

ESCOLA, LINGUAGEM E DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM

José Geraldo Silveira Bueno

PEDAGOGO E PROFESSOR ASSISTENTE-MESTRE
DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA PUC-SP

Resumo

Este trabalho visa desenvolver reflexão sobre a relação entre a escola, a linguagem e os distúrbios de linguagem, no sentido de que, a partir do interesse das camadas subalternas, a atuação dos profissionais desta área possa se constituir em fator que contribua para a apropriação e construção de conhecimento por aqueles que têm sido caracterizados como portadores de alterações de linguagem, quer elas sejam consideradas patológicas ou não.

Abstract

This work aims at developping a reflection about the relations between school, language and language disorders, and presents indicators that, in the interests of subaltern social classes, the professional's action of this area could constitute itself as a contribuiotional factor of the knowledge appropriation and construction for these persons who have been characterized as carrying language alterations, considered pathological or not.

Na última década, em nosso país, os distúrbios e alterações de linguagem têm assumido papel de destaque nas justificativas para o fracasso escolar.

O fato da linguagem e seus distúrbios passarem a ser objeto de maior preocupação por parte de professores e especialistas em educação pode ser considerado como um avanço. Parece, entretanto, estar ocorrendo apenas uma substituição das justificativas para o fracasso escolar, deslocado de aspectos cognitivos e psicomotores (muito em voga nas duas décadas anteriores), para aspectos lingüísticos, sem que se procure chegar à raiz do problema. Isto é, professores e especialistas da educação têm usualmente colocado o problema

da ocorrência dos distúrbios de linguagem no âmbito das características intrínsecas a alunos ou, no máximo, ao ambiente social mais próximo, sem relacioná-los com o próprio processo escolar e com a estrutura social.

Os especialistas em distúrbios de linguagem, na sua esmagadora maioria, têm reforçado esta posição, na medida em que sua atuação na caracterização e tratamento de tais alterações tem se realizado como se normalidade e patologia, linguagem correta e desvios de linguagem pudessem ser tratados ao largo das relações sociais.

Este trabalho visa contribuir para o aprofundamento da análise da relação escola-linguagem-distúrbios de linguagem, no sentido de apontar alguns indicadores para reflexão.

A perspectiva que o norteia parte do princípio de que, apesar de elemento determinado, a educação exerce influência sobre seu determinante, a sociedade, e que, "... embora secundário, não deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade" (Saviani, 1983; p. 9).

A língua, por sua vez, é vista não como "... um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem como ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações" (Bakhtin, 1981; p. 123).

Linguagem e Escola – Retrospectiva Crítica

Embora esteja disponível uma série de trabalhos sobre educação que a analisam sob uma perspectiva crítica¹, alguns aspectos dessas análises merecem ser recuperados, tendo em vista os propósitos deste trabalho.

A preocupação, cada vez maior, com o ensino da língua na escola ocorre porque, apesar do discurso oficial de que a educação é um direito de todos e instrumento fundamental para se atingir a igualdade social, uma grande massa de crianças que ingressa na escola não consegue usufruir do processo escolar.

Se, em épocas passadas, a falta de oportunidades educacionais se caracterizava pela falta de vagas na escola fundamental, com a industrialização e urbanização do País, as oportunidades de acesso à escola foram se ampliando, absorvendo, cada vez mais, crianças oriundas das camadas oprimidas. Mas, apesar de ingressarem na escola, grande parte delas não consegue aprender.

Nesse aspecto, o ensino da língua materna assume papel preponderante, o que se pode verificar pelos altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do 1º grau, onde a aprendizagem da escrita é, sem dúvida, o aspecto mais importante.

Umas das justificativas para esse fracasso tem residido no próprio aluno ou em seu ambiente mais próximo. Isto é, por características próprias ou por falta de ambiente adequado, determinadas crianças apresentam déficits lingüísticos, não conseguindo aprender a ler e escrever. A função da escola seria, então, a de compensar tais déficits, o que propiciaria igualdade de condições a essas crianças oriundas, nas sua grande maioria, das classes subalternas.

Outra justificativa para o fracasso do ensino da língua materna reside no princípio de que não existe apenas uma língua nacional, mas diversas variedades (regionais e sociais), sendo que a escola se utiliza apenas da variedade culta ou padrão.

As crianças oriundas das camadas oprimidas possuem suas próprias variedades, o que impede, ou pelo menos dificulta, a aprendizagem da *língua da escola*. O papel da escola, nesse sentido, deveria ser o de substituir os dialetos regionais e/ou sociais pela variedade padrão, fazendo com que esses alunos pudessem ter acesso à variedade socialmente prestigiada.

Estas análises refletem concepções de linguagem que não levam em consideração sua relação com a evolução histórica e com a estrutura social e que foram denominadas por Bakhtin (1981) como *objetivismo abstrato e subjetivismo idealista*.

A primeira, o objetivismo abstrato, trata a linguagem, a língua e a fala como aspectos distintos:

A língua (*la langue*) e a fala (*la parole*) são elementos constitutivos da linguagem, compreendida como totalidade (sem exceção) de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação lingüística. (id., *ibid.*; p. 85)

Para esta corrente, a linguagem possui composição contraditória, faltando-lhe unidade interna e leis independentes e autônomas, enquanto que a fala se constitui em ato individual, no qual o sujeito falante se utiliza do código da língua para se exprimir e no mecanismo psicofisiológico que permite sua exteriorização. A língua [para essa corrente], ao contrário, “é um todo em si mesma e um princípio de classificação...” pois, como sistema de formas, permite introduzir “... uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação” (Saussure; Apud: Bakhtin, 1981; p. 86).

Para o objetivismo abstrato, portanto, “a língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente...” (Saussure; Apud: id., *ibid.*; p. 86), isto é, um sistema de formas normativas e que se constitui em fato objetivo externo indepen-

dente da consciência individual, cabendo, então à escola fazer com que os alunos se apropriem dessas formas.

A segunda corrente, o subjetivismo idealista, considera o psiquismo individual como a fonte da língua. Assim sendo, as leis reguladoras da criação lingüística são as da psicologia individual, e a língua um processo ininterrupto de construção que se materializa nos atos de fala e, enquanto produto acabado e estável, uma abstração criada pelos lingüístas.

Destaque-se aqui a categoria da expressão, considerada por Bakhtin como "... tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores" (1981; p. 111).

Sob esta ótica, o papel da escola se caracteriza pelo oferecimento de oportunidades para que a *livre expressão* dos alunos possa se desenvolver.

A história recente do ensino da língua na escola parece ser um deslocamento constante de uma para outra concepção. Ora se privilegia o aspecto da apropriação do código externo; assim que se verificam resultados insatisfatórios, passa-se a enfatizar a criação individual; e assim por diante.

Mas, apesar de se deslocar entre essas duas concepções, continuou-se a experimentar o fracasso, pois grande parte da população escolar, fundamentalmente as crianças das camadas subalternas, prosseguiu não aprendendo a ler e escrever na escola.

Nascidas da crítica à função equalizadora da educação, surgiram as teorias crítico-reprodutivistas que postularam "... não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais" (Soares, 1965; p. 56).

Embora tivessem superado a visão equalizadora, essas teorias encararam a educação como mera reprodutora das relações sociais, não enxergando nela qualquer papel transformador.

Com relação à língua materna, esta tendência pode ser bem explicitada pelos trabalhos de Bourdieu e Passeron², para os quais a língua é vista como um bem simbólico e, na medida em que nossa estrutura social se baseia no domínio e poder de uma classe sobre outra, a linguagem reproduz esse domínio.

Nesse sentido, atribui-se "... valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros...", na medida em que uma relação de comunicação lingüística é fundamentalmente uma relação de força simbólica, que depende muito mais "... de quem fala e de como fala do que propriamente do conteúdo da fala. (id., *ibid.*; pp. 56 e 57)

À língua valorizada, denominada como capital lingüístico escolarmente rentável, só tem acesso os membros das camadas privilegiadas e a escola, como instituição a serviço

das classes dominantes, não é o campo onde se pode travar luta contra essa dominação, mas, ao contrário, apenas mascara e mistifica a questão.

Chegamos, então, a um impasse: de um lado porque as primeiras concepções não dão conta das relações entre a escola e a sociedade e, por outro lado, porque as últimas negam qualquer ação transformadora da escola.

Linguagem e Escola – para a Superação do Impasse

Quais as perspectivas para a superação desse impasse?

É possível conceber a educação e o ensino da língua sob uma visão transformadora?

Se partirmos do princípio, seguindo a análise de Saviani (1983), de que não há interesse da classe dominante em efetuar ou patrocinar transformações de base na escola, já que esta é meio para assegurar seus privilégios, o compromisso com essas transformações deve ocorrer a partir do interesse dos dominados.

Este compromisso, entretanto, não pode se resumir ao aproveitamento das falhas do sistema, mas deve partir do princípio de que

... o espaço de ação existente na escola, como em cada setor ou parte da totalidade, é um espaço garantido não pela incompetência da classe que detém o poder econômico nessa sociedade (muito embora isso ocorra algumas vezes), mas pela existência objetiva de seu contrário, ou seja, daqueles que são excluídos da escola ou que nem mesmo a ela têm acesso. É um espaço, enfim, produzido pela contradição existente no social e que (..) está presente na escola. (Mello, 1982; p. 14)

A escola, dentro da sociedade capitalista, embora seja produto dessa mesma sociedade, não está a serviço exclusivo da classe dominante.

Pensada como instituição para reproduzir padrões culturais, econômicos, políticos e sociais das classes hegemônicas, através da reprodução ideológica e da preparação da população trabalhadora para o capital, por ela também passa a contradição fundamental da sociedade capitalista. Assim, nela também estão representados os interesses das classes subalternas. (Rodrigues, 1986; p. 76)

Nesse sentido, caminhar para a superação das visões idealistas e ou imobilistas, a partir do interesse dos dominados, "implica conceber a realidade social como efetivo espaço

da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impossibilidade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas” (Cury, 1985; p. 13)

Quais as implicações que esta postura acarreta ao ensino da língua?

Não há, nesse sentido, ensino de língua neutro, pois esta não passa a instrumento de comunicação existente fora do homem, nem em ato puramente individual.

A língua não se constitui externa e independentemente da consciência individual porque, se a analisarmos em sua evolução, verificaremos que este momento de normas rígidas e imutáveis não existe. Para o locutor, o fundamental é a nova significação que essa forma adquire no contexto e não a conformidade com a norma, não tendo importância como sinal imutável, mas somente enquanto signo variável. Do ponto de vista do receptor, o essencial não é reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso e numa significação particular.

Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagráveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. *É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.* (Bakhtin, op. cit.; p. 95)

A língua, considerada como ato puramente individual (de acordo com os postulados do subjetivismo idealista), envolve a categoria da expressão, comportamento, portanto, duas faces: o conteúdo e sua objetivação exterior. Assim, o conteúdo a ser expresso constitui-se fora da expressão e, ao ser expresso, modifica sua forma, apropriando-se do material passivo que está no exterior.

Isto também não corresponde à realidade porque “... o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados (...) a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica (id., ibid.; p. 112)

Se a expressão não pode se manifestar a não ser através de material semiótico, a compreensão é a resposta de um signo através de outro signo.

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual que não pode ser chamado de *natural* no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim o sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar mas, ao con-

trário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.
(id., *ibid.*; p. 35)

Assim, a verdadeira substância da língua não se constitui num sistema formal abstrato nem na expressão individual isolada, mas se realiza no fenômeno social da interação verbal, através das enunciações. A enunciação é, antes de mais nada, determinada pela situação social mais imediata e é produto da interação de indivíduos organizados socialmente. A palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como em razão de que se dirige para alguém: "... a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (id., *ibid.*; p. 113).

Como então encaminhar a ação da escola e do ensino da língua de tal forma que contribua efetivamente para transformações sociais, a partir dos interesses das camadas oprimidas?

Para Saviani, o caráter revolucionário da pedagogia da essência (igualdade essencial entre os homens) deve ser recuperado e historicamente modificado no sentido de transformar a igualdade formal da sociedade burguesa em igualdade real: "Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde o seu caráter revolucionário" (op., cit.; p. 67), acrescentando que, com relação à alfabetização, o que importa é "... a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. (id., *ibid.*; p. 78)

Rodrigues (1987; p. 97) afirma que "... a alfabetização visa criar situações básicas para que o educando possa desenvolver habilidades que lhe serão exigidas nas etapas subsequentes de sua formação". Além disso, considera que o ato de se alfabetizar garante a posse de instrumentos básicos que capacitam os indivíduos a compreender e expressar o mundo, encarando o processo de aprendizagem da escrita como sistemático e organizado. Com relação ao ensino da língua, considera que ela deva ser dominada e plenamente manipulada pelo homem, pois é um instrumento através do qual um povo toma conhecimento e expressa sua cultura.

Mello (op. cit.; p. 145) chama de competência técnica o "... domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as pré-condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem".

Para Soares (id., *ibid.*; p. 78), um ensino da língua materna que pretenda caminhar contra as desigualdades sociais e econômicas

"... tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detri-

mento das outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura das relações sociais, econômicas e lingüísticas e compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não o de seu grupo social e propor-lhe um bidialetismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade”.

Geraldi acrescenta que existe um caminho a ser percorrido entre os escritos produzidos por alunos das camadas oprimidas e os produzidos pela variedade padrão, isto se se aceitar a hipótese de que um dos compromissos do ensino da língua seja o de também dar oportunidade para seu domínio. Mas, para tanto, não é preciso anular o sujeito:

Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço da escola para que nele possa dizer sua palavra, e seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, mas pelo respeito a essa linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que aqui também, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais (1985b; p. 33)

Para Moysés, é necessário se situar no próprio processo da leitura a mediação entre realidades diferentes, pois a linguagem é produção e não meio de comunicação. Para ela, o significado da palavra é dado pelo leitor e a leitura situada em realidades culturais diferentes se constitui em “... produção de leitura de confronto, das distâncias, de processos educativos paralelos” (1985; p. 8).

Quem realmente parte da vida das crianças das camadas populares de sua percepção das coisas, dos objetos, dos fatos, permite que essa percepção sentida, vivida, venha para a sala de aula e assuma os riscos de conviver com o que não é aceito, não é legítimo. Situa-se no espaço do confronto, ensina pela linguagem das vivências e chega à leitura dessas linguagens. Não constrói outras teorias sobre uma prática que, por si, já pressupõe uma posição teórica, não formula exercícios sobre uma realidade de vida, mas simplesmente chega ao próprio papel de mediação da linguagem. (id., *ibid.*; p.11)

Se a língua é produção que se realiza através da interação verbal e se constitui a partir da organização social que envolve os interlocutores, considerar o ensino da língua como mera transmissão de conhecimento é encará-la sob um único prisma: o da reprodução da existência.

Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar-se sua, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto com sua produção, tanto o que produzem, como com o modo como produzem. (Marx & Engels, 1986; pp. 27 e 28)

A escola, em nossa sociedade, tem separado esse conhecimento da prática social concreta das crianças, fragmentando e descontextualizando o saber. Com relação à língua, não tem levado em consideração o *que* e o *como* os alunos a produzem nas suas relações sociais, desconsiderando essa produção, impondo-lhes uma língua que, maciçamente, transforma-se em simulacro de sua verdadeira substância.

Um ensino da língua comprometido com uma visão transformadora da escola tem de possibilitar que a vida do aluno adentre a sala de aula e que esta se torne um espaço onde, a partir de um fazer social e historicamente colocado, este aluno possa entrar em contato com interlocutores reais e diversos.

Isto, porém, não resolve todas as questões, na medida em que o domínio da língua socialmente valorizada também reflete uma situação de dominação de uma classe sobre outra.

A variedade padrão, ao refletir essa dominação e representar os interesses da classe dominante, teve todas as atenções voltadas para si: associou-se à escrita, à tradição gramatical e foi inventariada em dicionário. Nesse sentido, ela oferece maiores recursos aos que dela se utilizam, enquanto que as variedades não valorizadas não foram objeto de tantos cuidados.

Essa variedade socialmente valorizada, porém, não é una, mas diversa. Na realidade, essa variedade se diversifica de região para região, de um grupo social para outro, de um âmbito profissional para outro. O que, a princípio, determina a valorização não é a qualidade intrínseca da expressão lingüística, mas de quem ela procede.

Além do mais, é preciso muita cautela quanto à competência ou incompetência dos alunos com relação a essa variedade, na medida em que não vivemos numa sociedade de castas, mas numa sociedade de classes, que estabelecem relações entre si.

O fato de determinadas camadas se utilizarem de uma variedade não valorizada socialmente não significa que não a dominem, pois os membros dessas camadas mantêm contato, de diversas formas, com a chamada língua padrão.

Todas essas questões remetem à problemática do acesso ao saber. O processo de dominação penetra no seio da escola, através da fragmentação, do barateamento, do caráter

ideológico e da desvinculação do conteúdo escolar com a prática concreta dos homens (Mello, p. cit.; p. 22) e, conseqüentemente, do ensino da língua, que sofre todo um processo de deterioração, na medida em que se fragmenta o que é indivisível, se desvaloriza o que é rico e, o pior, trata-se da língua de forma desvinculada da prática concreta dos alunos, concorrendo para a legitimação da dominação.

Nesse sentido, resumir o ensino da língua à assimilação de uma variedade abstrata não pode render bons frutos. Como foi visto, essa variedade não é uma, mas diversa, não existe como forma acabada, mas como língua viva utilizada por uma parcela e valorizada pela sociedade.

Se o conhecimento não é produzido apenas no interior de uma classe, mas nas relações entre elas e apropriado pela classe dominante, faz-se necessário que, na ação educativa concreta, os membros das camadas subalternas tenham a possibilidade de produzir conhecimento que, produto das relações sociais, não será único e homogêneo, mas diverso e conflitante.

Assim, o fundamental não é fazer com que os alunos assimilem uma *língua externa*, mas que, na medida em que sua vida, seu fazer, seu brincar adentrem os muros da escola, e nela se constitua uma linguagem que reflita, amplie e aprofunde sua representação de mundo.

Nesse sentido, há que se repensar o cotidiano da sala de aula, enquanto simulacro da realidade, onde se desenvolvem atividades padronizadas, artificiais e estéreis. Na realidade, na escola a criança pouco faz, pouco realiza, pouco produz; ela mais finge que faz.

Enfim, um ensino da língua comprometido com os interesses das camadas subalternas necessita estar, constantemente, sob direção crítica que, na ação concreta do dia-a-dia da sala de aula, coloque em confronto as várias linguagens, procure desvendar os artifícios utilizados para a manutenção da dominação, responda às situações concretas de vida dos alunos e explicita as verdadeiras relações que se produzem em nossa sociedade e das quais ela, a língua, não está isenta.

Escola, Linguagem e Distúrbios de Linguagem

Para se estabelecer a análise sobre relação entre a escola, a linguagem e os distúrbios de linguagem, além de se recuperar a relação entre as duas primeiras, faz-se necessário verificar como esses distúrbios têm sido caracterizados em nosso País.

De forma geral, os distúrbios de linguagem têm sido caracterizados como se sua determinação pudesse ocorrer sem que se levasse em conta as determinações sociais.

Nesse sentido, são consideradas deficientes da comunicação as pessoas que não atingem os parâmetros de seu grupo social, parâmetros esses estabelecidos pelo próprio grupo, que se utiliza de critérios consensuais de adequação ou não no domínio e uso do instrumental lingüístico (Spinelle, 1983; p. 11).

Se, por um lado, a afirmação de que os grupos sociais estabelecem critérios de adequação ou não da linguagem pode corresponder, em parte, à realidade, não é menos verdade que, numa sociedade em que predominam relações de dominação de classe, a valorização da norma culta não se manifesta apenas na relação dominante-dominado, mas passa todas as relações de linguagem, inclusive aquelas que determinam as patologias, na medida em que somente uma manifestação lingüística é valorizada.

Quando este mesmo autor explicita mais detalhadamente o conceito, esta neutralidade com relação à estrutura social fica mais evidente, pois apresenta os seguintes critérios objetivos para a caracterização dos distúrbios de linguagem:

- 1 - revela, frente a vários interlocutores, dificuldades para compreender, em grau nitidamente maior do que o observado em indivíduos de sua idade e condições sociais;
- 2 - deixa transparecer ou informa que entra em tensão ao falar, evita situações de comunicação, precisa se esforçar para continuar falando;
- 3 - apresenta voz inaudível ou com características desagradáveis para os interlocutores;
- 4 - tem fala pouco inteligível, considerando-se sua idade, por falhas de pronúncia, no vocabulário, na gramática;
- 5 - tem fala inteligível com características que chamam a atenção, interferindo com a concentração do interlocutor no significado da emissão (id., *ibid.*; p.11).

Em todos esses itens dos chamados critérios objetivos, apenas no primeiro há uma vaga referência a *condições sociais*.

Qual, então, o critério para se determinar *dificuldades de compreensão, voz desagradável, fala pouco inteligível*?

A prática hegemônica utilizada nas avaliações de linguagem, bem como a maioria esmagadora dos trabalhos teóricos, pesquisas públicas e artigos e livros disponíveis no mercado têm mostrado que o paradigma é a variedade padrão.³

Ao não explicitar que por todas essas dificuldades perpassam o padrão de língua que também é utilizado como instrumento de dominação, estas caracterizações objetivas reforçam a visão de conhecimento científico descontextualizado dos determinantes sociais.

Na verdade, estamos na presença da ideologia do bem-falar, em que "... o significado do rótulo não se cria, nem se restringe às relações interpessoais particulares, mas é produto de uma ideologia mais ampla, que pertence ao grupo social no qual os indivíduos que o veiculam estão inseridos..." (Friedman, 1986; p. 15).

Apesar do pequeno período de tempo em que a problemática das relações sociais passou a ser incorporada por alguns profissionais e pesquisadores da área dos distúrbios de linguagem, já se percebe um movimento de reação contra essa perspectiva, utilizando-se como argumento básico a contraposição contra a *extrema ênfase no aspecto social*, além de se afirmar que se está relegando para plano inferior, ou mesmo desconsiderando, fatores significativos, como o orgânico e o psicológico.

O que deve ficar claro é que, em momento algum, está se negando a existência de problemas orgânicos, psicológicos ou ambientais na determinação dos distúrbios de linguagem. É claro que alterações dessas naturezas podem gerar, e efetivamente geram, alterações de linguagem nos indivíduos.

Essas alterações, porém, não estão subordinadas somente a esses aspectos, mas também às relações sociais através das quais esses indivíduos estabeleceram e construíram suas histórias de vida e produziram sua linguagem, mesmo que alterada.

Esta reação nada mais é do que o reflexo de abordagens que, fascinadas pelo aparato técnico perdem de vista o seu objeto que "... é o indivíduo social, no caso (e inclusive) patológico" (Cunha, 1986; p. 153).

Na realidade, ao invés de defender uma posição em que os diversos fatores sejam levados em consideração na caracterização dos distúrbios de linguagem, esta reação reflete, na sua essência, uma visão de neutralidade científica frente aos determinantes históricos.

É ela que pretende estabelecer conhecimento sobre determinado aspecto do ser humano sem chegar às raízes da questão: as "... leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas..." (Bakhtin, op. cit.; p. 127), não havendo, portanto, possibilidades de se aprofundar o conhecimento sobre alterações de linguagem, patológicas ou não, sem que sejam analisadas à luz da história e dos determinantes sociais.

Cabe, finalmente, verificar como tem sido tratada a questão dos distúrbios de linguagem em relação à instituição escolar.

Esta relação tem sido encaminhada, basicamente, de duas formas que não respondem satisfatoriamente à problemática enfrentada.

A primeira delas, herdeira do tecnicismo que deu origem à área no Brasil e, com certeza, aquela que exerce a maior influência, utiliza como parâmetro fundamental a língua enquanto sistema de normas externo ao indivíduo.

Assim, a caracterização dos distúrbios de linguagem tem se realizado unicamente através da verificação do maior ou menor distanciamento em relação à variedade padrão.

Como o trabalho da escola, via de regra, se resume em fazer com que os alunos dominem estas normas, o atendimento de escolares com desvios de linguagem se restringe

a levar o indivíduo a se aproximar o máximo possível da norma e, com isso, facilitar o trabalho da escola.

Esta tendência, enquanto o atendimento de indivíduos com distúrbios de linguagem se ateu às camadas privilegiadas, pôde camuflar seus insucessos e contradições.

Em primeiro lugar, porque imputava somente aos indivíduos portadores de distúrbios a responsabilidade dos resultados. Além disso, porque o sucesso de uma inserção social satisfatória não se subordinava somente aos resultados dos processos de reabilitação, mas também à própria origem social da população atendida.

Na medida em que a área começou a absorver crianças oriundas das camadas oprimidas, os insucessos e contradições começaram a ficar mais evidentes, tanto porque não puderam ser relacionados mecanicamente com o grau de severidade dos problemas, como pelo fato de que, mesmo com processos de reabilitação, grande parte das crianças não conseguia atingir resultados satisfatórios, tanto na escola como na integração no meio social.

Isto fez com que alguns profissionais comessem a se preocupar com a relação entre os distúrbios de linguagem e as relações sociais, mas ainda dentro de um enfoque tecnicista.

Partindo do pressuposto de que o insucesso residia na falta de condições para a realização de um trabalho mais eficaz, apenas modernizaram procedimentos antigos. Assim, se para as camadas mais pobres da população não havia condições para atendimento individualizado, pelo número excessivo de crianças e pelo alto custo, passou-se a fazer atendimento em grupo. Ou então, já que o número de crianças com problemas de linguagem era muito elevado, a atuação do especialista se voltou para a orientação de pais e professores.

Estas tendências não são mutuamente excludentes, mas se interpenetram e perpassam a maior parte das ações dos profissionais da área, quer sejam aqueles que se dedicam a atividades clínicas, quer sejam os que atuam junto a escolas, hospitais e instituições de assistência social, bem como pesquisadores e acadêmicos e que são reflexo das concepções de distúrbios de linguagem, de linguagem e de escola, depositárias do processo histórico pelo qual a área tem passado em nosso país e que necessitam ser superadas.

Para tanto, faz-se necessário combater a visão tecnicista, com aprofundamento cada vez maior sobre a linguagem e seus distúrbios, que só pode se efetivar à luz da história e das relações sociais.

Deve se ter claro, porém, que embora a absorção de crianças das camadas oprimidas pela área dos distúrbios de linguagem tenha escancarado a questão de seus determinantes sociais, ela não se prende somente a esses indivíduos, pois a relação de dominação perpassa todas as relações sociais, se realiza também através da linguagem e está presente na caracterização de alterações de linguagem como patológicas.

Assim, na medida em que a linguagem se constrói nas relações entre os homens, o objetivo único não pode ser o de adequar o indivíduo patológico às normas lingüísticas, mas também o de possibilitar que possam dizer "... a palavra contida e não a palavra contada..." (Geraldi, op. cit.; p. 33), ainda que alterada.

Nesse sentido, a atuação dos profissionais ligados à área dos distúrbios de linguagem somente concorrerá para transformações que contribuam para o movimento que se contrapõe à seletividade escolar, na medida em que se encaminhe, sim, para a resolução dos problemas específicos, mas que contribua também para o desvelamento das determinações sociais *sempre presentes* e da influência decisiva que a própria instituição escolar exerce nesse sentido.

Para tanto, não basta apenas que se tenha formação específica sólida e visão política consistente, mas é fundamental que se aprofunde no estudo e análise da instituição escolar, tanto do ponto de vista macro-social, quanto dos seus processos internos, não com o objetivo corporativo de ampliação do mercado de trabalho mas, ao contrário, de se constituir em mais um agente de transformação, independente do local ou instituição em que se atue.

Notas

1. Entre eles vale a pena citar D. Saviani, *Escola e democracia*; N. Rodrigues, *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação e Lições do príncipe e outras lições*; G.N. de Mello, *Magistério de 1º Grau*; J.W. Geraldi (org.), *O texto na sala de aula*; M Soares, *Linguagem e escola*; Lillian L.M. da Silva, *A escolarização do leitor*.
2. Entre eles, deve-se destacar *A reprodução*, de P. Bourdieu e J.C. Passeron e *A economia das trocas lingüísticas*, de P. Bourdieu.
3. Deve-se citar, como exceção a essa visão, os trabalhos de Sílvia Friedman, *Gagueira: origem e tratamento*; de M. Cláudia Cunha, *O normal e o patológico em distúrbios da comunicação*; e de Beatriz L. Scavazza, *Sobre a ameaça de falar*.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo, Hucitec.
- CUNHA, M. Claudia. (1986). *O normal e o patológico em distúrbios da comunicação*. São Paulo, PUC-SP. Dissertação de Mestrado.
- CURY, Carlos R. Jamil. (1985). *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- FRIEDMAN, Sílvia. (1986). *Gagueira: origem e tratamento*. 2ª ed. São Paulo, Summus.
- GERALDI, J. Wanderley (org.). (1985a). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2ª ed. Cascavel, Assoeste.
- _____ (1985b). Escrita, uso da escrita e avaliação. Caderno CEDES. *Recuperando a alegria de ler e escrever*, 14. São Paulo, Cortez.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 5ª ed. São Paulo, Hucitec.
- MELLO, Guiomar Namó de. (1982). *Magistério de 1ª grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- MOYSÉS, Sarita M.A. (1985). A leitura do mundo precede a leitura da palavra. *Caderno CEDES - Recuperando a alegria de ler e escrever*, 14. São Paulo, Cortez.
- RODRIGUES, Neidson. (1986). *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- _____ (1987). *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- SOARES, Magda. (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática.
- SPINELLI, Mauro. (1983). *Foniatría*. 2ª ed. revista. São Paulo, Moraes.