendizagem e do fracasso escolar;
- De práticas fonoaudiológicas educacionais de caráter patologizadoras, influenciadas por uma concepção clínico- médica positivista⁵;
- De uma atuação fonoaudiológica educacional com foco de atenção na normalização do aluno e da língua;
- Da imposição e legitimação de rótulos negativos a escolares que não correspondem ao padrão de desenvolvimento da escrita definido como normalidade;
- Da patologização de aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e domínio da escrita;
- Da interpretação das manifestações na escrita que não se enquadram na norma padrão como sinais e sintomas de um distúrbio;
- Do número crescente de alunos encaminhados para terapia fonoaudiológica que tem recebido o diagnóstico de portadores de um distúrbio de aprendizagem da escrita, de tal modo que assumiu uma proporção de uma questão de Saúde Pública;

E considerando que tais prevalências sustentam-se em teses e paradigmas enraizados e mantidos até hoje na formação do fonoaudiólogo e do educador.

⁵ Apresenta-se uma discussão sobre essas práticas fonoaudiológicas, marcadas por uma relação Saúde-Educação essencialmente positivista, no subitem 1.1 dessa tese: "Gênese Histórica da Relação Fonoaudiologia, Saúde e Educação".

Esta pesquisa tem como objetivo geral: caracterizar a natureza e a representação da escrita alfabética, visando a contribuir para a superação da cultura naturalística e biologizante na abordagem das questões sobre a aprendizagem e o domínio da língua escrita no campo da Fonoaudiologia Educacional.

Tal objetivo geral, na tese, desenvolve-se através dos seguintes objetivos específicos:

1. Conceituar a natureza do sistema estrutural da escrita enquanto fenômeno distinto da fala;
2. Questionar o caráter universal atribuído ao desenvolvimento da fala e da escrita;
3. Discutir uma teoria sobre a mente que destaque os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas estruturam e fazem uso da fala e da escrita;
4. Apontar diretrizes básicas para a constituição de uma atuação fonoaudiológica educacional, no campo da escrita, que possa se destituir do caráter clínico–medicalizante; destacando, entre tais atuações, aquela relacionada à formação inicial e continuada de professores.

Metodologia

O contexto, a questão e o problema que impulsionam essa pesquisa, bem como os objetivos traçados, solicitam e apontam para a necessidade de realização de uma pesquisa científica de base teórico-conceitual. A opção por tal modelo de pesquisa ratifica-se ainda pela natureza do objeto de pesquisa uma vez que se configura numa categoria conceitual: a natureza conceitual da escrita.

Segundo Senna (2003a), a pesquisa científica de base teórico-conceitual caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa em que as escolhas teóricas e conceituais feitas pelo pesquisador, convergem para a construção de um conceito que seja aplicável ao campo epistemológico em que se situa, considerando o contexto de mundo e as necessidades que este apresenta. Trata-se, no caso dessa tese, do campo epistemológico da Fonoaudiologia Educacional.

Em se tratando de uma pesquisa teórico-conceitual, essa pesquisa não trabalha, portanto, com empiria. Trata-se de um trabalho de desconstrução e reformulação de conceitos sobre a escrita. Não se faz necessário a ida ao campo em busca de dados. Os dados reais que impulsionam essa pesquisa já estão postos, dizem respeito ao número expressivo de alunos

cujos modos de escrita têm sido desqualificados e avaliados como sinais ou sintomas de um distúrbio na aprendizagem da escrita e ao fato do fonoaudiólogo trazer da sua formação uma conceituação sobre a escrita que o leva a acreditar num determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita. Tal convicção embarga o trabalho - tanto clínico quanto educacional - com esse sujeito e em nada colabora para resolver a questão da demanda crescente de encaminhamentos desses sujeitos para terapia fonoaudiológica. Isso ocorre porque, ao problema em si, ninguém consegue chegar, por conta das concepções que regem o olhar do fonoaudiólogo e do educador em relação à escrita e aos sujeitos que escrevem.

Há que se considerar ainda que o objeto selecionado para essa pesquisa, ou seja, a natureza conceitual da escrita se constitui não apenas como um objeto material (que tem forma e matéria) - ou seja, a língua escrita - como também - e essencialmente - como um objeto imaterial, ou, melhor dizendo, de matéria simbólica e que, portanto, só existe no mundo das ideias e das representações. E como é sabido, não se pode sustentar a pertinência da aplicação de uma investigação empírica no campo da representação da linguagem porque simplesmente as representações não são empíricas, são fenômenos mentais, fenômenos psicológicos individuais.

Tal afirmação pode ser defendida a partir da exposição de duas questões. A primeira questão que se coloca já vem sendo discutida a longa data, trata-se do problema da relação entre a pesquisa empírica e a realidade observada. De acordo com o cientista social Florestan Fernandes (apud IANNI, 2004), em ciências sociais - aquelas que preponderantemente operam sobre a empiria -:

É sabido que o cientista não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos. A realidade não é susceptível de apreensão imediata, e sua reprodução, para os fins da investigação científica, exige o concurso de atividades intelectuais de veras complexas. Essas atividades são, naturalmente, reguladas por normas de trabalho fornecidas pela própria ciência (FERNANDES apud IANNI, 2004, p.124).

Portanto, o fato de não haver objetiva relação entre o dado observado e algum tipo de matéria essencial (no sentido epistemológico do termo) é justamente um dos problemas para sustentar alguma investigação empírica de base experimental na área das ciências humanas (incluindo os estudos sobre a linguagem). Isso porque, a ciência empírica experimental, de acordo com Florestan Fernandes (apud IANNI, 2004) deve ter como referência um dado objetivo, observável e mensurável a partir de seus próprios traços essenciais.

A segunda questão a ser levantada trata do seguinte fato: em face da impertinência de uma pesquisa empírica experimental na área das ciências humanas, tal como exposto acima, poder-se-ia, então, defender a pertinência da aplicação de uma investigação empírica não experimental, mas observacional.

De acordo com Florestan Fernandes (apud IANNI, 2004), a ciência empírica observacional, não opera sobre dados materiais, porém, sobre realidades intuídas pelo pesquisador a partir do observado. No entanto, Senna (2012) alerta para o fato de que o ponto de partida das hipóteses em ciências humanas são valores ordenados em determinados paradigmas e não, estados materiais definitivamente comprováveis na realidade de mundo. O problema resulta do fato de que a construção fenomenológica do objeto a ser investigado, ou seja, a representação da linguagem, não se submete ao processo de observação, já que tal fenômeno consiste nos valores que dão sustentação a seus diversos paradigmas epistemológicos⁶. Deste modo, segundo Senna (2012),

A observação em linguística está irrecorrivelmente comprometida pelos valores que antecedem a realidade observada e que são, por força da cultura desencadeada pelos movimentos de perpetuação e revolução paradigmáticas, prevaletes em sua reprodução científica (SENN, 2012, p.8).

Dessa forma, embora se reconheça que investigações experimentais e observacionais possam contribuir para uma elucidação do campo de conhecimento a ser estudado, estar em investigação de campo, na área da linguagem, não significa necessariamente estar diante de sujeitos ou alunos reais, uma vez que os paradigmas conceituais do pesquisador continuam prevalecendo sobre a observação e sobre toda a experimentação que se produza. Assim,

A empiria em ciências humanas sugere-se mais como ilusão, um exercício acadêmico que se basta em si mesmo, no rigor do exercício metodológico, quando o há, pois que, a priori, ciências humanas são conceituais, matéria advinda do campo simbólico, não observável no sentido sensorial do termo (SENN, 2012, p. 9).

Portanto, como o objeto selecionado para investigação nessa tese é a natureza conceitual da escrita, elege-se para esse estudo - com base em todos os argumentos já apresentados - a pesquisa científica de base teórico-conceitual.

No entanto, a opção por uma pesquisa teórico-conceitual não desconfigura a base científica da pesquisa porque ela é instituída e legitimada num modelo epistemológico de ciência Kepleriana que tem toda uma tradição e cuja ênfase recai não sobre dados empíricos,

⁶ O fato dos paradigmas sustentarem a construção fenomenológica do objeto a ser investigado - neste caso a escrita - é retomada nas conclusões dessa tese.

mas sobre teorias e hipóteses conceituais. Tal modelo dá destaque à natureza criadora da descoberta científica e sustenta que é possível desenvolver teorias a partir de hipóteses que não são, necessariamente, verificáveis empiricamente, mas que são críveis porque respondem a critérios de adequação descritiva e explicativa (BACH, 1973).

Uma teoria responde ao critério de adequação descritiva se formular de forma irrepreensível os fatos acerca do fenômeno conceitual em questão, de modo que, a partir da descrição do fenômeno, forneça condições para observar o expresso pela teoria e identificar o que está sendo descrito. Além disso, uma teoria conceitual não deve se limitar a descrever o fenômeno em questão, ou seja, a dizer como ele é, mas também deve relatar porque tal fenômeno se apresenta da maneira que é descrito, apresentando uma base fundamentada em princípios, em argumentos que lhe dão sustentação. Assim, uma teoria responderia ao critério de adequação explicativa ao explicar as suas propriedades (SENN, 2010b).

Por fim, é necessário afiançar que esse trabalho é conceitual e não meramente uma resenha, uma vez que não se bastará na seleção de textos e em suas resenhas. A natureza teórica dessa pesquisa envolve não apenas um processo de investigação do objeto - a partir da leitura atenciosa, do exame cuidadoso e da revisão detalhada e crítica de literaturas que abordem o tema - como, a construção de um conceito sobre a escrita que colabore para um olhar e uma abordagem diferenciada tanto em relação à própria escrita quanto em relação ao sujeito que escreve.

Construção teórica da tese

Para alcançar os objetivos a que essa tese se propõe, os capítulos são estruturados da seguinte maneira:

No capítulo 1 apresenta-se o campo epistemológico em que essa pesquisa se situa – a Fonoaudiologia Educacional -, o contexto de mundo e as necessidades que este apresenta. Tal apresentação estrutura-se a partir de um retorno à gênese histórica que definiu a relação entre Fonoaudiologia, Saúde e Educação, bem como de um breve relato de como foi se configurando a atuação do fonoaudiólogo no campo educacional, desde a regulamentação da profissão até a atualidade.

No capítulo dois são abordados os conceitos de linguagem, língua e gramática, a partir de referências das áreas de Linguística, Psicologia e Filosofia. Tal abordagem tem por

finalidade fornecer elementos para a compreensão desses conceitos linguísticos que permeiam todas as discussões apresentadas nessa tese. Trata-se ainda da exposição do posicionamento assumido em relação a tais conceitos.

O capítulo três dedica-se à conceituação da natureza do sistema estrutural da escrita enquanto fenômeno distinto da fala. Parte-se de uma revisão crítica da literatura sobre as diversas concepções a respeito da natureza do vínculo entre a escrita e a fala e, em seguida, apresentam-se especificidades que as diferenciam, com vistas a reunir argumentos que corroborem a defesa da posição assumida, na qual a escrita e a fala são tomadas como fenômenos de naturezas distintas.

No capítulo quatro, discute-se a estruturação e o uso da fala e da escrita. Inicialmente faz-se uma crítica aos estudos que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da fala e da escrita. Elegeram-se para tanto os trabalhos de Chomsky e de Ferreiro e Teberosky, referências que figuram - de forma declarada ou não - nas teorias e na prática, tanto da área fonoaudiológica quanto educacional. Em seguida sistematiza-se uma concepção teórica da mente, que busca explicar as singularidades na estruturação e no uso da fala e da escrita a partir de um complexo sistema cognitivo e da maneira como este é operado. Tal concepção não poderia ser aventada por visões acerca da linguagem influenciadas por um modelo de comportamento intelectual, construído em conjunto com toda uma cultura científica cartesiana, no qual se convencionou compreender certos padrões de comportamento como aceitáveis ou corretos, em detrimento de uma infinidade de outros tantos padrões de comportamento, tomados como incorretos e inaceitáveis. Estrutura-se tal teoria a partir de conceitos teóricos já sistematizados por Bruner, Vygotsky e Senna.

No capítulo cinco, apontam-se diretrizes básicas para a constituição de uma atuação fonoaudiológica educacional, no campo da escrita, destituída de qualquer caráter clínico-medicalizante. Tais princípios são referendados a partir dos conceitos teóricos apresentados e defendidos nessa tese e da interlocução com outros referenciais teóricos que abordam - sob uma perspectiva sócio-histórica da linguagem - a atuação fonoaudiológica educacional, bem como a formação do professor.

O capítulo conclusivo dedica-se à sistematização de algumas questões que permitem a síntese integradora de reflexões propostas nessa tese. Em seguida, retoma-se a questão que impulsionou essa pesquisa, buscando respondê-la a partir dos argumentos reunidos nessa tese.

1 A FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL

A gênese de práticas fonoaudiológicas de intervenção no âmbito escolar, assentadas em uma visão preventiva e reabilitadora dos chamados “vícios e defeitos de fala”, corroboraram com a medicalização do ensino em nosso país, cumprindo um papel político bastante duvidoso no que diz respeito aos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: o aluno e o professor.

Teixeira

Esse capítulo tem o objetivo de apresentar o campo epistemológico em que essa pesquisa se situa – a Fonoaudiologia Educacional -, o contexto de mundo e as necessidades que este apresenta. A apresentação desse campo objetiva, também, indicar em que se baseia e a quem se destina essa tese. Dessa forma, o capítulo se estrutura a partir de um retorno às bases sócio-históricas que definiram a relação entre Fonoaudiologia, Saúde e Educação. Apresenta-se, também, um breve relato de como foi se configurando a atuação do fonoaudiólogo no campo da Educação, desde a regulamentação da profissão até a atualidade. A abordagem dessas questões se justifica também no fato de que essa relação Fonoaudiologia - Saúde - Educação pode ser considerada um fator determinante, não apenas para o surgimento da Fonoaudiologia, mas especialmente para a constituição da prática fonoaudiológica no campo das chamadas “dificuldades de aprendizagem da escrita”.

Para a estruturação do capítulo utilizam-se como referências alguns autores que se dedicaram ao estudo do campo da Fonoaudiologia Educacional, ou apresentaram propostas de atuação nessa área (BERBERIAN, 2007; BERBERIAN & CALHETA, 2009; CALHETA, 2005; CAVALHEIRO, 1997; CAVALHEIRO, 2001; FIGUEIREDO NETO, 1988; GIROTO, 2001; GIROTO, 2006; GIROTO & OMOTE, 2007; GOULART et al., 1984; KYRILLOS, MARTINS e FERREIRA, 1997; SIQUEIRA & MONTEIRO, 2006; SILVA & CALHETA 2005; ZORZI, 2001), bem como publicações oficiais do governo federal e dos Conselhos Regionais e Federal de Fonoaudiologia. Utiliza-se também como referência MOYSÉS (2001), que aborda a medicalização do campo educacional.

1.1 Gênese Histórica da Relação entre Fonoaudiologia, Saúde e Educação

A Fonoaudiologia surgiu como técnica intuitiva e arte ainda na Antiguidade, quando seu fundador clássico – Demóstenes – colocava seixos na boca para melhor articular sua fala na tentativa de superar sua gagueira; ou diante do mar bravio discursava inibindo, sem saber, o próprio feed-back auditivo e o pressentido medo de falar para a multidão.

Até século XVIII a Fonoaudiologia foi muito experimental. Enquanto ciência, a Fonoaudiologia surgiu, em meados do século XIX, na Europa, associada à Medicina, a partir do interesse em compreender, explicar e reabilitar comportamentos afásicos observados em pacientes, especialmente no período de pós-guerra. Em 1894, na Escócia, o Dr. Wyllie escreveu “Disorders of Speech”, onde buscou evidenciar a necessidade de uma visão organicista e médica para os transtornos da fala. Até então, os problemas de linguagem eram tratados por professores de elocução e por foneticistas. Começou-se, então, a combinar o tratamento médico com a terapia elocutiva. Em 1896, nos Estados Unidos, pela primeira vez no mundo, as crianças foram testadas com métodos estatísticos para se avaliar e detectar o número de distúrbios da fala e em seguida foi fundada a primeira Clínica de Patologias da Fala. Outro marco da história mundial da Fonoaudiologia, a partir do qual se estabeleceu como especialidade em patologias da linguagem, foi a criação, em 1900, da primeira faculdade de Fonoaudiologia do mundo, na Hungria (GOULART et al., 1984).

No século XX, mesmo não sendo favorecida pelo contexto mundial - a Europa e a América tiveram problemas iminentes e urgentes decorrentes das duas guerras mundiais e da crise econômica de 1929 -, a Fonoaudiologia cresceu com vitalidade no mundo inteiro, pela força de seu grande alcance social, prestando serviços às comunidades em geral: civis, militares, adultos e crianças (GOULART et al., 1984).

No Brasil, a Fonoaudiologia estruturou-se em função das necessidades políticas e sociais do final do século XIX e início do século XX, a partir de interesses políticos do Estado Novo em superar diferenças da língua de determinados grupos sociais em nome da unidade e do progresso nacional. Medidas de normalização e padronização da língua foram impostas e sustentadas por um discurso moralizador, a partir da constituição da “língua pátria”.

De acordo com Berberian (2007), tal período foi marcado por um processo de urbanização acelerado que acarretou a vinda de grandes levas de imigrantes nacionais e estrangeiros para as regiões de maior desenvolvimento econômico do país. Esses sujeitos se agruparam nesses centros urbanos segundo suas origens e organizaram-se por identificação de

costumes, línguas e interesses; fato que somado à falta de infraestrutura para receber essa nova população, provocou em setores da sociedade da época uma preocupação com a preservação da identidade do país e um temor pela desestruturação da sociedade. Além disso, as diversidades observadas nesses grupos começaram a ser consideradas como uma das causas dos problemas sociais que assolavam o país. Tal premissa era baseada numa vertente biológica e organicista, a qual remetia às diferenças morais, de valores e de comportamentos dos grupos sociais uma noção de doença social.

Arelados à idéia de que a doença social ameaçava toda a população, agentes higienistas, educadores, médicos e técnicos foram convocados para a reordenação e a regeneração do país para que esse pudesse ingressar na modernidade capitalista e industrial. Surgiram, assim, propostas de unificação nacional nos campos da Educação, Saúde, Moral, Cultura e da organização racional do trabalho.

Segundo Berberian (2007), a escola foi eleita um lugar privilegiado para tratar dos problemas nacionais, propagando-se uma regeneração do ensino alinhada, sobretudo, às propostas escolanovistas cujos fundamentos traduziam o sentido da escola voltada à preparação do trabalho, à seletividade, à racionalidade, enfim, à criação da imagem do brasileiro-padrão. A cultura passou a ser a força motriz desse processo, assim como a língua um dos seus principais alvos, sofrendo tentativas de controle e uniformização.

Tratava-se de valorizar e impor a utilização da “língua pátria”, num esforço de nacionalização como possibilidade de erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais, visando à adaptação aos valores dos grupos dominantes em expansão. A nacionalização deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa, de modo uniforme e estável, em todo o território nacional. A uniformização da língua demandou a necessidade de definição de suas estruturas internas por meio da padronização ortográfica. A esse ideal de homogeneidade correspondeu o conceito de língua padrão⁷ (BERBERIAN, 2007).

Para justificar que no Brasil uma dentre as várias manifestações da língua deveria ser escolhida como a língua padrão, descrições dos diferentes modos de fala passaram a ser realizadas. Entretanto, os primeiros estudos acerca da heterogeneidade contida nas falas dos diferentes grupos sociais, em vez de motivados pelo reconhecimento e pela valorização das

⁷ Segundo Bagno (2009), a norma padrão é o modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa e que, na realidade, não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco à escrita mais monitorada. O autor distingue da norma padrão, o conjunto das variedades prestigiadas - utilizadas pelos cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural - e o conjunto das variedades estigmatizadas, utilizadas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com menor acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares.

particularidades desses grupos, objetivavam localizar, sistematizar e combater os desvios da língua e circunscrever, com argumentos científicos, a língua ideal (BERBERIAN, 2007).

A partir desses primeiros estudos fonéticos e linguísticos voltados à descrição dos diferentes usos da língua da população brasileira, foi elaborado um discurso de alcance social, por meio do qual foi delineado não só um ideal de brasileiro, como também a língua que esse deveria usar. De acordo com Berberian (2007), prevaleceu para tal escolha a posição dos especialistas que afirmaram existirem razões históricas para considerar a língua falada no Rio de Janeiro - Distrito Federal - a mais correta e, conseqüentemente, para instituí-la como a “língua pátria”. Tais especialistas argumentaram que o Rio de Janeiro havia sido identificado, desde a vinda da família real, como o centro mais culto do país e, portanto, o modelo a ser seguido.

No entanto, os argumentos utilizados pelos especialistas, para a afirmação da superioridade da língua falada no Distrito Federal, ocultaram a dimensão política dessa escolha. Na realidade, a instituição de uma língua padrão, além de reiterar um espaço de concentração de poder, fixou uma língua imaginária que, em primeira instância, tinha por objetivo o apagamento dos falantes, como se as diferenças de hábitos e costumes pudessem ser contidas, uma vez controlada e unificada a língua.

Não bastava que a população mais pobre e/ou de migrantes - formada basicamente por ex-escravos, mulatos, estrangeiros, migrantes nordestinos - fosse desapropriada de suas línguas de origem e passasse a utilizar a “língua-pátria/língua padrão”. Era necessário extirpar de suas falas os inúmeros sotaques e pronúncias, pois nesses se apresentavam a heterogeneidade da população, considerada o principal fator do atraso e da desagregação nacional.

Dessa forma, a língua foi destacada como um elemento capaz de colaborar com o fortalecimento moral e aperfeiçoamento da raça. A fim de fortalecer a língua padrão e com a preocupação de extinguir as diferenças, surgem algumas iniciativas, entre elas a identificação e a eliminação de seus desvios. Essas iniciativas foram, inicialmente, incorporadas ao papel de alguns professores que, auxiliados por outros profissionais, foram gradativamente alterando sua imagem de educadores para terapeutas. Por meio de um processo de aperfeiçoamento das estratégias de normatização dos desvios da língua, configurou-se o perfil de um especialista, inicialmente denominados ortofonistas, logopedistas ou terapeutas da fala.

O surgimento desse profissional, cuja função seria detectar, diagnosticar e tratar os desvios da língua, veio ao encontro dos princípios que, segundo Berberian (2007), norteavam o ensino da época: moral, higiênico e econômico. Não se tratava de uma proposta concentrada

em torno de interesses comuns, mas de um ensino cuja tarefa era diluir as diferenças socioculturais para higienizar e padronizar a população; levando à população analfabeta, inculta e doente, condutas de trabalho, de higiene e de lazer que veiculassem comportamentos necessários para a construção de uma nação moderna.

Essas diferenças socioculturais dos alunos, bem como as diferenças físicas e/ou morais, eram taxadas como aberrações e como a causa dos insucessos escolares. Para combater tal insucesso e diminuir o número de repetências, a Educação foi estruturada a partir da seleção e dos agrupamentos dos indivíduos ditos diferentes em grupos o mais homogêneos quanto possível.

O sistema seletivo de ensino foi lançado com base nas ciências biopsicológicas e representado, no campo educacional, pelos princípios da Escola Nova. Tais princípios tiveram grande repercussão com a divulgação: dos testes ABC; das ideias de maturidade e da necessidade de pré-requisitos para a alfabetização; e da disseminação do enfoque comportamental para a explicação das questões relativas à leitura e à escrita, compreendidas a partir de habilidades visuais, auditivas e motoras, e reduzidas, ainda, à noção de instrumentos utilizados na aquisição de conteúdos escolares (GIROTO, 2006).

A quantificação das capacidades maturacionais e da personalidade, entre outros aspectos do comportamento humano, embasada pelos conhecimentos da Medicina e da Psicologia, subsidiou a organização do sistema educacional em níveis, atrelados aos resultados da mensuração de habilidades e capacidades dos indivíduos (MOYSÉS, 2001).

Segundo Berberian (2007), essa proposta educacional, fortemente marcada pela relação Saúde-Educação essencialmente positivista⁸, previa a participação de médicos e outros especialistas na implantação de procedimentos técnico-científicos para classificar os escolares. Além da classificação dos alunos, foram instituídos programas de tratamentos para as diferenças escolares e definidos serviços complementares no sistema escolar, resultando na medicalização da área pedagógica.

Concomitantemente a esse processo de medicalização do sistema educacional, no campo da Medicina, nesse momento, o positivismo também predominava como fundamento científico, inclusive dos estudos dirigidos à aprendizagem da leitura e da escrita. Moysés (2001) enfatiza que a Medicina, ao centrar-se no estudo de doenças e de técnicas de cura, assumiu para si um poder normatizador, visto que os conhecimentos resultantes de tais

⁸ A filosofia positivista é conceituada por Morin (1996) como um conjunto de conhecimentos que adquirem um valor universal e que são caracterizados por um objetivo e por um método determinados, fundados sobre relações objetivas e verdadeiras, em que predominam procedimentos controlados, quantificáveis e generalizantes.

estudos determinaram a imposição de um modelo idealizado de homem saudável e ditaram o conceito de normalidade que se estenderam ao âmbito escolar.

Tal imposição contribuiu para reforçar as dicotomias: normal-patológico e saúde-doença; uma vez que saúde era compreendida apenas como a ausência de doença, vinculada, portanto, aos aspectos biológico-orgânico-individual. E quem não atingia o estado de saúde ideal, preconizado e subsidiado pela ênfase a tais aspectos, não podia ser classificado dentro da normalidade imposta.

A busca incessante pela normatização conduziu o olhar médico para o que diferenciava o sujeito da norma estabelecida e acabou por deslocar as ações da Medicina apenas para o aspecto orgânico. Dessa forma, tais ações foram reduzidas à realização de exames, à aplicação de testes, à utilização da sintomatologia como critério de classificação dos indivíduos em doentes ou saudáveis, culminando em uma terapêutica preocupada com a neutralização dos sinais e sintomas (GIROTO, 2006).

A Medicina, investida desse caráter normatizador, estendeu sua atuação para o ambiente escolar, consolidando sua participação nas decisões relativas aos caminhos assumidos pela Educação com a criação do Serviço de Saúde Escolar⁹, que atingiu seu apogeu na década de 1940 (FIGUEIREDO NETO, 1988).

Segundo Moysés (2001, 2008), foi esse movimento que contribuiu, decisivamente, para o processo de medicalização da aprendizagem, o qual, a partir da normatização e da inspeção dos ambientes escolares, transformou questões sociais em biológicas, visto que tudo que escapava à norma era transformado em doença, circunscrita aos aspectos biológico-individual. Essa medicalização instituiu os chamados “distúrbios de aprendizagem” e instaurou o campo médico-pedagógico, que deu um caráter científico à previsão social, transformando-a em previsão médico-pedagógica e gerando consequente aumento da demanda por serviços de saúde especializados na resolução das doenças do não aprender.

Os serviços de saúde especializados foram se distanciando do espaço escolar e aqueles relacionados às alterações da linguagem, ficaram a cargo dos terapeutas da fala, que começaram a desenvolver um perfil clínico. Nesse momento, os procedimentos e fundamentos da medicina positivista passaram também a servir de base para esse profissional e para sua formação. O diagnóstico e a eliminação dessas alterações da linguagem – que passaram a ser vistas como patologias - foram instituídos como foco dessa especialidade que

⁹ Segundo Figueiredo Neto (1988), tal serviço tinha por objetivo promover a higienização do espaço físico escolar, bem como dos alunos e de professores, a fim de garantir condições de saúde adequadas à aprendizagem. Entretanto, tal serviço esteve relacionado, prioritariamente, com a seleção e a classificação dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem para posterior encaminhamento destes para tratamento médico.

se vinculou à área da Saúde. E assim, sob a base epistemológica da Medicina, motivada pelo contexto sócio-político-econômico desse período, a Fonoaudiologia se constituiu atrelada à Educação.

De acordo com Cavalheiro (1997), a Fonoaudiologia - como profissão - originou-se no Brasil associada à atividade pedagógica do professor, no entanto seu caráter reabilitador exigiu do profissional uma aproximação com a área médica. Aos poucos, a atuação do profissional foi sendo desenvolvida em clínicas, consultórios e ambulatórios - centrada na reabilitação - e, nas décadas de 1960 e 1970, a profissão foi legitimada por meio da criação dos primeiros cursos acadêmicos.

Os princípios norteadores dos primeiros cursos foram determinados pela valorização da técnica e da especialização e pela ideologia desenvolvimentista da época. A Fonoaudiologia, a partir da necessidade de se constituir como ciência e mostrar uma prática competente, apropriou-se dos pressupostos epistemológicos vigentes na época. Tal apropriação acarretou a assunção dos conceitos e do modelo médico-positivista como norteador tanto do pensamento como da prática clínica fonoaudiológica, o que originou uma percepção da alteração de linguagem como uma patologia, uma doença a ser curada, alheia aos processos sociais nela implícitos e uma concepção da fonoaudiologia como prática prescritiva de medidas curativas. Dessa forma, esses primeiros cursos explicitavam uma prática voltada à eliminação da doença e da anormalidade, focos do próprio entendimento médico da época. Tanto a área Médica quanto da Psicologia estavam voltados para a definição dos conceitos de normal/patológico e para a elaboração de testes de normalidade (CRF^a 2^a Região, 2010).

Assim, o surgimento dos primeiros cursos de Fonoaudiologia, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, foi se delineando dentro de um quadro essencialmente prático, cujos profissionais foram convocados a se responsabilizarem pela execução e aplicação de testes, pela necessidade de atender os alunos da rede oficial do ensino primário que apresentavam distúrbios de aprendizagem e pela reabilitação dos distúrbios da comunicação (GOULART et al., 1984; CRFa 2^a Região, 2010).

1.2 Da Regulamentação à Atualidade – Como a Fonoaudiologia vem atuando no Campo da Educação

Conforme enfatizado, até a década de 1970, tanto a Medicina quanto a própria Educação e a Fonoaudiologia tinham suas ações fortemente marcadas pela filosofia positivista. Tal influência traduziu-se, na Fonoaudiologia, pela apropriação do modelo clínico-médico e pelo direcionamento das práticas fonoaudiológicas, relativas à escola e à escrita, a medidas curativas voltadas à detecção e eliminação da “doença” - dos distúrbios da linguagem e da aprendizagem - tal como ocorria na Medicina.

Na década de 1980, a profissão de Fonoaudiólogo foi regulamentada a partir da Lei nº 6965 (BRASIL, 1981), sancionada em 09 de Dezembro de 1981, pelo então presidente João Figueiredo. Tal lei instituiu, entre outras medidas, a competência do Fonoaudiólogo:

Fonoaudiólogo é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz (BRASIL, 1981 - Lei nº 6965).

Observa-se que tal lei, influenciada por novos paradigmas adotados pela Saúde Pública a partir da década de 1980 - como o conceito de saúde/doença, prevenção e promoção da saúde -, procurou expandir as ações fonoaudiológicas para além da detecção e eliminação de “doenças”. Entretanto, mantém forte vínculo com o passado positivista, ao mencionar seu papel no “aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz”.

A Lei 6965/1981 procurou também diferenciar a ação do fonoaudiólogo no ambiente escolar daquela desenvolvida por ele na prática clínica voltada ao atendimento dos alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem, ao definir como uma de suas competências: “Assessorar órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, privados ou mistos no campo da Fonoaudiologia; Participar da Equipe de Orientação e Planejamento Escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos” (BRASIL, 1981 - Lei nº 6965).

Assim, com a regulamentação da profissão, procurou-se definir a escola como um espaço de atuação diferenciado da clínica, com foco de atuação preventivo. Os Conselhos Regionais e Federal de Fonoaudiologia dispensaram esforços para regular a atuação do fonoaudiólogo tanto no contexto clínico como escolar, mas, apesar disso, fonoaudiólogos continuavam atuando nas escolas com os referenciais teóricos e práticos da abordagem clínica, o que muitas vezes resultou simplesmente numa atuação semelhante ao contexto clínico, voltada para ações de detecção precoce de patologias, havendo somente uma mudança de cenário, uma vez que o olhar do fonoaudiólogo ainda era médico – um agente da saúde na Educação.

A partir de meados da década de 1980 ocorreu um aumento significativo de ações desenvolvidas por grupos de fonoaudiólogos na esfera educacional, bem como de trabalhos científicos voltados a essa área. Esses trabalhos começavam a apontar um enfoque diferenciado da ação do fonoaudiólogo na Educação, pautado em estudos da Saúde Pública e no conceito de Saúde de forma mais ampla que a ausência de doença, bem como nos aspectos ambientais e sociais que a compõem (CRFa 2ª Região, 2010).

Ao mesmo tempo, a escola, ao se abrir para a inserção de todos - inicialmente, através da LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), que decretou obrigatoriedade escolar para todos entre 7 e 14 anos de idade, e, posteriormente, a partir da proclamação pela UNESCO da “Declaração Mundial sobre a Educação para todos”, em 1990 (ONU, 1990) e da “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, em 1994 (ONU, 1994) - passa a ter de lidar com a diversidade; a ter de se adequar para receber a todos, com as diferentes individualidades que ali se apresentam, tais como gênero, etnia, nível socioeconômico, etc. e a ter de traçar o ensino considerando o sujeito que ali se apresenta. Assim, também no âmbito da Educação havia um novo paradigma que influenciou as propostas de atuação fonoaudiológica na escola: a Educação Inclusiva que deveria atingir amplamente a população escolar e não apenas a “população com necessidades educativas especiais”, historicamente excluída da escola.

Nessa associação de mudanças tanto na Saúde como na Educação, a década de 1990 apresentou um cenário, como aponta Cavalheiro (1997), em que prevaleceu a discussão a respeito do papel a ser exercido pelo Fonoaudiólogo na Educação. Entretanto, apesar desse discurso em torno de novos paradigmas, e da tentativa de abandono das propostas que tem como preocupação exclusiva a busca da doença, na atualidade ainda é possível verificar, com frequência, práticas fonoaudiológicas, na área educacional, cujas ações ainda são enraizadas pelo caráter reabilitador herdado da saúde. Não se trata da realização de atendimento clínico na escola (embora, em algumas escolas, até esse procedimento persista, mesmo sendo vedado pelo código de ética do fonoaudiólogo), mas da execução de ações que ainda priorizam a detecção de alterações da comunicação e a realização de encaminhamentos para atendimentos especializados; ainda que alguns trabalhos - como o de Cavalheiro (1997) e o de Kyrillos, Martins e Ferreira (1997) – tenham enfatizado que essas ações de triagens fonoaudiológicas, começavam a mudar de foco, deixando de objetivar a detecção de “doenças” e seu encaminhamento para se voltar para o levantamento e identificação das características gerais de uma população escolar, a fim de traçar um programa de trabalho.

Esses programas mais recentes, nomeados como assessorias e consultorias fonoaudiológicas, propostos como ações fonoaudiológicas preventivas no contexto educacional, apesar de parecerem se afastar do caráter reabilitador da atuação, são muitas vezes norteados pela premissa de que o fonoaudiólogo - como detentor de conhecimentos a respeito da linguagem - deve transmiti-los aos educadores sob a justificativa de orientá-los e treiná-los para identificar precocemente eventuais problemas que, a posteriori, estarão sob o controle do fonoaudiólogo, no contexto clínico, externo à escola (GIROTO & OMOTE, 2007).

Assim, apesar dos esforços em busca da modificação e ampliação da atuação fonoaudiológica no âmbito educacional, uma parcela de fonoaudiólogos ainda hoje atua na perspectiva da patologização da aprendizagem em detrimento da valorização e promoção do processo de ensino-aprendizagem. Tal atuação perpetua a oficialização de expectativas, julgamentos e estereótipos estabelecidos pelos educadores em relação ao aluno que apresenta dificuldades escolares (muitas vezes rotulados como “portadores de um distúrbio de aprendizagem” em razão da patologização de aspectos inerentes ao processo de aprendizagem da escrita) (CAVALHEIRO, 2001; GIROTO, 2001).

Mesmo que atualmente, sob o discurso politicamente correto acerca da inclusão, não mais se encaminhe à classe especial o aluno considerado com desempenho escolar insatisfatório, ainda se verifica uma espécie de exclusão desse aluno do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que esse permaneça no espaço físico da sala de aula, condição denominada por Moysés (2001) de “institucionalização invisível”.

Essa institucionalização, perpetuada pelo caráter excludente que marca a escola em função de sua dificuldade em lidar com as diferenças, acaba sendo ratificada e legitimada por essas práticas fonoaudiológicas educacionais de caráter patologizadoras. Nessas práticas, a prevenção ainda é vista somente como a detecção precoce de alunos com dificuldades escolares e o seu encaminhamento para atendimento especializado; e as ações de assessoria e consultoria ainda são orientadas pelas determinações ditadas pela convicção da existência de (ou possibilidade de) doenças do aprender. Além disso, esse cenário é agravado pelo fato dessas “doenças” - no caso em que envolvem o aprendizado e o domínio da escrita, referidas por nomenclaturas diversas, como “distúrbio de aprendizagem”, “dislexia”, “disortografia”, etc. - serem vistas como decorrentes de deficiências orgânicas, individuais, inerentes ao aluno.

Entretanto, a busca pela mudança desse panorama tem sido intensificada desde a década de 2000, visto que a reflexão acerca das práticas fonoaudiológicas, no contexto

escolar, tem figurado em publicações mais recentes¹⁰, assim como tem sido promovida, por meio de discussões e publicações, pelos órgãos representativos dessa área, como os Conselhos Regionais e o Federal de Fonoaudiologia. Outro fato importante nesse processo é o reconhecimento da especialidade Fonoaudiologia Escolar/Educacional - a partir da resolução nº 382 do Conselho Federal de Fonoaudiologia de 20 de março de 2010 (CFFa, 2010a).

Esse processo de mudança na concepção do que vem a ser Fonoaudiologia Escolar iniciou com a resolução 232 (CFFa, 1999) e posteriormente com a resolução 309 (CFFa, 2005) do Conselho Federal de Fonoaudiologia - revogando a anterior – que dispõem sobre a atuação do Fonoaudiólogo na Educação. A resolução 309 (CFFa, 2005) apesar de representar um avanço, determinando a realização de ações subsidiadas pela parceria educadores-fonoaudiólogos e pelo favorecimento do processo ensino-aprendizagem, externando a preocupação com a ampliação das possibilidades da atuação fonoaudiológica educacional, descreve algumas ações de maneira que indicam certa dificuldade em se emancipar de antigas premissas. De acordo com a resolução 309, cabe ao fonoaudiólogo, no âmbito escolar, desenvolver ações de:

a) Capacitação e assessoria, podendo ser realizadas por meio de esclarecimentos, palestras, orientação, estudo de casos entre outros; b) Planejamento, desenvolvimento e execução de programas fonoaudiológicos; c) Orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz; d) Observações e triagens fonoaudiológicas, com posterior devolutiva e orientação aos pais, professores e equipe técnica, sendo esta realizada como instrumento complementar e de auxílio para o levantamento e caracterização do perfil da comunidade escolar e acompanhamento da efetividade das ações realizadas e não como forma de captação de clientes; e) Ações no ambiente que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem; f) Contribuições na realização do planejamento e das práticas pedagógicas da instituição (CFFa, 2005, art. 1º).

Assim, tal resolução, ao mesmo tempo em que propõe atuações no âmbito escolar que marcadamente representam um afastamento da ação clínica terapêutica e caminham para uma atuação fonoaudiológica de participação na equipe multidisciplinar escolar, interpreta de forma restrita as possibilidades de ações de assessoria fonoaudiológica na escola como sendo aquelas “realizadas por meio de esclarecimentos, palestras, orientação, estudo de casos” (CFFa, 2005). Assim, apesar de propor uma ação de parceria entre profissionais, paradoxalmente propõe ações que perpetuam uma atuação de forma unilateral colocando o fonoaudiólogo numa posição de provedor de conhecimentos a respeito da comunicação e de seus transtornos, bem como de condutas a serem aplicadas na sua resolução. Além disso, tal resolução ainda legitima ações de triagem no ambiente escolar, apesar de afirmar que seus

¹⁰ Entre tais publicações destaca-se: Cavalheiro (2001); Giroto (2001); Zorzi (2001); Silva & Calheta (2005); Calheta (2005); Giroto (2006); Siqueira e Monteiro (2006); Giroto & Omote (2007); Berberian & Calheta (2009); entre outros.

objetivos são outros que não a captação de clientes. A realização de triagem implica em uma ação clínica na escola, uma vez que os alunos são submetidos a uma bateria de testes para a constatação, em última instância, de algum desvio do padrão esperado sobre a linguagem e aprendizagem, por exemplo. Tal conduta contribui para a sustentação da vinculação do papel do fonoaudiólogo a um profissional da saúde que busca a detecção da doença/ distúrbio, salientando ainda um caráter orgânico-individual na determinação dos sintomas dessa.

Uma interpretação diferente do que pode ser a ação de assessoria fonoaudiológica escolar pode ser observada em Calheta (2005) e Giroto (2006), que propõem uma definição de assessoria como ações em promoção da saúde, de forma a possibilitar o estabelecimento de relações discursivas qualitativas entre educadores e o fonoaudiólogo que possam contribuir significativamente para a reflexão e construção de conhecimento.

Em publicação do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região (CRFª 2ª Região, 2010) também é possível constatar uma proposta de atuação fonoaudiológica educacional diferenciada:

No que se refere ao trabalho fonoaudiológico entende-se que o profissional em sua atuação no âmbito escolar pode desenvolver ações voltadas à consultoria, formação e assessoria. Na função de consultor, o profissional inicialmente examina a demanda da equipe que atua na escola e a partir das conclusões observadas, discute e define com a equipe escolar as estratégias que poderão fazer parte dos procedimentos cabíveis. Sequencialmente, poderá surgir a exigência de uma ação formativa e/ou de assessoria. A formação é realizada de acordo com a necessidade dos atores sociais envolvidos com a escola de conhecer aspectos relacionados à Fonoaudiologia. Com relação à assessoria, o fonoaudiólogo pode auxiliar/apoiar, a partir de seu conhecimento especializado em um determinado assunto, devendo permitir a construção de ações voltadas à demanda escolar (CRFª 2ª Região, 2010, p. 53).

Além dessa publicação, em âmbito regional, a resolução mais recente do Conselho Federal de Fonoaudiologia sobre esse tema - a Resolução CFFª nº 387, de 18 de setembro de 2010 (CFFª, 2010b) - de alcance nacional, também representa uma tentativa de mudança de paradigma em relação ao papel do fonoaudiólogo educacional, como é possível apreender no segmento da resolução transcrito a seguir:

O domínio do especialista em Fonoaudiologia Educacional inclui aprofundamento em estudos específicos e atuação em situações que impliquem em: a) Participar do diagnóstico institucional a fim de identificar e caracterizar os problemas de aprendizagem tendo em vista a construção de estratégias pedagógicas para a superação e melhorias no processo de ensino-aprendizagem; b) Atuar de modo integrado à equipe escolar a fim de criar ambientes físicos favoráveis à comunicação humana e ao processo de ensino-aprendizagem; c) Desenvolver ações educativas, formativas e informativas com vistas à disseminação do conhecimento sobre a interface entre comunicação e aprendizagem; d) Desenvolver ações institucionais, que busquem a promoção, prevenção, diagnóstico e intervenção de forma integrada ao planejamento educacional, bem como realizar encaminhamentos extraescolares, a fim de criar condições favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem; e) Participar das ações do Atendimento Educacional Especializado - AEE de acordo com as diretrizes específicas

vigentes do Ministério da Educação; f) Orientar a equipe escolar para a identificação de fatores de riscos e alterações ocupacionais ligadas ao âmbito da fonoaudiologia; g) Participar da elaboração, execução e acompanhamento de projetos e propostas educacionais, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a partir da aplicação de conhecimentos do campo fonoaudiológico; h) Desenvolver ações voltadas à consultoria e assessoria fonoaudiológica no âmbito educacional; [...] (CFF^a, 2010b).

Assim, tanto a publicação do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2^a Região (CRF^a 2^a Região, 2010) quanto a Resolução n^o 387 do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF^a, 2010b) trazem propostas diferenciadas de atuação fonoaudiológica educacional a partir da participação do fonoaudiólogo na equipe multidisciplinar, inicialmente num processo de identificação das necessidades educacionais para que em seguida possa contribuir com aqueles que atuam no ambiente escolar para que re/criem efetivas possibilidades de aprendizagem e potencializem o desenvolvimento da comunicação.

Contudo, apesar dos avanços que essas propostas de atuação fonoaudiológica educacional apresentam, é preciso salientar que é possível verificar no texto da Resolução n^o 387 do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF^a, 2010b) - justamente aquela de âmbito nacional que determina as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional - a sustentação do uso de termos como “identificação e caracterização de problemas de aprendizagem”; “realização de encaminhamentos extraescolares”; “atendimento educacional especializado”; o que parece remeter à persistência de uma dificuldade em retirar o foco de atenção do aluno e da sua normalização.

Além disso, é preciso que se reconheça que essas propostas diferenciadas de atuação fonoaudiológica educacional ainda figuram mais no papel do que efetivamente na prática, sendo ainda muito diferentes do que grupos de fonoaudiólogos têm desenvolvido no contexto educacional privado e até mesmo público. Apesar de todos os esforços para a regulamentação, formulação e reconhecimento dessa especialidade de atuação fonoaudiológica no âmbito educacional, o que pode ser visto na prática é ainda uma atuação influenciada pela concepção clínico-médica positivista, em que perpetuam ações marcadas por um caráter normatizador e curativo. Tal caráter continua a determinar ainda hoje a imposição e a legitimação de rótulos negativos a escolares que se encontram em processo de aprendizagem, uma vez que atribuem causas orgânicas a aspectos inerentes ao processo de aprendizagem da escrita, interpretando-os, equivocadamente, como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem. Tal enfoque, via de regra, contribui para a medicalização da aprendizagem e para a “institucionalização invisível” daqueles alunos considerados, por seus professores, portadores de distúrbios de aprendizagem.

Esse caráter normatizador e curativo da atuação fonoaudiológica que perpetua ainda hoje dentro da escola é ainda reforçado pelo fato de a maioria dos fonoaudiólogos da rede pública do país estar vinculado às Secretarias de Saúde Municipais, Estaduais e Federais e não às Secretarias de Educação, o que acaba caracterizando suas atuações como uma ação da Saúde, ou, na melhor das hipóteses, como parcerias entre Saúde- Educação, mas não como uma ação efetivamente educacional. Tal fato contribui para que esse profissional continue sendo visto pelos educadores como agentes de Saúde - um profissional da área biomédica para o qual serão encaminhados aqueles alunos que precisam ser “curados de um distúrbio” da linguagem ou da aprendizagem - e não como membro da equipe multidisciplinar educacional.

A defesa de uma atuação fonoaudiológica no âmbito educacional destituída de um caráter normatizador e curativo não é pautada na negação da existência de casos de alunos inseridos nas instituições escolares que, de fato, demandam um encaminhamento para uma ação fonoaudiológica terapêutica, nem tampouco na negação da importância da atuação fonoaudiológica clínica. Trata-se de diferenciar dois contextos de atuação: terapêutico e educacional.

É necessário considerar o atendimento fonoaudiológico terapêutico (ou seja, aquele feito em consultórios, clínicas e unidades de saúde) como mais um componente, dando-se a cada uma dessas atuações o empoderamento que lhe cabe e a tomada de decisão sobre os caminhos a serem seguidos em cada percurso: educacional e terapêutico. Desse modo, ratifica-se a necessidade de haver fonoaudiólogos tanto no Sistema de Saúde quanto na Educação, desempenhando papéis complementares, de interlocução constante, de natureza de atuações diferentes, gerando maior qualidade de atendimento à população e melhoria de ensino, aprendizagem e saúde.

O que se busca também é uma mudança na própria proposição do encaminhamento clínico feito pela escola. Que esse não esteja pautado na tentativa de normalização do “desvio”, como se o problema estivesse sempre no aluno e esse só pudesse ser resolvido por alguém fora do espaço escolar. Mais que isso, que esse encaminhamento não esteja sustentado pela premissa equivocada de que toda manifestação na escrita do aluno que contrarie o padrão esperado represente um “distúrbio”.

1.3 Sumário do capítulo

A partir do relato a respeito da gênese histórica da relação entre Fonoaudiologia, Saúde e Educação, é possível apreender que o surgimento das práticas fonoaudiológicas no Brasil data de um período situado historicamente, em que o tratamento dos desvios da comunicação, articulado a uma série de iniciativas e interesses de grupos da sociedade, passou a ter um papel determinante nas formas de organização social. As razões históricas de sua constituição estão vinculadas a propostas políticas voltadas à Educação e à Saúde, efetivadas a partir do embricamento de atuações médicas e escolares que visavam, dentre outras coisas, unificar e normatizar a língua. As medidas de uniformização da língua e, conseqüentemente, a configuração da necessidade de cura dos desvios, por meio de atendimentos e medidas especializadas, contribuiu para o processo de institucionalização dos chamados distúrbios da linguagem e da aprendizagem. Portanto, o conceito de distúrbio foi historicamente construído atendendo aos imperativos políticos, econômicos e socioculturais. O discurso técnico-científico acelerou o processo de especialização e fragmentação da atuação do médico e do educador, especialmente quanto à reabilitação e à normalização da língua, processo que culminou na regulamentação da Fonoaudiologia no Brasil.

A apresentação e discussão do percurso em que foi se delineando a atuação fonoaudiológica no campo educacional desde a sua regulamentação até a atualidade evidenciam que a Fonoaudiologia teve sua atuação, desde a sua origem, fortemente marcada pela filosofia positivista, o que se traduziu pela apropriação do modelo clínico-médico e pelo direcionamento das práticas fonoaudiológicas, relativas à escola e à escrita, a medidas curativas voltadas à detecção e eliminação dos ditos “distúrbios da linguagem e da aprendizagem” - tal como ocorria na Medicina.

A análise da trajetória de como foi se configurando a atuação do fonoaudiólogo na Educação indica que apesar dos esforços - empreendidos pelos Conselhos Regionais e Federal de Fonoaudiologia, bem como por grupos de fonoaudiólogos voltados a essa área de atuação - para se constituir uma atuação educacional destituída de qualquer caráter clínico-médico, tal caráter persiste.

Entende-se que tal persistência é sustentada por convicções enraizadas e mantidas até hoje na formação do fonoaudiólogo. É preciso ir mais fundo: não bastam propostas de atuações diferenciadas se o olhar do fonoaudiólogo continua a ser direcionado por uma visão que universaliza questões relativas à linguagem e ao processo de aprendizagem da escrita e

medicaliza padrões que se apresentam fora do esperado como normalidade. É necessário romper com antigos paradigmas e convicções e reformular as bases teóricas que sustentam essas práticas, caso contrário, as mudanças continuarão figurando apenas em documentos e resoluções e não alcançarão verdadeiramente a prática fonoaudiológica que se vê em cada escola ou espaço terapêutico fonoaudiológico desse país.

Atuar na Educação exige coragem de se destituir do saber clínico-médico, para reinventá-lo no desenvolvimento de capacidades, habilidades e possibilidades de atuação como um dos atores do contexto educacional, tendo um olhar diferenciado em direção ao sujeito que aprende e ao objeto de aprendizagem – a escrita.

É a busca de subsídios teóricos que sustentem e possibilitem esse olhar diferenciado em direção à escrita e ao sujeito aprendente, bem como uma atuação fonoaudiológica educacional destituída de caráter clínico-médico, que conduz a estruturação dos próximos capítulos dessa tese.

2 LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA

Certamente a linguagem é utilizada como instrumento de comunicação [...]. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma ação livre, ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação a linguagem é para a elaboração; antes de ser mensagem, a linguagem é construção de pensamento; antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.

Franchi

2.1 Apresentação e discussão dos conceitos linguísticos abordados nessa tese

Para que possam ser iniciadas as discussões a respeito do objeto dessa pesquisa - a escrita - é preciso primeiramente fornecer elementos para a compreensão de alguns conceitos linguísticos que permeiam todas as discussões apresentadas nessa tese. Trata-se ainda da exposição do posicionamento assumido em relação a tais conceitos.

São abordados nesse capítulo os conceitos de linguagem, língua e gramática. A discussão de tais conceitos sustenta-se em referências das áreas de Linguística, Psicologia e Filosofia (BAGNO, 2009; CARVALHO, 1983a; CARVALHO, 1983b; CARVALHO, 1983c; SAUSSURE, 1945; SENNA, 2009a; SENNA, 2010a; SENNA, 2011a; VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 2007; WEEDWOOD, 2002).

Os termos linguagem, língua e gramática muitas vezes são utilizados indiscriminadamente - e até de forma equivocada - por grupos de profissionais tanto da área fonoaudiológica e educacional, quanto, também, por aqueles que representam os demais campos do conhecimento que tradicionalmente têm a linguagem como objeto de análise e intervenção, havendo diferentes posicionamentos sobre o que, de fato, cada termo representa.

Em muito, o uso indiscriminado dos termos se deve às versões portuguesas de estudos originalmente produzidos em língua inglesa, nos quais o termo “language” emprega-se, indistintamente, com sentido de “linguagem” e de “língua” (SENNA, 2011a). No entanto, enquanto a linguagem constitui um fenômeno complexo que implica, ao mesmo tempo, atividade comunicativa, cognitiva, discursiva e interativa; a língua é o instrumento social que possibilita a concretização de tais atividades, trata-se de um sistema constituído por signos linguísticos cuja existência funda-se nas necessidades reais de interação social. A seguir, busca-se esmiuçar tais conceitos.

De acordo com Senna (2010a), a expressão linguagem vem de longa data e surgiu inicialmente a partir da perplexidade do ser humano diante de sua capacidade de falar. Historicamente as primeiras concepções de linguagem remontam ao período anterior à Grécia Antiga e estavam voltadas para a definição sobre o que levam as pessoas a construírem um potencial inimaginável que é a fala.

Na Antiguidade não havia instrumentos que possibilitassem uma análise apurada de tal fenômeno, de modo que os estudiosos não eram capazes de diferenciar aquilo que era próprio do ser humano vir a produzir uma linguagem, vir a produzir o estado de fala, e a fala em si mesma. Segundo Senna (2010 a), os estudiosos antigos tratavam da fala como se ela fosse, ao mesmo tempo, produção (a fala em si, ou seja, aquilo que é audível) e conhecimento (aquilo que a fala veicula).

Naquela época, não se apreendia à fala – mais propriamente a linguagem - em suas diversas dimensões:

- Fenomenológica – envolve a fala enquanto matéria, enquanto fenômeno acústico-articulatório;
- Simbólica – é aquela que veicula à fala algum tipo de juízo - um conhecimento, um universo simbólico;
- Estrutural – diz respeito à estrutura interna que permite ao sujeito a organização da fala - enquanto matéria - e do campo simbólico. Tal estrutura possibilita o discernimento de quais emissões podem ser realizadas e consideradas falas naquela comunidade e quais organizações poderiam ser conduzidas positivamente no universo simbólico. Trata-se de uma estrutura cognitiva (SENNA, 2010a).

Foram os estudos do século XIX que possibilitaram avanços na apreensão do fenômeno linguagem em todas essas dimensões. O próprio termo estrutura interna foi uma

construção do século XX, de modo que todo esforço da Filosofia conceptualista foi justamente procurar entender a matéria da mente, inaugurando os estudos internos.

No entanto, se por um lado, os estudos do século XIX possibilitaram avanços ao entendimento sobre a linguagem, por outro, inauguraram a fragmentação na abordagem desse fenômeno, uma vez que as ciências desse século definiram o que cada especialidade passaria a abordar sobre o tema.

Tal fragmentação, na verdade, constitui um problema, se for considerado que não se pode focar a linguagem enquanto matéria ou universo simbólico sem pressupor que há uma estrutura cognitiva que possibilita tal fenômeno, nem tampouco se pode abordar a questão da organização interna da linguagem sem pressupor o sujeito que organiza. Não é possível ajuizar sobre o que esteja agregado à mente sem pensar no indivíduo que detém tal estrutura.

Tal questão deve ser levada em conta porque um campo da ciência quando toma um aspecto da linguagem como instrumento de estudo, mesmo que não se proponha a estudar outras dimensões do mesmo fenômeno, pressupõe tais dimensões. Por exemplo, mesmo quando uma área da Linguística não se propõe a explicitar as condições da estrutura cognitiva, seus estudos pressupõem alguma estrutura cognitiva - uma estrutura que existe a priori. A consideração de que tal estrutura existe a priori só é possível numa concepção que toma o sujeito como aquele de caráter universal.

Essa questão é relevante para esse estudo porque, ao se tomar pressupostos linguísticos, ou de qualquer outra ciência, para formular conhecimento e até mesmo determinar padrões de normalidade que sustentam práticas na área fonoaudiológica ou educacional é preciso investigar para que sujeito tais pressupostos foram aventados. Será que se trata do mesmo sujeito de nossas escolas e consultórios clínicos fonoaudiológicos? A busca por essa resposta constitui uma das questões primordiais dessa tese¹¹.

Retomando a questão da linguagem, diversas ciências a abordam como seu objeto material, cada uma delas enfocando algum aspecto particular da linguagem, tomando-o como seu objeto específico, formal¹² (CARVALHO, 1983a).

Existem campos da Linguística que se dedicam a estudar aspectos físicos da linguagem, ou seja, a linguagem enquanto matéria. Dedicam-se exclusivamente a definir e analisar os fonemas, os morfemas, as palavras, a estrutura sintática de uma língua

¹¹ O fato de alguns estudos linguísticos se basearem num sujeito ideal, atemporal e universal é discutido no subitem 4.1 dessa tese: “Uma crítica aos estudos que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da fala e da escrita”.

¹² Carvalho (1983b) faz essa distinção entre objeto material e objeto formal. O objeto material é a coisa em si e o objeto formal é aquilo que, na coisa em si, é imediatamente apreendido pela inteligência.

(WEEDWOOD, 2002). Na verdade, estudam a língua, enquanto código linguístico, e não a linguagem.

Uma versão mais clássica da linguagem, no campo da Linguística, aborda ao mesmo tempo enquanto matéria e universo simbólico, ou seja, enquanto sistema de signos linguísticos a fim de determinar as relações mútuas existentes entre os sinais externos (significantes), que manifestam, e os sinais internos (significados), manifestados, e entre esses e a realidade que eles representam na mente dos sujeitos falantes (CARVALHO, 1983c).

Esse campo da Linguística aborda a linguagem tal como Saussure (1945) a definiu no século XIX, como a capacidade humana de construir e empregar sistemas semióticos, tanto verbais como não verbais.

Dois aspectos merecem destaque nessa abordagem. O primeiro diz respeito à possibilidade de apreensão da distinção feita entre linguagem e língua. A linguagem como uma faculdade mental de produzir e utilizar sistemas simbólicos, sendo a língua um desses sistemas¹³. O segundo aspecto diz respeito ao alargamento do conceito de linguagem que deixou de se associar apenas à capacidade humana de falar e passou a agregar todos os sistemas empregados na comunicação:

- Sistemas verbais: constituídos pelas diferentes línguas, tanto orais quanto escritas. A língua entendida como um sistema simbólico de expressão que apresenta uma organização material e um campo simbólico que lhe é peculiar e a diferencia das demais línguas;
- Sistemas não verbais: constituídos pelos sistemas gestuais, imagéticos e demais sistemas simbólicos não verbais utilizados para a comunicação.

Essa ampliação no conceito de linguagem permitiu desconstruir uma visão equivocada de que sujeitos que não falam (por exemplo, alguns sujeitos portadores de paralisia cerebral, autismo, surdez, etc.) não têm uma linguagem - como se não fossem capazes de representar e ajuizar o mundo e como se a fala fosse o único sistema através do qual os sujeitos pudessem se comunicar e interagir com os demais. A centralidade da questão deixou de ser a fala e passou a ser o homem simbólico, um sujeito que tem uma vocação filogenética de estar em interação simbólica com o outro.

¹³ A noção de sistema é abordada nessa tese no capítulo 3, no subitem: “Os diferentes tipos de sistemas da língua oral e da língua escrita”.

Este fato remete-nos a outro aspecto da linguagem: sua abordagem enquanto atividade comunicativa. Tal atividade implica: um sujeito (emissor); uma mensagem; um instrumento (código) capaz de transmitir a mensagem e, por fim, um receptor.

No entanto, segundo Fogel (1993), a atividade comunicativa constitui um processo contínuo e não um sistema em estado discreto. O que implica que “a maioria das formas de comunicação não é simplesmente uma transmissão de mão única. Tipicamente o emissor e o receptor mudam de papéis à medida que a comunicação evolui” (FOGEL, 1993, p.26). De tal modo que, a qualquer ponto de uma sequência de interações parece impossível determinar claramente quem é o emissor e quem é o receptor. As ações de ambos os participantes vão mudando continuamente dentro da situação social em que a comunicação se efetiva.

Na verdade, Fogel (1993) esclarece que os termos “emissor” e “receptor” se aplicam a situações de comunicação discreta. Nesses sistemas os participantes podem estar em somente uma dessas duas posições definida em estado discreto. Enfim, enquanto um sujeito estaria enviando uma mensagem, o outro estaria num estado de leitura para receber a mensagem. Comunicações escritas como cartas ou comunicações orais formais, por exemplo, possuem esse formato.

Contudo, a maioria das situações sociais em que a comunicação se efetiva constitui um processo contínuo de comunicação ao invés de sistemas em estado discreto. Num sistema de processo contínuo, os participantes estão continuamente ativos e engajados na comunicação. Surgem as oportunidades de modificação das ações dos participantes à medida que elas ocorrem, sem a necessidade de esperar até que elas tenham se encerrado (FOGEL, 1993).

O fato de não haver uma divisão clara dos papéis assumidos na situação comunicativa entre receptor e emissor não é impeditivo para que a comunicação se efetive. A mensagem é certamente transmitida ou trocada entre participantes, desde que eles se proponham a agir cooperativamente.

Além disso, segundo Senna (2009a), a comunicação pressupõe a necessidade de o sujeito transformar a representação (ajuizamentos sobre o mundo, conceitos, significados, pensamentos, conhecimentos, etc.) - que é imaterial - em algo material. A atividade comunicativa envolve, portanto, a conversão de uma representação simbólica – que só existe no mundo das ideias – em mensagem. A mensagem é aquilo que é transportado por um objeto material convencionalmente definido – o código. Tal código envolve não apenas as línguas orais e escritas como também todos os sistemas suplementares e alternativos de comunicação.

A incorporação de todos os sistemas simbólicos no conceito de linguagem (enquanto atividade comunicativa), e não apenas os sistemas verbais, representa um indício a favor da

existência de diferentes tipos de organização mental, porque se não há consenso de que a estrutura interna, ou seja, a gramática utilizada para organizar a fala seja diferente da gramática utilizada para organizar a escrita¹⁴, há concordância de que a estrutura interna empregada por aqueles sujeitos que se comunicam através da LIBRAS é diferente daquela apresentada por sujeitos oralizados, bem como a estrutura utilizada na gestualidade, na dança ou em quaisquer outros sistemas simbólicos não verbais também não é a mesma daquela utilizada para organizar os sistemas verbais. Portanto, abre-se a possibilidade do entendimento de uma pluralização, de maneira que os sistemas simbólicos não sejam regidos por uma única gramática, mas por gramáticas possíveis.

A gramática, nesse contexto, se refere à gramática natural. Segundo Senna (2010a), a gramática natural diz respeito à organização interna individual que permite às pessoas construir e empregarem os sistemas linguísticos, ou seja, as línguas. Essa gramática natural não pode ser apresentada de forma descritiva porque se trata de uma gramática interna. Entendemos que tal gramática não é dada a priori e sim está diretamente relacionada com as experiências de mundo dos sujeitos¹⁵.

Existem outras concepções de gramática, cada qual associada a uma abordagem de linguagem. A gramática especulativa é aquela que levanta hipóteses sobre a estrutura cognitiva responsável pela organização da linguagem enquanto matéria e campo simbólico. Tal gramática busca os determinantes internos do funcionamento da linguagem, especula a respeito daquele que seria o melhor modelo teórico da organização interna da linguagem. Essa gramática deu origem a um movimento que se intitulou Funcionalismo, que buscou compreender as funções mentais internas que organizam a gramática (WEEDWOOD, 2002).

Por outro, a gramática pode ser tomada como um objeto externo, tratando-se de uma gramática descritiva ou de uma gramática normativa. A gramática descritiva é aquela que se limita exclusivamente a descrever a fala registrada pelo linguista no campo empírico. Entretanto, de acordo com Senna (2010a), o linguista vai ao campo, como biólogo, em busca de propriedades que são próprias da biologia humana expressas na fala e não a procura de um fenômeno que seja de fato um corpo empírico. Dessa forma, a gramática descritiva retrata

¹⁴ As diferenças gramaticais e representacionais da fala e da escrita são apresentadas e discutidas tanto no subitem 3.2..2 dessa tese: “Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita”, quanto no subitem 4.2: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

¹⁵ Questiona-se nessa tese a concepção de que a estrutura interna que organiza os sistemas linguísticos tenha características universais. Tal assunto é abordado no subitem 4.1: “Uma crítica aos estudos que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da fala e da escrita”.

sempre o sujeito ideal, tudo que é observado e que não cabe no sujeito ideal é descrito como uma variante apenas. A gramática descritiva deu origem ao conceito de déficit linguístico.

Da mesma maneira, a gramática normativa busca o sujeito ideal - o falante perfeito. A gramática normativa não se baseia na fala, mas em fontes históricas, nas quais julga haver o falante perfeito. Deste modo, tal gramática foi estabelecida a partir da literatura clássica, julgada pelos linguistas como aquela que poderia propriamente definir a estrutura do que é o falar corretamente. A gramática normativa surgiu da Filosofia grega, da necessidade de ensinar o povo a falar corretamente em busca de uma normatização do grego – aquilo que era considerado o grego correto, o grego culto, o grego de quem sabe pensar adequadamente, sendo as outras formas de falar consideradas desprezíveis (SENNA, 2010a).

Essa gramática normativa relaciona-se à abordagem de linguagem que a apreende enquanto expressão do pensamento. Tal abordagem está associada à Filosofia da Linguagem cuja origem remonta à Aristóteles. Naquela época, o interesse no estudo da linguagem estava voltado para o estudo da propriedade humana de pensar e não havia um conceito de mente como um sistema objetivo. Como já relatado, isso foi uma invenção do século XX, mesmo no século XIX, época em que se passou a aventar a existência de uma estrutura interna da linguagem, ainda havia muita dificuldade em definir o que era esse estado mental interno (SENNA, 2010a).

Para Aristóteles havia o pensamento e o “lekton” – a matéria que dá corpo ao pensamento. Assim sendo, num contexto em que não havia ideia de mente, para a Filosofia grega a capacidade de pensar era representada pela própria capacidade de falar. Aristóteles sustentou essa tese definindo as categorias do pensamento, estabelecendo um paralelismo entre a estrutura do pensamento e da fala. Dessa forma, o estudo da linguagem e o estudo do pensamento começaram juntos, entretanto, não com a intenção de se estudar a linguagem, mas o pensamento (SENNA, 2010a).

Posteriormente, a Filosofia da Linguagem a partir do século XIX buscou estudar a linguagem enquanto expressão do pensamento. No entanto, o que norteou esses estudos foi uma concepção de pensamento regida pela lógica dos predicados definidos por Aristóteles séculos antes. A linguagem objeto dessa ciência não é aquela que expressa o homem simbólico, mas o homem cartesiano e seu pensamento científico. Dessa forma, a linguagem passou a ser associada não a expressão de diversas formas de pensamento, mas à expressão do pensamento científico, organizado, culto.

A ideia do paralelismo entre a linguagem e o pensamento científico circuncreveu a capacidade humana de pensar, não ao homem, mas a certo segmento da sociedade que utiliza

uma língua com certas propriedades linguísticas - definida como a língua padrão. Essa concepção equivocada de uma relação direta entre o pensar e o “falar corretamente” acarretou a ideia igualmente equivocada de que aqueles sujeitos que apresentam falas e escritas diferentes da norma padrão apresentam uma incompetência intelectual.

Tal concepção não leva em consideração que a língua padrão, na verdade, não é a única representação gramatical de uma língua, mas simplesmente a língua de um segmento da sociedade. Pois como afirma Bagno (2009), a imagem de uma língua única não se sustenta na análise empírica dos usos da língua, pois toda e qualquer língua humana é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea.

Tal afirmação remete a outro aspecto relevante da língua: seu aspecto sociocultural. A questão é que a sociedade atribui valores culturais e sociais diferentes aos vários falares. A sociolinguística analisa justamente as interferências de valores culturais e sociais atribuídos aos vários falares.

Assim, se nos primórdios dos estudos linguísticos, como vimos, existiu uma tentativa de representar a língua de certo segmento da sociedade em detrimento dos demais, isso representa um equívoco capital no conceito de língua. Porque se a língua é um instrumento social de comunicação e expressão e se as sociedades humanas não são homogêneas, ao contrário, tendem à diversidade, então a língua também não é única, também tende à heterogeneidade. Isso significa que o conceito linguístico de uma língua Estado, por exemplo, a Língua Portuguesa Brasileira, de fato, não existe. O que existe é uma língua eleita hegemônica - por uma escolha social, cultural e política - que passa a representar o conjunto das línguas faladas num determinado país.

O problema é que mesmo nas vertentes de estudos que consideram a heterogeneidade da língua, essa pluralização assume apenas o status de “variante linguística”. No entanto, se as variações linguísticas chegarem ao ponto de desenvolverem propriedades gramaticais que não caibam no dialeto padrão, isso acarretará a existência de sujeitos desta sociedade que permanecerão excluídos.

A questão é que aquilo que se apresenta diferente da norma padrão é visto como anormalidade, ou - na melhor das hipóteses - como variações linguísticas. Tal percepção não leva em conta que a língua padrão é um fenômeno que não tem absolutamente nada a ver com a normalidade humana. A norma padrão não é a língua de fato, ela pertence ao imaginário da sociedade que elegeu um tipo de sujeito social como privilegiado, o sujeito social “desejado”. Portanto, a língua padrão, na verdade é um arremedo de língua, é um sistema que foi constituído para forjar um sujeito social. Diferentemente dessa língua padrão, a língua

materna – a língua das pessoas de fato – não é dependente de normatização, mas sim sujeita a variações.

O problema é que a língua padrão - que, como vimos, tem natureza filosófica, antropológica - tem sido caracterizada no espaço biológico, como um padrão de normalidade humana. Consequentemente, as variações têm sido interpretadas como disfunções biológicas.

Essa interpretação equivocada não leva em conta o conceito de linguagem como representação cultural. Conceber a linguagem como representação cultural decorre do reconhecimento da diversidade cultural que constitui uma sociedade. No entanto, reconhecer a diversidade não é suficiente, é preciso empoderar os diversos sujeitos e suas línguas. Para tanto é preciso reconhecer que sujeitos diversos operam as línguas de modo igualmente diverso, existindo uma imensa variação possível de organizações mentais.

Vygotsky traz contribuições para o entendimento da relação entre organização mental, linguagem e cultura. Segundo Vygotsky (2007), o sujeito constitui-se na relação com outros - sobretudo por intermédio da linguagem -, dentro da cultura que, por sua vez, não permanece estagnada no tempo e no espaço, mas passa por transformações históricas. Assim, a linguagem, constituída nas relações sociais, só terá sentido na inter-relação com o outro, dentro de um contexto histórico-cultural.

A linguagem é, portanto, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. De acordo com Vygotsky (2007), nos tornamos nós mesmos através dos outros. A construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas relações sociais.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), a linguagem não tem apenas um caráter comunicativo, mas exerce também a função de organizar o pensamento. Como estruturadora do pensamento tem por objetivo ordenar o real, possibilitando a formação de conceitos¹⁶.

De acordo com Vygotsky (1991), para poder constituir o pensamento, a linguagem da criança passa por um processo de internalização. Desde o nascimento, a criança vai adquirindo a linguagem, uma fala socializada com a função de se comunicar. Esta passa a se internalizar, obtendo também outras funções (de organizar o pensamento, planejar, resolver problemas, etc.).

Esse processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo – para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de conceitos. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna.

¹⁶ Discute-se nessa tese a noção do que são conceitos e como esses se constituem, numa perspectiva sociocultural, no subitem 4.2: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais (VYGOTSKY, 2007).

Enfim, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que tal processo se constrói de fora para dentro, ou seja, é interpessoal e se torna intrapessoal.

Considerando que as sociedades são constituídas por diversas culturas, Vygotsky (2007) afirma ainda que sociedades e culturas diferentes produzem estruturas mentais diferenciadas¹⁷.

Isso quer dizer que a mente humana - apesar de ter pré-disponibilidade genética para se constituir como um objeto pensante - depende de experiências. E considerando que as experiências são culturais e, portanto, diversas, isso significa que as mentes operam a partir de representações culturais diferentes, a partir de representações de mundo diferentes, o que acarreta organizações e funcionamentos de mentes igualmente diferentes. Considerar que as mentes operam de formas diferentes, variando de cultura para cultura, implica em reconhecer diferentes possibilidades de organização dos sistemas simbólicos, entre os quais, a fala e a escrita.

Entretanto, para defendermos a existência de diferentes modos de pensamento que influenciam, de forma diversa, a estruturação e o uso da fala e da escrita, é preciso, primeiramente, evidenciar que se trata de sistemas de natureza diversa.

2.2 Sumário do capítulo

Nesse capítulo são apresentados e discutidos os conceitos de linguagem, língua e gramática. Relata-se que a linguagem constitui objeto de análise e investigação de diversas ciências. Cada uma dessas ciências aborda a linguagem sob diferentes enfoques e, de forma geral, a analisa a partir da seleção de um dos muitos aspectos que compõe tal fenômeno.

Nessa tese a linguagem é tomada como um fenômeno complexo que se constitui, ao mesmo tempo, como: - atividade cognitiva, pois exerce um papel na organização do pensamento e na construção do próprio conhecimento; - atividade comunicativa de ação sobre

¹⁷ Apresenta-se o conceito de estrutura no subitem 3.2..1 dessa tese: “Os diferentes tipos de sistemas da fala e da escrita” e discute-se a existência de estruturas mentais diferenciadas no subitem 4.2: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

o outro; - atividade discursiva e interativa, estabelecendo-se como constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Entende-se a linguagem sob uma perspectiva histórico-social, segundo a qual os sujeitos constituem-se nas relações sociais – sobretudo pela mediação da linguagem -, dentro da cultura que, por sua vez, passa por transformações históricas.

Nesse contexto, a língua é o instrumento social que possibilita a concretização da linguagem enquanto atividade comunicativa, cognitiva, discursiva e interativa. A língua é, pois, um sistema simbólico constituído por signos linguísticos cuja existência funda-se nas necessidades reais de interação social.

Por sua vez, a estrutura interna que permite aos sujeitos construir e empregarem esses sistemas simbólicos compõe a gramática natural. Assume-se, nessa tese, que tal gramática não é dada a priori, mas relaciona-se diretamente com as experiências de mundo dos sujeitos.

3 O SISTEMA ESTRUTURAL DA ESCRITA ENQUANTO FENÔMENO DISTINTO DA FALA

Considerar língua oral e língua escrita como fenômenos materialmente distintos e autônomos entre si permite descortinar a natureza gramatical de estruturas textuais planejadas e organizadas por sujeitos não alinhados à cultura científica, mas sim, alinhados à ordem da interação, sob condições de comunicação específicas, regidas pela pluralidade de intenções comunicativas.

SENNA

Esse capítulo estrutura-se a partir do objetivo de conceituar a natureza do sistema estrutural da escrita enquanto fenômeno distinto da fala - um dos objetivos gerais dessa tese. Busca-se desconstruir a crença de que a escrita derive da fala assumindo as mesmas propriedades dessa. Parte-se de uma revisão crítica da literatura sobre as diversas concepções a respeito da natureza do vínculo entre a escrita e a fala e, em seguida, são apresentadas especificidades que as diferenciam, com vistas a fornecer elementos que corroborem com a defesa da posição assumida, na qual a escrita e a fala são tomadas como fenômenos de naturezas distintas.

3.1 A natureza da relação estabelecida entre a escrita e a fala

Os estudos sobre a natureza da relação entre língua oral e língua escrita datam desde a antiguidade embora tenham sido de fato explorados a partir das últimas décadas. Segundo Desbordes (2006), não se pode creditar aos antigos (gregos e latinos) a crença ingênua em uma identidade entre o escrito e o oral, ou mesmo acusá-los de tal crença. Em seus textos sobre a escrita os antigos indicam claramente uma diferença entre o escrito e o oral e, em geral, consideram que a escrita é um artefato secundário, uma representação da língua falada, embora admitindo que existam dessimetrias de um fenômeno ao outro.

De lá para cá, muitos autores se dedicaram aos estudos sobre a relação entre língua oral e língua escrita. Os resultados das investigações, ainda limitados e controversos, vêm mostrando que a questão é complexa. Existem concepções diversas sobre o tema, algumas antagônicas entre si.

Dentre os estudos que abordam tal temática encontram-se basicamente duas vertentes:

- Visões que preconizam uma relação de dependência em que a língua escrita é uma representação ou transcodificação da língua oral, tal como um espelho gráfico do sinal sonoro.
- Aquelas que consideram uma relação de interação entre a escrita e a fala, abordando-as como sistemas interativos.

A seguir são trazidos alguns autores com a intenção de exemplificar tais concepções e posicionamentos.

Podem ser citados como exemplos de estudiosos que consideram a escrita como a transcodificação da fala, Sapir, para o qual “a escrita é o simbolismo visual da fala” (SAPIR, 1921 apud FAVERO et al.,2007, p.10), e também Bloomfield, que afirma que “a escrita não é a linguagem, mas uma forma da grafar a linguagem por marcas visíveis” (BLOOMFIELD, 1933 apud FAVERO et al.,2007, p. 10).

Diferentemente, para Vygotsky (1991), ao longo da aquisição da escrita, há uma evolução: em princípio, essa seria representação da fala para depois se libertar dessa última, a fim de representar o mundo. Portanto, de uma relação de representação haveria uma evolução para interação. É o próprio Vygotsky que assim define a escrita: “A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKY, 1991, p. 120).

Já Marcuschi (2008) afirma que a escrita não representa a fala sendo realizações de uma gramática única, mas que, do ponto de vista semiológico, tem particularidades com diferenças acentuadas de tal modo que é possível compará-las e relacioná-las sem sobrepor uma modalidade sobre a outra.

Para Marcuschi (2008), as relações entre fala e escrita são fenômenos entre fatos linguísticos, tais relações não são lineares, nem óbvias, mas “refletem um dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”. (MARCUSCHI, 2008, p.34). A ideia de continuum, defendida pelo autor, diz respeito ao fato de não haver polaridades estritas ou dicotomias estanques entre a fala e a escrita, havendo textos que se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos.

Mota (1995), que aposta numa relação de interação entre oralidade e escrita, acredita que a apropriação da escrita acontece pelo trânsito da criança nos discursos orais e escritos. Esse transitar permite que na escrita da criança emergjam representações sobre o que é e o que não é possível na língua constituída. A aquisição da escrita vista por esse ângulo revelou tratar-se de uma “representação simbólica da escrita do outro” (FARIA, 1997, p.109). Dessa forma, para essas autoras, a escrita não representa a fala do sujeito que escreve, representa uma convenção, a escrita do outro. Segundo Faria (1997), a escrita não pode ser uma forma de manifestação ou materialização da fala. Estabelece, sim, uma relação de interação e constituição mútua com a fala.

Entre os autores que consideram uma relação de interação entre a escrita e a fala, diferem-se duas vertentes no que concerne ao estatuto da língua oral e escrita: há quem afirme que se trata de uma relação de interação entre duas modalidades de uma mesma língua e quem defenda a ideia de que língua oral e língua escrita são línguas distintas, mas interativas.

A primeira vertente pode ser constatada, por exemplo, em Kato (1986), para a qual a língua oral e língua escrita constituem modalidades de linguagem. A autora afirma que “as modalidades oral e escrita de linguagem apresentam uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e expressam as mesmas intenções” (KATO, 1986, p.30).

Achard (2006) também acredita que é lícito reportar o escrito e o oral como dois subdomínios de uma mesma língua. Esse autor justifica seu posicionamento no fato de, apesar das diferenças que existem entre as línguas escrita e oral, esses dois domínios de prática de linguagem não deixarem de ter relações constantes, trazerem o mesmo nome (por exemplo, Língua oral e escrita Portuguesa), partilharem uma grande parte de vocabulário.

Numa posição contrária, Senna (1991) defende que língua oral e língua escrita não são versões de uma mesma língua, mas mantêm entre si diferenças suficientes para que sejam consideradas línguas distintas. O autor argumenta que, “uma vez que língua oral e língua escrita constituem códigos linguísticos autônomos entre si, quando são empregados dentro de uma mesma comunidade linguística verificam-se interferências típicas de situações de línguas em contato” (SENN, 1991, p.39).

Senna (1991) considera que língua oral e língua escrita são formas de expressão do pensamento, constituindo, cada uma, sistemas autônomos, cada uma das quais com suas peculiaridades estruturais e empregadas em situações sociais específicas. Para ele, o aprendizado da língua escrita ocorre nos termos do aprendizado de uma segunda língua como outra qualquer.

Senna (1991) sinaliza que situações de línguas em contato são convencionalmente denominadas como casos de bilinguismo e defende que “falantes que dominem simultaneamente um código oral e um escrito são bilíngues” (SENNA, 1991, p. 39). O autor argumenta que o emprego da escrita demonstra nítidos sinais de bilinguismo através de interferências oriundas da língua oral, como, por exemplo, o uso de unidades estruturais típicas da língua oral quando da utilização da escrita. Segundo ele, são justamente essas interferências¹⁸ - que podem ocorrer tanto ao nível estrutural da gramática (fonologia, morfologia e sintaxe) como também relacionarem-se ao significado das palavras do léxico - que comprovam a situação de bilinguismo. Senna (1991) acrescenta ainda que “quando um mesmo grupo de indivíduos manifestar os mesmos tipos de interferências decorrentes do emprego de duas ou mais línguas, caracterizar-se-á uma comunidade linguística bilíngue (SENNA, 1991, p.40).

Do mesmo modo, Zorzi (1998) afirma que “a escrita pode ser vista como uma representação simbólica, correspondendo à aquisição de uma nova língua” (ZORZI, 1998, p.19). Para esse autor, não é de imediato que o aluno compreenderá a variação possível entre formas de falar e a forma de escrever, diferenciando as características de cada uma das duas línguas. Entretanto, apesar desta posição, contraditoriamente, ele afirma que “a escrita representa a oralidade. Porém, esta representação não se dá na forma de uma transcrição fonética” (ZORZI, 1998, p.51). Se a escrita representa a oralidade isso implicaria em um único sistema semiótico expresso de duas formas diferentes: oral e escrita.

A hipótese de que oralidade e escrita compartilhem um único sistema gramatical é clássica e tem acompanhado a cultura escolar e linguística desde longa data. Contudo, segundo Senna (2011a):

Não podemos esquecer que, em diversos momentos da história da humanidade, sobretudo na Idade Moderna, a hipótese de que a escrita e fala fossem uma só língua resultou muito mais do desejo de dar ao sujeito social uma forma culta e civilizada do que de uma constatação, propriamente dita, de que houvesse um só sistema gramatical subjacente a ambas. À medida que, no decorrer do século XX, a representação social do ser humano foi se tornando cada vez mais aberta a novas subjetividades e fisionomias culturais, também foi se tornando desejável verificar diferenças materiais nas estruturas da fala e da escrita, admitindo-se, então, a possibilidade de que fossem dois sistemas gramaticais distintos (SENNA, 2011a, p. 133).

Entretanto, embora alguns autores comecem a apontar diferenças entre a oralidade e a escrita, ainda persiste a concepção de que se trata de subdomínios de uma mesma língua, que,

¹⁸ Podem ser citados como exemplos dessas interferências o emprego de marcas de concordância e o apagamento do fonema vibrante múltiplo em fronteira de palavra, discutidos no item 3.2..2 dessa tese: “Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita”.

no máximo, deixaram de serem vistos numa relação de representação ou transcodificação para serem assumidos numa relação de interação, não entre línguas, entre modalidades de um único sistema.

Nesta tese busca-se a defesa da concepção de que entre língua oral e língua escrita não há uma relação imediata, nem tampouco, uma isomorfia. Trata-se da conceituação da escrita enquanto um sistema distinto da fala. Entretanto, acredita-se que apesar de se tratarem de sistemas distintos, há entre eles uma relação de interação, jamais redutível à perspectiva de um suposto código que meramente transcreve outro, tal como não raramente são compreendidas no interior de certas práticas educacionais e fonoaudiológicas.

O objetivo seguinte dessa tese é, portanto, demonstrar que a língua oral e a língua escrita são, de fato, sistemas distintos. Segundo Senna (2011a), “duas línguas podem ser consideradas distintas entre si, se constituírem sistemas gramaticais com propriedades distintas em um ou mais dos seus níveis hierárquicos¹⁹ e no modo como são mentalmente operadas” (SENNA, 2011a, p.149).

Dessa forma, para responder aos critérios de adequação descritiva e explicativa²⁰ que permitem a pesquisa teórico-conceitual assumir a condição de crível e, portanto, possibilitar essa pesquisa aprofundar a conceituação da natureza do sistema estrutural da escrita enquanto fenômeno distinto da fala; são apresentadas e defendidas, a seguir, algumas especificidades que diferenciam a escrita da fala.

3.2 Especificidades que diferenciam a escrita da fala

Entre as especificidades da escrita e da fala, são discutidas aquelas consideradas significativas para a demonstração de que a escrita é um fenômeno distinto da fala. Tais especificidades são decorrentes:

- Dos diferentes tipos de sistemas da língua oral e da língua escrita;
- Das distintas propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita;

¹⁹ De acordo com Senna (2011a), os níveis hierárquicos que constituem o sistema de uma língua são: nível fonológico; nível lexical; nível morfossintático; nível sintático; nível pragmático.

²⁰ Os critérios de adequação descritiva e explicativa de uma pesquisa científica teórico-conceitual são abordados no subitem “Metodologia”.

- Das diferentes práticas sociais que tais línguas medeiam e dos diferentes valores sociais que lhes são atribuídos;

3.2.1 Os diferentes tipos de sistemas da língua oral e da língua escrita

A fala e a escrita ao serem tomadas enquanto línguas humanas são constituídas na forma de sistemas gramaticais. Desde o século XIX, as ciências humanas deram ao estudo dos fenômenos mentais um formato similar ao dado pela medicina ao estudo dos sistemas vitais humanos, a partir do conceito de sistemas simbólicos²¹.

De acordo com Senna (2011a), entende-se por sistema um conjunto de elementos que mantêm algum tipo de relação entre si de forma a constituir um todo organizado - uma unidade sistêmica. Cada elemento do sistema concorre para a realização de certa função e, a partir da inter-relação das funções exercidas pelos diversos elementos, resulta um objetivo que é típico de cada sistema.

A concepção de unidade sistêmica implica o entendimento de que o sistema, apesar de constituir uma unidade, pode ser analisado e compreendido a partir da relação entre os seus elementos. O princípio que regula a relação entre os elementos de um sistema diz respeito a sua estrutura (SENNNA, 2009b).

A estrutura de um sistema - o princípio de seu funcionamento – define sua função e seus elementos constituintes; explica como esses elementos se organizam e se inter-relacionam para assegurar ao sistema a capacidade de cumprir seu objetivo (SENNNA, 2009b; SENNA, 2011a).

Existem maneiras diferentes de se conceber a forma das estruturas de um sistema, ou mesmo a própria natureza de um sistema. Antes da definição do posicionamento assumido a respeito da natureza do sistema da língua oral e da língua escrita, faz-se necessário uma revisão crítica das principais vertentes teóricas. Para tanto são utilizados como referência alguns textos da Linguística: SAUSSURE, 1945; LUCCHESI, 2002; LUCCHESI, 2004; TARALLO, 1986; SENNA, 1991, SENNA, 2009b; SENNA, 2011a.

Saussure inaugurou a concepção estrutural de língua como sistema e a idealizou como um sistema simbólico fechado, objetivado, homogêneo, autônomo, constituído por unidades

²¹ O movimento científico que buscou tomar os sistemas simbólicos como objeto de estudos foi denominado Estruturalismo. Tal movimento buscou identificar a estrutura de tais sistemas (SENNNA, 2011a).

invariáveis, irredutíveis às suas atualizações concretas. As características desse sistema são efetivadas através da principal dicotomia do modelo teórico saussuriano (da qual todas as demais dicotomias dependem ou a ela estão relacionadas), a que opõe língua (*langue*) – o sistema linguístico objetivado – à fala (*parole*) – a atividade linguística concreta. Além disso, de acordo com esse modelo, o sistema linguístico é estruturado por relações exclusivamente sincrônicas entre seus elementos constituintes, só podendo ser definido na sincronia²², numa linguística estática, uma vez que, para tal concepção, só há estrutura nessa condição (SAUSSURE, 1945).

Aqueles que são adeptos a essa corrente estruturalista concebem a língua, portanto, como uma entidade fixa, universal, estática cujas estruturas jamais sofram mudanças no tempo.

Outra corrente da linguística, denominada estruturalismo diacrônico, defende que a concepção estrutural da língua se aplica tanto ao domínio da análise sincrônica, quanto ao domínio da análise diacrônica. Contrária à concepção de Saussure de que o sistema é imune às mudanças, essa corrente postula que as mudanças atingem o sistema, não são produzidas arbitrariamente ou ao acaso e devem ser explicadas pela lógica do sistema funcional²³. A noção de funcionalidade se refere tanto à função dos elementos do sistema, em que incide a mudança, quanto à função da língua na sociedade (LUCCHESI, 2004).

Deve-se destacar também que, na visão da corrente teórica do estruturalismo diacrônico, a proposição de uma extensão da análise estrutural aos fatos da diacronia não criaria contradições com a análise sincrônica da língua, nem lhe traria qualquer implicação. Tal concepção se assenta no raciocínio de que se o estudo da língua em um dado momento consiste na descrição do seu sistema linguístico, o estudo da história de uma língua consistirá no estudo da história desse sistema, na descrição do seu comportamento através do tempo. Dessa forma, segundo essa visão, as mudanças linguísticas, tal como os fatos observados num único momento, explicam-se pela lógica interna do sistema funcional ao qual pertencem (LUCCHESI, 2004).

No entanto, segundo Lucchesi (2004), apesar de os adeptos ao estruturalismo diacrônico, considerarem o sistema linguístico afeito à mudança, postulam uma causalidade

²² Uma das dicotomias da teoria de Saussure se refere à sincronia e a diacronia. A língua sincrônica se refere à língua considerada num ponto da cadeia temporal. A análise diacrônica da língua diz respeito à análise da língua ao longo de sua história, com as mudanças que sofreu. Segundo Saussure (1945), é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência; e diacrônico tudo que diz respeito às evoluções.

²³ O movimento científico que buscou uma apreensão estrutural da diacronia e se dedicou a uma explicação funcionalista da mudança foi denominado Funcionalismo.

evolucionista na explicação histórica das línguas, representando um retorno às posições naturalistas, na medida em que fornecem explicações dedutivo-nomológicas para fatos, por excelência, histórico-culturais, rebaixando-os ao nível dos universos infrabiológicos, que são regidos pelas leis naturais e físicas. Dessa forma, o sistema ganhou um outro estatuto, deixou de ser um mero esquema explicativo adquirindo um status de organicidade.

De qualquer forma, o estruturalismo diacrônico contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de um novo modelo de língua, uma vez que ao desfazer os termos em que Saussure formula a dicotomia sincronia e diacronia, o mesmo ocorreu, embora não intencionalmente, com a dicotomia língua e fala, derrubando um dos pilares fundamentais da construção teórica estruturalista. Isso se deu porque estender a análise estrutural à diacronia implica afirmar que as mudanças atingem o sistema, e considerando que as mudanças são, na verdade, produzidas na fala, a separação saussuriana entre fala e língua é igualmente anulada (LUCCHESI, 2004).

Ao tratar da mudança linguística, o estruturalismo diacrônico tentou encerrá-la na lógica interna do sistema linguístico autônomo, quando, por sua própria natureza, a questão da mudança exige a consideração de suas determinações não apenas estruturais e fisiológicas, mas também sociais, históricas e ideológicas. É exatamente nesse ponto, na busca por soluções para as incongruências e lacunas produzidas pela abordagem estrutural-funcionalista da mudança, que surgem elementos cruciais para a constituição de uma concepção diferente de língua: não mais um sistema homogêneo, unitário, estático e encerrado em sua lógica interna, mas um sistema heterogêneo, plural, dinâmico e determinado não apenas por suas relações estruturais internas, como também pelos aspectos sócio-histórico-culturais da própria comunidade que a utiliza.

A teorização necessária para essa concepção diferente de mudança e de língua partiu da sociolinguística que na década de 1960, formulou a teoria da variação linguística, a partir da qual legitimou a natureza da fala como um sistema em constante processo de modificação. Até então, a variabilidade e a mudança eram associadas aos processos que ameaçavam a funcionalidade da língua e, desse modo, compreendia-se que as variações sofridas pela fala pudessem ser interpretadas como degenerações estruturais ou como “erros”, sempre a serem corrigidas por se constituírem em mau uso da língua.

Desenvolvendo estudos de processos de mudança em curso no presente, a sociolinguística demonstrou que a variação faz parte do sistema linguístico, participa do seu funcionamento e interfere nos processos de mudança que se operam no seu interior. A partir desse princípio, a língua passa a ser concebida como um sistema heterogêneo e variável, pois

só assim ela pode desempenhar plenamente as suas funções dentro da estrutura complexa e heterogênea da comunidade que a utiliza. A unidade básica desse sistema é uma variável, que é a um só tempo, tanto uma função dos fatores sociais, ou variáveis extralinguísticas, quanto do comportamento de outros elementos do sistema, ou seja, de outras variáveis linguísticas (LUCCHESI, 2002). Em outras palavras, o que a sociolinguística defende é que os aspectos funcional e sócio-histórico-culturais da língua se interpenetram e não podem ser entendidos isoladamente.

Diante do que foi exposto, corroboramos esse posicionamento teórico, a partir do qual entendemos a língua oral como um sistema líquido, sujeito ao tempo e a variações, ou, em outras palavras, uma entidade aberta formada por estruturas dinâmicas. Diferentemente, a escrita padrão é apreendida como um sistema fechado - uma entidade fixa -, uma vez que sua estrutura é controlada pelo poder público institucional.

O que ocorre é que a língua oral é susceptível ao uso que cada falante ou grupo de falantes faz dela. Não se trata de não existir uma norma para a língua oral, pelo contrário, existe sim uma norma padrão da língua oral, entretanto essa coexiste numa sociedade com as múltiplas variedades de fala. Inclusive, ao longo do tempo (esse processo não ocorre de um dia para o outro), a língua oral sofre modificações em função desses usos dos falantes. Em contrapartida, a escrita padrão não se condiciona aos usos dos seus usuários, pelo contrário, aquele que faz uso da escrita é que deve condicionar-se à regra, à norma que foi definida por um grupo de sujeitos. Enfim, embora os sujeitos façam usos diferenciados da escrita em função das diferentes intenções comunicativas e dos diferentes contextos de produção, o sistema da escrita não sofre mudanças em decorrência desses usos e permanece com a mesma estrutura - que não se condiciona a tais usos²⁴. O sistema da escrita permanece intacto e controlado - pelo tempo que se desejar - pelo poder público que o instituiu.

De acordo com a teoria da variação linguística, os fatores que geram mudanças na língua oral e na língua escrita são distintos: em língua oral são os universais da variação linguística e em língua escrita são acordos formais entre autoridades políticas, comprometidos ou não com as regras da língua oral (TARALLO, 1986). Dessa forma, conforme salienta Senna (1991), haverá sempre um descompasso entre a estrutura da língua escrita e da língua oral, uma vez que os universais de variação agem sobre as línguas orais no tempo e no espaço, independentemente da vontade dos falantes.

²⁴ Os diferentes usos da escrita em decorrência das diferentes intenções comunicativas e dos diferentes contextos de produção, bem como os diferentes modos de escrita são tratados no subitem 4.2: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”, dessa tese.

O processo de variação linguística por que passa a língua oral é, na maioria das vezes inconsciente e, sempre, independente de regras ou padrões socialmente impostos, diferentemente do que ocorre na língua escrita que submete-se ao controle de normas e regras de natureza estatutária.

Qualquer mudança na língua escrita só pode ser definida por autoridades políticas, tratando-se de uma questão política e mais do que isso, de poder. A exemplo do que ocorreu recentemente na última reforma ortográfica da língua portuguesa, em que nada de muito significativo foi alterado em favor de uma aproximação da língua escrita ao uso real que os diferentes sujeitos fazem dela.

A fim de validar a conceituação da natureza do sistema estrutural da escrita enquanto fenômeno distinto da fala, caracteriza-se, a seguir, diferenças gramaticais e representacionais da fala e da escrita.

3.2.2 Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita

Um aspecto essencial, e até um tanto evidente, que diferencia a língua oral da escrita diz respeito à materialidade, à dimensão física através da qual os enunciados são produzidos e percebidos: na língua oral pelos gestos articulatórios dos órgãos vocais percebidos por seu efeito acústico e na língua escrita pelos gestos gráficos executados pela mão e percebidos pela visão. Deste modo, a língua oral se concretiza em sons articulados e a língua escrita em letras impressas.

Entretanto, a compreensão do que é som e do que é letra e da relação entre essas unidades de materialização da língua oral e da língua escrita não é tão clara assim e com frequência causa muita confusão tanto para o educador, e demais profissionais que trabalham com a linguagem, como para o próprio aluno. Em vista disso, são abordados, a seguir, alguns aspectos referentes aos sons e as letras e a relação entre eles²⁵.

Quando aprendemos uma língua oral, aprendemos quais os sons da fala que ocorrem nessa língua e quais as regras de articulação, ou seja, aprendemos o sistema sonoro da língua. Os sons percebidos tornam-se fonemas que são as representações mentais dos sons. Um

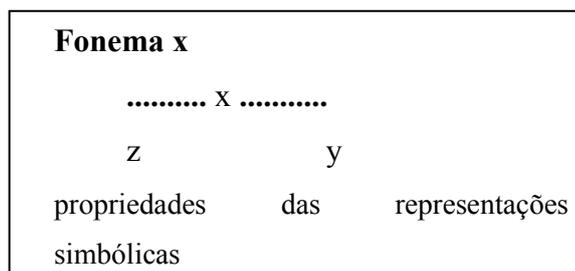
²⁵ Cabe aqui informar que nessa tese são utilizados traços oblíquos // para a anotação dos segmentos fonêmicos (fonemas) ou transcrições fonêmicas de palavras e parênteses rectos [] para os segmentos fonéticos ou transcrições fonéticas de palavras (fones, ou seja, produções reais, individuais dos sons). E ainda aspas “ ” para anotações de letras ou palavras escritas. Para representar os fonemas e fones utiliza-se o Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

fonema constitui uma unidade abstrata. A materialização real e individual do fonema é o fone; sendo assim, não articulamos fonemas, produzimos fones, que são as unidades ou segmentos fonéticos da língua.

No que diz respeito à língua materna, o conhecimento fonológico não se reduz à capacidade de o sujeito produzir todos os sons foneticamente diferentes da sua língua. Tal conhecimento alude ainda o reconhecimento do contraste significativo entre as palavras, ou seja, a identificação do contraste que dá origem à alteração de significado (FROMKIN, RODMAN, 1993). Isso implica o sujeito ser capaz de reconhecer, por exemplo, que /pato/ e /rato/ são segmentos fonêmicos distintos e que /p/ e /r/ são fonemas, uma vez que, ao trocar um pelo outro houve uma mudança de significação determinando nova palavra.

Contudo, um mesmo fonema pode ser produzido por dois sujeitos de maneiras diferentes, isso quer dizer que os fonemas podem se materializar com certa variação, a depender das condições e das características dos órgãos fonoarticulatórios envolvidos em sua produção. Por exemplo, para a produção do fonema /s/ um sujeito pode posicionar a língua mais à frente, em função de ser um respirador bucal, ou um outro sujeito que tenha o lábio superior curto ou uma protrusão da arcada dentária superior pode produzir o /f/ com uma leve distorção. A variabilidade na produção dos fonemas também pode ser decorrente de diferenças de sotaques existentes nas diversas regiões do país. Enfim, trata-se de realizações de fones com pequenas distinções individuais, o que não implica em mudança de significação, sendo, portanto, o mesmo fonema.

Mesmo havendo essa variabilidade na materialização dos fonemas, todos os possíveis fones relacionados a um fonema, em geral, são reconhecidos pelo ouvinte, não havendo perda de inteligibilidade nem mudança de significação, salvo casos extremos. Nossos ouvidos e nossa mente identificam o fone e o associa ao fonema. E isso ocorre porque, segundo Senna (2009) os fonemas, ou seja, a representação mental que temos dos sons, não são uma unidade discreta, um conceito unitário - como se acredita nas teorias linguísticas com características lógico cartesianas e pretensões biologizantes - e sim um gradiente escalar, podendo ser representado da seguinte maneira:



Fonte: SENNA, 2009b

A representação acima indica que um fonema /x/ é representado na mente como uma escala até os limites em que deixa de ser o fonema /x/ e passa a ser outros fonemas /y/ ou /z/. Isso quer dizer que os fonemas operam na mente como uma gradação de enunciações possíveis e não como uma unidade distintiva, uma possibilidade única.

De acordo com Senna (2011a), o tipo de experiência cultural vivenciada durante o processo de aquisição da fala interfere de forma substantiva nos conceitos fonêmicos que cada um representa, embora isso não seja necessariamente percebido pelos membros de uma mesma comunidade de fala, porque a mente humana é intuitivamente delineada para operar um fonema estável capaz de representar as mais variadas possibilidades de sons análogos.

Se a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a identificação de unidades dentro de um todo, esmiuçando as partes do todo e discriminando as fronteiras de cada elemento percebido, então, essa experiência cultural gerará falantes cujos conceitos fonêmicos guardam grande distintividade entre si. Se, por outro lado, a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a velocidade no processo de percepção, visando ampliar o número de experiências de mundo vividas simultaneamente, esse sujeito tenderá a perceber os objetos como um todo, em detrimento dos detalhes daquilo de que são compostos. Esses sujeitos representarão os fonemas, com baixo nível de discriminação e sempre em relação a outros fonemas com os quais ocorrem na cadeia fonética (SENNA, 2011a).

Essa representação de fonema, marcadamente associada a certo modelo cultural, é denominada, por Senna (2011a), de macrofonema, uma entidade conceitual líquida e de baixo nível de distintividade no sistema fonológico da língua. Segundo Senna (2011a), um macrofonema é uma entidade mental que transborda a noção clássica de unidade distintiva, já que sua concepção pressupõe zonas de aproximação a diversas outras entidades com as quais compartilha parte de suas propriedades distintivas. É como, por exemplo, se a essência de um fonema como /s/ se confundisse em parte com a essência do fonema /t/ e em parte com a do fonema /ʃ/, pois que, de fato, existe um continuum enunciatório que nos permite produzir um som que se inicia em /t/, passa por /s/ e vai até o fundo da boca para produzir /ʃ/.

Uma outra questão relativa à variabilidade do fonema diz respeito ao fato de que um simples fonema pode ser realizado foneticamente, ou pronunciado, através de dois ou mais fones, dependendo do contexto em que ele aparece na palavra. Segundo Fromkin & Rodman (1993) os diferentes fones que representam ou derivam de um fonema denominam-se alofones desse fonema. Um alofone é, pois, uma variante fonética previsível de um fonema. Isso acontece com as vogais uma vez que elas podem ocupar uma posição oral ou nasal. Por

exemplo: o fonema /a/ na palavra /kaza/ é pronunciado como oral e na palavra /kãma/ é pronunciado como nasal, uma vez que antecede uma consoante nasal. Nesse caso, a escolha do fone que será utilizado é governada por regras, que diz respeito ao conhecimento fonológico que o sujeito tem da língua oral.

Esse conhecimento do sistema fonológico inclui mais do que o conhecimento do inventário fonético dos sons da língua, ou mesmo dos fonemas. Tal conhecimento permite ainda aos falantes saberem que os fonemas da língua não podem ser encadeados ao acaso para formarem as palavras. O sistema fonológico determina as posições que um fonema pode ocupar em uma palavra ou ainda qual a ordem em que se podem agrupá-los, sendo certas cadeias de fonemas permissíveis e outras não.

Portanto, o conhecimento fonológico é regido por uma série de regras, pois como afirma Fromkin e Rodman (1993), a aquisição da língua oral consiste em larga medida numa construção de regras, entretanto nenhum professor as ensina explicitamente, o próprio sujeito as constrói e provavelmente nem sabe que as conhece. Trata-se, portanto, de um conhecimento tácito e até inconsciente.

Quanto à língua escrita portuguesa, por ela ser uma escrita alfabética utiliza basicamente grafemas/letras que diz respeito a uma representação fonética das palavras, diferentemente, por exemplo, de uma escrita ideográfica, cujo sistema está baseado no significado e não no significante das palavras. Os grafemas são as unidades do sistema de escrita alfabética. Assim como os fonemas, os grafemas não podem ser vistos porque são representações mentais - unidades formais abstratas. O que é visto na escrita são os sinais gráficos, as atualizações dos grafemas - as letras.

Entretanto, apesar de a língua escrita portuguesa ter uma representação fonética, isso não quer dizer que ela represente a língua oral. Pois como afirma Cagliari (1995), “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética” (CAGLIARI, 1995, p. 117).

Dessa forma, a relação entre a unidade da língua oral e a unidade da língua escrita não é tão direta quanto à primeira vista possa parecer. No entanto, o sujeito não se apropria desse conhecimento se ninguém lhe ensinar, pelo contrário, no início do processo de apropriação da escrita o sujeito, intuitivamente, acredita numa relação direta entre fala e escrita. Assim, é natural que cometa erros na escrita baseada nessa intuição, uma vez que o domínio da natureza alfabética da escrita é dependente de um conhecimento que se adquire a partir de um ensino formal e não a partir de um conhecimento tácito e inconsciente como na língua oral.

Um primeiro aspecto que denuncia a falta de correspondência direta entre grafema/letra e fonema/som diz respeito ao fato de que a variabilidade relativa a um único fonema não cabe na escrita. Essa característica do fonema e, portanto, da língua oral, não cabe na língua escrita, uma vez que a natureza do grafema é diferente da natureza do fonema. Ou seja, a diversidade relativa à produção articulatória e à representação mental de um único fonema, na escrita é grafada por um grafema/ letra, o que gera certa dificuldade para os alunos que estão em início de processo de apropriação da escrita.

Senna (2009b) representa essa falta de linearidade entre fonema e letra da seguinte maneira:

Fonema x	letra x
..... x	?
z y	
propriedades das representações simbólicas	

Fonte: SENNA, 2009b

O quadro acima indica, por exemplo, que um sujeito, pode ficar na dúvida na hora de escrever uma palavra porque a representação que ele tem de um fonema pode ser diferente daquela que tinha os intelectuais que definiram como seriam as grafias das palavras. Para escrever, o sujeito tenta atribuir ao som que ele emprega uma letra, mas esse som não é o mesmo para todo mundo. Quanto mais distante é a interpretação e representação mental de som que a cultura do sujeito tem daquele som da fala mais difícil é para ele escrever.

A questão é que a escrita alfabética é uma convenção arbitrariamente definida por intelectuais embasados em uma suposta estrutura de fala. Não se pode afirmar que na cabeça de diferentes sujeitos haja a mesma concepção estrutural de fala suposta por aqueles intelectuais que definiram a escrita. Se a cultura do sujeito for equivalente à cultura daqueles intelectuais é possível que a sua estrutura de fala seja compatível com a da escrita, entretanto, se a sua cultura for outra, é possível que ele tenha uma consciência estruturante de fala completamente diferente, o que dificulta sua apropriação da escrita²⁶.

Esse é o problema, a relação possível entre a escrita e a fala não é natural, ela é baseada numa possível relação estrutural. As propriedades da escrita surgiram da

²⁶ A questão da diversidade na estruturação da fala e da escrita é abordada mais detalhadamente no subitem 4.2 dessa tese: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

interpretação que determinada cultura tinha sobre as propriedades da fala, mas, não há como fazer uma associação direta entre a letra e o som da fala porque o som da fala é absolutamente idiossincrático.

O “erro” na escrita surge quando o sujeito acredita que essa relação entre fonema/som e grafema/letra seja natural e tenta pegar a estrutura que ele tem da fala e transcrever para a escrita, pressupondo que a naturalidade objeto da fala possa existir também na construção da escrita. O que muitas vezes tem sido chamado de “dificuldade”, “distúrbio”, na verdade, trata-se de uma incompatibilidade entre a estrutura mental que o sujeito tem de fala e a que a escrita representa. Portanto, não se trata de nenhum problema individual que impeça o sujeito de aprender a escrever. O que ocorre é que esse sujeito aposta numa representação direta entre a escrita e a fala e desconsidera que a escrita seja uma convenção arbitrariamente definida.

Um aspecto que se refere a essa convenção da escrita, envolvendo a correspondência entre fonema/som e grafema/letra, que costuma causar muitas dúvidas, no início do processo de apropriação da escrita, diz respeito ao fato de um simples fonema poder ser pronunciado, conforme vimos, através de dois ou mais alofones, dependendo do contexto em que ele aparece na palavra. Um exemplo disso é o que acontece com as vogais, que dependendo do contexto ocupam uma posição oral ou nasal. Por exemplo, os sujeitos podem ter dificuldade para perceber que em palavras como “cavalo”, “cama” e “caminho”, que são respectivamente pronunciadas como [kavalu], [kâma] e [kamiŋu] ou [kâmiŋu], utiliza-se a mesma vogal “a” para grafar a sílaba “ca” inicial. Nesse caso, a dúvida dos sujeitos é justificada pelo fato de eles acreditarem que como se trata de pronúncias diferentes devem ser grafadas também de forma diferente. Isso ocorre porque esses sujeitos não têm o conhecimento de que uma mesma vogal terá uma pronúncia diferente se anteceder uma consoante nasal, mas, mesmo assim, continuará a ser grafada pela mesma letra, como nos exemplos acima.

Aliás, o conhecimento sobre as vogais é muito complexo, apesar de a escola insistir em tratá-las como algo que seja de fácil apropriação, sendo as primeiras letras a serem apresentadas no processo de alfabetização. O que acontece é que, via de regra, os educadores (e os livros didáticos) apresentam as vogais para os alunos mostrando-lhes que se trata de cinco letras - “a, e, i, o, u” - mas não se discute com eles que na língua oral há mais do que cinco vogais - /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ e ainda as vogais nasais - e que todas elas são representadas na escrita pelas mesmas cinco letras. Exemplos dessa relação não uniforme entre oralidade e escrita das vogais podem ser encontrados em palavras como “cabelo” e “belo” em que o aluno muitas vezes tem dificuldade em perceber que se trata da mesma sílaba

“be”, uma vez que a pronúncia é diferente: [kbelu] e [belu], respectivamente. Ou ainda, em palavras como “rodo” e “roda”, em que o aluno pode ficar em dúvida em como grafá-las já que são pronunciadas diferentemente, respectivamente, [xodu] e [xoda].

Como se observa com as vogais, a correspondência entre fonema/som e grafema/letra não é tão simples e clara como, à primeira vista, possa parecer. Isso se confirma ainda mais quando passamos a analisar as consoantes. Nesses casos, inúmeros eventos denunciam a relação complexa entre som e letra, dentre os quais destacaremos e exemplificaremos:

- Um som pode ser grafado sempre pela mesma letra:

QUADRO 1 - Relações unívocas entre som e letra

Som	Letra	Língua Oral	Língua Escrita
/p/	“p”	[panɛla]	“panela”
/b/	“b”	[bunɛka]	“boneca”
/t/	“t”	[tapɛtʃi]	“tapete”
/d/	“d”	[danoni]	“danone”
/f/	“f”	[faka]	“faca”
/v/	“v”	[vaka]	“vaca”
/m/	“m”	[makaku]	“macaco”
/n/	“n”	[naviw]	“navio”
/ɲ/	“nh”	[kãɲotu]	“canhoto”
/l/	“l”	[lata]	“lata”
/ʎ/	“lh”	[abeʎa]	“abelha”
/ʀ/	“r”	[uʀubu]	“urubu”

Fonte: Próprio autor

- Um mesmo som pode ser escrito por várias letras:

QUADRO 2 - Relações biunívocas entre som e letra

Som	Letras	Língua Oral	Língua Escrita
/s/	“s”	[sabone tʃi]	“sabonete”
	“ss”	[pasava]	“passava”
	“c”	[sebola]	“cebola”
	“ç”	[mosa]	“moça”
	“sc”	[naseR]	“nascer”
	“sç”	[desa]	“desça”
	“x”	[pɾɔsimu]	“próximo”
	“xc”	[esesãw]	“exceção”
/z/	“z”	[fazeR]	“fazer”
	“s”	[kaza]	“casa”
	“x”	[ezãmi]	“exame”
/ʃ/	“x”	[bɾuʃa]	“bruxa”
	“ch”	[ʃapew]	“chapéu”
/ʒ/	“j”	[ʒeytu]	“jeito”
	“g”	[ʒeladeɾa]	“geladeira”
/k/	“c”	[kavalu]	“cavalo”
	“qu”	[akeli]	“aquele”
	“k”	[kaɾina]	“karina”
/g/	“g”	[gatu]	“gato”
	“gu”	[gexa]	“guerra”
/x/	“r”	[xua]	“rua”
	“rr”	[kaxu]	“carro”

Fonte: Próprio autor

- Uma mesma letra pode se relacionar a vários sons, ou seja, uma mesma letra pode ser articulada com base em sons distintos:

QUADRO 3 - Relações biunívocas entre letra e som

Letra	Sons	Língua Oral	Língua Escrita
“s”	/s/ /z/	[sapu] [meza]	“sapo” “mesa”
“z”	/z/ /s/	[azey tʃi] [paiS]	“azeite” “paz”
“x”	/ʃ/ /s/ /z/	[ʃeʃeta] [awsiliu] [ezãmi]	“xereta” “auxílio” “exame”
“c”	/k/ /s/	[kuʃa] [sebola]	“cura” “cebola”
“g”	/g/ /ʒ/	[gaxa] [gelu]	“garra” “gelo”
“r”	/r/ /x/	[kaʃosu] [xatu]	“caroço” “rato”

Fonte: Próprio autor

A irregularidade na correspondência quantitativa entre letras e sons, ou seja, cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem. Isso pode ocorrer quando uma letra que está presente na escrita não tiver nenhum correspondente sonoro na oralidade: por exemplo, a letra “h” na palavra “hoje”, pronunciado como [oʒi] ou a letra “i” na palavra “lápiz”, que dependendo do dialeto pode não ser pronunciada, ficando a produção oral como [laps]. Ou ainda, uma letra pode adquirir um valor silábico e não de um som, ocorrendo, portanto, uma relação entre letra e sílaba e não entre letra e som, como nas palavras: “apto”, cujo correspondente na oralidade é /apitu/ ou “afta” que na língua oral é pronunciada como /afita/. Além disso, existem alguns sons que são representados por duas letras, como é o caso das letras: “qu”, “gu”, “ch”, “nh”, “lh” “rr”, “ss” que representam respectivamente os fonemas: /k/, /g/, /ʃ/, /ɲ/, /ʎ/, /x/, e /s/.

Essa complexa relação entre som e letra, ou seja, o fato de não haver uma relação biunívoca entre eles e de não haver formas fixas e únicas de grafia de certos sons, costuma justificar uma série de “erros” ortográficos que são muito comuns na escrita. Esses “erros” costumam ser chamados por Zorzi (1998) de trocas de letras decorrentes da possibilidade de representações múltiplas. Um exemplo dessas trocas seria a escrita “cabela” no lugar de “cabeça”.

Esse tipo de troca de letras não é justificado por uma dificuldade intrínseca ao sujeito, mas pela complexidade que é inerente à própria língua escrita. Tal manifestação é explicada por Faraco (2001) devido a Língua Portuguesa ter uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. A representação gráfica alfabética implica o fato de unidades gráficas representarem unidades sonoras, ou seja, na escrita alfabética cada unidade sonora representa uma letra e o contrário também é válido. Porém, o fato do nosso sistema gráfico ter memória etimológica desestabiliza a lógica própria da escrita alfabética. Portanto, apesar de a nossa escrita apresentar uma relação unidade sonora/letra previsível, também comporta representações arbitrárias e imprevisíveis.

Quando o sujeito desconhece que pode haver formas diversas de escrita de um mesmo som, ele pode tomar como referência ou opção uma determinada letra como que acreditando que para tal som deve-se empregar tal letra. Hipotetizando uma correspondência biunívoca o sujeito pode, por exemplo, utilizar somente a letra “s” para representar o som /s/, como se houvesse uma representação estável entre ambos. Tal tendência pode ainda ser acentuada por métodos de alfabetização que não explicitem a complexidade de nossa língua escrita e a existência de formas de grafar que não são fixas.

Ao compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, o sujeito, mesmo sem ter o domínio ortográfico, lança dúvidas quanto às grafias possíveis, de forma mais explícita e recorrente. Estas dúvidas indicam que o sujeito compreende o sistema ortográfico. Portanto, esse processo de manifestações ortográficas desviantes da norma evidencia modos de escrita que o sujeito dispõe num determinado momento de seu processo de apropriação e revelam que o sujeito se aproxima da escrita padrão, uma vez que não realiza escolhas aleatórias.

Outro aspecto que denuncia a falta de correspondência entre a fala e a escrita diz respeito às variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las. Muitas vezes, com base em modos de fala, os sujeitos escrevem formulando vocábulos, concordâncias verbais e nominais, os quais não correspondem ao padrão da escrita. Assim, encontramos escritas como, por exemplo, “pexi” ao invés de “peixe”, “mintirosa” no lugar de

“mentirosa”, “naquilu” por “naquilo”, “poco” por “pouco”, “boua” no lugar de “boa”, “arrois” por “arroz”, “cule” no lugar de “colher”, “sabo” por “sabor”, “faze” por “fazer” e outros tantos exemplos que poderiam ser citados aqui. Dentre os exemplos dados acima, nos deteremos, em especial, nos dois últimos, pelo fato de ser uma manifestação muito recorrente na escrita não apenas de alunos em início de alfabetização, como também entre sujeitos já alfabetizados, como é possível verificar tanto em salas de aula como em pesquisas como a de Senna (1991), Zorzi (1998) e Berberian et al. (2008). Trata-se do emprego da letra “r” em fronteira de palavra oxítona, ou melhor, da omissão do “r” em final de palavras.

Essa omissão é decorrente de fatores fonológicos, em desenvolvimento na língua oral, que interferem no emprego da língua escrita. De acordo com Senna (1991), a regra fonológica que gera esse tipo de interferência no uso da língua escrita é a seguinte: o arquifonema vibrante /R/ passa a zero quando segue vogal tônica em fronteira de palavra. Essa regra é amplamente empregada na fala, abrangendo a todas as formas verbais fonologicamente compatíveis.

O que ocorre é que o sujeito não utiliza esse som na fala e muitas vezes não tem nem consciência da existência dele, uma vez que pode ter adquirido essas palavras na língua oral com o arquifonema /R/ já apagado e, assim, sua ortografia passa a ter caráter idiossincrático. O fato é que os sujeitos erram a forma ortográfica das palavras porque se baseiam nas regras fonológicas da língua oral, apostando numa relação direta entre som e letra.

Nessa direção, é preciso considerar que a fala é uma prática linguística que está relacionada a um dialeto usado por uma determinada comunidade e a escrita ortográfica segue, conforme Massini-Cagliari (2001), uma convenção que constitui uma única maneira de representarmos graficamente as palavras. Consequentemente, a oralidade deixa espaço para pronúncias diferentes, dependendo das variedades linguísticas usadas, sem que isso represente sinal de distúrbios, patologias ou ainda cause constrangimentos e estranhamentos. Já a ortografia, pelo seu caráter normatizador, se apresenta de forma inflexível e demanda uma escrita de um único modo.

Dando continuidade à análise das propriedades gramaticais e representacionais que diferenciam a fala e a escrita, cabe ressaltar que essas diferenças não se restringem ao nível fonético-fonológico, podendo também ocorrer em nível morfossintático. Um exemplo disso, muito recorrente, diz respeito ao emprego da concordância de número. O sistema de concordância gramatical do português escrito e de alguns registros do português oral tem por característica a redundância na referência ao plural. Na língua oral, há em geral, tendência a se suprimir a informação redundante relativa ao número.

De acordo com Senna (1991), esse apagamento ocorre em decorrência de inúmeras variáveis:

a frequência de uso de determinado termo na língua oral (quanto maior, maior a possibilidade de apagamento de marcas de plural, e vice-versa); o número total de elementos constituintes do sintagma nominal; a clareza ou ênfase em determinada palavra (o acento fonológico aumenta a incidência de marcas de plural); a distância entre o primeiro termo marcado com plural e o verbo (quanto maior, maior a incidência de marcas no verbo, e vice-versa); e muitos outros (SENN, 1991, p. 63).

O que ocorre é que muitos sujeitos transportam esse fato para a escrita levando à ocorrência de omissão de marcas de plural, gerando o que se denomina como “erro” de concordância. Como por exemplo, aquele sujeito que fala: [aS menina supeRpode t̃ɔza ε tudo supeR eSpeRta] escreveria essa frase como “As menina superpoderosa é tudo super esperta” quando pela norma da escrita deveria ser “As meninas superpoderosas são super espertas”.

Novamente nesse caso, o que rege esse tipo de ocorrência é o fato do sujeito apostar numa relação direta entre fala e escrita. O apagamento de marcas de plural na fala, diz respeito a uma variação linguística por que vem passando a língua oral e dependendo do contexto, não representa um problema, além disso, não ocorre apenas entre grupos sociais minoritários, tal como se poderia esperar. Já na escrita padrão, essa manifestação não é aceita, pois, como já discutido, ela não se condiciona aos usos dos seus usuários.

Outra ocorrência muito frequente que envolve um aspecto morfológico diz respeito a uma tendência a neutralizar a categoria verbal do subjuntivo, empregando-se um sistema de modalização similar ao verificado nas línguas cuja gramática não comporta esse tipo de informação. Da mesma maneira que nessas línguas, o apagamento do subjuntivo não traz prejuízos para a expressão do modo em nossa língua (SENN, 1991).

O que ocorre é que falamos frequentemente enunciados como: [TawveS vai]oveR]. Ao contrário, não costumamos falar [TawveS]ova]. O problema é que essa redução do sistema flexional do verbo com a gradual extinção do subjuntivo a qual a língua oral vem sofrendo, vem sendo transportada pelos sujeitos para os textos escritos. Entretanto, como a língua escrita segue outra norma, ela mantém o subjuntivo, o qual deve ser empregado independentemente das modalizações a que vem passando a língua oral.

Quanto aos aspectos que vem sendo discutidos ao longo dos últimos parágrafos, cabe problematizar uma questão: os exemplos dados até o momento sobre as interferências morfossintáticas da língua oral sobre a língua escrita podem ter dado uma falsa impressão de que a língua escrita tenha uma morfossintaxe mais prolixa e sistemática do que a língua oral.

Rey-Debove (2006) afirma que se sugeriu com frequência que havia uma sintaxe do oral e uma sintaxe do escrito, e também um léxico da mesma forma diversificado, que constituiriam em essência níveis diferentes de língua: elaborada/não elaborada, cuidada/descuidada, formal/familiar, correta/incorreta, etc. Segundo o autor, tais oposições não só se baseiam de maneira assimétrica no escrito como norma mas também afastam todas as situações em que o escrito é familiar e o oral, formal.

Na verdade, a formalidade e a informalidade, ou seja, a complexidade na elaboração do texto está mais ligada às diferentes práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita do que ao fato de se tratar da língua oral ou da língua escrita. Podendo, portanto, existir um enunciado elaborado e um enunciado descuidado tanto na língua escrita como na língua oral. Por exemplo, a língua oral utilizada em uma conferência exige um registro lexical e sintático mais elaborado do que a língua escrita utilizada em uma carta pessoal, o que revela que a situação em que essa língua é utilizada exerce influência sobre ela²⁷.

Quanto à complexidade na elaboração do texto, é preciso ainda se reportar a uma propriedade lógico-funcional que diferencia a fala da escrita. A questão é que a construção do texto escrito segue normas diferentes da construção do texto oral, bem como a coesão e a coerência do texto escrito é construída a partir de elementos e estruturas diferentes do texto oral.

Um exemplo dessas diferenças na coesão e coerência na produção do texto oral e escrito diz respeito ao princípio de redundância. Segundo Senna (2011a), a escrita é marcada pelo princípio da redundância, as relações coesivas em um dado texto devem estar formalmente expressas, ou seja, o elemento introduzido e suas ocorrências subsequentes devem estar presentes na forma material do texto. Na fala, entretanto, movida pelo princípio da economia, quando os interlocutores pressupõem que certa informação já é compartilhada no seu conhecimento de mundo comum, a introdução no texto de uma forma equivalente à informação nova é suprimida e todos compartilham apenas a informação como se esta já fosse dada²⁸.

Outro aspecto relevante na diferenciação da fala e da escrita diz respeito à fronteira das palavras. Tal aspecto se materializa e pode ser observado na maneira como os sujeitos segmentam as palavras no enunciado oral e no texto escrito.

²⁷ Em função da relevância desse aspecto que diferencia a fala da escrita, ele é abordado num subitem à parte: “Práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita”.

²⁸ Se houver o interesse em aprofundar o tema coesão e coerência no texto falado e escrito sugerimos a obra de Fávero, Andrade e Aquino (2007).

A segmentação das palavras está associada à representação morfológica do léxico. Tal como no caso das tensões entre representações fonológicas macrofonêmicas e grafemas, segundo Senna (2011a), a representação morfológica do léxico pode, igualmente, variar muito entre a escrita e a fala, sem prejuízo para a comunicação oral, porém provocando custo no processo de construção da escrita.

A palavra pode ter sido representada pelo falante em seu léxico não da forma legitimada na cultura escrita, em unidades discretas, equivalentes às classes de palavras definidas pela gramática normativa tradicional, mas numa cadeia de elementos, em unidades contínuas - um plural, portanto, não em uma unidade. Isso ocorre porque a palavra representada na mente humana não é necessariamente uma unidade que corresponda a aquilo que é dicionarizado.

Para uma melhor compreensão desse fato, é necessário abordarmos o conceito de palavra. Entendemos que palavra não é apenas uma estrutura que tem a propriedade de representar as idéias, nos termos em que Saussure (1945) definiu o signo linguístico. Aquilo que Saussure (1945) referia como signo linguístico não envolve a fronteira das palavras envolve, na verdade, certa parte da palavra que indica uma representação mental - uma representação do pensamento - o que na linguística é denominado radical. Por exemplo, na palavra portuguesa “burro”, o radical “burr” indica a ideia de certa espécie de animal com características específicas. Entretanto esse radical “burr” apesar de expressar uma ideia, uma representação de mundo composta por propriedades essenciais, subjetivas e culturais, não tem uma forma que possa ser falável. Para dar a esse radical “burr” uma forma falada ou escrita da língua portuguesa, numa operação estritamente linguística, acrescenta-se a vogal temática “o” para torná-la um tema – “burro”. Mas isso é uma operação linguística e não mental (SENNA, 2010a).

Dessa forma, é preciso desconstruir o conceito de que a palavra possa ser definida como a representação de uma ideia. A palavra não pode ser definida apenas dessa forma. Segundo Senna (2010a), palavra, minimamente, é o radical que expressa uma representação do pensamento dentro de uma forma falável - o tema. Enfim, palavra é um termo que expressa uma informação semântica e uma informação gramatical. Isso porque, por exemplo, na palavra portuguesa “burro” a vogal temática “o” acrescentada ao radical “burr” (que carrega a informação semântica) adicionou uma informação gramatical.

Além do conceito de palavra, outro aspecto que precisa ser considerado para se compreender como os sujeitos segmentam as palavras no enunciado oral e no texto escrito diz respeito aos termos determinantes. As palavras não dão conta de regular a extensão da

representação mental, assim, no português, a extensão é marcada através de outros termos separados das palavras. Esses termos são chamados de determinantes e são eles: artigos, pronomes, numerais, etc. Os determinantes ajudam a individualizar a ideia representada pelo radical, mas são expressos separadamente. Por exemplo, nas palavras “o burro” ou “os burros”, os determinantes “o” e “os” expressos separadamente trazem a ideia de gênero e número que complementam a informação semântica que diz respeito ao conceito de certo tipo de animal com características essenciais, subjetivas e culturais próprias (SENNA, 2010a).

Reparem no fato de que na palavra “burro”, o sufixo “o” (vogal temática) integra uma informação gramatical ao radical e é expresso aglutinado a ele - ou seja, faz parte da palavra. Da mesma forma, nas palavras “burraria”, “burrice”, “burrada” a informação gramatical está aglutinada ao radical. No entanto, na expressão “o burro” o determinante “o” - que também integra uma informação gramatical ao radical - é expresso separadamente, constituindo, na verdade, outra palavra nos termos da gramática normativa.

Ao levar em conta esse fato, e considerando que grupos de sujeitos podem ter uma representação mental de palavra como aquele elemento que trás ao mesmo tempo, uma informação semântica e gramatical, é perfeitamente imaginável que esses sujeitos levarem a hipótese de que para grafar a informação semântica e gramatical contida na expressão “o burro” seja preciso aglutinar tais informações numa “palavra”: “oburro”.

Aliás, como afirma Senna (2010a), nas primeiras concepções de gramática que foram trazidas por Aristóteles, julgava-se que os sujeitos não separavam propriamente as palavras tal qual definidas na atualidade pela gramática normativa. Aristóteles propôs o conceito de predicação, no qual havia o predicador (que era o verbo – uma substância com tempo) e o nome (tudo aquilo que, conjuntamente, expressava uma das unidades da sentença). O nome, apesar de ter várias palavras, todas elas juntas concorriam para a expressão de uma ideia. Por exemplo, na predicação/frase: “o menino quebrou o rádio com o martelo”, “o menino” é um nome; “quebrou” é o verbo; “o rádio” outro nome e “com o martelo” outro nome. Esses nomes referem-se aos casos gramaticais, ou seja, aos tipos de marcas gramaticais que associam ao nome as suas funções, seus papéis semânticos na predicação/frase. Tanto os verbos quanto os nomes são unidades de representação do pensamento que são expressas na frase (Senna, 2010a).

A segmentação do nome em palavras distintas, como artigos, substantivos, adjetivos, etc., não estava propriamente relacionada à teoria formulada inicialmente por Aristóteles, embora fosse empregada no grego escrito, porém com caráter arbitrário. Tal segmentação foi formalizada posteriormente a Aristóteles pelos gramáticos históricos (Senna, 2010a).

Coincidência ou não com tal explicação sobre essa forma de representação do pensamento, pesquisas como a de Zorzi (1998) e de Berberian et al.(2008) comprovam uma maior incidência de junções de palavras em textos escritos justamente entre esses termos que conjuntamente expressam uma ideia, uma unidade da sentença (como por exemplo, na escrita da sentença “omenino quebrou orádio com omartelo” em vez de “o menino quebrou o rádio com o martelo”).

Enfim, toda essa discussão a respeito da representação das palavras - assim como da representação dos fonemas e grafemas feita anteriormente - objetiva demonstrar que não se pode garantir que todos os sujeitos compartilhem a mesma gramática (a gramática natural, tal qual a definimos anteriormente); nem tampouco afiançar que a gramática natural de cada sujeito corresponda à gramática normativa (que, conforme já abordado, nada mais é do que um instrumento político definido com base na língua de apenas um segmento social e cultural do país)²⁹.

Uma explicação complementar para o problema das fronteiras das palavras, ou seja, para o fato de grupos de sujeitos segmentarem as palavras no texto escrito de forma não convencional, pode ser dada a partir do conceito linguístico grupo de força. De acordo com Câmara Junior (2009), um grupo de força é uma cadeia fonética que o falante emite em um único continuum, sem nenhuma pausa. Grupos de força formam os vocábulos fonéticos. As fronteiras entre os vocábulos fonéticos e as palavras (tal qual a gramática normativa a concebe) raramente coincidem e podem variar conforme as situações de uso, pois os falantes alteram os contornos entonacionais da fala para imprimirem realce a este ou aquele termo. Um exemplo de distribuição de grupos de força numa representação fonética para a frase “Esse moleque não vai passar de ano” poderia ser: [simuleki’ nūvai’ pasa’ dianu]³⁰.

Sujeitos que não tenham o domínio das fronteiras de palavras empregadas na escrita³¹ e que façam uso de uma fala em que vigore grupos de força - conforme os representados acima - podem derivar em seu léxico palavras que correspondem ou a grupos de força, ou, a partes dos grupos de força, como por exemplo: “simulequi nuvai passa dianu”.

Esse tipo de manifestação na escrita, denominadas por Zorzi (1998) de “hipossegmentações”, na verdade, não indicam um erro ortográfico arbitrário ou casual, nem

²⁹ Essa é uma questão relevante para essa tese e, por isso, é abordada num subitem à parte: “Modos de pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

³⁰ Os grupos de força são delimitados por apóstrofes.

³¹ Convém ressaltar que o domínio das fronteiras de palavras empregadas na escrita está vinculado ao pertencimento a uma cultura escrita e/ou à aprendizagem formal da gramática normativa.

tampouco um sinal ou sintoma de um problema orgânico individual. Essas manifestações são justificáveis no fato de grupos de sujeitos transportarem para a escrita o conceito de palavra tal qual representam sua fala em seu léxico - em unidades contínuas e não discretas.

Esses casos de hipossegmentações (junção não convencional das palavras) na escrita envolvem frequentemente artigos, pronomes, preposições e/ou formas auxiliares de verbos. Isso se justifica no fato desses elementos não adquirirem um estatuto autônomo com direito a recorte para sujeitos que apresentam uma representação das palavras que difere daquela ditada pela gramática normativa. Outros exemplos de hipossegmentações na escrita seria o uso de: “encima” no lugar de “em cima”, “porisso” no lugar de “por isso”, “agente” ao invés de “a gente”.

Um processo inverso, chamado por Zorzi (1998) de hipersegmentações (separação não convencional das palavras) também pode ser verificado em escritas. Tais manifestações podem denotar que o sujeito está se utilizando de conhecimentos que já possuem sobre a escrita. Além disso, o fato dele segmentar, não escrevendo a partir do conceito de palavras como unidades contínuas, mas sim como unidades discretas, mostra que consegue fazer uma diferenciação entre a fala e a escrita.

Esse tipo de fenômeno foi pesquisado por Cagliari (1995), que afirma que o sujeito, ao recorrer a hipersegmentação, mostra que já tem conhecimento sobre as convenções da escrita, percebendo que existem maneiras de iniciar frases e textos por unidades como "da", "do", "e", "em", "a". Dessa forma, o sujeito lança mão desse conhecimento, escrevendo: “de mais” no lugar de “demais”, “com migo” ao invés de “comigo”, “em bora” no lugar de “embora”, “a pareceu” ao invés de “apareceu”.

Nos exemplos dados acima - assim como na própria prática e em pesquisas científicas - é possível notar que as hipersegmentações, assim como as hipossegmentações, frequentemente envolvem artigos, pronomes e preposições. Sendo que nos casos de hipersegmentações, a justificativa é inversa ao que ocorre nas hipossegmentações, ou seja, nestes casos, os sujeitos, ao assumirem que tais elementos são autônomos e tem direito a recortes, os separam ao grafarem palavras como “com versou” no lugar de "conversou". Tal fato pode ser indicativo de que o sujeito apresenta uma forma de representação morfológica do léxico tal como aquela da cultura escrita, além de um domínio crescente não apenas dos aspectos ortográficos da língua escrita como também dos aspectos morfológicos.

Enfim, essa apresentação descritiva e explicativa sobre as propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita busca evidenciar que a língua oral e a língua escrita

constituem sistemas gramaticais e representacionais distintos, operados com base em unidades e funções de naturezas igualmente distintas.

3.2.3 Práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita

Nos subitens anteriores desse capítulo, a escrita e a fala são abordadas enquanto línguas, a partir da análise de aspectos relacionados à materialidade e à representação das unidades desses sistemas linguísticos. Embora o objetivo dessa tese esteja voltado para a análise do sistema estrutural da escrita e, portanto, não constitua encargo dessa tese tratar do aspecto discursivo da linguagem, entende-se que não se pode compreender a natureza da escrita em sua completude somente abordando-a em seu aspecto gramatical e representacional.

A linguagem, como já discutido, é um fenômeno complexo e abordá-la somente a partir de um dos aspectos que a constitui não permite compreendê-la em toda sua dimensão. No entanto, ao abordar dois aspectos distintos do fenômeno linguagem, assume-se o risco de uma interpretação equivocada a respeito da adequação da articulação entre tais aspectos, visto que nos estudos da linguagem, tradicionalmente, cada especialidade aborda um aspecto desse fenômeno, fragmentando-o.

No entanto, entende-se que a abordagem apenas do sistema estrutural e representacional da língua não fornece elementos para a compreensão do aspecto discursivo da linguagem e, em contrapartida, a abordagem que trata das relações entre fala e escrita numa perspectiva dialógica padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos fonológicos e morfossintáticos da língua, bem como das estratégias de produção e compreensão textual. A rigor, esses fenômenos fogem aos interesses de tais teorias.

Assim, entendendo que os processos discursivos constituem o lugar em que as línguas se materializam e as línguas a condição de possibilidade dos discursos, essa tese aborda também as relações entre fala e escrita numa perspectiva discursiva, no entanto, sem a responsabilidade de dar conta de toda a complexidade deste aspecto.

Se em seus aspectos materiais e representacionais a fala e a escrita apresentam especificidades que permitem defini-las como sistemas estruturais distintos, quando se analisa os aspectos discursivos da linguagem - ou seja, na perspectiva dos usos das línguas - não se definem diferenças propriamente entre a fala e a escrita, mas entre gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos constituem as formas de enunciados relativamente estáveis e normativas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, a seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no topo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Há, portanto, uma infinidade de gêneros discursivos na medida em que infinitas são as atividades humanas. E cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que, por sua vez, também vai se diferenciando e ampliando-se à medida que se desenvolve a própria esfera. Trata-se de diálogos cotidianos, bilhetes, cartas, de documentos oficiais, textos legislativos e até das mais variadas exposições científicas e ideológicas, sem esquecer da literatura.

Na perspectiva dos gêneros discursivos, Marcuschi (2008) salienta que as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais mediadas por essas línguas, havendo gêneros que são do domínio do tipicamente falado (por exemplo, uma conversa espontânea), outros do tipicamente escrito (por exemplo, um artigo científico) e ainda aqueles de domínios mistos em que se dariam as mesclagens da língua oral e escrita (por exemplo, um noticiário de TV ou uma entrevista publicada numa revista).

Na verdade, Marchuschi (2006) defende uma ideia de continuum de relações entre esses diferentes gêneros discursivos. A ideia de continuum, defendida pelo autor, não é a de continuidade ou linearidade de características, mas de relação gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de planejamento, seleção de formas e estilos e estratégias de formulação.

Isso indica que esses aspectos não se relacionam às especificidades propriamente da fala ou da escrita, mas aos gêneros discursivos. Por exemplo, dependendo do gênero discursivo, e da prática social em questão, se utiliza um registro lexical e sintático mais elaborado ou menos elaborado, mais formal ou menos formal. Da mesma forma, os gêneros discursivos vão determinar se haverá uma elaboração em tempo real ou um grau de

planejamento prévio. Não estando estas características diretamente relacionadas à língua oral ou à língua escrita, mas à prática social em que essas línguas estão sendo usadas.

Entretanto, muitos autores³² ainda descrevem equivocadamente a fala como menos formal e menos elaborada do que a escrita; afirmam também que a escrita possui um nível de planejamento elevado comparativamente à fala, como se essas características estivessem diretamente relacionadas à fala ou à escrita em domínios dicotômicos. Essa dicotomia entre fala e escrita, com relação a tais características, só seria verdadeira se fala se referisse, por exemplo a um diálogo cotidiano, e a escrita, se referisse a um texto científico. Entretanto fala e escrita não são apenas isso. Se compararmos, por exemplo, a fala utilizada numa defesa de tese com a escrita utilizada em redes sociais da internet essas características se inverteriam. Na verdade, ao atribuir características como formalidade, elaboração e nível de planejamento diretamente à fala em oposição à escrita confundem-se formas de textualização da língua com a própria língua.

Até mesmo a característica de simultaneidade temporal até pouco tempo atribuída exclusivamente à fala, já é tecnologicamente possível nas práticas da escrita à distância, com o uso do computador e da internet. O hipertexto é um modelo de texto que ocorre na simultaneidade do tempo e rompe com os limites planos entre a escrita e a fala, situando-se no entrecruzamento das duas. Essa simultaneidade temporal, presente tanto na fala como no hipertexto, acarreta a necessidade do uso de estratégias de formulação em tempo real, incluindo um tipo de organização sintática que, se fosse analisada do ponto de vista da gramática da língua escrita seria considerada errônea. Mas, na verdade, o que se vê é uma organização sintática diferenciada, provocada pela temporalidade do contexto de produção.

Outro aspecto em relação ao uso das línguas oral e escrita nas diferentes práticas sociais diz respeito aos diferentes valores sociais que são atribuídos a essas línguas. Fala e escrita assumem valores sociais distintos nas sociedades. A língua escrita é uma instituição pública cuja forma foi-nos legada a partir do processo político de gramatização. Apesar de sua entrada tardia na humanidade, comparativamente à fala, seu uso, quando arraigado numa dada sociedade, impõe-se com uma violência inusitada e adquire um valor social até superior à fala.

Em sociedades cuja escrita está presente ela costuma representar mais do que uma condição cognitiva e cultural, mas também uma condição social e política do sujeito que se

³² Podem ser citados como exemplos de autores que remetem tais diferenças entre a fala e a escrita: Kato (1986); Bueno (2003); Rey- Debove (2006); Fávero (2007); entre outros.

apropriada dela. Sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Entretanto, não se trata de algum critério intrínseco à língua escrita, nem tampouco de parâmetros linguísticos que dê a escrita um status superior à fala, e sim de postura ideológica. Inclusive, o contrário também ocorre, havendo culturas em que a fala é mais prestigiosa que a escrita. Não se trata, a priori, de uma posição de supremacia entre fala e escrita.

3.3 Sumário do capítulo

A partir das discussões desenvolvidas no capítulo, pode-se afirmar que a língua escrita e a língua oral constituem sistemas que se distinguem quanto às suas propriedades gramaticais e representacionais. As especificidades que diferenciam a escrita da fala não se restringem ao nível fonético-fonológico, podendo estender-se tanto ao nível morfossintático quanto à representação morfológica do léxico e às propriedades lógico-funcionais dessas línguas.

Tais especificidades, bem como o modo distinto como esses sistemas são mentalmente operados, fundam argumentos para sustentar a tese de que o sistema estrutural da escrita é um fenômeno distinto da fala. Desconstruindo, portanto, a premissa equivocada de que a escrita derive da fala e desta preserve as mesmas propriedades gramaticais e representacionais.

Dessa forma, a relação entre a língua escrita e a língua oral não é direta, de tal modo que a escrita alfabética não é uma transcodificação da fala. Trata-se de uma relação de interação entre sistemas estruturais distintos.

4 A ESTRUTURAÇÃO E O USO DA FALA E DA ESCRITA

Avançar com as ciências humanas para o interior de uma opção centrada na perspectiva de um modelo humano mais plural e instituído a partir da comunhão de diversidades. Modelo, portanto, a favor de verdades que arriscam mesclar-se e reformular-se.

SENNÁ

Defendida a tese de que o sistema estrutural da escrita seja um fenômeno distinto da fala, para que se caminhe para o entendimento, de fato, do objeto dessa pesquisa é preciso ir além e desconstruir outra tese que sustenta a concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita. Enfim, para que se possa responder a questão que impulsiona esse estudo e romper com a concepção de medicalização do fracasso escolar, esse capítulo estrutura-se a partir do seguinte questionamento: já que a escrita e a fala são fenômenos distintos, é lícito apostar em padrões fechados, ou seja, em padrões universais biológicos na estruturação e no uso da escrita ou mesmo da fala?

Entendemos que nem a escrita, nem tampouco a fala, sejam regidas por fatores universais e que modos de pensamento influenciam na estruturação e no uso da fala e da escrita. Nesse capítulo são tecidos argumentos que sustentam esse posicionamento. Para tanto, o capítulo é estruturado da seguinte maneira: I) Inicialmente é feito um retorno às bases teóricas que - em medidas e formas distintas - de alguma maneira serviram de alicerce para a concepção de que o desenvolvimento da fala e da escrita sejam regidos por fatores universais vinculados à biologia humana. Nesse ponto retomam-se os estudos de Chomsky (1972a; 1972b; 1972c; 1978a; 1978b; 1994; 2005a; 2005b; 2005c), Piaget (1971) e Ferreiro e Teberosky (1999), referências que figuram - de forma declarada ou não - nas teorias e na prática tanto da área fonoaudiológica quanto educacional. O objetivo do retorno a essa literatura é buscar as evidências que sustentam esse posicionamento para contrapô-las e colocá-las em cheque; II) Em seguida apresenta-se uma teoria sobre a mente que destaca os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas estruturam e fazem uso da fala e da escrita. Essa teoria é formulada a partir de conceitos teóricos já sistematizados por Bruner (1966; 1986); Vygotsky (1991; 2007) e Senna (1995; 2003b; 2007a; 2007b; 2010a, 2010b; 2011a; 2011b; 2011c).

4.1 Uma crítica aos estudos que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da fala e da escrita

4.1.1 Uma crítica à Chomsky

A opção pelos estudos de Chomsky para uma análise crítica se justifica no fato de que suas teorias constituem um marco na tradição racionalista³³, representada no campo da linguagem por uma concepção inatista. É fato que a visão Chomskiana não ocupa de maneira isolada essa tradição racionalista - nem tampouco a inaugurou - mas, sem dúvida, é a que mais tem influenciado tanto o campo fonológico quanto educacional na construção da ideia do distúrbio na área da linguagem.

A tradição racionalista supõe a linguagem como uma faculdade específica, resultante da atualização de um saber prévio, como uma criatividade biologicamente determinada pela mente, na figura do cérebro. Dessa forma, as considerações Chomskianas, desenvolvidas a partir de uma tradição racionalista, inspiram à concepção de distúrbio uma vez que consideram a emergência da linguagem sob uma ordem biológica, a partir de uma estrutura inata. Nessa tradição a ideia é de aquisição da linguagem e não de aprendizagem, em atualizações que são universais, o que, contudo, não exclui certa teleologia, um desenvolvimento ordenado e graduado. Pressupondo uma universalidade na aquisição, tal tradição induziu a ideia equivocada de que aquilo que fosse diferente do esperado e predeterminado para o desenvolvimento da linguagem só poderia ser decorrente de um distúrbio, uma vez que esse desenvolvimento é determinado biologicamente.

Diferentemente da concepção inatista de tradição racionalista, existem também as hipóteses behavioristas sobre a aquisição e emprego da linguagem, tal como aquela desenvolvida originalmente por Bloomfield (1933)³⁴. Segundo tais hipóteses, a aquisição da

³³ O Racionalismo diz respeito a um modelo epistêmico oriundo da Filosofia Racionalista da Idade Moderna, iniciado em Descartes. Representa, historicamente, uma abordagem do campo da construção do conhecimento que defende o argumento de que existem numerosas ideias do espírito que surge de uma atividade inata da própria mente e é somente por essas ideias interiores, produzidas pelo poder cognoscitivo inato do homem que o pensamento é capaz de ser expresso a partir da linguagem. Tais concepções foram vistas com muito desagrado pela investigação linguística dominante, desde o final do século XIX até meados do século XX (CHOMSKY, 1972a; CHOMSKY, 1972b). Entretanto, essas suposições relativas à estrutura mental inata, feitas por Descartes no século XVII, reemergiram na contemporaneidade (inicialmente sem qualquer consciência dos seus antecedentes históricos) em meados do século XX com o desenvolvimento daquilo que viria a se chamar Gramática Gerativa ou Generativa, ressuscitando uma tradição extinta há muito tempo e largamente esquecida.

³⁴ Bloomfield (1933) desenvolveu um método de identificação das línguas no qual buscou explicar a origem das estruturas na própria língua, não considerando a existência de qualquer estrutura mental.

linguagem é determinada por variáveis ambientais, uma vez que o sujeito não é dotado de qualquer propriedade interna que possibilite o desenvolvimento da linguagem. Essas hipóteses behavioristas não são discutidas nessa tese, nem tampouco, entra-se no mérito de sua formulação, porque: 1º) Concordamos com Chomsky (2005c) e Senna (1995) no que concerne à força de uma teoria internalista de aquisição da linguagem, que a explica como um fenômeno representacional. No entanto, discordamos - como é defendido adiante - do caráter universal atribuído por Chomsky ao desenvolvimento de tal fenômeno. Assume-se, nessa tese, uma concepção sócio-interacionista de linguagem; 2º) A hipótese behaviorista não é adequada para explicar fenômenos variacionais no emprego e representação da linguagem, cuja natureza importam diretamente para essa tese.

Diante do que foi exposto, com o interesse de defender a tese de que a estruturação e o uso da fala não são regidos por fatores universais vinculados à biologia humana, apresenta-se, a seguir, uma síntese das principais ideias de Chomsky a fim de que se possa ter um panorama do quadro teórico que se busca desconstruir.

O desenvolvimento da linguagem, ou seja, a atualização desse saber prévio emerge, segundo a visão racionalista, em meio à intersecção entre maturação biológica e o “input”. Assim, segundo tal ponto de vista, a aprendizagem é, numa grande medida, uma questão de extração daquilo que é inato na mente. Ou seja, a especulação racionalista considerou que a forma geral de um sistema de conhecimento está antecipadamente fixada como uma disposição da mente, e que a função da experiência consiste simplesmente em provocar a realização e uma diferenciação mais completa dessa estrutura esquemática geral (CHOMSKY, 1978a).

Chomsky chamou essa estrutura esquemática geral de Gramática Universal. A Gramática Universal é uma teoria do estado inicial da faculdade de linguagem, anterior a qualquer experiência linguística. Essa teoria geral acerca da estrutura da linguagem tem como objetivo a descoberta do conjunto de princípios e de elementos comuns às línguas humanas possíveis. A Gramática Universal deve ser vista como uma caracterização da faculdade de linguagem geneticamente determinada. Para Chomsky, essa faculdade deve ser encarada como um mecanismo de aquisição da linguagem, um componente inato da mente humana que origina uma língua particular pela interação com a experiência vivida, ou ainda, como um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento atingido: conhecimento de uma ou de outra língua (CHOMSKY, 1994).

Segundo Chomsky, o conhecimento de uma língua não pode ser caracterizado como uma capacidade prática para falar e compreender essa língua. Para ele, conhecimento e

capacidade para usar esse conhecimento são coisas claramente distintas, as quais ele denominou, respectivamente, de competência e performance. A competência linguística diz respeito ao saber linguístico dos indivíduos que falam uma língua e a utilização particular que cada autor faz da língua em uma situação particular de comunicação diz respeito à sua performance (CHOMSKY, 1978a).

Para Chomsky, a performance – o uso efetivo da língua em situações concretas – não reflete diretamente a competência, ela depende de uma variedade de fatores³⁵, entre os quais a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um deles. O autor afirma que para o linguista, assim como para a criança que aprende a língua, o problema consiste em determinar, a partir dos dados da performance, o sistema subjacente de regras que foi dominado pelo falante-ouvinte e que ele põe a uso na performance efetiva. Logo, no sentido técnico, a teoria linguística é mentalista, na medida em que tem como objetivo descobrir a realidade mental subjacente ao comportamento efetivo (CHOMSKY, 1978a).

Foi na tentativa de caracterizar essa realidade mental, ou seja, a competência linguística dos falantes-ouvintes que Chomsky - juntamente com os linguistas do Massachusetts Institute of Technology - desenvolveu entre os anos de 1960 e 1965 a teoria da Gramática Gerativa. Criticando o modelo distribucional e o modelo dos constituintes imediatos da linguística estrutural, que, segundo eles, descrevem somente as frases realizadas e não podem explicar um grande número de dados linguísticos (como a ambiguidade, os constituintes descontínuos, etc.), Chomsky afirma que definiu uma teoria capaz de dar conta da criatividade do falante, de sua capacidade de emitir e de compreender frases inéditas.

Por uma Gramática Gerativa, Chomsky (1978a) entende simplesmente um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais a frases. Nessa perspectiva, a gramática é um mecanismo finito que permite engendrar o conjunto infinito das frases gramaticais bem formadas e corretas de uma língua.

Segundo o autor, cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática gerativa que exprime o seu conhecimento da sua língua. Isto não quer dizer que ele tenha consciência das regras da gramática ou sequer possa vir a ter consciência delas. Qualquer Gramática Gerativa terá como objeto, na sua maior parte processos mentais que estão muito além do nível de consciência efetiva ou mesmo potencial. Portanto, uma Gramática Gerativa

³⁵ Segundo Chomsky, a performance do falante-ouvinte pode variar, por exemplo, se ele não conhecer a sua língua perfeitamente ou, se, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, ele seja afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (CHOMSKY, 1978a).

tenta especificar aquilo que o falante sabe efetivamente, e não aquilo que ele possa informar acerca do seu conhecimento (CHOMSKY, 1994).

Além disso, para Chomsky (1994), o conhecimento se refere a certo estado da mente/cérebro, a um elemento relativamente estável em estados mentais transitórios, uma vez atingido. Segundo o autor, o conhecimento da língua deve ser entendido como um estado de uma faculdade da mente distinta – a faculdade de linguagem – com as suas propriedades, estrutura e organização específicas – como um módulo da mente.

Esses foram os primeiros conceitos desenvolvidos por Chomsky ainda na década de 1960. É possível verificar que mesmo nessas teorizações iniciais - tanto na teoria da gramática universal quanto na teoria da gramática gerativa – já figuram uma concepção regional e modular de mente/cérebro. Tal conceito foi desenvolvido posteriormente, na década de 1980, na teoria da modularidade da mente.

A teoria da modularidade da mente consiste, grosso modo, da hipótese - desenvolvida por Fodor em cooperação com Chomsky - de que a mente humana seja compreendida como um aparelho altamente especializado, um sistema de princípios computacionais, constituído por vários módulos operacionais, sumamente específicos e complexos, independentes entre si, responsáveis pelo desenvolvimento e uso de certo tipo de conhecimento (CARSTON, 1988). Segundo Chomsky, um desses módulos é o dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), cuja operação é sustentada pelos universais linguísticos, um material de natureza inata, empregado de forma intuitiva pela criança ao longo do processo de aquisição da língua (SENNA, 2011a).

O DAL pertence ao corpo teórico da teoria Gerativa de Chomsky e foi postulado com a finalidade de apresentar uma explicação possível da aquisição da língua pela criança fundada em procedimentos de base lógico-matemática. De acordo com Senna (2011a), embora não fique claro na teoria da modularidade da mente, presume-se que o DAL evolua e se torne a gramática da língua tal como representada pelo falante-ouvinte, constituindo-se, assim, no módulo mental responsável pelo emprego do sistema gramatical.

A teoria da modularidade da mente forneceu subsídios para a elaboração de teses apresentadas nas neurociências, nas abordagens modulares e nas abordagens conexionistas, as quais recortam o cérebro em áreas específicas e cujo funcionamento autônomo articula a própria inter-relação que se dá entre elas.

Na contemporaneidade, os próprios estudos de Chomsky assumiram uma abordagem que ele chamou de “naturalística”. Segundo Chomsky (2005c), “uma abordagem naturalística é uma tentativa de estudar os seres humanos, como fazemos com qualquer outra coisa no

mundo natural” (CHOMSKY, 2005c, p.235). A partir de tal abordagem, Chomsky define a linguagem como um objeto biológico e defende que tanto a mente/cérebro e a própria linguagem devem ser analisadas segundo a metodologia das ciências naturais. E assim, Chomsky encaminhou os estudos do campo das investigações linguísticas para o domínio das ciências biomédicas, o que viria a constituir a sustentação teórica da concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da linguagem – e até mesmo, do próprio conceito de distúrbio de aprendizagem.

Para compreender como tal paradigma foi construído e, principalmente para desconstruí-lo, realiza-se, a seguir, um processo de análise crítica dos estudos de Chomsky desde a década de 1960, passando por aqueles desenvolvidos na década de 1980 para enfim analisar como, na contemporaneidade, se constituiu a noção de que a linguagem poderia ser arrolada como um sistema biológico.

A primeira questão a ser debatida está relacionada ao fato dos estudos de Chomsky seguirem um modelo de ciência Kepleriana, tratando de conceitos a partir de hipóteses abstratas, diferentemente do que ocorria na linguística pré-chomskyana. Segundo Bach (1973), os postulados que prevaleciam na linguística norte-americana anterior a 1957 eram essencialmente Baconianos em sua natureza, ou seja, baseavam-se no conhecimento empírico.

O fato da teoria de Chomsky trabalhar com conceitos a partir de um modelo hipotético e não com dados empíricos não compromete a sua capacidade de ser científica. Seus estudos são validados cientificamente a partir da defesa que apresenta do conceito de ciência que serve de base para suas teorias, enfim, a partir da descrição da metodologia utilizada.

A questão é que as teorias de Chomsky são apenas hipóteses e, portanto, não podem ser generalizadas e, nem tampouco, se pode afirmar que aquela ciência seja a razão e a expressão do mundo. O grande problema é que a partir de 1957, alguns estudiosos se basearam na teoria de Chomsky, que é Kepleriana, ou seja, que não partiu da realidade empírica, para derivar uma hipótese que é afeita à biologia humana. O próprio Chomsky vai afirmar na contemporaneidade que a linguagem pertence a um “órgão” - a mente - e faz parte da biologia humana. A partir da leitura de seus textos fica evidente que ele faz uma trajetória que parte de uma hipótese absolutamente abstrata e vai, por outro lado, afirmando que é empírico porque é biológico, baseado na máxima de que se é biológico é empírico.

O problema é que apesar de Chomsky estar trabalhando com um conceito ele afirma que está escrevendo a Filogenia Humana e passa a caracterizar o ser humano na sua normalidade. Chomsky dá forma à gramática, predizendo qual é o material gramatical

coletivo que o ser humano dispõe para fazer uso de sua criatividade na construção de frases. O mais agravante é que o autor passa a associar essa gramática diretamente aos neurônios.

Mas essa premissa supostamente biológica da teoria de Chomsky - que na verdade nada mais é do que uma teoria conceptualista - pode ser refutada ao se considerar que Chomsky criou um modelo gramatical utilizando dados de uma linguística taxionômica, lhe deu um formato de gerativismo, entretanto não há nada de comprovado, porque o dado não é empírico.

Chomsky não vai ao campo, o sujeito de sua pesquisa é o falante-ouvinte ideal cuja comunicação também ocorre em condições ideais. Nas palavras de Chomsky:

A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (CHOMSKY, 1978a, p.83).

Portanto, Chomsky definiu previamente que o sujeito de sua pesquisa é um sujeito ideal - perfeito, abstrato e universal - que se comunica numa situação também idealizada, bem diferente daquilo que ocorre numa comunicação viva e real. Logo todas as falas desse falante também são ideais - igualmente pertencentes ao mundo irreal e abstrato – e originárias de uma comunidade ideal - que também não existe no mundo real, exceto em laboratório e sob condições ideais de uso.

De acordo com Senna (2011a), isso se deve, em parte, porque o programa de estudos da teoria gerativa derivou do campo da matemática aplicada, com vistas ao desenvolvimento da computação e da inteligência artificial, no âmbito das quais sempre prevaleceram figuras ideais de natureza atemporal e universal sobre os sujeitos sociais reais.

Dessa forma, o tipo de sujeito sociocultural imaginado por Chomsky - ou seja, em quem se baseia e a quem se destina o corpo teórico desenvolvido por ele - confunde-se com a própria figura do sujeito cartesiano, controlado por parâmetros lógico-formais de estruturação frasal, alheio às dinâmicas comunicativas próprias da fala.

Entende-se por sujeito cartesiano o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por Descartes em termos ideais, no século XVII. Segundo Senna (2011a):

O sujeito cartesiano foi desde então abraçado pelos pesquisadores, tanto por ser constituído à própria imagem e semelhança destes como por lhes apresentar a facilidade de poderem orientar suas investigações sobre uma figura não sujeita a variações de qualquer espécie,

sempre capaz de compreender o mundo descrito e representado pelos cientistas e, acima de tudo, de reconhecer o valor de verdade na palavra da ciência (SENNÁ, 2011a, p. 137).

Esse sujeito cartesiano, que nada mais é do que a própria alegoria do falante-ouvinte ideal criada por Chomsky, em nada pode ser identificado com o aluno de nossas escolas públicas brasileiras - especialmente com aquele que tem sido referido como o sujeito do fracasso escolar. Isso porque nossos alunos são sujeitos reais e não ideais, não são provenientes de uma comunidade de fala homogênea e, nem tampouco, utilizam a linguagem sob condições ideais de fala. Na verdade, nossos alunos já aprendem a língua portuguesa sob condições “não ideais”, uma vez que estão inseridos num contexto de comunicação real, e, portanto, susceptível a uma variedade de intercorrências.

Além do sujeito da pesquisa de Chomsky ser um falante-ouvinte ideal, que em nada se aproxima do aluno real, um outro aspecto questionável em suas teorias diz respeito ao que o autor define como a competência intrínseca desse falante-ouvinte ideal. Apesar de desenvolver um estudo mentalista e, portanto, hipotético, Chomsky afirma se tratar de empiria, mas, na verdade, o autor se baseia nos estudos da filosofia e toma como referência a gramática clássica para definir o que ele acredita estar na mente/cérebro dos sujeitos.

Não é possível assegurar que aquilo que Chomsky descreve em suas teorias seja, de fato, o que está na cabeça das pessoas, muito menos afirmar que tal competência tenha caráter universal. A seguir argumenta-se na defesa de tal afirmação.

Como já apresentado, Chomsky afirma que há uma competência intrínseca (o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua) e uma performance, que associa essa competência ao uso efetivo da língua. O autor afirma que seria fácil para o linguista tomar a performance como objeto de estudo mas, no entanto, essa não reflete necessariamente a competência do falante-ouvinte. Assim, a gramática gerativa, segundo Chomsky, é “uma descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte ideal” e, nesse sentido, tal gramática é “uma teoria mentalista, na medida em que tem como objetivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo” (CHOMSKY, 1978a, p.84). Entretanto, ainda assim Chomsky afirma que “o estudo da linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenômenos complexos” (CHOMSKY, 1978a, p.84).

O comportamento efetivo, ou seja, o dado em si - a performance - não é o objeto que é tomado como referência nas teorias de Chomsky. O que está em jogo para o autor diz respeito ao significado que a frase lhe dá para postular algo sobre a estrutura profunda. O que é pressuposto é pura hipótese, não há empiria nisso. Se a frase fosse o objeto de estudo de Chomsky, ele teria que ficar circunscrito ao dado real, mas não é essa sua proposta. O

comportamento efetivo, na verdade, é tomado por Chomsky apenas como um subterfúgio para postular o que ele acredita estar por trás daquilo, ou seja, a competência intrínseca do falante-ouvinte ideal.

Enfim, Chomsky só toma como referência a performance (que não é qualquer performance, é aquela do falante-ouvinte ideal) para comprovar a hipótese de competência que ele estabeleceu. O problema que se coloca é: de onde o autor partiu para postular essa hipótese? Chomsky não especifica, porque para ele essa competência é inata, pertence à essência do pensamento humano, portanto, não é definível. Mas na verdade, o que se pode observar é que Chomsky recorre à gramática clássica tradicional, utiliza as mesmas categorias dessa e as coloca na competência, como se houvesse um único tronco lógico formal que pudesse representar a gramática natural - esse tronco seria a gramática clássica do grego. Por isso em sua teoria na qual descreve o processo de transformação gramatical das estruturas profundas até a derivação da estrutura de superfície³⁶ é possível verificar as categorias da gramática clássica, como por exemplo: SN (sintagma nominal), SV (sintagma verbal), N (nome), V (verbo), etc...

Chomsky (1972c) define a estrutura profunda como o aspecto interno da linguagem, uma estrutura abstrata subjacente que determina a interpretação semântica e a estrutura de superfície como o aspecto externo, a organização superficial de unidades que determina a interpretação fonética e se relaciona com a forma física da expressão oral real.

Segundo Senna (2010b), a estrutura profunda descrita por Chomsky a partir das categorias da gramática clássica, na verdade, diz respeito a unidades representacionais, a papéis semânticos assumidos num contexto de representação de mundo. Por exemplo, num contexto de mundo de uma ação (por exemplo: “regar”), há um agente (por exemplo: “menino”), um instrumento (por exemplo: “regador”), um objeto (por exemplo: “flor”), um local (por exemplo: “vaso”), um tempo (por exemplo: “dia ensolarado”), etc. Cada um desses elementos, citados como exemplos, assume um papel no contexto de mundo em que aparecem, ou seja, na ação de “regar”. O fato de ser um objeto, um agente, um instrumento não significa que se trata de uma representação da gramática clássica, mas sim de papéis semânticos assumidos numa unidade representacional, pertencendo portanto, ao domínio mental.

Essas unidades que, na verdade, são do domínio mental determinam os papéis semânticos que serão organizados na frase é o que Chomsky chama de estrutura profunda. O

³⁶ A teoria das transformações gramaticais pode ser verificada em Chomsky (1978b).

autor define essa estrutura profunda simplesmente como uma estrutura abstrata, mas o que está implícito em tal definição é que sendo abstrata, tal estrutura não estaria vinculada a uma representação concreta de mundo, mas, a priori, a um juízo lógico. E no mundo abstrato e lógico, não existe o compromisso com a expressão e comunicação, existe um compromisso com a verdade epistemológica. E a verdade epistemológica, para Chomsky, é aquela que está vinculada a um juízo lógico cartesiano (SENNA, 2010b).

Chomsky, ao aplicar esse juízo lógico cartesiano aos fatos da linguagem, está literalmente afirmando que todos os juízos que são expressos pelo homem são derivados do mesmo tronco semântico que é inato e universal. Em suas palavras: “A estrutura profunda é comum a todas as línguas, tal é o que se pretende, sendo simples reflexo das formas de pensamento” (CHOMSKY, 1972c, p.47).

O problema é que Chomsky não foi verificar qual a demanda de pensamento dos sujeitos, nem tampouco levou em consideração que culturas diferentes representam o mundo de formas diferentes. Afinal de contas, para Chomsky o sujeito que prevalece é o sujeito cartesiano - aquele na figura do falante ouvinte ideal. E assim o autor descreve a estrutura profunda – que ele diz ser universal - a partir da estrutura da gramática clássica, pois essa representa um juízo lógico cartesiano.

Por exemplo, Chomsky, baseado na gramática clássica, partiu da premissa de que todas as línguas trabalham, a priori, com duas categorias atômicas separadas: N (categoria nome que diz respeito à substância que é sem tempo) e V (categoria verbo que diz respeito à substância com tempo). Para Chomsky - assim como na gramática clássica -, o verbo é o elemento que centralmente caracteriza um juízo cartesiano; é a palavra que encerra o juízo de mundo, portanto, o coração da sentença. Além disso, de acordo com a teoria de Chomsky, o verbo jamais poderia expressar uma ideia de nome (SENNA, 2010b).

Apesar de fazer tal afirmação, Chomsky não foi verificar se existiria alguma língua que usasse o verbo com as mesmas propriedades do nome. Segundo Senna (2010b), não se pode garantir que todas as línguas tem o conceito de verbo definido tal como os gregos definiram.

Um exemplo de construção frasal em português em que o verbo assume a posição de um nome é dado por Senna (2010b): “Choveu é mentira sua”. O sujeito da oração é “choveu”. O autor afirma que não há nenhuma marca de subordinação ou coordenação que indique que a palavra “choveu” assumira a posição de substantivo ou termo nominal que fosse funcionar como núcleo do sujeito. O que ocorre nessa frase é que o verbo conjugado no pretérito perfeito foi colocado no lugar do substantivo. Segundo Senna (2010b), qualquer verbo pode

ocupar a posição de sujeito em frases no português porque, nessa língua, os sujeitos não se limitam aos substantivos. Assim, existe empiricamente um dado que contraria o princípio da teoria de Chomsky de que verbo não pode ocupar a posição de nome.

De acordo com Senna (2010b), se existe a possibilidade de algumas línguas construírem frases em que o verbo pode funcionar como substantivo é sinal que as pressuposições de Chomsky a respeito da competência linguística são equivocadas porque pode existir outro tipo de competência que não aquela ajuizada pelo sujeito lógico cartesiano.

Esse é um dos problemas das teorias de Chomsky, ao tratar da competência o autor não foi investigar se havia outros eixos de competência para além daquela que ele acredita ser a competência universal do falante ouvinte ideal. Todas as produções que estejam desviantes do que Chomsky considera ideal são vistas em sua teoria como corruptelas, não se tratando de sistemas possíveis. O que significa que construções como a que exemplificamos acima, na teoria de Chomsky, equivaleria a uma anomalia cognitiva que, curiosamente, segundo Senna (2010b), não acontece no inglês, mas em línguas como, por exemplo, o português, o chinês e o árabe.

Na verdade, Chomsky construiu uma teoria para descrever o inglês, não o português, o árabe, o espanhol, o francês, ou qualquer outra língua. E mesmo com relação ao inglês, sua teoria só é válida para aquele que seria o inglês padrão, não aquele falado nas periferias. Isso porque o autor não foi buscar uma série de falantes e verificar se empiricamente o que sua teoria define é comprovável ou não. No entanto suas teses revolucionaram os estudos da linguagem, tiveram repercussão e se tornaram referência no mundo inteiro. Acredita-se que, em parte, isso ocorreu porque naquela época o inglês (do século XX), tal como o latim do século XV, era considerado a “Língua”, as outras eram consideradas corruptelas.

O que é mais perverso é que Chomsky, ao se dedicar, na contemporaneidade, aos estudos neurofisiológicos, passou a associar aquilo que ele descrevia na década de 1960 como a competência linguística do falante (que, na verdade, era baseada na estrutura da gramática clássica e na figura de um falante-ouvinte ideal) não a algo que pertence somente à esfera da gramática normativa, mas a algo que pertence à mente/cérebro, alegando que essa competência se trata da gramática natural do ser humano, da estrutura profunda. Enfim, Chomsky estabelece um determinismo neurofisiológico e passa a associar as estruturas cognitivas mentais às estruturas neurofisiológicas.

Entretanto, se existisse uma relação entre o estado mental e neurofisiológico, mudanças na estrutura gramatical dependeria de mudanças na estrutura neurofisiológica. Mas

sendo a gramática da fala um sistema em processo, ou seja, um sistema aberto³⁷, como poderia depender de estruturas neurofisiológicas? Isso só é possível para Chomsky, que considera a língua um sistema fechado.

Chomsky, na verdade, cria uma grande metáfora – uma alegoria que o autor denomina estudo naturalístico - para justificar a transferência do campo das investigações linguísticas do nível conceptual para o nível das ciências biomédicas, portanto, para uma orientação de base metodológica preponderantemente empírica. Chomsky passa a tratar da mente não mais como um fenômeno simbólico e sim como um “órgão”, um organismo, o que representa uma quebra de paradigma no campo dos estudos da linguagem. A seguir, passa-se a analisar como isso ocorreu.

Na década de 1960, Chomsky trata da mente sob o ponto de vista conceitual, não como um organismo físico, mas como um organismo simbólico (CHOMSKY, 1972a; CHOMSKY, 1972b; CHOMSKY, 1972c; CHOMSKY, 1978a; CHOMSKY, 1978b). Nessa época Chomsky definiu a teoria linguística como uma teoria que tentasse explicar como um indivíduo poderia construir uma língua, uma gramática para fazer uso coerente de um sistema linguístico. Segundo Chomsky, a base de construção da gramática seria os universais linguísticos, um conhecimento linguístico inato utilizado pelos indivíduos como parâmetro para definir o que é e o que não é linguístico.

Na década de 1980, o conceito de universais linguísticos evolui para “I Language”. O que era parâmetro passa a ocupar uma posição de língua inata. Para que essa nova perspectiva fosse possível, foi feita uma adaptação na teoria, porque os universais linguísticos não eram localizados em nenhuma estrutura, tratava-se apenas de parâmetros, já a língua inata seria preciso localizá-la. Para tanto, surge o conceito de Modularidade da Mente. A partir desse conceito, o mecanismo a partir do qual o indivíduo construiria uma língua seria explicado, segundo Chomsky, com base em princípios computacionais. Além disso, segundo o autor, esse sistema computacional responderia a uma base lógico matemática - o que estaria relacionado a um modo de pensamento cartesiano. Até esse período, a teoria de Chomsky se enquadrava no conceptualismo, uma vez que todos os instrumentos que o autor apresentava nessa época eram conceitos.

Na contemporaneidade Chomsky (CHOMSKY, 2005a; CHOMSKY, 2005b; CHOMSKY, 2005c) busca a relação entre essa teoria computacional e a plataforma que lhe

³⁷ A defesa do conceito de fala como um sistema aberto é apresentada no subitem 3.2..1 dessa tese: “Os diferentes tipos de sistema da língua oral e da língua escrita”. Tal conceito é ainda complementado no subitem 4.2 dessa tese: “Modos de pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

viabiliza, ou seja, o cérebro. Chomsky procura dar uma explicação neurofisiológica para a mente a partir de sua teoria computacional. O autor desenvolve uma teoria para que a mente e a linguagem possam ser abordadas como elementos do mundo natural. Para isso, o autor passa a associá-las à física, à química, ao próprio conceito de matéria (CHOMSKY, 2005a; CHOMSKY, 2005b; CHOMSKY, 2005c). Dar matéria à mente, significa vincular a mente e a produção mental - enfim, a linguagem - à neurologia porque a natureza fisiológica da mente é o cérebro. Assim, Chomsky propõe uma unificação entre mente e cérebro. Nesse momento, o conceito de módulo da linguagem que, na teoria da Modularidade da Mente, era apenas um conceito funcional, é substituído por uma unidade menor ainda e localizável no cérebro humano – os núcleos fixos. Esses núcleos fixos, segundo Chomsky, são certas predisposições neurológicas que levam a construção da “língua interna”. Enfim, o que era antes apenas um módulo funcional passa a ser um núcleo neurofisiológico, uma estrutura neural localizável e responsável por provocar a construção de certa estrutura gramatical.

O problema, segundo Senna (2010b), é que uma teoria sobre a mente não pode se confundir com o aspecto neurofisiológico da mente, ou seja, com o próprio funcionamento neurofisiológico do cérebro. Isso porque existe uma natureza diversa entre esses dois fenômenos. Tal diferença implica no fato de que os estudos sobre produtos da representação mental jamais poderiam ser arrolados como fenômenos da área biomédica. Para contornar essa questão, Chomsky determina seu campo de investigação na contemporaneidade como pesquisa naturalística.

Chomsky não apresenta uma definição do que vem a ser uma pesquisa naturalística. O autor apenas afirma que se trata de “uma tentativa de estudar os seres humanos, como fazemos com qualquer outra coisa do mundo natural” (CHOMSKY, 2005c, p. 235). Contudo, a partir da discussão que Chomsky apresenta fica claro que a abordagem naturalística é uma alegoria que sustenta as ciências da linguagem e da mente no campo das ciências biomédicas. Portanto, a abordagem naturalística visa incrementar credibilidade às teorias que buscam definir a relação entre o simbólico e o neurofisiológico.

Para justificar como e porque essa abordagem naturalística trataria do fenômeno linguístico como um fenômeno natural, Chomsky (2005b) lembra que, no início, se pensava que a própria física não poderia se unificar à química. Assim, o autor justifica que o que ele está propondo é algo possível, mesmo que, a princípio, pareça improvável.

Entretanto, Chomsky não leva em conta que os fenômenos objetos da física e da química têm a mesma ordem, ou seja, tanto a física quanto à química trata de fenômenos

naturais; já a mente e o cérebro, assim como a linguagem e o fenômeno objeto das ciências naturais não são de mesma natureza: um é simbólico e o outro não é.

Chomsky simplesmente desconsidera essa questão e trata do fenômeno da unificação como se não houvesse nenhum problema em unificar objetos de naturezas distintas. É nesse ponto que começa a grande metáfora. O autor não apresenta em momento algum de sua teoria uma discussão sobre a possibilidade de tratar da linguagem e da mente como fenômenos da mesma ordem que os fenômenos naturais, físicos, materiais, Chomsky unicamente afirma que se trata de fenômenos dessa natureza. Bem como também não apresenta argumentos de que a mente e a linguagem não sejam fenômenos metafísicos, ou seja, simbólicos. Chomsky simplesmente define, de antemão, que usará “o termo mente sem significação metafísica, entendendo mental como estando no mesmo nível de químico, óptico ou elétrico” (CHOMSKY, 2005b, p.193); assim como afirma também que usará o termo linguagem da mesma maneira, já que para ele “tais objetos estão entre as coisas do mundo, junto com moléculas complexas, campos elétricos, o sistema visual humano e assim por diante” (CHOMSKY, 2005b, p.194).

Enfim, Chomsky determina que tanto a mente quanto a linguagem sejam tratadas como fenômenos físicos e não metafísicos, mas não apresenta justificativa nem argumentos para tal conduta.

Contrariamente a esse posicionamento, considera-se nessa tese que a mente e a linguagem sejam fenômenos simbólicos. De acordo com Senna (2010b), o termo simbólico se refere a todo fenômeno ou manifestação que parte de uma predisposição humana, porém não se materializa da mesma forma em todos os seres humanos. O que significa que todos os seres humanos possuem um artefato cognitivo que lhes permite pensar e construir sistemas de expressão e comunicação. No entanto, com a atuação e influência das experiências individuais - e essas não são desprovidas de valores simbólicos, porque são culturalmente determinadas - o pensamento humano se especializa para interagir com determinado tipo de fenômeno cultural. Enfim, as mentes se especializam e se organizam culturalmente. Isso implica que sujeitos advindos de culturas diversas operam mentalmente de formas diferentes e, ao mesmo tempo, as línguas são fenômenos igualmente diversos que variam tanto na verticalidade (ou seja, quando os indivíduos constroem línguas diferentes), quanto na horizontalidade (quando os indivíduos operam de formas diferentes o sistema gramatical numa mesma língua). Tal diversidade ocorre porque as línguas servem a sistemas culturais diversos (SENNA, 2010b).

Diante de tal diversidade, acredita-se que a mente e a linguagem não podem ser arroladas como fenômenos físicos porque se fossem fenômenos físicos naturais, as variações

individuais teriam que ser explicadas segundo predisposições neurológicas. Considerar a mente e a linguagem como fenômenos naturais somente é possível para Chomsky porque ele não pressupõe variações, afinal, para esse autor só existe uma forma de representação do pensamento e de expressão, aquela praticada pelo falante ouvinte ideal – o sujeito cartesiano.

A teoria de Chomsky não comporta a concepção de uma mente com propriedades diversas que processe os dados de forma diferente e resulte numa gramática levemente diferente. Em sua teoria tal singularidade simplesmente não é considerada porque é vista como um desvio. E, de acordo com Smith (2005), “agora parece que tais desvios - entendido como abandono dos princípios da gramática – estão correlacionados aos modelos particulares de atividade elétrica no cérebro.” (SMITH, 2005, p.11). Entretanto, segundo o próprio Smith (2005), essas correlações não são suficientes para que se possam explicar fatos linguísticos em termos de neurologia. Até porque, o que é uma estrutura linguística desviante? Na definição do que seja desviante e do que não seja há sempre a prevalência de certos padrões gramaticais consagrados pela tradição linguística como formas canônicas, enfim, há um julgamento do linguista.

Dessa forma, Chomsky, com sua proposta de abordagem naturalística dos fenômenos linguísticos, inaugurou a concepção de que a fala fosse um fenômeno biológico estável e universal. Tal visão se enraizou nas ciências biomédicas e deu origem ao conceito de distúrbios de linguagem. Isso ocorreu porque nessa abordagem a diversidade linguística não era concebida, e, portanto, tudo aquilo que desviasse do padrão definido passou a ser tomado como um distúrbio.

Todavia, não se pode fazer uma pesquisa de base naturalística (ou seja, uma pesquisa pseudo-naturalista e não naturalista, uma vez que se baseia em hipóteses e não em empiria) e, a partir de suas hipóteses sustentá-las afirmando que aquela gramática seja parte da constituição biológica humana e, nem tampouco, que seja universal. Porque as hipóteses são apenas leituras feitas de certo comportamento humano.

Além do mais, como foi demonstrado, nesse processo de evolução das teorias de Chomsky, o autor partiu do conceptualismo e chegou à abordagem naturalística, ou seja, de um conceito teórico de gramática passou a apresentar uma teoria sobre uma fração da biologia humana. No entanto, essa evolução teórica foi apagando marcas que ficaram registradas apenas nos primórdios da teoria de Chomsky, mas foram incorporadas tacitamente nos textos da contemporaneidade. Tal apagamento, de certa forma, induziu a idéia equivocada de que os conceitos que Chomsky apresenta fazem parte da biologia humana. Chomsky não explicita

que partiu do mundo dos conceitos para o mundo da biologia. Aquilo que era apenas uma hipótese passou a ser parte da constituição neurofisiológica dos sujeitos.

Nesse processo de evolução dos parâmetros universais até o conceito de núcleos fixos neuronais não se colocou em questão se todas as pessoas, de fato, representam a gramática da mesma maneira. Como visto, os parâmetros da linguística clássica é que foram empregados como o que seria “normal” e qualquer tipo de alteração linguística passou a ser associada - nessa abordagem - a uma disfunção neurológica. Tal fato constitui um problema porque a diversidade cultural, a diversidade linguística passou a ser vista como uma anomalia neurofisiológica.

Mas, na verdade, o que Chomsky define como “língua interna” é apenas uma visão localizada de certa conformação gramatical porque não se pode garantir que sujeitos não alfabetizados ou sujeitos de uma cultura preponderantemente oral tenham a mesma concepção gramatical interna. As representações são diversas porque, segundo Vygotsky (2007), as experiências é que determinam a maneira como os sujeitos representam o mundo. Mas essa questão, por sua relevância para essa tese, é abordada no último subitem desse capítulo. Entretanto, antes disso, é preciso compreender como a concepção de fala como fenômeno (biológico) estável e universal foi estendida à escrita.

4.1.2 Uma crítica à psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky

A concepção de universalidade no desenvolvimento da fala foi transportada para a escrita, o que acarretou o entendimento equivocado de que a fala e a escrita pudessem ser tomados como fenômenos de mesma natureza.

Assim, a ideia equivocada de que a fala fosse um fenômeno biológico estável universal foi estendida à escrita. No entanto, entende-se que se nem mesmo a fala pode ser tratada como um fenômeno universal (ainda que haja mecanismos internos que permitam aos sujeitos lidarem com a diversidade), que dirá a escrita. Nesse subitem da tese, busca-se a defesa de tal afirmação.

Trata-se de buscar desconstruir a ideia de universalidade no processo de apropriação da escrita. Para tanto se optou por uma análise crítica dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). A opção por esses estudos se justifica no fato de que a teoria sobre a psicogênese da língua escrita dessas autoras representa um marco nos estudos sobre a escrita e é referência,

até hoje, não apenas na área de educação, mas em todas as ciências que tomam a escrita como objeto de investigação e atuação. Tal teoria foi a primeira que buscou descrever o processo de construção mental da escrita, determinando uma mudança na concepção da escrita que passou a ser vista como um fenômeno produzido na e pela mente, contrapondo-se a teoria que prevalecia até a década de 1970 - a teoria comportamentalista.

Não se podem negar os avanços que a teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky proporcionou aos estudos sobre a escrita, entretanto, essa teoria, ao conceber um caráter desenvolvimentista à construção da escrita, acarretou um entendimento equivocado de que os sujeitos que não alcançassem os níveis propostos de desenvolvimento teriam algum problema interno individual impeditivo. Nas próprias palavras de Ferreiro e Teberosky: “se as estagnações num domínio e no outro não se podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.250).

Tal entendimento equivocado foi decorrente do fato da teoria da psicogênese ter sido fortemente influenciada pelas teorias experimentais européias sobre o desenvolvimento da inteligência. Segundo os princípios gerais dessas teorias, a inteligência é uma faculdade biológica universal de nossa espécie, cujo desenvolvimento é homogêneo entre todos os seres humanos e se pode observar empiricamente.

De acordo com Piaget (1971) – a influência mais notória da teoria da psicogênese – a faculdade de inteligência explica-se pela existência de certas propriedades cognitivas, que, em seu conjunto, resultam na mente humana. Para Piaget (1971), a mente humana é um organismo que reage ao meio em movimentos de assimilação e reequilibração. Além disso, para Piaget (1971), a mente dispõe de propriedades potenciais cujo desenvolvimento depende, ao mesmo tempo, de evolução maturacional do sistema nervoso e de experiência de aprendizagem.

Dessa forma, para Piaget (1971), a assimilação das propriedades dos objetos experienciados pela criança dá-se em coerência com o nível de seu desenvolvimento maturacional. Isso significa que crianças em diferentes estágios de desenvolvimento maturacional assimilam um mesmo objeto de formas diferentes, sem, no entanto, tratá-los como objetos diferentes. Isso também significa que um mesmo conceito mental sofre um processo de desenvolvimento, à medida que sua representação evolui conforme evoluem as operações de assimilação formuladas pela criança ao longo de sua maturação.

De acordo com Senna (2011b), tais referenciais piagetianos tornaram-se um problema para uma teoria desenvolvimentista de construção da escrita, especialmente pelo fato de que

esta é, por natureza, um objeto cultural, presente tão somente em parte dos grupos sociais ao redor do planeta e passível de existir sob diferentes formas - alfabéticas e não alfabéticas. Por esse motivo, a psicogênese precisou lançar mão de outros referenciais teóricos, com os quais buscou dar um caráter desenvolvimentista à construção da escrita. Foram duas as referências utilizadas: a teoria gerativa de Chomsky e a teoria social da mente de Vygotsky.

Quanto à teoria gerativa de Chomsky, a psicogênese apenas incorporou um de seus princípios operacionais básicos: os universais linguísticos. Como discutido anteriormente, para Chomsky (1972b), os universais linguísticos são o material inato do módulo mental responsável pela aquisição da língua oral – o dispositivo de aquisição da linguagem.

A psicogênese se vale desse princípio para tratar da escrita como um sistema simbólico tão associado às faculdades inatas do ser humano, como a fala. Pois se houvesse universais inatos relacionados à escrita, estes funcionariam como elementos essenciais - como uma propriedade primária da espécie humana -, com a mesma fisionomia dos objetos arrolados no modelo de desenvolvimento e de experiência descrito na teoria de Piaget (SENNA, 2011b).

Entretanto, de acordo com Senna (2011b), não se pode atribuir valor essencial à escrita, nem, tampouco, associar os universais linguísticos da teoria de Chomsky a outros possíveis universais que a psicogênese empregue na caracterização do sistema de escrita. O valor empírico dos universais linguísticos está associado à evidência incontestável de que todos os seres humanos desenvolvem a língua oral (excetuando-se os casos patológicos), bastando para isso que estejam em interação com a fala de sua comunidade. Esse processo ocorre entre crianças situadas nas mais diversas partes do planeta e sob as mais variadas circunstâncias socioculturais. Diferentemente, a escrita, é um sistema de comunicação e expressão que alcança a humanidade de forma desigual, estando fortemente associado a vocações de natureza cultural, havendo um número significativo de pessoas ao redor do mundo que não utilizam nenhum tipo de escrita.

Desse modo, não se pode argumentar em favor de uma estrutura comum capaz de caracterizar um sistema humano de escrita - ou mesmo de grafismos -, nem tampouco a existência de um processo universal de evolução dos grafismos de formas básicas a formas gradativamente mais complexas. Assim, segundo Senna (2011b), é pouco provável que se possa sustentar algum tipo de analogia entre o desenvolvimento estrutural e funcional da fala e o da escrita. Entretanto, é exatamente essa analogia que dá sustentação ao conceito de desenvolvimento aplicado à escrita na teoria da psicogênese.

Além disso, para Senna (2011b), outra questão problemática à perspectiva desenvolvimentista da construção da escrita proposta pela psicogênese diz respeito ao fato de que, tanto em Piaget quanto em Chomsky, a noção de desenvolvimento aplica-se sobre objetos que se preservam ao longo de todo o processo e não ao sujeito que a desenvolve. Este princípio de conservação conceitual é uma prerrogativa, em ambas as teorias, de sua fisionomia inatista, a qual assegura - segundo seu próprio entendimento - o caráter universal do conhecimento: somente o que se desenvolve a partir do corpo de conhecimentos inatos pode resultar comum entre os homens, a despeito de estarem sujeitos a imensas variações históricas e culturais (SENNA, 2011b).

A noção de desenvolvimento da escrita, na psicogênese, é traçada na forma de quatro níveis, nos quais são descritos formas específicas de grafismos associadas às hipóteses que os sujeitos apresentam com relação à construção da escrita. As etapas da construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) são as seguintes:

- 1º. Etapa Pré-silábica: Nessa etapa há uma fase inicial caracterizada pelo uso de traços metonímicos (o desenho busca guardar similaridades com o referente que representa). Uma segunda fase dessa etapa é caracterizada pela arbitrariedade na relação entre a forma gráfica e o referente que representa. Nessa fase a forma dos grafismos é mais definida - mais próxima à das letras - e há o uso de critérios de escrita intrafigurais (- quantitativo: o sujeito apresenta a hipótese de que é necessário uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo; - qualitativo: o sujeito apresenta a hipótese de que é necessário uma variedade nos grafismos para escrever uma palavra) e interfigurais (o sujeito apresenta a hipótese de que para escrever palavras diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas);
- 2º. Etapa silábica: essa etapa é caracterizada pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita: cada letra vale por uma sílaba. Pela primeira vez o sujeito trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Nessa etapa o sujeito inicialmente faz uso indiferenciado de letras, utilizando as letras que conhece para escrever as palavras (por exemplo: “t l a” para escrever “cabelo”) e, posteriormente, utiliza as letras convencionais daquela palavra (por exemplo: “m i a” para escrever “menina”);
- 3º. Etapa silábico-alfabética: na qual a atenção do sujeito começa a se voltar para dentro da sílaba, surgindo, assim, algumas sílabas escritas na forma canônica

do sistema alfabético e outras que se mantêm com uma representação silábica (por exemplo: “paela” para escrever “panela”);

- 4º. Etapa alfabética: nessa etapa o sujeito compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A escrita adquire uma forma que passa a atender aos princípios ortográficos, havendo a partir desse momento, um domínio crescente da ortografia (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Ao analisar essas etapas de desenvolvimento da escrita, descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), não se pode deixar de sinalizar que essa proposta de desenvolvimento se sustenta na convicção de que a escrita é uma representação da fala. Contrariamente a tal posicionamento, defende-se nessa tese (como já visto) que as propriedades gramaticais e representacionais da fala diferem da escrita, especificamente a natureza da letra/grafema é diferente da natureza dos sons/fonemas, assim como também não há uma correspondência direta entre letra e som. Esses aspectos não são considerados na psicogênese.

Outra questão que se coloca - e ainda precisa ser debatida - diz respeito a como se dá a passagem de uma etapa para outra, tendo em vista que as propriedades materiais e representacionais dos grafismos típicos de cada uma das etapas não são evoluções naturais, biologicamente determinadas numa cadeia de desenvolvimento. Por esse motivo, a psicogênese, mais uma vez, necessitou lançar mão de um recurso oriundo de outro campo teórico, desta vez a clássica teoria social da mente, de Vygotsky.

Vygotsky (2007) desenvolveu uma teoria consistente sobre as implicações do meio cultural no funcionamento da mente, deslocando o foco de atenção nos estudos da mente para o processo de trocas sociais que resulta na formulação de conceitos. Para Vygotsky, o objeto do conhecimento não é fixo nem constante uma vez que a mente se concentra não no objeto em si, mas nos valores conceituais dos objetos. Os conceitos não têm um valor fixo porque não se trata de categorias lógico-formais de caráter essencial como em Piaget, ao contrário, são os mais diversos porque são conceitos socioculturais atribuídos pelos diferentes sujeitos sociais³⁸.

Entretanto, Senna (2011b) salienta que o emprego de Vygotsky na psicogênese adquiriu muito mais o papel de justificativa da perspectiva desenvolvimentista adotada na

³⁸ A teoria de Vygotsky é abordada no próximo subitem dessa tese: “Modos de pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

teoria do que um caminho para discutir a complexidade da construção da mente em face de situações de ensino-aprendizagem tipicamente relacionadas a padrões culturais.

Ferreiro e Teberosky (1999) lançam mão de Vygotsky para explicar o processo evolutivo ao longo da construção da escrita. Elegem a figura do professor como o elemento mediador entre a cultura escrita e a mente em processo de alfabetização, dentro de um contexto experimental intitulado “ambiente alfabetizador”. No entanto, lançaram mão de uma pressuposição que não é coerente com Vygotsky: a ideia de que todo sujeito alfabetizando traz para a escola uma hipótese sobre o valor social da escrita, a qual será a base inicial para todo o processo de desenvolvimento proximal à escrita alfabética. Tal pressuposição deriva, portanto, um julgamento equivocado que toda pessoa, ao entrar na escola, já compartilhe o conceito cultural de escrita alfabética, algo que a torna, por conseguinte, sujeito potencial da cultura escrita (SENNA, 2011b).

De tal forma, a psicogênese não leva em conta a propriedade mais significativa da teoria social da mente formulada por Vygotsky: a diversidade cultural. O sujeito cognoscente considerado na psicogênese (o mesmo que figura na maioria dos estudos científicos: o sujeito cartesiano) não é o mesmo com o qual nos deparamos em nossas salas de aula, até porque nestas prevalecem a diversidade.

Assim sendo, aquilo que é proposto pela psicogênese não pode ser tomado como padrão de desenvolvimento universal da escrita. Até porque, a escrita alfabética não é um traço filogenético em nossa espécie. Tal fato pode ser comprovado pelo número significativo de pessoas espalhadas nas mais diversas regiões do mundo cujas culturas não empregam códigos alfabéticos ou ainda pelo fato de que mesmo entre povos que empregam tal escrita, uma experiência de alfabetização não acarreta resultados iguais entre todos os sujeitos. E essa diversidade de escritas tem tal proporção que não pode ser tomada como erros ou reflexos de patologias neurofisiológicas.

A questão que deixou de ser levantada por Ferreiro e Teberosky na psicogênese e ainda precisa ser respondida é: até que ponto a hipótese de escrita formulada pelo aluno, não seria um juízo induzido pelo tipo de orientação dada pelo professor ou pelo tipo de experiência social que formou o aluno, variando, portanto, de pessoa para pessoa?

Entende-se que a escrita não pode ser tomada simplesmente como um sistema de comunicação e expressão isolado do contexto sócio-histórico cultural, pois sua natureza é, irrecorrivelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrita. Senna (2011b) alerta que essa não é uma tarefa nada fácil para

um grupo de sujeitos de cultura preponderantemente oral que representam mentalmente a escrita como um instrumento da sociedade que os oprime e os torna invisíveis.

Além desse grupo de sujeitos não se identificarem na/com a escrita, também não atribuem a ela o mesmo valor. Diferentes sujeitos sociais tornados alunos apresentam diferentes conceitos sobre a escrita. Há aqueles que ao chegarem à escola pela primeira vez já são capazes de reconhecer o sentido da escrita, devido a sua experiência sociocultural de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fator ordinário e necessário ao convívio social. É justamente entre esses últimos que se encontra a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita. Construção da escrita tomada aqui não apenas como a capacidade de conceitualização e uso da escrita nos mais variados contextos de produção, mas como um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faça sentido. Um processo de constituição da própria identidade como um sujeito letrado³⁹.

Dessa forma, havendo tal pluralidade tanto quanto ao fator identitário no emprego da escrita quanto aos sentidos que são atribuídos a ela, não é possível a concepção de universalidade na construção da escrita. O processo de construção da escrita é singular, bem como a própria experiência de aprendizagem da escrita, uma vez que essa se dá, necessariamente, em um dado contexto cultural cujas propriedades não podem ser desprezadas.

Desconstruída a ideia de universalidade no processo de apropriação da escrita, faz-se necessário - nesse momento - sistematizar uma teoria sobre a mente que destaque os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas estruturam e fazem uso da fala e da escrita.

4.2 Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita

Para que seja desconstruída, de fato, a tese de que a estrutura e o uso da fala e da escrita sejam regidos por fatores universais vinculados à biologia humana é preciso mais do que controverter as concepções que mantêm tal paradigma; é imperativa a proposição de outra

³⁹ O conceito de letramento assumido nessa tese é discutido no capítulo 5: “Diretrizes básicas para uma atuação fonoaudiológica educacional no campo da escrita”.

forma de tratar da diversidade de falas e escritas, de tal modo que essas diversidades deixem de ser vistas como erros ou sinais de patologias.

A diversidade de falas e escritas é decorrente da pluralidade sócio-histórico e cultural que constitui não só os sujeitos escolares, mas a sociedade brasileira. Pois, como bem relatou Darcy Ribeiro (1996), o Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica e multicultural. A consideração de tal pluralidade implica aventar uma teoria sobre a mente que se contraponha à suposta neutralidade sociocultural de teorias de cunho universalizante - tal como as proposições aqui apresentadas de Chomsky, Piaget ou mesmo de Ferreiro e Teberosky.

Neste subcapítulo sistematiza-se uma teoria sobre a mente que destaca os diferentes modos como sujeitos de culturas diversas realizam as mesmas operações – sobretudo a fala e a escrita. Referências como Vygotsky (1991; 2007), Bruner (1966; 1986) e Senna (2003b; 2007a; 2007b; 2010a; 2011a; 2011b; 2011c) são utilizadas, uma vez que permitem o alargamento do conceito acadêmico de mente a partir da compreensão de que as mentes – enquanto fenômenos simbólicos -, apesar de se constituírem a partir de uma predisposição humana, se desenvolvem individualmente, sob as bases mais singulares e diversas daquelas então atribuídas ao sujeito cartesiano.

O conceito de mente é um pressuposto essencial em todos os ramos do conhecimento que tem como objeto de estudo e/ou de atuação a aprendizagem. Inicialmente é preciso lembrar que foi o sujeito cartesiano que serviu de modelo para os estudos que, já nas primeiras décadas do século XX, resultariam no conceito de mente.

Mais tarde, no final do século XX, alguns estudos oriundos, particularmente, do campo da educação começaram a apontar a hegemonia cultural do sujeito cartesiano como uma das responsáveis pelo estado de exclusão social e miséria humana entre os povos periféricos da cultura moderna. A partir desses estudos, a existência de outras figuras sociais passou a ser levada em conta, o que gerou a necessidade e a possibilidade de se aventar outras hipóteses sobre o funcionamento da mente humana e sobre os processos de estruturação e uso da fala e da escrita.

A utilização da referência de Vygotsky (1991; 2007) se justifica no fato de o autor ter desenvolvido uma teoria consistente sobre as implicações do meio cultural no funcionamento da mente e na constituição da linguagem.

Vygotsky (2007) permite deslocar o foco de atenção nos estudos da mente para o processo de trocas sociais que resulta na formulação de conceitos. Um conceito é uma

representação simbólica e verbal de um esquema⁴⁰ formulado pela mente humana de forma consciente (SENNA, 2011b). Segundo Vygotsky (2007), “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKY 2007, p.43)

A maior contribuição de Vygotsky para os estudos da mente está justamente no fato de o autor conceber aos conceitos - que dão sentido aos objetos e desencadeiam os processos mentais – uma configuração plural e não universal, haja vista que representam sujeitos sociais diversos.

Assim, o alvo do processo de construção de conhecimento na teoria de Vygotsky não são as propriedades lógico-formais dos objetos, mas sim os valores conceituais dos objetos. Como os diferentes sujeitos sociais atribuem diferentes conceitos aos objetos, esses valores conceituais se deslocam para o centro das zonas de desenvolvimento, não como um valor fixo, dado ao objeto em si, mas como um valor sempre aberto ao novo, ao significado do outro.

Dessa forma, sendo os conceitos socioculturais, a normalidade deixa de ser associada a uma relação estável entre objetos e suas representações e passa a ser representada pela instabilidade das relações entre objetos e conceitos de mundo.

Vygotsky (2007) propõe, a partir da situação empírica de intercâmbio entre conceitos relativos a um único objeto, a descrição de um modelo de funcionamento da mente em que se destacam três estados cognitivos:

- O nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Esse nível representa aquilo que o sujeito já é capaz de fazer por si próprio.
- O nível de desenvolvimento potencial, isto é, o nível que representa o que o sujeito é capaz de fazer com a intervenção do outro, ou seja, sua capacidade de aprender com outra pessoa.
- A zona de desenvolvimento proximal, isto é, o estado mental resultante do contato com uma situação cujo sentido não é passível de compreensão como nas representações previamente disponíveis na mente. Esse estado representa a potencialidade para aprender, ou seja, a distância entre o nível

⁴⁰ Um esquema é um registro mental acerca do processo que leva à resolução do problema experienciado (SENNA, 2011b).

de desenvolvimento real - que se costuma determinar através da solução independente de problemas - e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da solução de problemas sob a orientação de um colaborador.

Desse modo, Vygotsky (2007) propõe como um aspecto essencial do funcionamento da mente: a criação de zonas de desenvolvimento proximal. A partir dessa concepção, o autor vincula o desenvolvimento dos processos mentais à interação do sujeito com o outro, com os materiais fornecidos pela cultura.

No entanto, a mera relação entre pessoas não é fator decisivo na formação de conceitos, pois esses se formam a partir de processos mentais superiores. Segundo Vygotsky (2007), conceitos naturais ou científicos são produtos de processos mentais superiores a partir de relações intrapessoais, assim considerados os juízos que, numa relação de desenvolvimento proximal, reelaboram os sentidos de uma relação interpessoal.

Dito de outra maneira, o desenvolvimento do conhecimento resulta de um processo de internalização de valores produzidos entre os sujeitos:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 2007, p. 64).

As ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos, mediadas por operações simbólicas. Assim, Vygotsky entende o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação.

Além disso, no núcleo básico de sua teoria, Vygotsky (1991) atribui à linguagem o papel central no processo de construção de conhecimentos. Segundo o autor, não há possibilidades integrais de aquisição de conteúdos cognitivos ou de domínios do pensamento desvinculados da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos.

Dessa maneira, Vygotsky (1991) entende a interação verbal como constitutiva dos processos cognitivos a partir da inserção do homem em um determinado grupo social. De

acordo com Vygotsky (1991), é por meio da relação com o(s) outro(s) que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento e nessa interação com o outro e com o objeto de conhecimento formula conceitos.

Enfim, a partir da perspectiva teórica de Vygotsky é possível compreender que os conceitos são produzidos a partir de materiais fornecidos pela cultura, num processo de internalização da interação social. Dessa forma, diferentes sujeitos sociais atribuem conceitos diversos a um mesmo objeto cultural (como no caso da escrita). E isso ocorre porque esses diferentes sujeitos apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com os objetos do conhecimento.

A adoção de tal perspectiva implica uma concepção de escrita como um fenômeno conceitual singular, o que, por sua vez, suscita a necessidade de legitimar uma teoria sobre a mente que destaque os diferentes modos como os sujeitos escolares plurais formulam conceitos e interagem com o objeto do conhecimento escolar - a escrita. Para tanto é preciso reconhecer: primeiro, a natureza eminentemente cultural da escrita; segundo, que os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a crença de que todos os sujeitos apresentam um padrão universal de desenvolvimento da escrita.

É justamente no fato de os seres humanos não reagirem homoganeamente à escrita que repousa a evidência de que não é possível sustentar uma teoria mental de construção de conhecimentos e conceitos de caráter universal.

Para sustentar uma teoria mental que seja condizente com as diferenças individuais na estruturação dos conceitos – interessando a esse estudo prioritariamente a fala e a escrita – a presente tese utiliza como referência, além da teoria social da mente de Vygotsky, Bruner (1966; 1986). Bruner é um dos poucos estudiosos da cognição humana que apontam para a existência de diferentes modos de operação mental, que se podem definir como estilos cognitivos ou modos de pensamento.

Os modos de pensamento podem ser definidos como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Os modos de pensamento, segundo Bruner (1986), podem ser divididos em três tipos:

- Modo de pensamento baseado na interação com o mundo, em que a formação dos conceitos é dependente de um contexto de mundo concreto e real;
- Modo de pensamento icônico, baseado em representações sustentadas em imagens que evocam o fato a ser representado;
- Modo simbólico de pensamento, baseado em representações simbólicas, independentes de contexto presencial e concreto.

De acordo com Bruner (1986), esses diferentes modos de pensamento não indicam variações na qualidade das representações mentais, mas diferentes níveis de autonomia. Assim, em sujeitos cujas mentes operam preponderantemente com base no modo de pensamento fundamentado em experiências concretas de mundo, a formulação de conceitos será mais dependente de contextos presenciais e concretos do que em outros que operam com modos de pensamento mais livres de contextos de mundo - como no caso do modo simbólico.

Para o entendimento sobre os modos de pensamento, bem como para definir sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita, recorreremos a Senna (2003; 2011b).

Senna (2011b) identifica dois modos de pensamento com impacto relevante sobre a construção e o emprego tanto da fala quanto da escrita:

- Modo narrativo de pensamento, caracterizado pela dependência contextual;
- Modo científico de pensamento, influenciado pela cultura cartesiana e caracterizado pela ausência de dependência contextual e pela sustentação em representações simbólicas (SENNA, 2011b, p.247-248).

Esses modos de pensamento refletem a forma como os sujeitos interagem com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Tais modos de pensamento apresentam características distintas. No quadro abaixo são transcritas as principais características dos modos narrativo e científico do pensamento apontadas por Senna (2003b).

QUADRO 4: Propriedades dos Modos Narrativo e Científico do Pensamento

<i>MODO NARRATIVO</i>	<i>MODO CIENTÍFICO</i>
Centrado na realidade presente e imediata de mundo.	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico.
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado.	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor.
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção.	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto.
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação.	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, a calma, ao silêncio.
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo.	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio.
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato.	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais.
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente sócio-afetivo.	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco de atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.

Fonte: SENNA, 2003b, p. 16.

Em síntese, o modo de pensamento narrativo opera com dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados, seja a partir do mundo concretamente vivido, seja de uma narrativa fictícia de mundo possível. Diversamente, o modo de pensamento científico opera sobre dados logicamente

ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto.

Essas propriedades distintas entre os modos de pensamento narrativo e científico indicam, portanto, uma variedade de modos de experiência de mundo e definem diferentes maneiras de interpretação e representação do mundo. O que quer dizer que, sujeitos sociais diversos, a partir de diferentes modos de operação mental, interagem com o mundo de forma distinta, acarretando diferentes maneiras de representação dos objetos de conhecimento – nesse caso a escrita.

A seleção por um ou outro modo de pensamento é decorrente de inúmeros fatores, desde a familiaridade com aquilo a ser representado até o estilo pessoal de cada um. Entretanto, de acordo com Senna (2011b), existe um fator de ordem cultural que interfere sobremaneira nos modos de pensamento. Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Diferentemente, em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita – ou seja, pela cultura civilizada pela ciência - e pelo modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer.

O que ocorre é que todo o comportamento do sujeito pertencente a uma cultura impregnada pela escrita se organiza em uma percepção de mundo cujo olhar se desvia da realidade concreta (em constante ação e sujeita a transformações a todo instante), para se concentrar numa realidade que é mera idéia de alguém, estática, não sujeita a mudanças. Este tipo de comportamento, derivado de um modelo inspirado nas condutas cartesianas do método científico, exige do sujeito todo um esquema de organização cognitiva, do qual resulta um modo muito particular de pensar, ou seja, o modo científico. Este, por sua vez, exige do sujeito uma organização social e psico-motora extremamente rigorosa com relação à atenção e à organização espacial.

Essa relação entre os modos de pensamento e a cultura é indício de que o desenvolvimento cognitivo é passível de sofrer interferências de fatores externos ao sujeito - o que contraria as concepções inatistas ou inato-interacionistas de desenvolvimento. Entretanto, Senna (2011b) alerta para o fato de que não se trata, com isso, de supormos equivocadamente que a mente não constitua um traço comum à espécie humana. Mente e modos de pensamento são fenômenos distintos:

Por mente compreende-se o conjunto de faculdades simbólicas (representacionais e operacionais) que permitem ao homem construir conhecimentos; por modo de pensamento compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente. São as maneiras de operar a

mente que sofrem influência da experiência cultural, pois refletem as diferentes formas como as sociedades interpretam o mundo (SENNA, 2011b, p. 250).

Assim, apesar de todo o aparato que é peculiar à mente humana, existe um sujeito que opera segundo suas intenções e modos de pensar. A concepção de uma mente apta a operar diferentes modos de pensamento origina-se do entendimento de que o modelo de cognição tradicionalmente presente nos estudos sobre a mente vincula-se tão somente a um tipo de sujeito social, representado na figura do sujeito cartesiano, relegando à marginalidade, ou à anormalidade, todos os demais. Isso porque, nestes estudos não se previra a existência de nenhum outro modo de pensamento que não o modelo científico traçado no interior da cultura acadêmica cartesiana.

No entanto, apenas o reconhecimento da existência de um modo não científico do pensamento - ou seja, de um modo narrativo de construção de conhecimentos, de leitura e organização de mundo - não é suficiente. É preciso que a ciência se ocupe de legitimar novos sujeitos teóricos - para além da figura constante e a-histórica do sujeito da cultura científica -, sujeitos não idealizáveis, mas instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente construídos com base na complexidade de fatores que os tornam sujeitos plurais.

As discussões que se seguem buscam justamente legitimar esses sujeitos plurais e seus modos de pensamento.

Os modos de pensamento interferem não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas também na maneira como o representam. Assim sendo, os modos de pensamento intervêm diretamente no comportamento, no aprendizado, na forma de comunicação, na maneira como os sujeitos estruturam e fazem uso da fala e da escrita. A maior contribuição dos estudos de Bruner sobre os modos de pensamento está justamente na possibilidade de abrir caminho para a compreensão de que os conceitos não são únicos porque não se encerram nos objetos em si. Sujeitos culturais múltiplos apresentam diferentes modos de pensamento e formulam conceitos igualmente diversos.

Portanto, estudos como de Bruner e Vygotsky, contribuem para o entendimento de que as estruturas conceituais são individuais, ou seja, cada sujeito apresenta estruturas conceituais com características próprias, definidas a partir do modo como operam sua mente. Por conseguinte, a partir destes estudos é possível questionar o caráter universal atribuído à representação gramatical da fala e da escrita e propor outra forma de tratar da diversidade de falas e escritas, de tal modo que essas diversidades deixem de ser vistas como erros ou sinais de distúrbios simplesmente porque não coincidem com modelos teóricos gramaticais regidos por um juízo lógico-abstrato cartesiano.

Com o objetivo de relativizar a diversidade de falas e escritas problematiza-se, a seguir, a questão da influência dos modos de pensamento na estruturação e no uso da fala e da escrita.

Quanto à representação fonológica - ou seja, a representação mental que os sujeitos têm das unidades sonoras da língua oral -, cabe inicialmente uma discussão sobre em que se baseiam os sujeitos para representar os sons da fala. A hipótese definida pela linguística tradicional – tal como alguns modelos fonológicos propostos por correntes estruturalistas e o modelo da fonologia gerativa padrão - coloca no objeto - ou seja, na própria entidade sonora - os fatores que constituiriam a representação mental. Ou seja, a representação fonológica seria uma identificação das propriedades essenciais dos sons. A constituição da estrutura dos fonemas derivaria do próprio fone que definiria as propriedades fonológicas, os chamados traços distintivos⁴¹ (SENNA, 2010a).

De acordo com tal abordagem, caberia aos sujeitos identificar e capturar essas propriedades distintivas pertencentes aos sons enquanto objeto físico. Portanto, a representação, na verdade, seria um processo de identificação de propriedades dos sons, tal como eles são a priori.

O problema desse tipo de orientação é que parte-se do pressuposto de que todo e qualquer sujeito chegaria ao mesmo tipo de representação fonêmica, independentemente de suas características individuais. Acredita-se que embora os sons/fones tenham caráter individual, as estruturas conceituais mentais (os fonemas) não seriam dadas individualmente, mas sim por traços de ordem universal. Justifica-se tal ponto de vista alegando-se que: se os sujeitos usuários de uma mesma língua conseguem se comunicar, mesmo diante de diferenças individuais em suas falas (ou seja, em suas produções fonéticas), seria justamente porque teriam as mesmas representações mentais definidas pelas propriedades essenciais dos sons.

De fato, se a capacidade humana de representação for concebida como um processo de identificação das propriedades lógico-formais dos objetos – portanto, de fora para dentro – então os traços distintivos dos sons, tal como descritos pela linguística, poderiam, de fato, ser as representações das línguas e, portanto, dos fonemas.

No entanto, se parte-se do pressuposto de que os conceitos não estão nos objetos em si, mas na leitura que os sujeitos fazem desses objetos – a partir de materiais fornecidos pela cultura -, o conceito de fonema universal cai por terra. O que significa que diferentes sujeitos representam os fonemas de formas diversas, a partir da maneira como operam suas mentes.

⁴¹ Para aprofundamento a respeito dos traços distintivos, bem como dos modelos fonológicos, indica-se SILVA (2009).

Sujeitos que apresentam um modo de pensamento científico - ou seja, que tenham uma mente orientada para discriminar traços distintivos nas entidades, tratando cada elemento distintivamente e discriminando suas fronteiras em relação aos demais - podem apresentar estruturas conceituais muito próximas daquelas tradicionalmente definidas pela linguística. Enfim, sujeitos que operam sua mente de forma cartesiana representam os fonemas como unidades discretas que guardam grande distintividade entre si.

Por outro lado, sujeitos que vivenciam experiências de mundo em que essa distintividade não é tão relevante – porque não interagem com o mundo em recuo, mas sim em múltiplas interações, o que lhes exige um esquema de atenção multidirecional – tendem a perceber os objetos como um todo, em detrimento dos detalhes daquilo de que são compostos. Em função disto, esses sujeitos não produzem estruturas conceituais altamente distintas e, de certo, os fatores representacionais derivados de seus conceitos mentais não apresentam as mesmas propriedades descritas pela teoria gramatical normativa. Esses sujeitos representam os fonemas, com baixo nível de discriminação e sempre em relação a outros fonemas com os quais ocorrem na cadeia fonética.

Como já visto, essa representação de fonema, marcadamente associada a certo modelo cultural, é denominada, por Senna (2011a), de macrofonema, uma entidade conceitual líquida e de baixo nível de distintividade no sistema fonológico da língua. O macrofonema, é uma representação fonêmica que, apesar de se tratar de uma unidade funcional, não apresenta um caráter fechado. Trata-se de uma representação que se dá em forma de um continuum, no qual um conceito fonêmico pode flutuar e se aproximar de vários elementos que fazem fronteira com ele. Nos termos de Senna (2011a), um macrofonema é uma entidade mental que transborda a noção clássica de unidade distintiva, já que sua concepção pressupõe zonas de aproximação a diversas outras entidades com as quais compartilha parte de suas propriedades distintivas (SENNA, 2011a).

Essa concepção, defendida nessa tese, de que os sujeitos apresentam representações fonêmicas diferentes⁴² poderia ter sua validação questionada a partir da alegação de que quanto mais individuais as estruturas conceituais fonêmicas, maiores seriam as dificuldades para os sujeitos usuários de uma mesma língua se comunicarem. No entanto, pode-se rechaçar tal questionamento com a argumentação de que é possível constatar que os indivíduos são perfeitamente capazes de interagirem socialmente através da fala independentemente de apresentarem conceitos fonêmicos com traços distintivos altamente elaborados ou conceitos

⁴² Defende-se nessa tese que não apenas os conceitos fonêmicos são diversos, mas os conceitos em geral, porque derivam de representações culturais diferentes.

macrofonêmicos. Tanto os sujeitos com uma representação de mundo científica compreendem os sujeitos de estrutura narrativa quanto o inverso. O que significa que apesar de diferentes essas representações fonêmicas guardam certas propriedades em comum.

É com base nessas propriedades em comum, compartilhadas pelos diferentes modos de representações fonêmicas, que os sujeitos são capazes de formular línguas orais⁴³ e passar por cima das diferenças individuais como se elas fossem absolutamente irrelevantes.

Por exemplo, na música “Qual é” de Marcelo D2, o trecho “Qual é, neguinho? Qual é?” é cantado da seguinte maneira: [koɛ negĩ’ Koɛ?]. Apesar de foneticamente diferente da expressão [kwawɛ negĩɲu’ kwawɛ?], ela é absolutamente inteligível na fala. Os diferentes sujeitos são capazes de identificar na expressão [koɛ negĩ’ Koɛ?], a expressão [kwawɛ negĩɲu’ kwawɛ?]. Isso indica que existem propriedades dentro de [koɛ] que são interpretadas como equivalentes às de [kwawɛ], relacionando-se a formas análogas de representação.

A partir desse exemplo, a questão que se coloca é: com que dinâmica essas palavras que são foneticamente diversas acabam sendo representadas como equivalentes na cabeça dos sujeitos?

Segundo Senna (2010a), o que ocorre é que entre essas palavras há propriedades em comum que estão associadas a certas classes de sons e certas operações fonêmicas. Quanto maior o número de propriedades comuns, ou seja, quanto menos distintos os sons, menos eles diferem uns dos outros. Eles são menos distintivos, mas ainda assim são representados como fonemas diferentes. No entanto, o fonema, ao invés de ser uma unidade discreta que dá conta de um tipo de entidade fonêmica, vai dar conta de uma gradação porque ele pode flutuar dentro de um continuum de classes de sons. A classe de sons assume todo o conjunto de sons possíveis que podem ser associados a uma única entidade fonêmica.

Assim, o fato de haver diferentes modos de representações fonêmicas não impede os sujeitos de se comunicarem efetivamente, isso porque, apesar dos fonemas serem individuais, guardam entre si propriedades em comum.

Nessa perspectiva, os fonemas não são entidades linguísticas que pertencem à gramática normativa, e sim entidades cognitivas, representações mentais, enfim, são conceitos. Portanto, existe uma questão que individualiza os fonemas. Trata-se de entidades elaboradas a partir de diferentes experiências de mundo.

Tal afirmação remete à questão, anteriormente levantada, sobre os fatores que constituem a representação mental dos fonemas. Segundo Senna (2010a), os conceitos se

⁴³ Mais adiante é discutida a questão de que a formulação e a compreensão da escrita padrão exige um modo de representação específico – o modo de pensamento científico.

processam a partir de duas dinâmicas: a percepção e os processos analíticos. Assim como a percepção de mundo não se dá em uma única orientação, também não há um único tipo de resposta dada pelos processos analíticos; uma vez que ambos são empregados de forma variada, a partir dos diversos modos de pensamento.

De acordo com Senna (2011b; 2011c), existem dois fatores que interferem no processo de percepção dos sons da fala: um fator cultural - a distintividade - e um fator contextual - a saliência. Quanto a distintividade, a experiência de mundo vai determinar o processo de percepção dos sujeitos. Há, portanto, dois sujeitos culturais cujas experiências de mundo determinam dois tipos de objetos mentais, a partir da percepção de um mesmo objeto. Se a experiência de mundo determina uma percepção altamente cartesiana, minuciosamente detalhada, haverá alta distintividade entre os conceitos que formular. Inversamente, se o sujeito vivencia uma experiência de mundo narrativa, que o leva a perceber o todo, o contorno, em detrimento dos detalhes - como se ele apenas fotografasse aquilo a ser representado -, representará os conceitos com baixa distintividade.

Quanto ao outro fator que interfere na percepção de mundo, a saliência - diferentemente da distintividade - não é uma propriedade pertencente à mente dos sujeitos, nem a seus olhos - é uma propriedade dos próprios objetos em relação ao contexto em que aparecem. É exatamente a propriedade que certas coisas têm de serem mais distintivas, tornando-se mais saliente do que outras dentro de um contexto. Em função desta propriedade dos objetos - mesmo que o sujeito tenha um universo de mundo menos distintivo, ou seja, que busque menos a distintividade -, um objeto com maior saliência dentro de um contexto, tende a ser mais facilmente identificado do que os outros.

Portanto, a saliência interferirá na representação fonêmica. Conforme Senna (2010a), os sons com alta saliência - ou seja, que apresentam maior distintividade comparativamente aos demais - são mais facilmente identificados e representados pelos sujeitos. No processo de representação dos fonemas, quanto menor o número de propriedades necessárias para identificar e representar o fonema, maior é sua saliência. Inversamente, se no processo de representação do fonema houver muitas propriedades envolvidas, é sinal de que o fonema é pouco saliente.

Além disso, de acordo com Senna (2010a), existem fatores de saliência que interferem na percepção dos sons da fala e, conseqüentemente, no processo de representação fonêmica. São eles:

- Número de mecanismos sensoriais envolvidos na percepção: os sons que podem ser percebidos por um número maior de mecanismos sensoriais, ou seja, que podem ser sentidos pela audição, pela visão e pelo tato, tem alto poder saliente. Por exemplo, os sons mais externos, como, por exemplo, o [m], além de serem percebidos acusticamente são identificados visualmente e pelo tato.
- Ponto de articulação: sons mais externos são mais salientes do que os sons menos externos. Por exemplo, o [p] é mais saliente do que o [k].
- Duração do som: sons mais durativos se colocam mais tempo a frente dos mecanismos perceptuais e, portanto, são mais salientes. Por exemplo, o [v] é um som saliente porque além de ser durativo é também externo.
- Autonomia do som: sons que tem autonomia - ou seja, que são capazes de sustentar autonomamente uma enunciação -, são mais salientes. O conceito de autonomia, que é um termo funcional, define duas classes de sons, os sons menos obstrutivos - que são as vogais – e os sons mais obstrutivos – que são as consoantes. Sons vocálicos são sons menos obstrutivos, apresentam autonomia e são, portanto, mais salientes.

Concluindo, a percepção dos sons da fala varia em função de fatores contextuais - a saliência – e também em função de fatores culturais – a distintividade. O que implica que diferentes sujeitos culturais percebem os sons de formas distintas. Além disso, essas diferentes percepções derivam processos analíticos que são empregados também de formas diversas, resultando em conceitos individuais.

Enfim, os diferentes sujeitos culturais percebem os sons da fala de forma diversa e, a partir de processos analíticos também diversos, interpretam aquilo que apreendem da fala e formulam então, seus conceitos fonêmicos. Sujeitos pertencentes a uma cultura científica formulam fonemas em unidades discretas altamente distintivas, ao passo que sujeitos com mentes narrativas representam fonemas em entidades conceituais líquidas e de baixo nível de distintividade.

De tal modo que as diferenças entre os sujeitos, relativas à oralidade, não se limitam à maneira como cada sujeito articula os sons (variando em decorrência das condições e das características de seus órgãos fonoarticulatórios e dos sotaques existentes nas diversas regiões do país), mas se estendem ao modo como representam mentalmente esses sons. Enfim, os

diferentes sujeitos, além de apresentarem falas com características fonéticas diversas, apresentam modos de representação dessa fala também diversos.

As diferenças entre as representações formuladas por sujeitos com modo de pensamento científico e aquelas derivadas de mentes narrativas não se limitam ao nível fonológico. Sujeitos cujas mentes são orientadas por um modo de pensamento narrativo também podem apresentar uma representação morfológica do léxico diferente daquela apresentada por sujeitos de cultura científica.

Assim como na representação fonológica, os sujeitos com modos de pensamento narrativo podem representar as palavras em seu léxico, não da forma legitimada pela cultura científica, em unidades discretas - equivalentes às classes de palavras definidas pela gramática normativa tradicional -, mas numa cadeia de elementos, em unidades contínuas. Como já discutido anteriormente, isso ocorre porque a palavra representada na mente humana não é necessariamente uma unidade que corresponda a aquilo que é dicionarizado. Na verdade, a palavra é uma unidade de representação do pensamento⁴⁴.

Dessa forma, em sujeitos com mentes orientadas por um modo de pensamento narrativo, as representações das palavras se dão em unidades contínuas que expressam, ao mesmo tempo, uma informação semântica e uma informação gramatical, uma vez que concorrem para a expressão de uma ideia. Por exemplo, numa enunciação como “a menina gosta de brincar com sua amiga”, sujeitos com mentes narrativas podem representar essa ideia em sua mente destacando as seguintes unidades contínuas: “a menina”; “gosta”; “de brincar”; “com sua amiga”.

Deste modo, o conceito de palavra - enquanto representação de um modo narrativo de pensamento - não é equivalente à representação de palavra derivada de uma mente científica. As palavras - assim como os fonemas -, enquanto conceitos, não são entidades que funcionam da mesma maneira para todos os sujeitos.

Segundo Senna (2010a; 2011c), conceitos derivados de uma mente narrativa não podem ser comparados a conceitos da teoria linguística tradicional. Tais conceitos linguísticos foram formulados a partir de uma concepção de língua enquanto sistema fechado, composto por unidades discretas e invariáveis. Isso porque o sujeito tomado como base nos estudos linguísticos é o falante-ouvinte ideal, oriundo da cultura científica, que formula conceitos de propriedades discretas⁴⁵.

⁴⁴ O conceito de palavra é abordado no subitem 3.2..2 dessa tese: “Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita”.

⁴⁵ A noção de sistema é abordada no subitem 3.2..1: “Os diferentes tipos de sistema da fala e da escrita”. Assim como a figura do falante-ouvinte ideal é discutida no subitem 4.1..1: “Uma crítica à Chomsky”.

A concepção de sistema que possa operar com conceitos fonêmicos e de palavra enquanto unidades abertas e não discretas é a de um sistema aberto. O sistema aberto é um sistema heterogêneo, plural, dinâmico. Essa concepção de sistema não está relacionada com um modelo estático de sujeito – o sujeito cartesiano – mas com a ideia de sujeitos em transformação, sujeitos que estão o tempo todo em processo de reformulação e reestruturação. O sujeito que opera esse sistema aberto não é um sujeito ideal, mas sim um sujeito real.

Assim sendo, o sistema aberto comporta a pluralidade das pessoas com relação à representação e ao uso da fala. A maneira como os diferentes sujeitos produzem ou representam suas falas podem ser explicáveis pelo sistema e não simplesmente vistos como uma “anormalidade”, como algo que não cabe no sistema linguístico definido a priori.

Diferentemente, a escrita alfabética padrão é um sistema fechado cujas unidades foram arbitrariamente definidas a partir de uma concepção estrutural de fala - a do sujeito científico cartesiano. Esse sistema fechado é constituído por unidades discretas, fixas e fechadas.

Sujeitos com modo de pensamento científico, cujas mentes derivem conceitos fonêmicos e de palavras como unidades discretas, podem facilmente formular escritas que se aproximem da escrita padrão. No entanto, segundo Senna (2010a), não se pode ter a menor garantia de que sujeitos de mentes narrativas tenham a mesma facilidade em buscar equivalência entre seus conceitos fonêmicos e de palavras e os grafemas e palavras do sistema alfabético. Isso porque sujeitos com mentes narrativas trabalham com unidades contínuas e essas não cabem nos grafemas e palavras escritas.

A seguir, algumas questões são levantadas na tentativa de demonstrar essa falta de equivalência entre os fonemas de sujeitos narrativos e os grafemas da escrita padrão. Por exemplo, tomemos os sons [p] e [b]. Na emissão da palavra “batata” o som [b] é produzido numa situação ótima de articulação (em início de palavra, associado a vogal [a] e emitido numa palavra isolada em que não há outros contextos que possa contaminá-lo). Da mesma forma, na emissão da palavra “porta”, o som [p] é também produzido numa situação ótima de articulação. Trata-se de dois contextos de enunciação em que os sons [p] e [b] são absolutamente distintivos, sendo perfeitamente possível identificar se se trata de um ou de outro som. A facilidade em tal identificação ocorre não exatamente pelas propriedades do som, mas pelo contexto fonético-fonológico em que eles aparecem.

Se, ao invés de falar a palavra “porta”, o sujeito emitir rapidamente um enunciado como “o umbu partiu ao meio”, nessa frase, o som [p] da palavra “partiu” não será emitido da mesma maneira do que na emissão isolada da palavra [porta]. A palavra “umbu” que antecede a palavra “partiu” apresenta alta sonoridade e, além disso, a vogal [u] no final leva a

sonoridade lá para trás da cavidade bucal. Acontece que essa sonoridade não se perde, ela acaba contaminando a palavra seguinte da enunciação. Isso significa, por exemplo, que se o sujeito falasse “partiu ao meio” separado, ele falaria diferente de como falaria a enunciação “o umbu partiu ao meio”. Nessa última emissão, o [p] não é mais como em [porta], porque o contexto anterior o contaminou. Enfim, em algumas situações o som [p] pode ser enunciado de tal forma que acaba ficando num entre lugar entre o som [b] e o som [p].

A questão que se coloca é: isso é um mero acidente contextual e, portanto, não interfere na representação fonêmica do sujeito, ou isso acaba se tornando uma representação fonêmica para ele?

Para alguns sujeitos, essa situação em que um som é emitido com características híbridas é encarada como meramente casual e não chega a interferir em suas representações fonêmicas. São sujeitos com modos de pensamento científico, cujas mentes estão orientadas para uma percepção de mundo altamente distintiva. Esses sujeitos estabelecem uma representação em que a diferença conceitual entre o fonema /p/ e /b/ é nítida porque ele concebe esses fonemas como unidades discretas, representadas distintivamente em dois pontos extremos: de um lado está o fonema /p/ que representa o som produzido com absoluta anulação das cordas vocais, e do outro lado está o fonema /b/ que representa o som produzido com sonorização plena das cordas vocais.

Para sujeitos com modo de pensamento narrativo - cujas mentes estão orientadas para uma percepção de mundo contextual e não direcionada aos detalhes -, essa situação em que um som é emitido com características híbridas interfere diretamente em suas representações fonêmicas (SENNA, 2011c). Para esses sujeitos os sons [p] e [b] podem não ser representados como duas entidades absolutamente distintas - representando dois extremos de possibilidades enunciativas -, mas sim como entidades contínuas, uma classe de fonemas em que estão também ali representados sons que estão no entre lugar de uma emissão com as cordas vocais funcionando plenamente e de uma emissão com cordas vocais não funcionando.

Assim, existem duas conjunturas diferentes de representação fonêmica que, conseqüentemente, gerará também circunstâncias distintas em relação à escrita.

Se a situação em que um som é emitido com características híbridas for meramente casual e, ainda assim, o sujeito tiver em sua cabeça claramente que existem dois fonemas distintos: o /p/ e o /b/, ele não terá problemas, numa situação de escrita, em associar cada um desses fonemas aos respectivos grafemas. Diferentemente, se na cabeça do sujeito ele tiver representado uma entidade que tenha copulado propriedades do [p] e do [b], tal como aquele som emitido de forma híbrida; no momento em que ele tiver que escrever, o processo

decisório sobre que grafema deverá ser associado a essa entidade fonêmica será mais difícil. Na escrita padrão simplesmente só existe o grafema “p” e o grafema “b”, não cabe ali uma unidade fonêmica contínua.

Enfim, os sujeitos com modo de pensamento narrativo - no momento em que precisam decidir que letra utilizar para escrever uma palavra - não encontram uma relação direta e clara entre os fonemas que eles têm na cabeça e os grafemas constituintes da palavra. Esses sujeitos, em algumas situações, acabam decidindo como escrever uma palavra baseado no contexto em que os sons aparecem na palavra. Quanto menos claro for o limite de um fonema, mais o elemento do contexto será necessário para identificar que letra deverá ser usada.

Além da falta de equivalência entre os fonemas de sujeitos narrativos e os grafemas da escrita padrão, há também uma questão com relação às fronteiras de palavras. Como já discutido, sujeitos com mentes narrativas tendem a representar as palavras em unidades contínuas, diferentemente dos sujeitos com mentes científicas que as representam em unidades discretas. Numa situação de escrita de um enunciado, os sujeitos definem as fronteiras das palavras que deverão empregar a partir da representação morfológica das palavras que eles têm em seu léxico.

Por exemplo, um aluno em processo de alfabetização escreveu o seguinte texto “uminino viajo cuseupai diavião”. Esse tipo de manifestação na escrita não pode ser tomado simplesmente como um erro ortográfico⁴⁶. Essa escrita foi direcionada pela maneira como o sujeito representa as palavras em seu léxico, que é diferente daquela prevista pela gramática normativa.

Não se pode esquecer que a escrita padrão foi definida a partir da figura de um sujeito social – o sujeito científico cartesiano – que representa as palavras em unidades discretas.

Os modos de pensamento além de influenciarem na estruturação e no uso da escrita em termos da relação entre fonema e grafema e das fronteiras de palavras, também influenciam nos aspectos sintáticos e de elaboração textual.

Para a discussão desses aspectos é apresentado, a seguir, um texto escrito por um aluno do 3º ano do ensino fundamental, cujo objetivo foi narrar um passeio feito pela turma dele, no qual também participaram crianças de outra escola.

⁴⁶ Esse tipo de manifestação na escrita é abordado no subitem 3.2..2 dessa tese: “Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita”.

Nós tudo saiu cedo tava com atia nova aquela escola mando um monte depois veio o noso obus e o motorista o pai da Flavia abriu a porta pramente sentarmos o pessoal gosta de janela mais a chuva foi legal aquele dia.

A primeira impressão que um texto com essa estrutura costuma provocar nos educadores é certo estranhamento. Se ele fosse avaliado simplesmente em confronto com a norma padrão, poderia ser levantada uma série de erros, como, por exemplo, erros ortográficos (omissão de letras e sílabas inteiras), de fronteira de palavras (junção não convencional de palavras), de concordância, de pontuação; poderia haver quem apontasse até mesmo falta de coesão e coerência textual.

No entanto, a questão primordial a ser levantada em relação a esse texto é: Que modo de organização mental – na verdade, que sujeito - está por trás desse texto?

As características do texto indicam que se trata de um sujeito com um modo de pensamento narrativo, influenciado por uma cultura oral. Pois como já visto, sujeitos com esse modo de pensamento operam com dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados. Na verdade, esse sujeito transcreveu em sua escrita como ele narraria oralmente o passeio. Sua escrita está impregnada pelas condições de produção da fala.

O modo de organização do texto pode ser considerado incompatível com a escrita padrão, no entanto, se ele tivesse sido produzido oralmente seria considerado pertinente. É como se o aluno estivesse conversando com sua professora:

Nós tudo saiu cedo' tava com atia nova' aquela escola mando um monte...⁴⁷' depois veio o noso obus' e o motorista' o pai da Flavia' abriu a porta pramente sentarmos' o pessoal gosta de janela' mais a chuva! (balançando a cabeça numa negativa – dando a entender que a chuva não deixou ninguém abrir a janela)' (ahhh) foi legal aquele dia!⁴⁸.

Esse texto é condizente com uma condição de produção em que os sujeitos estão em interação direta e há uma reciprocidade discursiva. Nesse tipo de interação não há uma exigência de alto nível de planejamento, nem de uma objetivação minuciosa e muito menos de um alto controle de variáveis.

⁴⁷ O aluno omite nesse trecho a palavra ônibus, pois acredita que seria uma informação redundante já que em seguida relata que veio “o ônibus dele”, além disso acredita que o seu ouvinte compartilha essa informação com ele.

⁴⁸ Os apóstrofes estão delimitando os grupos de força.

No entanto, a condição de produção de uma escrita formal⁴⁹ demanda outro tipo de organização textual⁵⁰; o que exige do sujeito mais planejamento, objetivação e controle dos elementos e estruturas que darão ao texto coesão e coerência.

Dessa forma, para produzir um texto escrito formal o sujeito precisa dispor de um modo de organização mental que lhe permita operar sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto. Ou seja, a escrita padrão está associada a um modo de pensar científico.

O sujeito com modo de pensamento científico produz uma escrita que se enquadra na escrita padrão, diferentemente, sujeitos com mentes narrativas podem produzir um tipo de escrita com símbolos gráficos que se apresentam de forma incidental e casual, com uma organização morfossintática com marcas de sua oralidade, revelando baixo nível de planejamento e de controle de variáveis.

Quanto mais periférica a condição do sujeito social em relação ao mundo cartesiano, mais distante estará sua escrita da escrita padrão. No entanto, os diferentes modos de escrita não podem ser considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. É preciso considerar que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural.

Os diferentes modos de escrita, formulados pelos diversos sujeitos culturais, a partir de seus diferentes modos de pensamento, não poderiam ser explicados a partir do conceito de sistema fechado associado à escrita padrão. Isso porque a noção de sistema fechado, constituído por unidades previamente definidas pela gramática normativa padrão, não comporta singularidades. Nesse tipo de sistema, tudo que se apresenta em desacordo com o que é esperado é considerado um erro, um desvio da norma – portanto uma “anormalidade”.

Os diferentes modos de escrita podem ser legitimados e referendados a partir do modelo de sistema metafórico proposto por Senna (2007a). A proposta de Senna (2007a) não tem por objetivo o relativismo da criação de teorias explicativas múltiplas, baseadas em modelos mentais especialistas, mas levar a teoria gramatical a reconhecer um modelo de mente que pressuponha diferentes especialidades, as quais o sujeito dispõe segundo princípios determinados por ele próprio.

Essa concepção de mente que é regida pelas próprias intenções do sujeito implica a existência de novos critérios de identificação e de validação dos textos escritos. Segundo

⁴⁹ O termo escrita formal é usado nessa tese para referir uma condição de produção de escrita que exija uma forma de escrita padrão.

⁵⁰ A organização de um texto escrito é abordada no subitem 3.2...2 dessa tese: “Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita”.

Senna (2007a), o valor de verdade de cada texto não mais poderia ser validado por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, sendo necessário estabelecer novos princípios explicativos à luz de novos parâmetros gramaticais baseados em sistemas mentais plurais.

De acordo com Senna (2007a), a introdução do fator intencionalidade nos estudos gramaticais incorporaria à teoria linguística aspectos cujo controle não mais se circunscreveria à estrutura interna dos sistemas regidos por regras gramaticais, autorizando-se, finalmente, que os sujeitos sejam tomados como agentes interferentes na estrutura da frase e do texto, movidos pelo interesse maior quanto à satisfação das necessidades de interação com os contextos sociais e seus interlocutores, variáveis caso a caso.

Com a finalidade de favorecer a compreensão do que vem a ser um sistema metafórico, são reproduzidos, a seguir, três exemplos de modos de escrita - apresentados por Senna (2007a),

T1	O zoloco aete vu umoe bisu jacare irafe usu ai teve caoquete comemo atina o obus macao modeoabo eu o masu vimu caaca elso muno igozao
T2	O zoológico, a gente viu um monte de bicho... jacaré, girafa, urso... aí teve cachorro-quente; comemos gelatina no ônibus; o macaco mordeu o rabo... eu e o Márcio vimos; caraca, eles são muito gozados!
T3	No zoológico, a gente viu um monte de bichos: jacaré, girafa e urso. Eu e o Márcio vimos um macaco morder seu próprio rabo. Caraca, os macacos são muito gozados! Aí, teve cachorro-quente e, no ônibus, comemos gelatina.

(SENNA, 2007a, p. 5)

Segundo Senna (2007a), esses três modos de escrita situam-se em diferentes pontos de um gradiente que vai desde a mera transcrição alfabética da fala (T1), até uma forma gráfica especificamente organizada segundo as regras da escrita padrão (T3).

Enquanto T3 representa um modo de escrita em que se sobrepõe características relacionadas a um modo de pensamento científico cartesiano, tanto com relação aos aspectos ortográficos quanto morfossintáticos; T2 representa um modo de escrita híbrida, com características marcantes de um modo de pensamento científico (representado pela maneira como o sujeito escreveu ortograficamente as palavras e como delimitou as fronteiras de palavras e unidades frasais) e com certa influência do modo de pensamento narrativo (manifestado na maneira como o sujeito ordenou e articulou os fatos). Já em T1 há um modo

de escrita em que predomina uma estrutura que se associa ao modo de pensamento narrativo (revelado pela maneira como o sujeito representou as palavras e as frases).

A análise de textos como esses, nos quais se encontra confluência de características da fala e da escrita, não pode resumir-se à aplicação das regras que regeriam produtos do sistema da língua oral e do sistema da língua escrita, cujas estruturas atendem, cada qual, a um modo de pensamento. A existência de textos como esses se justifica como produtos de um processo de aproximação de sistemas já instituídos, por meio de um mecanismo de metaforização.

Na metaforização não há uma lógica a priori determinante, mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão.

Diante disso, a avaliação de qualquer produção textual não deve estar associada a sua forma estruturante, mas, a sua adequação comunicativa, regida, ao mesmo tempo, pelas intenções comunicativas do sujeito e pelos contextos de uso. O deslocamento dos aspectos universais da linguística para o domínio individual permite, ao mesmo tempo, que os diferentes modos de escrita possam ser explicados em termos gramaticais e que tais diferenças possam ser avaliadas externamente, sem prerrogativas determinadas por condições de adequação interna associada a cada sistema gramatical, mas a partir das condições impostas pelas interações sociais do sujeito com os demais sujeitos da comunicação (SENNÁ, 2007a).

É justamente a partir dessas interações sociais que o sujeito aprende a escrever, não como pensavam os cartesianos, com base em sistemas cognitivos universais e inatos que se desenvolveriam em estágios sucessivos pré-determinados, mas com base em sistemas cognitivos plurais. Assim, diferentes sujeitos, com modos de pensamento igualmente diversos, a partir de um processo de aproximação e de transformação contínua com o outro e com sua escrita, institui sistemas mentais metafóricos essencialmente novos, construídos pela confluência de características do sistema da fala e da escrita padrão.

Desse processo de interação ou desenvolvimento proximal, derivam sistemas imprevisíveis e complexos, novas formas de escrita de mundo, incluindo, entre elas, novas formas de utilização da língua escrita padrão. Segundo Senna (2007b):

Fala e escrita, sistemas respectivamente associados à oralidade e à cultura científica, passam a sofrer um processo de verdadeira aproximação, desde o qual não podemos mais definir um só estado final presumível. Um tanto de engenharia própria da fala se mescla com um tanto de engenharia própria da escrita formal e, a partir daí, as possibilidades de sistemas finais tornam-se inumeráveis (SENNÁ, 2007b, p.239).

Enfim, os diferentes modos de escrita – bem como todos os fenômenos verificados nos textos produzidos por sujeitos em processo de formação escolar - são explicáveis a partir dos processos de metaforização. Essas escritas devem ser então tratadas como fenômenos legitimamente produzidos pelo sujeito e não como produtos deficitários frente a sistemas aleatoriamente escolhidos como hegemônicos.

4.3 Sumário do capítulo

Nesse capítulo são tecidos argumentos que sustentam a tese de que a estruturação e o uso da escrita, bem como da fala, não são regidos por padrões biológicos universais. Entende-se que a apropriação da escrita – que envolve não apenas a capacidade de conceitualização e uso da escrita nos mais variados contextos de produção, mas também a constituição da própria identidade do sujeito como um sujeito letrado – é um processo conceitual singular.

Tal concepção implica o entendimento de que diferentes sujeitos socioculturais – instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente construídos com base na complexidade de fatores que os tornam sujeitos plurais - interagem e conceituam a escrita de modos diversos. Tal diversidade ocorre porque esses sujeitos sociais plurais apresentam modos diferenciados de organização e operação mental que, por sua vez, implicam diferentes formas de interação com o mundo, com o outro e com a escrita, resultando em diferenças individuais na estruturação e no uso da fala e da escrita.

O entendimento de que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural permite a compreensão de que os diferentes modos de escrita não podem ser validados por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, nem, tampouco, considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito.

A diversidade de escritas não pode ser explicada a partir do conceito de sistema fechado - constituído por unidades fixas -, associado à escrita padrão. Os diferentes modos de escrita podem ser legitimados e referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico.

Na metaforização não há uma lógica a priori determinante, mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão, mas determinada a partir das condições impostas pelas interações com os contextos sociais e seus interlocutores. Desse processo de interação ou desenvolvimento

proximal resultam inumeráveis sistemas de escrita - imprevisíveis e complexos -, legitimamente produzidos pelos diferentes sujeitos socioculturais. Tais sistemas devem ser entendidos e explicados a partir das intenções comunicativas do sujeito e das condições determinadas pelos diferentes contextos de uso.

5 DIRETRIZES BÁSICAS PARA UMA ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA EDUCACIONAL NO CAMPO DA ESCRITA

A Fonoaudiologia encontra-se em um momento de reflexão e revisão de sua origem, de seus fundamentos teóricos e de sua prática, ou seja, num repensar de seus alicerces teórico-metodológicos.

Freire

A atuação fonoaudiológica educacional somente poderá contribuir para o desenho de uma educação inclusiva e para a legitimação dos sujeitos plurais da escola brasileira se, de fato, se destituir do caráter clínico médico que a caracterizou desde a sua formação.

Machado

Nesse capítulo apontam-se princípios norteadores para a constituição de uma prática fonoaudiológica educacional, no campo da escrita, destituída de qualquer caráter clínico-medicalizante. Tais princípios são referendados a partir dos conceitos teóricos apresentados e defendidos nessa tese e da interlocução com outros referenciais teóricos que abordam - sob uma perspectiva sócio-histórica da linguagem - a atuação fonoaudiológica educacional, bem como a formação do professor (são eles: Kramer (1998); Barbosa (2001); Giroto (2006); Berberian e Calheta (2009)). Foram examinados, também, documentos e propostas oficiais: - a Resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia número 387 que dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional (CFF^a, 2010b); - a publicação oficial do CRF^a 2^a Região: Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo (CRF^a 2^a Região, 2010); - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); e os programas: Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (BRASIL, 2005) e o Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

A primeira questão a ser abordada diz respeito a: como a adoção da concepção de escrita defendida nessa tese – ou seja, de uma concepção de escrita como fenômeno conceitual singular - pode contribuir efetivamente para que a atuação fonoaudiológica educacional se destitua do caráter clínico-medicalizante que vem se perpetuando desde a origem da Fonoaudiologia até a atualidade? Uma vez que, contrariamente a todos os esforços dispensados para a regulamentação, formulação e reconhecimento dessa especialidade de atuação fonoaudiológica no âmbito escolar, o que se vê na prática é ainda uma atuação em que perpetuam ações marcadas por um caráter normatizador e curativo⁵¹.

A compreensão da escrita enquanto fenômeno conceitual singular pode ser subsídio para uma atuação fonoaudiológica que se liberte definitivamente do caráter normatizador e curativo que perpetua ainda hoje dentro da escola, uma vez que possibilita uma mudança no olhar do fonoaudiólogo diante do aluno e de sua escrita. Se o olhar do fonoaudiólogo continua a ser direcionado por uma visão que universaliza questões relativas à linguagem e ao processo de aprendizagem da escrita, só restará a ele medicalizar padrões que se apresentam fora do esperado como normalidade. No entanto, se o fonoaudiólogo conhece as características do sistema estrutural da escrita e compreende que diferentes sujeitos culturais apresentam formas diversas de interação, estruturação e uso da escrita; esse conhecimento lhe dará subsídios para a formulação de hipóteses teórico-descritiva dos diferentes modos de escrita dos alunos. Tais modos de escrita não mais serão vistos como indícios de um problema orgânico que impeça os alunos de formularem a escrita padrão, mas como fenômenos legitimamente produzidos pelo sujeito; como atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita; como produtos de modos distintos de estruturar e usar a escrita.

Enfim, tal concepção possibilita ao fonoaudiólogo ir à escola não com um olhar de quem procura no aluno - que não corresponde às expectativas da escola com relação ao aprendizado da escrita - um problema orgânico que precisa ser tratado, mas com uma visão de quem reconhece nesse aluno um sujeito cultural diverso com plenas condições para aprender a escrita padrão. Acreditar na capacidade do aluno de construir conhecimentos nos leva a procurar por trás dos diferentes modos de escrita um complexo sistema cognitivo que nos permita compreender como o sujeito está pensando. Como toda inteligência se organiza de modo a interagir com um contexto social, apreendê-la só é possível quando se tem o desejo de compreender com que mundo o sujeito interage.

⁵¹ A gênese histórica, a regulamentação, a formulação e o reconhecimento da Fonoaudiologia Educacional são abordados no capítulo 1 dessa tese.

Portanto, um princípio básico para a atuação do fonoaudiólogo educacional é a consideração de que a escola pública brasileira – assim como o povo brasileiro - é constituída num contexto intercultural com acentuada preponderância de modelos culturais de base oral não cartesiana. Isso implica o desenvolvimento e o predomínio entre os alunos de um modo de pensamento narrativo, alheio ao modo da cultura científica. Trata-se de sujeitos que aprendem através de um saber operativo, por meio da oralidade e da vivência cotidiana, da manipulação de dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados. Os diferentes modos de escrita apresentados por esses alunos serão, portanto, um reflexo disso.

Esse olhar diferenciado para os modos de escrita dos alunos não implica uma negação da importância e da necessidade da aprendizagem da escrita padrão, uma vez que existem situações de produção que a exigem. Trata-se de compreender e valorizar os diferentes modos de escrita como manifestações legítimas da diversidade sociocultural que constitui a escola pública brasileira e a partir de tal entendimento, elaborar alternativas que possam vir a efetivamente colaborar com o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, de tal modo que esse processo não represente para os alunos uma ruptura ou negação de suas identidades culturais. Até porque, o processo de ensino-aprendizagem da escrita não envolve simplesmente a apropriação da língua padrão em substituição aos diversos modos de escrita utilizados pelos alunos nos diversos contextos sociais que perpassam a escola. Tal processo envolve a constituição de sujeitos capazes de fazer uso efetivo da linguagem nos mais variados contextos de produção, regidos pela pluralidade de intenções comunicativas.

Cabe ao fonoaudiólogo participar deste processo, através de ações efetivamente educacionais. Com esse fim, o fonoaudiólogo educacional pode atuar em diversas frentes:

- Como membro da equipe multiprofissional inserido no contexto escolar, participando ativamente: - do planejamento educacional; - da elaboração, execução e acompanhamento de projetos e propostas educacionais; - da construção de estratégias pedagógicas que efetivem o processo de ensino-aprendizagem; - de encontros teórico-reflexivos com os demais educadores para compartilhar discussões sobre os alunos, seus processos de aprendizagem, seus modos de escrita, reconstruindo a própria prática educativa e fonoaudiológica, dialogada com os referenciais teóricos que pressupõem a complexidade que constitui o sujeito, a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem.

- Como prestador de serviço de consultoria e assessoria fonoaudiológica, nos termos em que estabelece o Conselho Federal (CFF^a, 2010b) e os Regionais de Fonoaudiologia (CRF^a 2^a Região, 2010)⁵². Como consultor, o fonoaudiólogo inicialmente se inteira da demanda da escola que o contratou e a partir das observações, discute e define com a equipe escolar as estratégias que poderão fazer parte dos procedimentos cabíveis. Como assessor, o fonoaudiólogo deve contribuir, a partir de seu conhecimento a respeito da linguagem e dos processos de aprendizagem, para a construção de ações voltadas à demanda específica daquela escola e dos sujeitos que ali estão. Nessa forma de atuação, o fonoaudiólogo pode exercer ações semelhantes àquelas propostas para serem realizadas por ele enquanto membro efetivo da equipe escolar, diferenciando-se apenas pelo fato, de que, neste caso, ele seria contratado por um tempo determinado.
- Na formação inicial e continuada do professor, contribuindo - a partir de um referencial teórico que seja capaz de explicar as singularidades nas formas de interação, estruturação e uso da fala e da escrita - para que o professor possa compreender seus alunos e seus modos de escrita e tenha condições de atuar efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Tal formação deve possibilitar ainda uma reflexão conjunta sobre a natureza das dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem da escrita e sobre as possibilidades de sua resolução. De tal modo que possibilite ao professor não mais acreditar na crença equivocada de que as soluções para o fracasso escolar possam ser alcançadas simplesmente a partir de encaminhamentos daqueles alunos que não correspondam à expectativa da escola com relação à aprendizagem da escrita, para profissionais da saúde; como se tal fracasso fosse decorrente de um problema orgânico individual. Enfim, as ações fonoaudiológicas voltadas para a formação do professor devem, conforme salienta Giroto (2006), buscar resgatar o espaço

⁵² As resoluções do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2^a Região (CRF^a 2^a Região, 2010) e do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF^a, 2010b) são discutidas no subcapítulo 1.2: Da Regulamentação à Atualidade – Como a Fonoaudiologia vem atuando no Campo da Educação.

pedagógico como meio propício para a promoção da aprendizagem e o papel do professor em tal promoção.

Quanto à formação do professor, é preciso considerar que, nos últimos anos, têm sido implementados no Brasil diversos programas oficiais com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação. Entendidas como formas de atualização docente, tais iniciativas sustentam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como em documentos oficiais voltados à prática pedagógica, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Como exemplos de tais programas, podem ser citados o Proinfantil (BRASIL, 2005) e o Pró-Letramento (BRASIL, 2008), cursos a distância, voltados, respectivamente, para professores em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas e privada sem fins lucrativos e professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Ambos elegem como questão central a problematização das práticas em sala de aula, e acenam para um pensar que contempla, fundamentalmente, três aspectos: a escola como uma agência privilegiada do letramento, as diferenças entre os alunos no processo de aprendizagem e as atividades que potencializam o desenvolvimento das linguagens oral e escrita.

No entanto, apesar desses documentos e programas oficiais representarem um avanço do ponto de vista das ações para a melhoria da formação e atuação do educador com vistas à qualidade de ensino, Berberian e Calheta (2009) problematizam o fato de que há um número significativamente elevado de professores que não se apropriam dos conteúdos e conceitos veiculados em tais iniciativas oficiais, quer seja pela dificuldade de entendimento dos pressupostos teóricos, quer seja pela frágil/inconsistente relação que o professor consegue estabelecer com a prática pedagógica. Sobre tal fato, Barbosa (2001) também sinaliza que, para os professores, “muitas vezes, é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar certos princípios teóricos. O difícil é retirar disso todas as consequências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos” (BARBOSA, 2001, p.159).

Entende-se que as condições de leitura e de apropriação e os efeitos desencadeados pelos materiais escritos vinculados a esses documentos e programas oficiais estão diretamente relacionados a dois fatores: - às condições de letramento do próprio professor que, muitas vezes, não lhe permite dar sentido, refletir e se apropriar dos princípios e procedimentos veiculados nesses materiais para redefinir ou orientar suas práticas, enfim, não lhe dá

possibilidade de assumir uma posição de autoria; - ao modo como esses documentos e programas de formação têm sido implementados, muitas vezes reduzindo o professor à condição de audiência passiva, com conteúdos superficiais, apresentados de forma parcelada e desvinculados do saber do professor, de seu percurso e de sua realidade escolar.

Tal entendimento implica a definição de outros dois princípios básicos para a atuação fonoaudiológica educacional:

- O estabelecimento de uma relação de interlocução e de parceria entre o fonoaudiólogo e o professor que garantam o compartilhar e a socialização de conhecimentos e saberes. De tal modo que o professor se veja como sujeito de um processo que prevê sua participação e a sua autonomia, em detrimento de sua subordinação ao fonoaudiólogo – ou a qualquer outro profissional que atue na “formação do professor”.
- As propostas de formação de professores devem contribuir, ao mesmo tempo, para: - a fundamentação teórica do professor; - a viabilização de modos de articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica; - a ampliação das condições de letramento do próprio professor.

Para tanto, tais propostas devem ser dimensionadas em torno de práticas de leitura, escrita e oralidade vivenciadas no contexto da formação. Esse contexto de formação deve ser conduzido de tal modo que possibilite ao professor assumir uma postura crítico-reflexiva em torno de tais práticas, uma vez que as possibilidades de interpretação e produção de textos próprios ao fazer pedagógico dizem respeito ao quanto o professor pode ser sujeito/autor do seu trabalho.

A busca pela ampliação das condições de letramento do professor não se justifica apenas no fato desta possibilitar ao professor refletir, dar sentidos, enfim, se apropriar de textos acadêmicos. A esfera do trabalho docente requer competências de leitura e escrita específicas, cuja prioridade é redefinir ou orientar práticas pedagógicas. Pois conforme afirmam Berberian e Calheta (2009), as condições de letramento do professor determinam as formas pelas quais este medeia o processo de apropriação da escrita por parte de seus alunos. Além disso, como assegura Kramer (1998): “para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações

estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural” (KRAMER, 1998, p.20).

Essas afirmações conduzem para a definição de outro princípio – aquele que consideramos fundamental - para a atuação fonoaudiológica educacional:

- O fonoaudiólogo educacional, cuja ação esteja voltada para o campo da escrita, deve fomentar uma atuação do professor - e dele próprio - como agente do letramento.

Tal princípio relaciona-se à necessidade de viabilizar – na relação entre o fonoaudiólogo e o professor (e demais membros envolvidos no ambiente escolar) – discussões teórico-práticas, de forma a potencializar a escolha consistente do modo, das estratégias e dos recursos que o educador utilizará no contexto escolar com vistas a contribuir para a inserção e participação efetiva de seus alunos não apenas em práticas sociais mediadas pela escrita e leitura, mas, de forma mais ampla, na própria cultura escrita. É imperativo que se considere que a inserção do aluno na cultura escrita implica um modo distinto de leitura e organização de mundo e de operação mental - um modo que se difere daquele empregado por sujeitos inseridos numa cultura oral/narrativa⁵³. No entanto, é imprescindível que se compreenda que não se trata de buscar substituir uma forma de pensar e de ver o mundo por outra, nem tampouco impor uma cultura em detrimento da outra.

Assim, a atuação do professor como agente de letramento - proposta nessa tese - está assentada numa concepção de escola como um contexto intercultural e do letramento como algo que transcende o processo de apropriação da escrita.

Segundo Senna (2007a), o conceito e o processo de letramento não se restringem à construção da escrita, mas situam-se na esfera do desenvolvimento humano, sempre em busca de alternativas de expressão adequadas às circunstâncias da produção de conceitos e da comunicação. Nesse sentido, o letramento pode ser definido como o processo de desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito operar em diferentes modos de pensamento segundo determinações definidas por diferentes intenções comunicativas e contextos de interações sociais.

⁵³ Os distintos modos de leitura e organização de mundo e de operação mental são discutidos nessa tese no subitem 4.2: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

Como as diferentes intenções dos sujeitos são condicionadas à forma como estes se situam na sociedade, o letramento é um processo que:

- a) persiste durante o período de vida do sujeito, levando-se em conta que as diferenças etárias e as mudanças nas esferas sociais provocam diferentes formas de interação e, conseqüentemente, demandam diferentes formas de operações mentais, cada qual derivando diferentes tipos de texto;
- b) interfere em todo o sistema de valores do sujeito, envolvendo, portanto, sua relação com todos os modos do pensamento e todos os modos de escrita possivelmente empregados pelo homem, de modo tal que constitui-se como um processo que interfere, tanto sobre a construção da escrita, quanto sobre o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão oral, lógico-abstrata (através do emprego de sistemas simbólicos de base lógica, como nas matemáticas), artística e tantas outras;
- c) é, portanto, interdisciplinar, quando tomado como um processo que interfere sobre os sistemas simbólicos humanos e em sua operacionalidade global, e multidisciplinar, quando tomado como esforço coletivo de diferentes agentes sociais, envolvidos, cada qual, com um tipo específico de interação com o mundo (SENNA, 2007a, p.11).

Esse conceito de letramento traçado por Senna (2007a) implica pluralizar-se a concepção de sujeito epistemológico, com base em uma concepção que o tome a partir de uma vinculação, irrecorrível, entre seu próprio potencial cognitivo e os arranjos possíveis decorrentes das inúmeras possibilidades interacionais que tomam corpo no interior dos conceitos instituídos em sua história social.

Desse modo, o aporte do letramento na escola não se pode resumir ao desenvolvimento do indivíduo tomado em si mesmo, como um organismo desvinculado de caráter histórico-social. Ao contrário, o ponto de partida para o desenvolvimento do letramento, consiste na tomada de consciência sobre a natureza social do sujeito e a partir de tal entendimento buscar recursos para contribuir com o processo de constituição da identidade do sujeito. Uma identidade que mescle - sem perdas - duas perspectivas de operar o pensamento: a sua própria, narrativa e legitimamente reconhecida como capaz de produzir conhecimentos, e a do outro - da escola -, científica, capaz de lhe permitir compreender o mundo de forma mais organizada e atuar de forma mais planejada (SENNA, 2001).

Segundo Senna (2001), a legitimação da identidade narrativa dos sujeitos lhes permite aceder ao letramento como algo não invasivo, mas construtivo, uma vez que a identidade - ou melhor dizendo, a auto-identidade - é um fator imperativo para a constituição de sujeitos letrados, visto que não se pode desenvolver o letramento sob um sentimento de incapacidade ou exterioridade. As práticas de leitura-escrita derivam assim, como uma forma de auto-expressão ou como ferramenta de socialização, não imposta, não empregadas para lhes calar a voz.

Dessa forma, a atuação do professor na perspectiva de um agente do letramento, não implica simplesmente trabalhar com os diferentes gêneros textuais na escola. O trabalho com

gêneros discursivos na escola abre o leque não de textos, mas de contextos de mundo em que o texto existe. O aluno precisa compreender que esses diferentes contextos de mundo alinhados a diferentes condições de produção e intenções comunicativas definem modos de textos ou discursos - escritos e orais – com características específicas. Alguns com características mais relacionadas a um modo de pensamento científico, outros mais relacionados a um tipo de organização definida por um modo de pensamento narrativo e outros em que tais características se mesclam.

Assim, dependendo da prática social em questão, do contexto de produção e da intencionalidade do sujeito, se utiliza um tipo de texto – oral ou escrito – elaborado com um nível maior ou menor de planejamento e de controle de variáveis; com maior ou menor objetivação; com um registro lexical e uma organização morfossintática mais elaborada ou menos elaborada, mais formal ou menos formal, etc. Enfim, o letramento se daria por um processo decisório no qual o sujeito opta, conscientemente, por empregar estratégias discursivas, ora mais, ora menos, associadas ao modo de pensamento científico ou narrativo. E a condição ou estado de letramento se relacionaria ao domínio de diferentes modos de produção discursiva, cujas características são definidas pelos contextos de uso, pelas condições de comunicação e pelas intenções comunicativas.

A concepção de um processo decisório vinculado ao conceito de letramento, leva em consideração - conforme anuncia Senna (2007a) - o fato de que as condições de produção da escrita há muito ultrapassaram os limites impostos pela relação do homem com o papel, autorizando os sujeitos a interagirem – através do sistema alfabético – em ambientes virtuais, em que as condições de produção mesclam-se, entre aquelas tipicamente associadas as da escrita e aquelas tipicamente associadas as da fala.

As tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo aquelas suportadas por aparelhos multimídias, notadamente o computador, introduziram uma nova possibilidade de relação das culturas de base predominantemente narrativa com a escrita, agora lhes permitindo ler e produzir textos de modos não condicionados pela cultura científica:

O que antes se lhes desvendava através do árido e solitário exercício de manipulação da escrita, sempre à luz do passado, num formato jamais similar ao de coisas reais, chegava-lhes agora em tempo real, em imagem, som, cor, escrita e fala, tudo ao mesmo tempo, com movimento e ação (SENNA, 2007c, p.73).

Fundava-se, finalmente, no interior da sociedade urbana, uma nova era de urbanidade, não mais aprisionada no plano fechado de um texto aos moldes da cultura científica, e sim

liberta, lançada na simultaneidade do tempo através do hipertexto – um modelo de texto em que, segundo Senna (2007c), todos se significam, segundo o que querem fazer significar.

A ideia de hipertexto guarda uma profunda relação com o modo de pensamento narrativo – frequentemente utilizado por culturas em que predominam a oralidade -, já que ambos se baseiam na interatividade e na simultaneidade dos acontecimentos. Desse modo, mecanismos mentais alheios aos moldes da cultura científica vão se fazendo legítimos com o suporte das novas tecnologias e o uso das mídias hipertextuais.

A mente narrativa – e porque não dizer hipertextual – encontrou possibilidade de manifestar o seu modo de escrita em ambientes virtuais, nos quais a forma estruturante do texto não é avaliada segundo os critérios definidos pela cultura científica, mas por sua adequação comunicativa, regida pelas intenções comunicativas do sujeito e pelo contexto de uso no ambiente virtual. Nesse sentido, por exemplo, textos como o reproduzido abaixo:

Vc kr q eu mande o arq em outra mssg? – no vi esse erro qdo fiz o dwnld, mas drpte pode ter vindo c/ vírus⁵⁴.

Ou seja, textos que apresentam um padrão ortográfico diferente da norma da língua escrita são absolutamente adequados quando empregados em contextos virtuais – tais como os chats -, nos quais o processamento da escrita demanda uma velocidade muito maior do que quando projetada para o papel.

Portanto, modos de escrita que, muitas vezes, na escola são considerados errados e até mesmo associados a um problema individual do aluno em formular a escrita, no hipertexto ganham sentido e legitimidade.

Tais colocações não têm a intenção de suscitar o entendimento equivocado de que a escola não tenha mais a tarefa de ensinar a escrita padrão, nem tampouco de que tal modo de escrita não tenha mais lugar na sociedade contemporânea. O modelo social que se instalou hoje no mundo urbano, segundo Senna (2007c), ainda demanda – como qualquer outro – um espaço que propicie aos sujeitos a experiência de pensar cientificamente o contexto hipertextual em que vivem:

Não um pensar cartesiano e alheio à realidade concreta dos fatos, das coisas e dos seres, mas, sim, um pensar ecológico, complexo, multifocal. Não um pensar contido pelos saberes alheios, mas um pensar que se produz coletivamente pelos sujeitos, in presencia, dialogal e

⁵⁴ Esse texto foi retirado de Senna (2007a, p.13). Poderia ser transcrito para a escrita padrão da seguinte forma: “Você quer que eu mande o arquivo em outra mensagem? Não vi esse erro quando fiz o download, mas, de repente, pode ter vindo com vírus”.

aberto a múltiplas verdades e conceitos pragmáticos. Um saber que toma do saber acadêmico como estratégia e ferramenta de construção de conceitos pessoais, subjetivos e plurais, do mesmo modo como se entendem as identidades no mundo contemporâneo (SENNA, 2007c, p.74).

O sentido da educação formal na escola resulta, portanto, das práticas e das relações interpessoais que possibilitem aos sujeitos pensarem cientificamente o mundo e, ao mesmo tempo, legitimem outros modos de pensar e produzir conhecimento. Trata-se, portanto, de uma educação que se volte para a formação de sujeitos letrados, capazes de empregarem estratégias discursivas que sejam adequadas aos contextos de comunicação vivenciados e às diferentes intenções comunicativas.

Nesse contexto, o profissional da educação, cujo trabalho esteja voltado para a construção da escrita, necessita conhecer em profundidade:

- A natureza epistemológica dos sujeitos sociais contemporâneos. Tal natureza envolve as condições de produção cognitiva de conhecimentos em contextos sociais ampliados, nos quais diferentes eixos culturais provocam tamanha multiplicidade de experiências de aprendizagem e legitimam inúmeros modos de construção de conhecimentos⁵⁵;
- Os processos de construção e apropriação da fala e da escrita, regidos não por fatores universais vinculados à biologia humana, mas pela pluralidade sócio-histórica e cultural que constitui os sujeitos escolares⁵⁶;
- Os diferentes gêneros discursivos e o complexo processo de produção e compreensão desses gêneros, envolvendo seus contextos de produção, seus conteúdos temáticos e suas construções composicionais⁵⁷.
- As especificidades dos sistemas que constituem a língua oral e a língua escrita, pois embora se saiba que o trabalho com a escrita na escola deva

⁵⁵ Os diferentes modos de pensamento e de construção de conhecimento, associados aos diferentes eixos culturais são abordados no subitem 4.2 dessa tese: “Modos de Pensamento e sua influência na estruturação e no uso da fala e da escrita”.

⁵⁶ Os processos de construção e apropriação da fala e da escrita são abordados nessa tese no capítulo 4: “A estruturação e o uso da fala e da escrita”.

⁵⁷ Como contribuição para um entendimento sobre os diferentes gêneros discursivos, sugerimos a leitura de Barbosa (2001) e Machado (2007).

estar pautado nos gêneros discursivos e em seus contextos de uso, uma vez que se reconhece que os sistemas da fala e da escrita se estruturam na interação, no uso e para o uso - sempre contextualizado -; sabe-se também que a apropriação da escrita envolve aprendizados muito específicos do sistema alfabético e de suas inter-relações com o sistema da língua oral. Tal entendimento implica a necessidade do professor abordar com seus alunos, logo de início: o que é a escrita e a fala; suas propriedades gramaticais e representacionais; as condições de produção e os usos possíveis dessas duas línguas; a convencionalidade e arbitrariedade da escrita padrão; as relações variáveis entre a unidade de materialização da fala e da escrita⁵⁸. Para que o professor possa abordar tais especificidades é preciso que ele próprio domine esse conhecimento.

No entanto, de acordo com Senna (2012), ainda é pouco clara nos cursos de formação inicial de professores, assim como nos cursos de formação continuada, qual a natureza curricular de um espaço destinado aos agentes de letramento em cada segmento da educação básica, incluindo-se desde a educação infantil até o ensino médio. Senna (2012) salienta que, nos cursos de graduação em letras, por exemplo, nada se trata sobre o processo de construção da escrita alfabética, de modo que o professor licenciado em língua portuguesa em muito pouco pode contribuir para a superação de estados de analfabetismo ou analfabetismo funcional grave entre seus alunos. O autor afirma ainda que já os licenciados em pedagogia, com habilitação ao magistério dos anos iniciais ou à educação infantil, raramente conseguem desenvolver um conhecimento consistente sobre processos de alfabetização inicial, sobre formação de leitores e sobre produção de textos, além de, em sua maioria, desconhecerem por completo a natureza gramatical subjacente aos sistemas da fala e da escrita.

Diante dessa realidade, consideramos que o fonoaudiólogo é um dos profissionais que podem contribuir para a formação do professor, uma vez que seu objeto central de investigação e atuação é a linguagem e esta deve constituir o ponto de congruência e o tema central das ações implementadas entre as áreas da Educação e Fonoaudiologia. No entanto, a atuação fonoaudiológica educacional convoca a elaboração de uma proposta de intervenção sustentada em princípios e procedimentos que contribuam para que as instituições educacionais brasileiras cumpram, o mais efetivamente possível, o seu papel social,

⁵⁸ As especificidades que diferenciam a escrita da fala são abordadas no subitem 3.2 dessa tese.

constituindo-se como escolas verdadeiramente inclusivas – cujos princípios orientam a Educação do século XXI, sob a perspectiva do direito à diversidade, à identidade cultural e à autonomia.

CONCLUSÕES

Assim a pesquisa procede por momentos distintos e prolongados, intuição, cegueira, exaltação e febre. Vem dar, um dia, nesta alegria, e conhece tal alegria aquele que viveu estes momentos incomuns.

Einstein

As conclusões dessa tese iniciam-se com a sistematização de algumas questões que permitem a síntese integradora de reflexões propostas nessa tese, com a certeza de que elas não estão esgotadas, tanto nesse trabalho, quanto no momento histórico em que se encontram as diferentes ciências que se ocupam de investigar e analisar a linguagem. Trata-se da concepção assumida e defendida nessa tese a respeito da linguagem e dos processos de estruturação, apropriação e uso da fala e da escrita.

Seguem as questões e algumas considerações acerca das mesmas:

- ***O que constitui o fenômeno Linguagem?***

A linguagem é um fenômeno que envolve mais do que a capacidade humana de construir e empregar sistemas simbólicos - entre eles, as línguas orais e escritas. A linguagem é também uma *atividade cognitiva* de ação sobre o mundo, porque através dela o sujeito estrutura a realidade e organiza o pensamento: planeja ações, reflete, significa e ressignifica, constrói conceitos, enfim, representa e ajuíza o mundo.

Em decorrência disso, a linguagem assume um papel na construção do próprio conhecimento, pelo fato de ela, ao mesmo tempo, integrar os processos cognitivos/mentais e mediar tais processos com o mundo social.

Assim, a linguagem é, também, *atividade comunicativa* a partir da qual os sujeitos estabelecem laços interativos com o outro. A linguagem é, pois, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Ela é um *fato histórico-social*, que se desenvolve nas práticas sociais impregnadas de valor cultural. Nessas práticas sociais as diferentes culturas influenciam os sujeitos, seus modos de ver e de representar o mundo. Em decorrência disso, sujeitos culturais

diversos operam suas mentes a partir de representações culturais diferentes, ou seja, a partir de representações de mundo diferentes, o que acarreta organizações e funcionamentos de mentes igualmente diferentes. Considerar a existência de diferentes modos de pensamento implica em reconhecer diferentes possibilidades de organização, estruturação e o uso dos sistemas simbólicos.

- ***O que é uma Língua Padrão e qual a sua natureza?***

A língua padrão não é a língua de fato, trata-se de um modelo idealizado de língua descrito pela tradição gramatical normativa. Na verdade, a língua padrão é um arremedo de língua, é um sistema que foi constituído para forjar um sujeito social. Ela pertence ao imaginário da sociedade que elegeu um tipo de sujeito social como privilegiado, o sujeito social “desejado” - o homem cartesiano e seu pensamento científico. Diferentemente dessa língua padrão, a língua materna – a língua das pessoas de fato – não é dependente de normatização, mas sim sujeita a variações.

A língua é um instrumento social de comunicação, expressão e interação. E como as sociedades humanas não são homogêneas, ao contrário, tendem à diversidade, então a língua também não é única, também tende à heterogeneidade. Isso significa que o conceito linguístico de uma língua Estado, por exemplo, a Língua Portuguesa Brasileira, de fato, não existe. O que existe é uma língua eleita hegemônica - por uma escolha social, cultural e política – que passa a representar o conjunto das línguas faladas num determinado país.

A língua padrão é um fenômeno de natureza filosófica, antropológica e, portanto, não pode ser caracterizada no espaço biológico, como um padrão de normalidade humana. Assim, aquilo que se apresenta diferente da norma não pode ser interpretado como disfunções biológicas.

- ***Qual a natureza da relação estabelecida entre a língua oral e a língua escrita?***

Entre a língua oral e a língua escrita não há uma relação imediata, nem tampouco, uma isomorfia. Não se trata de uma relação de dependência em que a língua escrita é uma

representação ou transcodificação da língua oral. Trata-se de uma relação de interação entre sistemas distintos.

Dessa forma, entende-se que a escrita não deriva da fala e, portanto, essas línguas não podem ser tomadas como fenômenos de mesma natureza. Entretanto, apesar de se tratarem de sistemas distintos, há entre elas uma relação de interação, jamais redutível à perspectiva de um suposto código que meramente transcreve outro.

- ***O que distingue a natureza do sistema estrutural da escrita do sistema da fala?***

Algumas especificidades caracterizam a distinção entre a escrita e a fala. Essas especificidades são decorrentes:

1. *Dos diferentes tipos de sistemas da língua oral e da língua escrita*

Entende-se a língua oral como um sistema aberto, heterogêneo e variável, formado por estruturas dinâmicas. Diferentemente, a escrita padrão é apreendida como um sistema fechado - uma entidade fixa -, uma vez que sua estrutura é controlada pelo poder público institucional.

Embora os sujeitos façam usos diferenciados da escrita em função das diferentes intenções comunicativas e dos diferentes contextos de produção, o sistema da escrita não sofre mudanças em decorrência desses usos e permanece com a mesma estrutura. Qualquer mudança na língua escrita só pode ser definida por acordos formais entre autoridades políticas.

2. *Das distintas propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita*

A língua oral e a língua escrita se diferenciam em suas unidades de materialização e representação. A relação entre essas unidades da fala e da escrita não é direta, de tal modo que a escrita alfabética não é uma representação da fala.

A unidade de materialização da fala são os sons articulados, os fones – unidades ou segmentos fonéticos da língua. Os sons percebidos tornam-se fonemas, que são as representações mentais dos sons, ou seja, unidades abstratas.

Os diferentes sujeitos culturais percebem os sons da fala de forma diversa e, a partir de processos analíticos também diversos, interpretam aquilo que apreendem da fala e formulam seus conceitos fonêmicos. O tipo de experiência cultural vivenciada durante o processo de aquisição da fala determina de forma substantiva a maneira como os diferentes sujeitos representam os conceitos fonêmicos: - Sujeitos pertencentes a uma cultura científica formulam fonemas em unidades discretas altamente distintivas; - Sujeitos com mentes narrativas representam fonemas em entidades conceituais líquidas e de baixo nível de distintividade.

Além dessa variabilidade na representação dos conceitos fonêmicos, também a materialização desses fonemas são produzidas de forma individual. Trata-se de realizações de fones com pequenas distinções individuais, o que não implica em mudança de significação, sendo, portanto, o mesmo fonema.

Quanto à língua escrita portuguesa, por ela ser uma escrita alfabética utiliza basicamente grafemas/letras que diz respeito a uma representação fonética das palavras. Entretanto, apesar de a língua escrita portuguesa ter uma representação fonética, isso não quer dizer que ela represente a língua oral. Entre letra/grafema e fone/fonema não há uma correspondência biunívoca e essas unidades de materialização e representação da fala e da escrita apresentam naturezas distintas.

A variabilidade relativa à representação fonológica e à produção fonética da fala não cabe nas unidades de materialização e representação da escrita. Além da fala ser absolutamente idiossincrática, a escrita é uma convenção arbitrariamente definida, com base em uma suposta estrutura de fala - marcadamente associada a um modo de pensamento científico cartesiano em que os fonemas são representados como unidades discretas.

Além disso, como apresentado nessa tese, as especificidades que diferenciam a escrita da fala não se restringem ao nível fonético-fonológico, podendo também ocorrer tanto em nível morfossintático quanto em relação às propriedades lógico-funcionais dessas línguas.

Outro aspecto relevante quanto às especificidades que diferenciam a escrita da fala diz respeito à segmentação das palavras no enunciado oral e no texto escrito. A segmentação das palavras está associada à representação morfológica do léxico. Tal representação pode variar muito entre a escrita e a fala, a palavra pode ter sido representada pelo falante em seu léxico não da forma legitimada na cultura escrita, em unidades discretas, equivalentes às classes de palavras definidas pela gramática normativa tradicional, mas em unidades contínuas. Isso ocorre porque a palavra representada na mente humana não é necessariamente uma unidade que corresponda a aquilo que é dicionarizado.

Enfim, essas propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita evidenciam que o sistema estrutural da escrita se constitui enquanto fenômeno distinto da fala.

3. *Das diferentes práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita*

Se em seus aspectos materiais e representacionais a fala e a escrita apresentam especificidades que permitem defini-las como sistemas estruturais distintos, quando se analisa a linguagem na perspectiva dos usos das línguas não se definem diferenças propriamente entre a fala e a escrita, mas entre gêneros discursivos.

Na perspectiva dos gêneros discursivos, as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais mediadas por essas línguas. Aspectos como função social, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de planejamento, seleção de formas e estilos e estratégias de formulação não se relacionam às especificidades propriamente da fala ou da escrita, mas aos gêneros discursivos. Por exemplo, dependendo do gênero discursivo, e da prática social em questão, se utiliza um registro lexical e sintático mais elaborado ou menos elaborado, mais formal ou menos formal. Da mesma forma, os gêneros discursivos vão determinar se haverá uma elaboração em tempo real ou um grau de planejamento prévio. Não estando estas características diretamente relacionadas à língua oral ou à língua escrita, mas à prática social em que essas línguas são usadas.

Enfim, todas essas especificidades que diferenciam a escrita da fala permitem caracterizar o sistema estrutural da escrita enquanto um fenômeno distinto da fala. O que desconstrói, portanto, a premissa equivocada de que a escrita derive da fala e desta preserve as mesmas propriedades gramaticais e representacionais.

- ***É lícito creditar um padrão universal biológico ao desenvolvimento da escrita ou mesmo da fala?***

O desenvolvimento da escrita e da fala não se constitui a partir de padrões biológicos universais como pressupõem os estudos de tradição racionalista, bem como também advogam os estudos de abordagem “naturalística” que vem sendo realizados na contemporaneidade.

Tais estudos, ao pressuporem a linguagem como um sistema biológico e uma universalidade em sua aquisição e desenvolvimento, induziram à ideia equivocada de que padrões que se apresentam diferentes do esperado e pré-determinado para o desenvolvimento da linguagem seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito - uma vez que tal desenvolvimento seria determinado biologicamente.

Esses estudos, ao definirem a linguagem como um objeto biológico, encaminharam as pesquisas do campo das investigações linguísticas para o domínio das ciências biomédicas, o que viria a constituir a sustentação teórica da concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita – e até mesmo, do próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita.

No entanto, como defendido nessa tese, tais estudos podem ser refutados a partir dos seguintes argumentos:

1. Trata-se de estudos conceptualistas e mentalistas⁵⁹ e, portanto, hipotéticos. Não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que tais ciências descrevam a Filogenia Humana e, muito menos, caracterize o ser humano na sua normalidade. As hipóteses são apenas leituras feitas de certo comportamento humano, a partir de certos paradigmas conceituais.
2. Os estudos sobre a mente humana e a produção mental - enfim, a linguagem - jamais poderiam ser arrolados como fenômenos da área biomédica, do modo como tem sido conduzido pelos estudos de abordagem naturalística. Isso porque a mente humana e a linguagem - fenômenos simbólicos – apresentam uma natureza diversa e não podem se confundir com o aspecto neurofisiológico da mente, ou seja, com o próprio funcionamento do cérebro – um fenômeno físico natural. A mente e a linguagem, como fenômenos simbólicos, apesar de se constituírem a partir de uma predisposição humana, não se materializam da mesma forma em todos os seres humanos. As mentes se especializam e se organizam culturalmente. O que implica a concepção de que sujeitos de culturas diversas apresentam mentes com

⁵⁹ Como já discutido no subitem 4.1.1 dessa tese: “Uma crítica à Chomsky”, uma teoria conceptualista é aquela cujo objeto é um fenômeno simbólico e, portanto, não físico, mas conceitual. Já os estudos mentalistas têm como objetivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo. Como descrevem uma realidade mental não podem ser verificados empiricamente e, portanto, são apenas hipotéticos.

propriedades distintas, de tal modo que estruturam e fazem uso da escrita e da fala de forma igualmente diversa.

3. Correlacionar, tal como vêm sendo feito nos estudos em Neurolinguística, modelos particulares de funcionamento neurofisiológico do cérebro com o que tem sido considerado “desvios” da escrita ou da fala - entendidos como manifestações que não se enquadram nos princípios da gramática normativa – não é argumento suficiente para que se possam explicar fatos linguísticos em termos neurofisiológicos. Isso porque, na definição do que seja “desviante” e do que não seja, prevalece, sempre, o julgamento do pesquisador, influenciado por paradigmas conceituais.
4. Em quem se baseia e a quem se destina o corpo teórico desenvolvido por essas teorias, ou seja, quem é o sujeito sociocultural dessas pesquisas é o sujeito cartesiano – um sujeito idealizado, atemporal e universal - que ajuíza o mundo, estrutura e faz uso da linguagem a partir de parâmetros lógico-formais. Tal sujeito em nada pode ser identificado com os sujeitos sociais reais, alunos das escolas públicas brasileiras - especialmente aqueles que têm sido referidos como sujeitos do Fracasso Escolar. Tais estudos não foram verificar qual era a demanda de pensamento dos sujeitos em sua pluralidade, nem tampouco levaram em consideração que culturas diferentes estruturam e fazem uso da escrita e da fala de modos diferenciados. Tal diversidade e pluralidade impugna a concepção de universalidade na construção da escrita. Isso porque a diversidade de escritas tem tal proporção que não pode ser tomada como desvios ou reflexos de patologias neurofisiológicas. O processo de construção da escrita é singular, bem como a própria experiência de aprendizagem da escrita, uma vez que essa se dá, necessariamente, em um dado contexto cultural cujas propriedades não podem ser desprezadas.

- ***Como se constitui a estruturação e o uso da escrita?***

A estruturação e o uso da escrita não se constituem a partir de padrões universais. Trata-se de um processo de apropriação e elaboração da cultura. É por meio da relação com o(s) outro(s) que o sujeito estabelece relações com a escrita e nessa interação com o outro, com a cultura e com o objeto de conhecimento formula seu próprio conceito de escrita.

Dessa forma, diferentes sujeitos socioculturais conceituam a escrita de modos diversos. Isso ocorre porque esses diferentes sujeitos apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com a escrita. Assim, entende-se a escrita como um fenômeno conceitual singular.

O que significa que sujeitos sociais diversos, a partir de formas distintas de interação com o mundo, com o outro e com a escrita, definidas a partir de modos diferenciados de organização e operação mental, estruturam e fazem usos singulares da escrita.

Desse modo, embora o sistema estrutural da escrita padrão seja definido como um sistema fechado, constituído por unidades fixas, tal sistema linguístico se materializa nas práticas discursivas e nessas a escrita se concretiza na pluralidade. Enfim, a escrita em seu uso real se estrutura não como a linguística tradicional a define – como um sistema fechado – mas como sistemas metafóricos diversos, tornando-se inumeráveis as possibilidades de modos de escrita. O que significa que diferentes sujeitos sociais fazem uso de diferentes modos de escrita que se estruturam não a partir de critérios intrínsecos ao sistema da escrita, mas a partir das suas próprias intenções e das características dos diferentes contextos comunicativos.

O que nos remete de volta à questão e ao problema que impulsionaram essa pesquisa. Afinal de contas:

- ***Todo custo de construção da escrita está relacionado a algum distúrbio?***

Ou dito de outra forma: É lícito considerar que os sujeitos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita – ou seja, que não

correspondem àqueles padrões definidos como normalidade na construção da escrita - tenham um distúrbio de aprendizagem?

Embasados pelos conceitos teóricos defendidos nessa tese, pode-se afirmar que manifestações na escrita que contrarie o padrão esperado não podem ser consideradas sinais ou sintomas de um “distúrbio”; isso porque a escrita é um fenômeno conceitual singular e não um sistema biológico com padrão universal de desenvolvimento. O que implica que diferentes sujeitos culturais, com modos de organização mental igualmente distintos, apresentam formas diversas de interação, estruturação e uso da escrita. Dessa forma, os diferentes modos de escrita podem ser explicados a partir de um complexo sistema cognitivo e da maneira como esse é operado e indicam, na verdade, modos de pensar, aprender e se expressar de sujeitos cognoscentes diversos.

Entende-se que a manutenção de uma concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita – e até mesmo, o próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita, na verdade, envolve uma questão paradigmática.

Segundo Kuhn (2009), um paradigma se constitui quando se reúnem três fatores em torno de um grupo de pesquisadores: 1º) uma dada hipótese sobre a realidade; 2º) um conjunto de princípios que definem as condições ideais para se analisar a realidade em função da hipótese a ser verificada; 3º) um conjunto de critérios de avaliação que se aplicam na verificação do atendimento a essas condições ideais específicas de produção de conhecimento.

A introdução da noção de paradigma nas práticas de produção de conhecimento acadêmico científico consagrou, segundo Senna (2012), a consciência de que:

Nenhum sistema de valor acadêmico – nenhuma construção teórica, portanto, - pode ser arrolada como a verdadeira natureza do real por ele descrito, porém, como uma leitura possível, a melhor forma de descrição que se possa dar a partir do conjunto de princípios e recursos disponíveis em dado momento histórico (SENNA, 2012, p. 4).

Assim, o caráter histórico, consequentemente transitório, do conhecimento acadêmico-científico, permite a compreensão de que uma construção teórica sustentada por um paradigma, nada mais é do que uma hipótese. As hipóteses não correspondem ao dado real, mas a um sistema de valores sob o qual se toma do real como objeto idealizado e fragmentado conforme o paradigma pelo qual seja assumido.

No entanto, Senna (2012) adverte que, em lugar de se instituírem como hipóteses bem fundamentadas sobre o real, os paradigmas passaram a se instituir como doutrinas acadêmico-científicas:

Os paradigmas passam, então, a se constituir como ilhas, cada qual um universo político de natureza quase partidária. Por outro lado, à realidade que primeiramente se buscava descrever, resta a condição de um dragão de sete cabeças forjadas a partir de ideologias as mais diversas e incompatíveis entre si, pois que, contrariamente à sua origem na linguagem, não se produzem para dialogar, exceto com seus próprios valores internos (SENNÁ, 2012, p. 5).

É esse tipo de contexto acadêmico que propriamente justificaria a noção de revolução, tomada por Kuhn (2009) como fator impulsionador do movimento histórico do conhecimento acadêmico-científico. Uma condição em que a transitoriedade de um paradigma se condiciona à sua destruição por outro sistema de valor que se comprove mais verdadeiro do que o anterior. Entretanto, segundo Senna (2012), os movimentos de preservação e de revolução na cultura acadêmica envolvem muito mais orientações políticas e doutrinárias, do que o atendimento ao princípio básico da ética em ciência quanto à prioridade do fenômeno descrito em face da construção de sua fenomenologia.

À medida que se avançam nesses movimentos de preservação e revolução, tanto mais os paradigmas se aprofundam no interior de suas próprias estruturas de valor, tornando-se cada vez mais abstratos. Isso ocorre porque os paradigmas não retornam ao real, permanecem como retratos de alguma ideia alienada de realidade (SENNÁ, 2012).

No campo de investigação da linguagem, as dinâmicas político-doutrinárias dos paradigmas asseveram sobremaneira a distância entre o conhecimento acadêmico e a figura do sujeito real constituído na diversidade.

Frequentemente, como visto, é a partir da figura de um sujeito idealizado - e direcionados pelas concepções definidas pelo paradigma assumido - que os estudos linguísticos definem os parâmetros de normalidade no desenvolvimento da fala e da escrita.

Portanto, os parâmetros que definem as categorias do que é “normal” e do que é “anormal” na estruturação e no uso da escrita não são regidos por princípios biológicos, mas por categorias paradigmáticas. Assim, a ideia de um distúrbio de aprendizagem da escrita se sustenta somente sob determinado paradigma.

Uma manifestação de escrita que, sob o olhar de um paradigma, não seja prevista, nem tampouco explicável e, portanto, seja considerada um desvio pode, sob o olhar de outro paradigma, ser um fenômeno previsível e perfeitamente explicável. Pois como afirma Kuhn (2009), “a anomalia aparece somente contra o pano de fundo proporcionado pelo paradigma” (KUHN, 2009, p.92).

O problema é que os parâmetros de normalidade que prevalecem numa sociedade são aqueles definidos pela ciência de maior eloquência política. A ideia equivocada de um

determinismo biológico para o fracasso escolar continua se perpetuando entre os meios acadêmico, médico e escolar justamente porque escamoteado nas teorias formuladas por essas ciências de maior eloquência esteve, e permanece, um sujeito ideal - perfeito, abstrato e universal.

As reflexões propostas nessa tese, bem como os conceitos sistematizados nela, buscam justamente legitimar novos sujeitos teóricos - para além da figura constante e a-histórica do sujeito da cultura científica -, sujeitos não idealizáveis, mas instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente constituídos com base na complexidade de fatores que os tornam sujeitos plurais - sujeitos reais, aqueles que verdadeiramente sentam nos bancos escolares.

Tais reflexões representam, portanto, a busca por um novo paradigma que: - contemple a singularidade humana, - possibilite um olhar isento de qualquer caráter patologizador sobre o sujeito que aprende, sobre os processos de aprendizagem e sobre o objeto de aprendizagem escolar; - forneça ferramentas para constituir uma atuação fonoaudiológica educacional destituída de qualquer caráter clínico–medicalizante.

Assim, buscou-se também sistematizar, a partir dos conceitos defendidos nessa tese, princípios norteadores para a constituição de uma prática fonoaudiológica educacional, no campo da escrita, destituída de qualquer caráter clínico–biologizante.

No entanto, como já destacado na tese, a defesa de uma atuação fonoaudiológica no âmbito educacional destituída de um caráter normatizador e curativo não se pauta na negação da existência de casos de alunos inseridos nas instituições escolares que, de fato, demandam um encaminhamento para uma ação fonoaudiológica terapêutica, nem tampouco na negação da existência de doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um sujeito, possam também atingir as atividades intelectuais, bem como a aprendizagem. Trata-se da defesa da necessidade de diferenciação de dois contextos distintos de atuação, mas igualmente importantes: a atuação terapêutica fonoaudiológica e a atuação fonoaudiológica educacional.

A aplicabilidade e efetividade das diretrizes básicas elencadas nessa tese para uma atuação fonoaudiológica educacional constitui objeto de investigação futura.

REFERÊNCIAS

A experiência verbal individual é um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro [...] pois cada enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.

Bakhtin

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas de Psicologia**, São Paulo, v.1, n.1, p. 89-102, 1993.

ACHARD, P. A especificidade do escrito é de ordem linguística ou discursiva? In: CATACH, N. (Org.) **Para uma teoria da Língua Escrita**. Tradução brasileira de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 64-74.

BACH, E. A Linguística Estrutural e a Filosofia da Linguagem. In: COELHO, M.; LEMLE, M.; LEITE, Y. (Orgs) **Novas Perspectivas Lingüísticas**. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1973. p. 11-27.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: O que é, como se faz. 51ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R.H.R. (Org.) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**: praticando os PCNs. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2001, v. único, p.149-182.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e Educação**: um encontro histórico. 2ª Edição revista. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

BERBERIAN, A.P.; CALHETA, P. P. Fonoaudiologia e Educação: sobre Práticas voltadas à Formação de Professores. In: FERNANDES, F.D.M; MENDES, B.C.A.; NAVAS, A.L.P.G.P. (Org.) **Tratado de Fonoaudiologia**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Roca, 2009. p. 682-691.

BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; SANTANA, A. P. O.; et al.. **Análise de ocorrências ortográficas não convencionais produzidas por alunos do Ensino Fundamental**. Tuiuti: ciência e cultura, Curitiba, n.39, p. 23-39, 2008.

BLOOMFIELD, L. **Language and Linguistics**. NYC: Holt, Rinehart e Winston, 1933.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 6.965**, de 9 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/> Acesso em: 27/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)**. Brasília: MEC/SEF, 2008 Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 18/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)**. Brasília: MEC/SEF, 2005. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 18/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa: ensino de primeira a quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **LDB 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 27/05/2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: 18/10/2012.

BRUNER, J. **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

BUENO, M. L. P. B. **Oralidade e Escrita: uma relação de complementaridade**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CAGLIARI, LC. **Alfabetização & Linguística**. 8ª Edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

CALHETA, P. P. Fonoaudiologia e Educação: sentidos do trabalho de assessoria a escolas públicas. In: CÉSAR, C. P. H. A. R.; CALHETA, P. P. **Assessoria e Fonoaudiologia: Perspectivas de atuação**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2005. p. 103- 115.

CAMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 42 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARSTON, R. Language and cognition. In: NEWMAYER, F. **Linguistics: The Cambridge Survey**. Cambridge: Cambridge Univ Press. 1988. p. 38-68.

CARVALHO, J. G. H. de. O objecto da Linguística. In: _____. **Teoria da Linguagem: Natureza do Fenômeno Linguístico e a Análise das Línguas**. 6ª Edição. Volume I. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1983a. p. 1-9.

CARVALHO, J. G. H. de. Procurando uma definição da Linguagem. In: _____. **Teoria da Linguagem: Natureza do Fenômeno Linguístico e a Análise das Línguas**. 6ª Edição. Volume I. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1983b. p. 11-21.

CARVALHO, J. G. H. de. Uma Definição da Linguística pelo seu Objecto Formal. In: _____. **Teoria da Linguagem: Natureza do Fenômeno Linguístico e a Análise das Línguas**. 6ª Edição. Volume I. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1983c. p. 55-61.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2001, p. 11-23.

CAVALHEIRO, M. T. P. Trajetória e Possibilidades de Atuação do Fonoaudiólogo na Escola. In: LAGROTTA, M. G. M.; CÉSAR, C. P. H. A. R. **A Fonoaudiologia nas Instituições**. São Paulo: Editora Lovise, 1997. p. 81- 88.

CHOMSKY, N. Naturalismo e dualismo no estudo da linguagem e da mente. In: _____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005a, p. 145-191.

CHOMSKY, N. A linguagem como objeto natural. In: _____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005b, p. 193-234.

CHOMSKY, N. A linguagem de uma perspectiva internalista. In: _____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005c, p. 235-281.

CHOMSKY, N. O conhecimento da língua como objeto de investigação. In: _____. **O conhecimento da Língua, Sua Natureza, Origem e Uso**. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Cidade: Editorial Caminho, 1994, p. 21-33.

CHOMSKY, N. Preliminares Metodológicos. In: _____. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2ª Edição. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1978a, p. 83- 146.

CHOMSKY, N. Estruturas Profundas e Transformações Gramaticais. In: _____. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2ª Edição. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1978b, p. 217-237.

CHOMSKY, N. O aspecto Criador do Uso da Linguagem. In: _____. **Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Editora Vozes Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972a, p. 13- 41.

CHOMSKY, N. Aquisição e Uso da Linguagem. In: _____. **Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Editora Vozes Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972b, p. 75- 88.

CHOMSKY, N. Estrutura Profunda e Estrutura de Superfície. In: _____. **Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Editora Vozes Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972c, p. 43-64.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução N. 232, de 01 de agosto de 1999**. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo em escolas e dá outras providências. Brasília, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução N. 309, de 01 de abril de 2005**. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Brasília, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução N. 382, de 20 de março de 2010**. Dispõe sobre o reconhecimento das especialidades em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia, e dá outras providências. Brasília, 2010a.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução N. 387, de 18 de setembro de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências. Brasília, 2010b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 5/ 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.12. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia-1.gov.br/diretrizes.html>. Acesso em: 18/5/2010.

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. 2ª Região. **Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo**. [S.l.]: CFF, 2010.

DESBORDES, F. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da Antiguidade. In: CATACH, N. (Org.) **Para uma teoria da Língua Escrita**. Tradução brasileira de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 23- 29.

FARACO, C. A. **Repensando a Língua Portuguesa: Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARIA, NRB. **Nas letras das canções: a relação oralidade-escrita**. Recife: EDUFPE, 1997.

FAVERO, LL.; ANDRADE, MLCV.; AQUINO, ZGO. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 6 edição. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FIGUEIREDO NETO, L. E. **O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo – seus determinantes históricos e sociais.** 1988. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Programa de Distúrbios da Comunicação, PUC-SP, 1988.

FOGEL, A. **Developing through relationships: origins of communication, self, and culture.** Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. Fonologia: os modelos sonoros da língua. In: FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem.** Tradução de Isabel Casanova. Coimbra: Editora Almedina, 1993. p. 75-117.

GARCIA, A. L. M. Fonoaudiologia e Letramento. In: DAUDEN, A. T. B. C.; MORI-DE ANGELIS, C. C. **Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico.** São Paulo: Editora Pancast, 2004. p. 15-35.

GIROTO, C. R. M. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita.** Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2006.

GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica na escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C. R. M. (Org.). **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2001, p. 25-42.

GIROTO, C. R. M.; OMOTE, S. O trabalho em grupo e a atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita em escolas. In: SANTANA, A. P.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; et al. (Orgs.) **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações.** São Paulo: Plexus Editora, 2007, p. 80- 104.

GOULART, P.; GOULART, S. A.; ISSLER, S.; et al. História da Fonoaudiologia. **Jornal Brasileiro de Reabilitação**, v.4, n.4, junho e setembro de 1984.

IANNI, O. (Org.) **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

KATO, MA. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, jan/fev/mar/abr de 1998.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

KYRILLOS, L. C. R.; MARTINS, K. C.; FERREIRA, P. E. A. Fonoaudiologia e Escola: A Aprendizagem de uma Visão Preventiva. In: LAGROTTA, M. G. M.; CÉSAR, C. P. H. A. R. **A Fonoaudiologia nas Instituições.** São Paulo: Editora Lovise, 1997. p. 93 - 97.

LENTIN, L. A dependência do escrito em relação ao oral: parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem. In: CATACH, N. (Org.) **Para uma teoria da Língua Escrita.**

Tradução brasileira de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 113-121.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna**. São Paulo: Editora Parábola, 2004.

LUCCHESI, D. Norma Linguística e realidade social. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.63-92.

MACHADO, M.L.C.A. **Grupo de Linguagem Escrita: uma proposta de intervenção fonoaudiológica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

MARCUSCHI, LA. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006, p. 23-50.

MASSI, G. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 355-369, dez. 2004.

MASSINI-CAGIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOTA, S.B.V. **O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição da escrita**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: BENEVENUTO, A. B.; ANGELUCCI, C.B.; BONOLENTA, L.; et al. (Org.). Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas. **Cadernos Temáticos CRPSP**, São Paulo, v.8, p.11-23, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização da Educação infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente. In: ANPED, 31, 2008, MG. **Anais da 31ª Reunião anual da ANPED**. Belo Horizonte: ANPED, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%2520... Acesso em 11.jul.2009.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso Escolar: Uma Questão Médica? **Série Ideias, FDE**, São Paulo, n.6, p.29-30, 1992. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/amb-a.php?t=007

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: ONU, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11.jul.2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Espanha: ONU, 1990. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 11.jul.2009.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética.** Petrópolis: Vozes, 1971.

REY-DEBOVE, J. À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, N. (Org.) **Para uma teoria da Língua Escrita.** Tradução brasileira de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 75-90.

RIBEIRO D. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística general.** 24 ed. Buenos Aires: Editora Lousada, 1945. Disponível em: http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/semiotica/textos/saussure_linguistica.pdf. Acesso em: 10/03/2010.

SENNA, L.A.G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 3., Campina Grande, 2012. **Anais do ...** Campina Grande: UFCG, 2012.

SENNA, L.A.G. Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. In: GODOY, E.; SENNA, L. A. **Psicolinguística e Letramento.** Curitiba: Editora IBPEX, 2011a. p. 129- 194.

SENNA, L.A.G. Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: GODOY, E.; SENNA, L. A. **Psicolinguística e Letramento.** Curitiba: Editora IBPEX, 2011b, p. 195-261.

SENNA, L.A.G. [Speech processing, human mind and literacy: how social diversity affects the engineering of educative games.](http://www.senna.pro.br/) In: Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Chesapeake, VA (ISBN: 1880094843) / 1 a 7 / – Meio: PDF 291kb. 2011c. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 13.08.2012.

SENNA, L.A.G. **Problemas de descrição gramatical no estudo do processo de construção da escrita.** Aula ministrada na disciplina Tópicos Especiais no curso de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2010a.

SENNA, L.A.G. **Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais.** Aula ministrada no Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, coordenado pelo Professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna e afiliado ao curso de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2010b.

SENNA, L.A.G. **Epistemologia do fracasso escolar e a crítica à noção de distúrbio de aprendizagem.** Aula ministrada na disciplina Tópicos Especiais: no curso de pós-graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2009a.

SENN, L.A.G. **Educação, Fonologia e Alfabetização**. Aula ministrada na disciplina Tópicos especiais III – no curso de Pedagogia da UERJ. Rio de Janeiro, 2009b.

SENN, L.A.G. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **Delta**, São Paulo, v.23, n.1, 2007a. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 22.03.2010.

SENN, L.A.G. Erro produtivo e segregação cultural: a descrição de estados de desenvolvimento proximal na alfabetização contemporânea. In: SENNA, Luiz Antonio Gomes (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpe, 2007b. p. 217-241.

SENN, L.A.G. **Orientações para elaboração de Projetos Acadêmicos de Pesquisa-Ação em Educação**. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003a.

SENN, L.A.G. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, S.J. dos Campos, v.7. p. 200-216, 2003b. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 23.07.2010.

SENN, L.A.G. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. **Alfa**, São Paulo, v.39. p. 221-241, 1995. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/>. Acesso em 23.07.2010.

SENN, L.A.G. **Pequeno manual de linguística geral e aplicada**. Rio de Janeiro: LAG Senna Ed., 1991. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 1 set. 2009.

SILVA, T.C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SILVA, T. O. F.; CALHETA, P. P. Reflexões sobre assessoria fonoaudiológica na escola. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, p. 225-232, agosto. 2005.

SIQUEIRA, C. L. O.; MONTEIRO, M. I. B. A relação entre a fonoaudiologia e a escola: reconstruindo possibilidades. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 259-267, agosto. 2006.

SMITH, N. Prefácio. In: CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 7-22.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Cultrix, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEEDWOOD, Bárbara. A Tradição Ocidental até 1900. In: _____. **História Concisa da Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2002. p.21-101.

ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações da escrita. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2001. p.43-55.

ZORZI, J L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.