

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TATIANE ANDRESSA DE ALMEIDA GOMES

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E A SUA  
RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: contribuições da  
psicologia histórico-cultural e da fonoaudiologia.

MARINGÁ

2016

TATIANE ANDRESSA DE ALMEIDA GOMES

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E A SUA  
RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: contribuições da  
psicologia histórico-cultural e da fonoaudiologia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.  
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.  
Orientadora: Prof. Dr(a). Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

MARINGÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

G633d      Gomes, Tatiane Andressa de Almeida  
            O desenvolvimento da linguagem oral e a sua  
            relevância no processo de alfabetização:  
            contribuições da psicologia histórico-cultural e da  
            fonoaudiologia / Tatiane Andressa de Almeida Gomes.  
            -- Maringá, 2016.  
            134 f. : il., quadro + apêndices

            Orientadora: Prof.a Dr.a Nilza Sanches Tessaro  
            Leonardo.

            Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
            Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
            Departamento de Psicologia, Programa de Pós-  
            Graduação em Psicologia, 2016

            1. Psicologia histórico-cultural. 2. Linguagem  
            oral - Alfabetização. 3. Teoria histórico-cultural.  
            I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II.  
            Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências  
            Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia.  
            Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III.  
            Título.

CDD 21.ed. 370.15

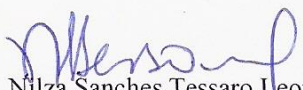
MN


TATIANE ANDRESSA DE ALMEIDA GOMES


*O desenvolvimento da linguagem oral e a sua relevância no processo de alfabetização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da fonoaudiologia*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

  
Prof. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

  
Prof. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

  
Prof. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello Pires  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Aprovado em: 30 de março de 2016.

Local da defesa: Bloco 118 – sala de vídeo, Campus da UEM.

A todas as crianças que chegaram até mim, para a avaliação fonoaudiológica, pois, de alguma forma, todas me ensinaram algo e me incentivaram que a busca pelo saber deve ser constante.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por possibilitar a realização deste propósito;

Aos meus pais, pelas palavras de encorajamento no decorrer desses dois anos;

Ao meu grande amor, pela dedicação, compreensão e apoio incondicional;

À minha irmã, por instigar em mim, quando criança, o amor ao estudo;

Especialmente, à orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro Leonardo, pela parceria e por dividir seus conhecimentos;

À Banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Salati Almeida Ghirello-Pires e Prof.<sup>a</sup> Dr. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal pelos apontamentos de grande valia na execução deste trabalho;

Aos professores do mestrado por me proporcionarem tamanho crescimento;

Às amigas que compartilharam deste processo, ouvindo e buscando me incentivar nesta árdua caminhada.

Às Diretoras das Escolas participantes, que prontamente autorizaram a realização da pesquisa, cientes da importância da mesma.

A todos os professores participantes da pesquisa, pois foram peças fundamentais para a realização desta.

A todos, não nomeados, que de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

“O conhecimento nos faz responsáveis”

(Ernesto Che Guevara)

GOMES, T.A.A. **O desenvolvimento da linguagem oral e a sua relevância no processo de alfabetização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Fonoaudiologia.** Maringá 2016, 134p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

## RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa bibliográfica e empírica, cujos objetivos constituíram-se em estudar o desenvolvimento da linguagem oral, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, identificando sua relevância no processo de alfabetização e investigar a ênfase dada pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao desenvolvimento desta linguagem em sala de aula. Na pesquisa bibliográfica primou-se, inicialmente, por delinear sobre o desenvolvimento do psiquismo, explanar a respeito das funções psicológicas superiores para apresentar então a concepção referente à linguagem oral e escrita na perspectiva da teoria histórico-cultural. Em seguida, foram esclarecidas questões anatômicas e sociais, no tocante ao desenvolvimento da linguagem oral, realizando um contraponto às vertentes dentro da Fonoaudiologia quanto ao tema abordado. Posteriormente, foi realizado um resgate histórico sobre esta ciência, de forma a elucidar sua atuação frente à Educação. A partir de então, verificou-se que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem oral é contemplada como essencial ao desenvolvimento humano, uma vez que ela é responsável por elevar tal desenvolvimento a patamares superiores. Apesar de fundamental para a constituição do homem, a linguagem oral, nessa concepção, diferencia-se da escrita pelo fato desta se estabelecer por meio do ensino sistematizado, enquanto a constituição daquela se realiza a partir das relações sociais. Destarte, há a eminência tanto da linguagem oral quanto ao elo entre esta e a linguagem escrita nessa perspectiva. A pesquisa empírica foi desenvolvida em duas escolas municipais, localizadas no interior do estado do Paraná, das quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sete professores que atuam de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Realizou-se a análise e discussão do material coletado, pautado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apontaram que em relação à compreensão do desenvolvimento da linguagem oral, embora alguns participantes tenham abordado de forma sucinta questões relevantes sobre o eixo, não houve aprofundamento teórico e em sua maioria, os dados mostraram uma concepção



reducionista e estanque. Referente à mediação docente e ao desenvolvimento da linguagem oral, os participantes relataram compreender a importância dessa mediação e realizar atividades que contribuam para tal, contudo, esses relatos contradizem a prática em decorrência da grande demanda encaminhada para avaliação e triagens fonoaudiológicas, sem a real necessidade. Quanto aos fatores que propiciam o desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização, os entrevistados atribuíram o sucesso deste desenvolvimento à maturação do aluno, à família, simplificando esse processo, demonstrando uma concepção de modo reducionista e equivocada, desmerecendo a própria profissão. Vale destacar que apenas um dos participantes ressaltou a importância do planejamento do professor e a questão social dentre esses fatores. Refletindo sobre esses apontamentos, verificou-se a urgência da inserção da disciplina de Linguística na grade curricular dos cursos de Pedagogia, a necessidade da realização de formações sistematizada aos professores de modo a não só repassar os conteúdos acerca do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como instigá-los a compreender que a sua atuação de forma efetiva no processo do desenvolvimento da linguagem oral e, principalmente, da linguagem escrita é fundamental.

**Palavras-chave:** Linguagem oral, alfabetização, Teoria Histórico-Cultural.

GOMES, T. A. A. **The development of oral language and its relevance in the literacy process: contributions of Historical-Cultural Psychology and Speech-Language Therapy**. Maringá 2016,134p. Dissertation (Master Degree). State University of Maringá.

### **ABSTRACT**

The present study is a bibliographical and empirical research, whose goals were set up to study the development of oral language, from the perspective of Historical-Cultural Psychology, identifying its relevance in the literacy process and investigating the emphasis given by the teacher of early years of elementary school to the development of this language in the classroom. Initially this bibliographical research aimed to outline the development of the psyche, explaining about the superior psychological functions to then present the design related to the oral and written language. Then, it was clarified economic and social issues concerning the development of oral language, performing a counterpoint to the strands within the Speech-Language Therapy about the topic discussed. Subsequently, there was a historical review of this science in order to elucidate its action towards the education. Thereafter, it was found that, in view of the Historical-Cultural Theory, oral language is contemplated as essential to human development, since it is responsible for raising such a development to higher levels. In spite of fundamental to the constitution of man, the oral language, in this conception, differs from the written because this establishes through systematic teaching, while the constitution that is realized from social relations. Thus, there is the imminence of both oral language and the link between this and the written language that perspective. The empirical research was conducted in two public schools, located in the state of Paraná, which were conducted semi-structured interviews with seven teachers who work for 1st to 3rd grade of elementary school. It was carried out the analysis and the discussion of the collected material, based on the perspective of the Historical-Cultural Theory. The results showed that with regard to understanding the development of oral language, some participants addressed succinctly relevant questions about this axis though, there was no further theoretical study in their majority, the data showed a reductionist and impervious design. Concerning the teaching mediation and the development of oral

language, participants reported understand the importance of mediation and carried out activities that contribute to this; however, these reports contradicted this practice due to the great demand referred for evaluation and Speech-Language Therapy trials without the actual need. As for the factors that favor the development of oral language and literacy, interviewees attributed the success of this development to the maturation of the student, to the family, simplifying this process, demonstrating a reductionist and flawed concept that discredit the profession in itself. Worth noting that only one of the participants stressed the importance of teacher planning and social issues among these factors. Reflecting on these notes, there was the urgent need for insertion of Linguistics discipline in the curriculum of Pedagogy, the need to conduct systematic training for teachers to not only pass the contents on the oral language development and writing, as well as encourage them to understand that their role effectively in the process of oral language development, and especially the written language is essential.

**Keywords:** Oral Language, literacy, Theory Historical-Cultural.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E DA LINGUAGEM, NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	16
1.1 Compreendendo as origens da Teoria Histórico-Cultural .....	16
1.2 O desenvolvimento do psiquismo humano.....	19
1.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores .....	24
1.3.1 Percepção .....	27
1.3.2 Memória .....	28
1.3.3 Atenção.....	29
1.3.4 Abstração.....	30
1.3.5 Linguagem.....	32
1.4 Relação entre a linguagem oral e a escrita.....	39
2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: QUESTÕES ANATÔMICAS X QUESTÕES SOCIAIS .....	47
2.1 Estruturas cerebrais envolvidas na comunicação.....	47
2.2 Sobre o aparelho fonador e a produção da linguagem oral .....	49
2.3 Aspectos sociais e educacionais da linguagem .....	49
2.4 Delineamento acerca da compreensão hegemônica, na área da Fonoaudiologia e áreas afins, referente a relação da linguagem oral e a linguagem escrita.....	51
2.5 Compreensão contra-hegemônica - na área da Fonoaudiologia e áreas afins - referente a relação da linguagem oral e a linguagem escrita .....	52
3. PERCURSO HISTÓRICO DA FONOAUDIOLOGIA E A ATUAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO EDUCACIONAL: COMPREENDENDO AS CONTRADIÇÕES ATUAIS.....	63
3.1- Considerações históricas da Fonoaudiologia: dos fatos e das concepções .....	63
3.2 A Fonoaudiologia Educacional: da especificidade enquanto área de atuação às ações práticas .....	69

4. DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: A COMPREENSÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM ORAL E A ALFABETIZAÇÃO .....	81
4.1 Caracterização das instituições.....	82
4.2 Participantes.....	83
4.3 Materiais.....	84
4.4 Procedimentos .....	85
4.5 Apresentação e discussão dos dados.....	86
4.5.1 Compreensão do desenvolvimento da linguagem oral.....	86
4.5.2 Mediação docente e desenvolvimento da linguagem oral.....	92
4.5.3 Fatores que propiciam o desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização.....	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS .....	108
APÊNDICES.....	125
APÊNDICE A.....	126
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	127
APÊNDICE C – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	128
APÊNDICE D– CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	129
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	130
APÊNDICE F – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	134

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar o desenvolvimento da linguagem oral, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, identificando sua relevância no processo de alfabetização, assim como investigar a ênfase dada pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao desenvolvimento desta linguagem em sala de aula.

A inquietação acerca do tema pela pesquisadora teve início desde o período da graduação, pois buscava compreender a linguagem de modo mais amplo e já se percebia, superficialmente, a fragmentação do conhecimento em razão da amplitude das áreas de atuação dentro fonoaudiologia. Após a entrada no mercado de trabalho, mesmo exercendo a profissão no meio escolar, deparou-se com a pressão por resultados rápidos, por meio da angústia dos professores por exercícios fonoarticulatórios que eles pudessem realizar em sala de aula para otimizar a fala correta de alunos com “desvios”, procurando, assim, sanar alterações em vez de buscar por atividades coletivas que visassem colaborar com o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos, de forma mais abrangente. Dessa forma, iniciou-se a busca por novas formações que pudessem corroborar para a compreensão acerca desta situação, sem muito êxito.

No trabalho atual, com o cargo específico de Fonoaudióloga Educacional, pensou-se em realizar uma atuação totalmente voltada ao processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita como previsto na regulamentação desta especialidade. No entanto, a demanda de alunos para avaliação psicoeducacional não permitiu que tal trabalho fosse desenvolvido em sua plenitude. Percebeu-se que o índice de alunos para detectar patologias – justificando, assim, o fracasso escolar –, tornou esse fato mais importante aos olhos do sistema do que investir em um trabalho que possibilitasse a compreensão desta realidade, promovendo formas de mudar tal configuração.

Desta forma, aumentou-se a necessidade de buscar um aprofundamento, um norte, a fim de esclarecer a dicotomia referente à saúde X doença, na fonoaudiologia, principalmente, no tocante a linguagem oral e escrita. No entanto, como a compreensão contra-hegemônica desta área ainda se mostra muito tímida (concepção esta que considera o desenvolvimento da linguagem da criança de maneira ampla, priorizando as relações para as quais ela está envolta, não enquadrando suas especificidades em normal e patológico), por meio da participação em palestras de profissionais da área da

Psicologia, abordando a Teoria Histórico-Cultural, houve o interesse em iniciar o Mestrado nesta área e, a partir de então, puderam ser contempladas que as adversidades dentro da fonoaudiologia se repetiam na Psicologia. Nesta última ciência, contudo, isso se mostrou muito mais discutido, possibilitando a compreensão sobre o assunto na área da fonoaudiologia.

Essa busca pela compreensão do conceito de linguagem oral e do processo de alfabetização, concernente ao papel da Fonoaudiologia, mostra um conflito nebuloso e escancara a divergência entre os estudiosos desta área, pois, dependendo do autor que se leia, não parece falar de uma mesma ciência. Em alguns momentos, a linguagem é tida como de suma importância para o desenvolvimento da criança, sendo um processo mediado pelas relações; em outros, é reduzida às condições de normal ou patológica ou a diagnósticos e tratamentos, estendendo-se essas discordâncias às concepções sobre linguagem oral e linguagem escrita. Essa incoerência traz prejuízos não apenas aos fonoaudiólogos, mas também aos professores e, sobretudo, às crianças.

Para entender tais diferenças é necessário compreender a origem delas, retomando os aspectos históricos, sociais e econômicos em que se conceberam e o porquê de ainda estarem arraigadas. Para isso é imprescindível conhecer não apenas o período histórico em que a Fonoaudiologia foi constituída, mas também a que ela veio responder e quais ciências a influenciaram, visto que se trata de uma área relativamente nova.

Como na sociedade atual há certa ânsia por quantificar, mensurar, avaliar e detectar casos de crianças que se desviem da norma padrão e encontrar o tratamento mais efetivo e ágil, no qual se vise superar e até dizimar as diferenças, a linguagem oral e a linguagem escrita têm sido compreendidas de forma reduzida, apenas como meros fatores que compõem o desenvolvimento humano, que necessitam se enquadrar dentro do considerado padrão de normalidade.

Partindo-se da concepção vigotskiana sobre a linguagem, compreende-se que é através dela que a criança consegue realizar interações com as demais crianças e adultos e, desta forma, apropriar-se do que já foi construído historicamente. Assim, a qualidade das mediações que permeiam a criança e o acesso ao que foi produzido pela humanidade implicará neste desenvolvimento. Quanto à linguagem escrita, entende-se, nessa concepção, o papel do professor como mediador indispensável para que a criança se aproprie desta linguagem, uma vez que ela difere-se da linguagem oral por necessitar de um ensino sistematizado.

Dessa forma, acredita-se que este estudo poderá contribuir para o entendimento acerca do desenvolvimento da linguagem oral e para uma reflexão sobre a relevância da atuação do professor dos anos iniciais do ensino escolar neste processo, revelando indícios que contribuam para que a aprendizagem dessas crianças ocorra satisfatoriamente.

O curso desse estudo se deu inicialmente com a revisão bibliográfica e, posteriormente, pela pesquisa empírica. Para isso foram utilizados autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, para compreender o desenvolvimento do psiquismo, das funções psicológicas superiores e, especificamente, do desenvolvimento da linguagem oral atrelado no processo de alfabetização. Buscou-se, ainda, realizar um resgate histórico acerca da Fonoaudiologia, para explanar concepções hegemônicas e contra-hegemônicas relacionadas a esta ciência. Por fim, Na pesquisa empírica objetivou-se verificar como o professor compreende o desenvolvimento da linguagem oral de seu aluno, a relação desse com a alfabetização e qual concepção e papel tem nestes processos.

Diante de tudo o que foi exposto, esclarece-se que a organização do trabalho deu-se da seguinte forma: na introdução foi realizada uma breve apresentação da dissertação, com uma exposição sobre o tema e sua importância, os objetivos e a justificativa para a pesquisa, revelando-se, assim, como foi estruturado o trabalho.

Os fundamentos teóricos foram apresentados nas seções I, II e III.

Na primeira, foi abordada a concepção da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a relação desta com a alfabetização, com uma explanação sobre a compreensão de autores clássicos e contemporâneos.

Na segunda seção, foi brevemente apresentada a estrutura anatômica e funcional da linguagem oral, e, posteriormente, foram ressaltados os aspectos sociais desta linguagem, com discussões sobre as concepções hegemônica e contra-hegemônica da linguagem oral e escrita, dentro da Fonoaudiologia.

Na terceira seção, foi exposto o percurso histórico da Fonoaudiologia, esclarecendo questões postas na atualidade.

Na quarta seção, foi apresentado e discutido o processo da pesquisa empírica, desde a sua construção, por meio da caracterização das escolas e da descrição dos participantes e dos materiais utilizados.

Em seguida, foram discutidas as informações colhidas nas entrevistas, recorrendo-se ao entrelaçamento da teoria com os relatos das entrevistadas, por meio da



análise de conteúdo, e, na sequência, procedeu-se às considerações finais. Ao final, foram apresentadas as bibliografias utilizadas na pesquisa, os apêndices e anexos.

## **1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E DA LINGUAGEM, NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Nesta seção, inicialmente serão abordadas questões referentes aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, de forma a esclarecer como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano, especificamente a formação das funções psicológicas superiores. Posteriormente, tratar-se-á do desenvolvimento da linguagem oral na perspectiva desta Teoria.

### **1.1 Compreendendo as origens da Teoria Histórico-Cultural**

Tuleski (2008), ao discorrer sobre o desenvolvimento da teoria de Vigotski e o período histórico no qual ela se constituiu, na intrincada União Soviética, traz uma maior compreensão sobre a sociedade da época. Vigotski concebeu e formulou sua teoria de 1917 a 1930, período este marcado por diversas lutas, como a Revolução Russa, a guerra civil e a intervenção estrangeira.

Segundo a autora supracitada, a Revolução Russa deu-se sob a liderança do proletariado, em um cenário no qual os interesses das classes sociais eram divergentes. De um lado, estava o proletariado pretendendo a socialização dos meios de produção e da sociedade privada; do outro, o campesinato expropriado lutando pela propriedade privada ou pequena propriedade.

A crise trazida pela Grande Guerra provocou o descontentamento das duas classes, e como o país estava abandonando as práticas feudais e iniciando o desenvolvimento do capitalismo, a população se rebelou contra duas forças opressivas: o governo czarista e o imperialismo capitalista. As duas classes uniram-se, então, por reivindicações comuns: o fim da guerra, melhores salários e jornadas de trabalho menores para os operários e terra para os camponeses, conforme relata Tuleski (2008).

Segundo a autora, a partir de 1917, começara a emergir os interesses antagônicos da burguesia, do proletariado e do campesinato, dos quais resultava a luta de classes. Com a tentativa de implantar o socialismo, a Rússia sofreu um empobrecimento e um isolamento do mundo capitalista, uma vez que este processo foi conduzido de maneira diferente da imaginada por Lênin<sup>1</sup>, o qual esperava que seu projeto social se

---

<sup>1</sup> Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924), revolucionário, chefe de estado Russo, líder do Partido Comunista.

disseminasse, também, em países mais estabilizados e desenvolvidos. Além disso, a aparência desse projeto não correspondia à sua essência, ou seja, a abolição da propriedade privada não foi garantia de eliminação das relações burguesas. Foi a partir desta contradição, relacionada à luta de classes na Rússia, que se desenvolveu o pensamento de Vigotski acerca da Psicologia.

Objetivando um crescimento e um desenvolvimento que garantisse a subsistência do país, Lênin passou a incentivar a industrialização e a buscar a modernização tecnológica. Vale lembrar que os elementos de produção burguesa continuaram a existir.

Neste contexto, ainda segundo Tuleski (2008), Vigotski faz uma análise, na qual coloca a necessidade de se estabelecer uma Psicologia, em que o homem fosse compreendido em suas dimensões individual, histórica, cultural e social. Essa visão de homem indivisível só seria possível, segundo o autor russo, numa sociedade comunista.

Partindo dessa premissa, tem-se que o homem, pela Teoria Histórico-Cultural, é compreendido a partir das suas relações sociais, culturais e históricas e, dessa forma, pode transformar o seu entorno e ser transformado por essas relações, que são produzidas dentro da sociedade, no caso do sistema capitalista, pela divisão de classes. Esse modo de sociedade implicará nas relações, de forma que o acesso ao que foi produzido pela humanidade não será igualitário.

Quanto à desigualdade entre os homens, Leontiev (2004) entende que ela se origina da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da luta de classes. Essa divisão, segundo o autor, provoca a fragmentação do conhecimento, das ideias e do acesso à cultura, às ciências e à arte. Nesta sociedade de classes, para grande parte das pessoas a apropriação do que foi produzido pela humanidade, há que se destacar o acesso à alfabetização, não ocorre de maneira igualitária, e muitas vezes só se torna possível dentro de limites miseráveis.

Relacionando a divisão social por classes e o desenvolvimento do homem, Martins (2007, p.144) assim discorre:

As relações de alienação determinadas pela propriedade privada dos meios de produção circunscrevem as condições de construção da subjetividade dos indivíduos e, sendo assim o homem pertencente ao capitalismo é fundamentalmente o homem alienado, ainda que essa alienação se expresse em diferentes níveis e formas.

Tendo-se esse sistema como mantenedor dessa sociedade, impera a desigualdade social e, com ela, as desigualdades econômicas, culturais e educacionais. Partindo-se desse pressuposto, o desenvolvimento do homem sempre será fragmentado, pois, enquanto o filho do homem que detém o capital tem acesso a tudo que foi produzido pela humanidade, o filho do trabalhador braçal usufruirá apenas do pouco que lhe é ofertado, uma vez que essa oferta dependerá do quanto ele possa custear, já que no capitalismo os objetos e até mesmo as relações têm um preço.

Para Carvalho e Martins (2012), no sistema capitalista o indivíduo terá liberdade e igualdade a partir da sua capacidade de participar do mercado; assim, se ele não tiver condições de produzir ou se essas condições forem reduzidas, caber-lhe-á apenas o que sua força de trabalho conseguir alcançar. Assim, vê-se a questão de liberdade e igualdade no capitalismo fica resumida apenas ao discurso, pois quem detém os meios de produção também detém acesso diferenciado e privilegiado à cultura e à educação.

Simionato (2012) coloca a sociedade capitalista como uma sociedade de contradições, pois, por um lado, ela propicia maior domínio do homem sobre a natureza, proporcionando avanços na tecnologia e ciência, por outro, ela também cria a exploração e o empobrecimento dos homens. Devido a essa configuração, uma pequena parte dos homens detém os meios de produção, enquanto a maioria tem apenas sua força de trabalho, e, assim, grande parte da população é excluída da riqueza material e intelectual existentes, as quais, muitas vezes, o próprio trabalhador ajudou a conquistar.

Diante disso, para os autores Klein, Silva e Mata, (2012) a propriedade privada dos meios de produção culmina em uma desigual participação na produção gerando uma apropriação individual da riqueza social de forma discrepante, e, conseqüentemente a brutalização e alienação dos sujeitos, apartados das conquistas históricas. Assim, o homem que vende sua força de trabalho terá limitações em todas as capacidades humanas, enquanto nessa mesma sociedade são criados os maiores avanços da humanidade.

Em consonância com os autores, Martins (2007, p. 57) ressalta,

(...) o homem alienado do produto de seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, e tal alienação certamente se estende à sua relação para com os outros homens. Ao ser convertido em mercadoria, mercantis

tornam-se as suas relações, e desprovido de sua essência humana, incapaz torna-se para apreender a essência do outro.

Dessa forma, nesse modo de sociedade, o desenvolvimento humano torna-se esfacelado e, nesta linha histórica, a solução para essa desigualdade dar-se-ia por meio da educação e de uma nova sociedade, a sociedade comunista, na qual “(...) a vivência das relações diferentes, essencialmente comunistas, determinaria a revolução nos modos de pensar e comportar-se em sociedade e a mudança destas impulsionaria(...) a transformação das relações.” (Tuleski, 2008).

Vigotski, na obra *A transformação socialista do homem*, de 1930, afirma que a contradição existente na sociedade de classes resolve-se através da revolução socialista e da transição para uma nova ordem social, em uma nova forma de organização das relações sociais.

A partir desse esboço, pode-se compreender melhor a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural referente ao desenvolvimento do homem e seus principais aspectos.

## **1.2 O desenvolvimento do psiquismo humano**

Esclarecendo-se, a Teoria Histórico-Cultural não se refere meramente à importância das questões sociais nas relações humanas, mas traz a relevância da historicidade contida nos objetos e nos conhecimentos produzidos, acumulados e transmitidos pelo homem. Duarte (1996) entende que a historicidade implicará na humanização do homem, uma vez que essa ocorre a partir da apropriação do que foi produzido historicamente pelo gênero humano, na qual se destaca o conhecimento socialmente efetivo. Sobre o assunto, Martins (2007, p. 49) aborda:

(...) a socialidade do homem, guarda também a sua historicidade, e, neste sentido, a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas sim, aquele que tem criado o próprio ser humano. Desta relação homem-sociedade, sustentada pelos processos de apropriação e objetivação, apreende-se que este não é objeto passivo das influências e determinações sociais, mas acima de tudo, o sujeito de sua criação. Sendo ao mesmo tempo, o produto da sociedade aquele que a produz.

Compreendendo, então, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano dá-se pelas questões sociais, históricas e culturais envolvidas. O homem precisa, então, segundo Leal (2010), apropriar-se dos objetos e fenômenos produzidos, vinculados às condições de sua existência e reprodução, para se humanizar. Somente assim, ele pode ser considerado pertencente ao gênero humano.

Assim, Martins (2007, p.54), assevera,

(...) o homem é parte da natureza, e é dotado de propriedades biológicas que o distinguem dos outros animais. Entretanto, não são essas propriedades por si mesmas que garantem o ser homem. Ou seja, o homem além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico e como tal, membro de uma determinada sociedade pertencente a uma ou outra classe ou camada dessa sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica.

Neste sentido, Leontiev (2004) assegura que o homem adquire características verdadeiramente humanas no decorrer de sua vida, pela apropriação do que foi desenvolvido pelas gerações anteriores, por meio das aquisições históricas da humanidade. O autor afirma: o que foi criado por uma geração é transmitido às gerações seguintes e é aperfeiçoado por elas.

Diferenciando a constituição do homem cultural em relação à do animal, Luria (1991, p.74) aponta:

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Essas formas de vida não existem nos animais, e a transição da história natural do animal à história social da humanidade deve ser considerada um importante passo assim como a transição da matéria inanimada a animada ou da vida vegetal a animal.

Sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1930) pontua que houve poucas mudanças em seu tipo biológico durante o seu desenvolvimento, pois a evolução biológica ficou em segundo plano em relação às questões sociais. Estas questões são analisadas pelo autor russo a partir de colocações de Marx, o qual as considera

imprescindíveis para o desenvolvimento do homem, pois a divisão da sociedade em classes influencia na formação do psiquismo humano, fragmentando-o e distorcendo-o pela desigualdade social. O autor enfatiza que o capitalismo reconduziu a humanidade a uma degradação profunda da personalidade humana e que esse processo de mutilação humana é inerente a esse tipo de sociedade.

Pontuando referente à sobreposição da questão cultural em detrimento da biológica, Martins (2007, p.58) declara,

(...) sem negar que o homem seja também produto da evolução biológica (resultado da filogênese, também historicamente condicionada), o vemos como um produto histórico e social, mutável nas diversas etapas do desenvolvimento da sociedade e diferenciando-se em razão da qualidade de seus vínculos para com ela. Apreende-lo como ser social não significa tê-lo como um ser meramente integrante da sociedade, mas sabê-lo, construído e criado por este mundo social. Em sua essência o homem é a totalidade das condições sociais.

Referente a esse assunto, Leontiev (2004) atesta às questões culturais, históricas e sociais se sobrepõem ao biológico no desenvolvimento do homem e que cada indivíduo tomará para si de diferentes formas tais aquisições, constituindo a sua subjetividade.

Em consonância com o autor, Martins (2007, p 141) disserta:

Conceber a essência humana como conjunto das relações sociais implica reconhecer que essas relações são produzidas pelos homens por meio da atividade consciente, encontrando-se na base dessas relações as relações sociais de produção. Esse dado apresenta de modo implacável a conexão entre a subjetividade e a atividade vital do homem pela qual ele constrói a si e a seu mundo. O indivíduo humano só existe como tal porque as atividades que implementa para satisfazer suas necessidades pressupõem um necessário intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos, isto é, só se realiza ante uma sociedade que lhe permite formar-se e desenvolver-se. Não se trata, portanto, do estabelecimento de relações lineares entre homem e

sociedade, mas de explicá-lo como unidade e luta desses contrários.

Como a sociedade e o período histórico do homem têm extrema relação com o desenvolvimento humano, pensa-se que na sociedade posta, organizada em classes, o desenvolvimento da linguagem e de outros aspectos do homem se dá de forma fragmentada. A divisão social entre o trabalho braçal e o intelectual leva às diferenças quanto ao acesso ao que foi produzido pela humanidade. Assim o trabalho, considerado como atividade vital para o homem, não tem sentido pessoal para ele a não ser a remuneração, provocando uma ruptura em sua consciência.

Assim, reflete Leal (2010, p. 99),

Um desenvolvimento realmente livre e completo da consciência humana, no entanto, só será possível, com a reorganização da sociedade, uma vez que isso não é possível na sociedade de classes. Assim devemos considerar que uma organização diferente, com relações sociais estabelecidas em outros moldes, que não o da dominação e exploração, determinaria outra consciência, outro desenvolvimento do psiquismo, não mais sujeitado de forma conformista e conformada a essa dominação.

Em concordância com os demais autores da Teoria Histórico-Cultural, Leontiev (2004) conceitua o processo de humanização como a superação das mudanças biológicas do homem a partir do seu desenvolvimento histórico-social, pois cada geração depende, inicialmente, do que foi construído pelas gerações precedentes, para posteriormente aperfeiçoar tudo que foi produzido, propiciando, assim, um maior desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. O autor enfatiza que o homem se torna homem ao se apropriar do que foi produzido pela humanidade, ou seja, esse aprendizado não se transmite de forma hereditária e a continuidade do progresso histórico seria impossível sem a transmissão desse desenvolvimento entre as gerações.

Para melhor compreender o desenvolvimento humano, Elkonin (1987) esclarece que essa estruturação surge na sociedade socialista, pois esta se interessa pelo desenvolvimento completo das capacidades e possibilidades existentes em cada período do desenvolvimento infantil. Para a construção do novo homem socialista, pensava-se em um homem desenvolvido por completo, não fragmentado pela divisão de classes. Assim, a sociedade se beneficiaria, pois, além desse desenvolvimento em potencial, a compreensão sobre quaisquer aspectos humanos se daria sempre de forma coletiva.



Elkonin (1987) relata que no desenvolvimento humano a questão biológica deve ser considerada, contudo, ela é superada pelas questões históricas e sociais, como se pode verificar em casos de bebês que são tolhidos de interações sociais, não sendo expostos a uma diversidade de vivências culturais e históricas e, por fim, não se desenvolvem como homens, mas manifestam características animais, ou seja, nascem homens, mas não são humanizados.

Partindo desse delineamento sobre o desenvolvimento humano, faz-se necessário demarcar o desenvolvimento do psiquismo, de modo a compreender o homem de forma completa.

Segundo Facci (2004), não há psiquismo individual sem consciência social, uma vez que as relações sociais do contexto deste indivíduo explicarão as particularidades psicológicas de sua consciência. Nota-se que o homem é construído por essas questões e, para compreendê-lo, faz-se necessário entender não somente seu entorno, mas a sociedade como um todo.

Martins (2007) dispõe que o psiquismo não se apresenta independente da realidade objetiva, mas, sim, como imagem subjetiva do mundo objetivo, resultante da relação entre o homem e natureza, não sendo, desta forma, puro ou abstrato. A autora ainda afirma que, primeiramente, o psiquismo se apresenta na atividade para, posteriormente, manifestar-se como consciência, sendo esta um conjunto de conhecimentos apreendidos pelo homem a partir das relações de suas impressões da realidade com os significados elaborados socialmente, mediados pela linguagem, assim, considerando-se a consciência sendo constituída socialmente. Sobre a origem da consciência, esta autora defende que a mesma se deu em decorrência da necessidade de organização do homem perante o trabalho, uma vez que as relações entre o homem e a natureza e entre os próprios homens exigiram a constituição do reflexo da realidade.

Ainda sobre a consciência, Luria (1990, p. 23) afirma:

(...) é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se [...] as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social [...] Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações

sociais e as primeiras exposições a um sistema lingüístico determinam as formas de sua atividade mental. Todos esses fatores ambientais são decisivos para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência. Novos motivos para a ação aparecem sob a forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim são criados novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar informação e novos sistemas de refletir a realidade.

Nesse sentido, Possidonio e Facci (2012) afirmam que a formação da consciência está relacionada à apropriação da cultura e que esta apropriação decorre das relações sociais, que possibilitam o aprendizado e o desenvolvimento das funções essencialmente humanas. Desta forma, pode-se compreender a partir das palavras de Martins (2007, p.66), “ [...] a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas sim apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e ao mesmo tempo expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo”.

Meira (2012) assevera o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados como fundamental para o processo de humanização do homem. A autora ressalta que o desenvolvimento do psiquismo ocorre em virtude da apropriação dos produtos da atividade humana.

Desta forma, colocados os apontamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo e a apresentação das relações desse com as questões sociais, históricas e econômicas, será dissertado sobre o desenvolvimento de cada função psicológica superior, para um maior entendimento a respeito.

### **1.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

Para ocorrer o desenvolvimento psíquico e, até mesmo, o desenvolvimento humano em sua total amplitude, é preciso que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas. Sobre tais funções, Tuleski (2008) afirma que, para melhor entender a importância do processo histórico no desenvolvimento dos mecanismos psicológicos, Vigotski estudou o comportamento e os pensamentos dos povos primitivos. Ao fazer comparações entre o homem moderno e o primitivo, ele concluiu que as funções psicológicas não são inatas, ou seja, tais as funções vão sendo desenvolvidas e

aprimoradas de acordo com as necessidades do indivíduo, além disso, são suscetíveis a mudanças de acordo com o período histórico ou com a sociedade em que o homem está inserido. Sendo assim, a diferença entre o comportamento do homem primitivo e o do homem moderno só pode ser compreendida numa perspectiva histórica, uma vez que cada geração inicia suas experiências com o mundo a partir das criações de gerações passadas, da história dos signos desenvolvidos a partir das necessidades dos homens.

Barroco (2012) diferencia as funções elementares das psicológicas superiores, explicando que a criança ao nascer com as funções elementares, as quais são mais primitivas, estão sujeitas aos estímulos do ambiente e, por isso, relacionadas com a questão biológica do homem. Por sua vez, as funções psicológicas superiores, mesmo sendo funções corticais, necessitam da mediação para se desenvolverem, uma vez que são mais complexas e planejadas, e caracterizam a conduta humana. Sobre o desenvolvimento dessas funções, Vigotski, Luria e Leontiev (2006, p 114) afirmam:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Martins (2011) explana essa afirmação dos autores alegando que toda função psíquica superior resulta de funções externas, sociais, ou seja, o desenvolvimento das funções elementares em funções superiores não ocorre de maneira evolutiva, pois, para as funções psicológicas superiores se desenvolverem, é preciso que ocorra a internalização de signos externos, que serão transformados em internos por meio das relações sociais, em um processo dialético. Como as demais funções, a linguagem inicia-se de forma intersíquica para tornar-se intrapsíquica, ou seja, é constituída de forma social e histórica. A linguagem é destacada pela autora como fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em decorrência da mediação entre elas, visto que o desenvolvimento de uma função relaciona-se com o desenvolvimento das outras. Assim, se a criança vier a apresentar algum “atraso” em seu desenvolvimento, não se deve pensar apenas em seu corpo como o principal meio para se localizar algo patológico e curá-lo, é preciso refletir sobre a sociedade em que a criança está inserida e as relações que ela estabelece.

Vigotski (1995) no tocante ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores esclarece que a atividade mediadora reconstrói a operação psíquica ampliando a atividade de tais funções. Em outras palavras, o homem se constitui e se desenvolve a partir da comunicação e relação com outros homens, ou seja, a partir da atividade mediadora.

Conceituando a mediação, Leontiev (2004) enfatiza que ela se faz presente em todas as relações humanas, sendo estas relações entre os próprios homens, entre o homem e o mundo material e até mesmo em algumas atividades que o homem executa sozinho, quando essa exige maior elaboração mental, como uma tarefa científica. Concernente às primeiras mediações, esse autor afirma que elas são realizadas por meio do objeto, não pela palavra, como exemplo, o autor expõe acerca do período em que a criança necessita do auxílio do adulto para alcançar os objetos desejados, assim, pode-se dizer que há a mediação através das ações do adulto no processo das relações da criança com o mundo dos objetos.

Martins (2007) ressalta que, a partir da mediação, a atividade humana se estrutura, propiciando o desenvolvimento da consciência, além de possibilitar ao homem fabricar objetos para satisfação de suas necessidades, produzindo para si próprio, transformando assim suas condições de existência.

A formação das funções psíquicas superiores se constitui sem que a parte biológica do homem seja alterada. Desse modo, os processos elementares e superiores não são hierarquizados do natural ao cultural, mas se entrelaçam continuamente, uma vez que não há linearidade em quaisquer aspectos do desenvolvimento do homem, pois as questões culturais, sociais e históricas o afetam diretamente (Martins, 2011).

Vigotski (2001) afirma que para as funções elementares sejam superadas e transformadas em funções psicológicas superiores, a instrução formal se faz imprescindível, uma vez que por meio dela os conceitos espontâneos, ou seja, o saber cotidiano transforma-se em conceitos científicos e esse processo modifica todo desenvolvimento humano.

Com isto, pode-se dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das condições reais de aprendizagem e desenvolvimento propiciadas ao indivíduo. Posicionando-se quanto a esta questão, Possidonio e Facci (2012) enfatizam a importância do estudo sistematizado no ambiente escolar, visto que este promove o aprendizado e a humanização. As autoras ainda colocam que a educação escolar é fundamental para mediar a apropriação dos saberes sistematizados, que

emergem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos homens em sua prática social ao longo da história.

Assim, nessa perspectiva, as relações sociais propiciam, por mediações, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais, estando desenvolvidas, permitem ao homem atingir o máximo de sua potencialidade. Para maior compreensão, será abordada separadamente cada função psicológica superior.

### **1. 3.1 Percepção**

Para Vigotski e Luria (1996), inicialmente, essa função se mostra de forma primitiva, uma vez que, o bebê percebe o mundo com a boca, as mãos e os olhos, que ainda não discriminam o que veem; assim, a criança não tem a ideia de profundidade e acredita, por exemplo, que pode pegar a lua. Posteriormente, a percepção desenvolve-se de modo que a criança passa a reconhecer imagens visuais, e estas se fundem com as experiências anteriores, ampliando essa função. Novamente, o que vai dar significado ao que está sendo sentido e percebido são as relações exteriores, passando, assim, este processo do intersíquico para o intrapsíquico. Luria (1990, p. 38), expõe:

(...) A percepção é uma atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve uma participação íntima da linguagem, devemos alterar radicalmente as noções clássicas de percepção como um processo não mediado, dependente somente de leis relativamente simples da ciência natural.(...) A percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas.

Luria (1981) descreve essa função como um processo ativo realizado a partir da análise e a comparação do que foi percebido para verificar e classificar tal estrutura de acordo com os conhecimentos já estabelecidos. O autor salienta que essa atividade se mostra mais detalhada quanto menos familiar for o objeto percebido e que a percepção “nunca acontece sem a participação direta da linguagem” (p.200).

Ainda segundo Luria (1979), essa ligação da percepção à linguagem se dá, pois, ao identificar os objetos, o homem os nomeia atribuindo-lhes determinadas propriedades, classificando-os em categorias.

Para Martins (2011), a sensação e a percepção são os reflexos iniciais da realidade, sendo que a percepção contribui na atribuição de significado às sensações, resultando em um processo estruturado. Enquanto a sensação é mais difusa, a percepção se realiza por meio da relação entre a imagem e a palavra, ou seja, pelo conceito, possibilitando maior conhecimento das características do que foi percebido, permitindo assim, ligações entre a percepção, a linguagem e o conceito.

Pode-se compreender, pela explanação dos autores, que uma função não se desenvolve alheia a outra, uma vez que em sua constituição elas estão imbricadas, especificamente a linguagem, o que propiciará um salto qualitativo no desenvolvimento humano.

### **1.3.2 Memória**

Para Vigotski e Luria (1996), a criança, assim como ocorreu com o homem primitivo, primeiramente, recorda-se através da rememoração e devido à necessidade de armazenar maiores informações, recorre ao uso de outros materiais para auxiliar nessa função. Assim sua memória tem maior eficácia, transformando algo natural em cultural.

Por associações e métodos de memorização cada vez mais elaborados, a capacidade de memória vai se transformando, passando de uma função elementar a uma função psicológica superior, o que evidencia que a memória se reequipa em decorrência de um processo cultural.

Nesse sentido, Luria (1981) afirma que para que ocorra a recordação voluntária é necessário haver motivo para isso e o homem passa a se utilizar de instrumentos para auxiliar a memória de modo a fazer conexões para auxiliá-lo, tornando a memorização um processo ativo.

Para Martins (2011), inicialmente a criança faz uso da memória a partir das relações concretas entre os objetos, assim, a fase escolar desempenhará um papel fundamental na transformação dessa memória objetiva em memória lógica. Por sua vez, o pensamento em conceitos, manifesto na adolescência e na idade adulta, sofrerá uma transformação, uma vez que a memorização, que anteriormente acontecia em forma de registros espontâneas, passa a ser construída com base em experiências anteriores e

presentes e em planos futuros, tornando-se qualitativamente superior e considerada um dos traços fundantes da conduta culturalmente formada.

### 1.3.3 Atenção

Quanto à função da atenção, Vigotski e Luria (1996) destacam que ela é observada desde o início da vida do bebê, na presença de estímulos fortes. Essa fase da atenção é denominada pelos autores de instintivo-reflexiva, por não haver um processo mais elaborado inicialmente nessa função. Entretanto, para realizar atividades que exigem mais empenho, esse modo de atenção não se mostra suficiente, assim, a partir de uma necessidade cultural artificial, a criança passa a se atentar por um período de tempo cada vez maior, alterando, assim, futuramente, seu comportamento e sua personalidade.

Novamente, os autores enfatizam a importância de recursos externos para o processo e desenvolvimento desta função, pois estes recursos servem como mediadores, já que, após o uso deles para focalizar a atenção, as potencialidades humanas são executadas com maior precisão e elaboração. Luria esclarece (1991, p.1):

O homem recebe um imenso número de estímulos, mas entre estes ele seleciona os mais importantes e ignora os restantes (...) Surge-lhe grande número de associações, mas ele conserva apenas algumas, essenciais para a sua atividade, e abstrai as outras que dificultam o seu processo racional de pensamento.(...) Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível.

O autor acentua os fatores que influenciam na atenção são a intensidade e a novidade do estímulo, inibindo sinais secundários. No entanto, a atenção voluntária ocorre mesmo quando não há situações novas, como nos casos de atividade intelectual em que o próprio homem se determina a realizar algo focando sua atenção em seu favor. Sobre a transformação da atenção, este autor afirma que a instrução verbal do adulto, atrelada aos seus gestos, são os responsáveis pelo processo da atenção involuntária para a atenção voluntária, uma vez que elas regulam a atenção da criança que, posteriormente, transforma-se em função autorreguladora, sendo, então, uma função social por origem.

Luria (1981) enfatiza que enquanto a atenção elementar ou involuntária decorre de estímulos biologicamente significativos, a atenção voluntária é um ato social constituída pelas relações. Assim, para o autor,

Toda atividade mental humana organizada possui algum grau de direção e seletividade. Entre os muitos estímulos que nos atingem, só respondemos aqueles poucos que são especialmente forte ou que parecem particularmente importantes e correspondem aos nossos interesses, intenções e tarefas imediatas (p.223).

Martins (2011) explana a respeito da atenção envolvendo os processos de selecionar, inibir e reter estímulos, que são um dos meios de tornar a percepção consciente. Essa função é de suma importância para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores por elevar os níveis de atividade sensorial, cognitiva e motora. A autora pontua que a atenção involuntária se faz presente tanto nos homens como nos animais, pois se remete à intensidade do estímulo; já a atenção voluntária, condição estritamente humana, manifesta-se como a forma de concentrar a atenção intencionalmente em dado estímulo, reduzindo os demais. Ela ainda destaca que esses estímulos são mecanismos criados pelo contexto histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido.

#### **1.3.4 Abstração**

No que se refere à abstração, Oliveira (2011) afirma que essa função psicológica superior possibilita ao homem uma nova forma de pensar, sendo esta de modo mais elaborado. A autora ainda expõe que o desenvolvimento desta função só se concretiza a partir do desenvolvimento da linguagem.

Em conformidade com a autora, Luria (1990, p. 67) explana,

(...) as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não mediada para o pensamento mediado, racional. [...] o pensamento categorial e a orientação abstrata são consequência de uma reorganização fundamental da atividade cognitiva que ocorre sob impacto de um fator novo, social –



uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica. [...] o processo de formação de conceitos está enraizado no uso das palavras, as quais, [...] adquirem significados diferentes nos estágios sucessivos do desenvolvimento.

Entendendo que a linguagem reestrutura o pensamento (Vigotski,1931) e que a abstração consiste em pensar de modo aprimorado, conclui-se que há uma imbricada relação entre essas funções, uma vez que “(...) apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades (...), permitindo suas formulações sob a forma de ideias de conceitos e juízos” (Martins, 2011, p.157). A partir disso é que se pode compreender além do que foi dito, o que ficou implícito, subentendido.

Explanando a respeito da relevância da abstração para o desenvolvimento humano, Oliveira (2011, p. 37) declara:

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. [...] Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

Considerando a ligação entre a linguagem e a abstração e ressaltando a interferência do entorno a que o homem está exposto no desenvolvimento de tais funções, Luria (1992, p. 78), reitera:

(...) Novas experiências e novas ideias mudam o modo pelo qual as pessoas usam a linguagem de maneira que as palavras se tornem o principal agente de abstração e generalização. Os processos de abstração e generalização não são constantes em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico e cultural. Na verdade, estes processos são eles mesmos, produtos do ambiente cultural.

### 1.3.5 Linguagem

Engels afirma (1876) que a linguagem é responsável por diferenciar o homem do animal e que seu desenvolvimento resultou do trabalho, pois, segundo o autor, os macacos se locomoviam com as mãos e os pés, no entanto, em decorrência da dificuldade em se alimentar, houve a necessidade de buscar alimentos em locais mais íngremes. A partir de então, passaram a adotar uma postura ereta, o que possibilitou a utilização das mãos. Com isso, começaram a desenvolver habilidades que foram se aprimorando a cada geração, culminando na criação de instrumentos, o que deu origem ao trabalho. Esse trouxe a necessidade da comunicação e, assim, os órgãos intrincados a esse desenvolvimento e o cérebro foram gradualmente se especificando.

Com esse desenvolvimento, Engels (1876) assegura que o homem passou a utilizar o fogo, a domesticar os animais e a se alimentar melhor, com carne, leite e seus derivados. Além disso, ele se adaptou às diversas variações climáticas, povoando toda a superfície da terra. Dessa forma, o homem começou a dominar a natureza e a modificá-la, adquirindo a capacidade de planejar e de dominar suas ações, distanciando-se, dessa forma, cada vez mais do animal.

Em concordância com Engels, Leal (2010) ressalta que o trabalho permitiu que o homem passasse a cooperar com outros homens, o que culminou na necessidade de comunicação e, conseqüentemente, na evolução do aparato necessário para essa função: o aparelho fonador. Sobre esse desenvolvimento, Luria (1991, p. 80) explica,

Os sons que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão porque só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam(...) Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato por isto o mesmo complexo de sons podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto . Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e a adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram

a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos [...] a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isso tem razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental da formação da consciência.

Cumprido observar que nesta concepção há o conhecimento das estruturas orgânicas necessárias para as funções humanas - por exemplo, a integridade do aparelho fonador para a emissão da fala; porém enfatiza a importância da sociedade e da historicidade como parte dos processos de desenvolvimento humano. Esse fenômeno pode ser verificado no caso do filme *O garoto Selvagem*<sup>2</sup> e em vários casos divulgados pela mídia, em que crianças que têm a parte orgânica desenvolvida dentro do esperado para a idade e são excluídas do convívio social por um longo período; passam, então, a ter comportamento similar ao dos animais, mostrando alteração significativa da linguagem oral. Isso vem enfatizar a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem oral.

Em concordância com os autores citados até o momento, Klein, Silva e Mata (2012) afirmam que é a partir da necessidade da comunicação entre os homens que a linguagem se desenvolveu; assim, a linguagem e a consciência são produtos sociais. Dando continuidade a essa ideia, Costa-Hubes (2014, p.2) afirma no excerto abaixo:

Compreender a linguagem como social, histórica e ideológica significa abalar as condições humanas de interação, reconhecendo os sujeitos nessa imersão social, (re)construindo-se na relação com o(s) outro(s). Nas condições de interação, os discursos são organizados em função do contexto, atendendo ao propósito de fazer-se compreendido pelo(s) outro(s) com o(s) qual(is) enuncia. Para abarcar as necessidades estabelecidas, a linguagem se amplia, se renova, se constitui, se ramifica, tendo como preceito, apenas, seu compromisso com a interação.

Leontiev (2004) entende a aquisição da linguagem como um processo de apropriação das operações de palavras gravadas historicamente a partir das suas significações. Para ele, “a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada

---

<sup>2</sup> Filme que retrata a história de um garoto francês criado na floresta que, por isso, apresentava características animais. Ao ser encontrado e passar por alguns exames, não demonstrou alterações orgânicas que justificassem seu comportamento e ausência de linguagem.

geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua” (p.266). O autor enfatiza que a comunicação é a condição necessária e específica para que o homem se desenvolva na sociedade.

Concordando com esses autores, Barroco (2012) afirma que a linguagem iniciou-se com uso de gestos para posteriormente utilizar-se de sons, os quais foram sendo aprimorados de modo a especificar-se cada vez mais, com o uso de frases inteiras. A autora destaca que a linguagem teve início a partir de atividades concretas do homem, sendo necessária apenas para as vivências práticas; mas com a complexidade de seu desenvolvimento, a linguagem foi a responsável pelo pensamento abstrato, e, dessa forma, cumpriu um papel fundamental na criação do homem cultural.

Vê-se que a vida em sociedade propiciou o desenvolvimento da linguagem e, em consequência, esse desenvolvimento foi se especificando e assim oportunizando um maior desenvolvimento cultural da sociedade. Isso pode ser comprovado, por exemplo, pela riqueza do vocabulário das mais diversas línguas da atualidade, e, ainda, pela possibilidade do homem de aprender línguas diferentes das do seu país de origem.

Sobre a grandiosidade da linguagem, Vigotski (1931) discordava do pressuposto dela ser compreendida de forma reduzida, como um estímulo sensorial ou motor, tendo por princípio o estímulo e reação, pois, para ele, excluía-se, dessa forma, o psíquico por completo. Ele enfatizava tratar-se a linguagem do sistema de relação social mais importante, pois através dela um homem exercia influência sobre o outro, envolvendo, assim, a compreensão, e era, por isso, totalmente ativa.

Dispondo a importância da linguagem para o desenvolvimento da criança, Leontiev, Vigotski e Luria (1991, p. 81.) pontuam que “ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, usa a experiência de todo gênero humano, e não só a sua experiência pessoal. A criança classifica objetos, começa a percebê-los diferentemente e assim recorda-os de maneira diferente”.

Vigotski (2001) também acentuava a dinamicidade da linguagem, uma vez que o desenvolvimento histórico tem o poder de modificar o conteúdo concreto da palavra quanto à representação e generalidade da realidade na palavra. O autor afirma que a linguagem, assim como qualquer outro aspecto do desenvolvimento humano, não pode ser compreendida de forma isolada das questões históricas. E sobre estes aspectos, Martins (2007, p. 79) declara,

(...) os significados das palavras que passam a fazer parte do idioma resultam do trabalho do pensar realizado historicamente pelos homens, revelando de que modo o homem no transcurso da história foi elaborando ideias e adquirindo conhecimento sobre o mundo e como esses conhecimentos foram fixando-se na forma de idiomas.

Rego (1995), em seus estudos sobre Vigotski, afirma que a linguagem possibilita a representação de características do objeto, mesmo ele estando ausente; ela também generaliza as características dos objetos e garante, pela comunicação, a transmissão das experiências alcançadas pelo homem ao longo da história.

Neste sentido, Martins (2011) declara que a linguagem possibilita ao homem a construção, fixação e generalização de conhecimentos; assim, ela se torna muito mais do que um simples meio de comunicação para ser um instrumento de atividade intelectual. A autora vai além, ao afirmar a linguagem não apenas como instrumento do pensamento, pois há entre eles uma relação dialética. Pontua, também, que a criança aprende a falar espontaneamente, porém é a partir de procedimentos específicos de ensino que ela reorganizará essa capacidade, fazendo uso de elementos da linguagem, no discurso coordenado e na organização do pensamento.

Para Vigotski (2001), não há meios de se analisar separadamente a linguagem e o pensamento, pois ele entende que a palavra sem significado é som vazio. Linguagem é um meio de comunicação social, de enunciação, de compreensão, assim não há como dissociar pensamento de linguagem, ou uni-los apenas por associação ou estruturação.

Compreende-se que para esse autor, a linguagem é extremamente importante, pois para ele, ela reestrutura o pensamento e, por meio do pensamento verbal, transforma todas as outras funções humanas. O autor afirmava ainda que a linguagem seria a responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal, e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do comportamento.

Para Leontiev, Vigotski e Luria (1991), a criança, inicialmente, segue as instruções dadas pelos adultos, para, posteriormente, visualizar as imagens das suas ações futuras e desenvolverem seu discurso. A partir de então, ela passa a desenvolver a capacidade de prever fenômenos e compreender relações lógicas; assim, pode-se dizer que a linguagem transforma-se em um dos meios mais importantes de autorregulação do comportamento.

Segundo esses autores, por meio da linguagem oral, o homem consegue ter acesso à experiência do gênero humano, além disso, é através dela que a percepção e a memória da criança se organizam de maneira mais complexa; o processo de reflexão, de elocubrar, fazer deduções se estabelece, fazendo com que todas as potencialidades do pensamento sejam utilizadas. Assim, os autores pontuam: “a linguagem é a base do pensamento (p.80)”.

Luria (1985) postula que a linguagem interfere no desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida e a palavra dá forma à atividade mental, criando novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. A palavra não apenas indica um objeto, mas isola e generaliza os conceitos e cria uma relação entre eles, e assim contribui para formação da consciência. Martins (2007, p. 46) complementa, esclarecendo,

(...) ao superar os limites da representação imediata da realidade (própria dos animais), o homem passa a representar cognitivamente os fenômenos da realidade, denominando-os com palavras de sua linguagem, e como resultado se formam os conceitos e os significados. Pela linguagem, passa a ser possível, entre os homens, não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos. Graças à linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conhecimentos, o homem tem podido refletir o mundo, estruturando sua consciência.

Neste mesmo sentido, Leontiev (2004, p.81) afirma:

(...) a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando posteriormente, a palavra e a linguagem, se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é como pensamento.

A linguagem para Luria (1991) proporciona mudanças essenciais à formação da consciência humana, por duplicar o mundo para o homem, conservar as informações por

ele recebidas e criar imagens interiores através da discriminação de objetos, do direcionamento da atenção a eles e da conservação dos mesmos na memória. Além disso, ela é considerada como o veículo mais importante do pensamento por ser responsável por transformar questões sensoriais em racionais, interferindo diretamente na representação de mundo. Assim, pela linguagem, há o desenvolvimento do psiquismo.

Martins (2007, p.83) aborda a relação entre a linguagem e as emoções afirmando,

(...) da mesma forma que o pensamento, também as emoções e os sentimentos se vinculam a linguagem. À medida que os estados emocionais vão diferenciando-se por influência decisiva da comunidade verbal, adquirem significados passando a ser definidos e identificados também por meio de palavras. A linguagem intervém de tal forma na regulação dos afetos e dos sentimentos que por ela eles podem também ser motivados.

Em seus estudos com os gêmeos com provável atraso no desenvolvimento da linguagem, Luria (1985) descreveu um trabalho de estimulação de linguagem, no qual os gêmeos que, inicialmente utilizavam apenas a linguagem acompanhada da ação direta, passaram a usá-la de forma orientadora e narrativa, ou seja, ela tornou-se mais elaborada. Analisando esse estudo, o autor trouxe a importância da intervenção do adulto no desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Luria (1991), em concordância com Vigotski, entende que o surgimento da linguagem promoveu mudanças essenciais à atividade consciente do homem, das quais a primeira foi a capacidade humana de criar um mundo de imagens interiores, ou seja, a possibilidade de lidar com objetos do mundo exterior quando estes estão ausentes. Outro aspecto importante da linguagem é que as palavras não apenas nomeiam objetos, mas revelam suas funções, propiciando, assim, a abstração e a generalização da linguagem são, para o autor, de suma importância para a formação da consciência, pois a linguagem torna-se não apenas um meio de comunicação, como, também, o transmissor mais importante do pensamento.

A linguagem, segundo o autor, é essencial para a transmissão da informação da história social da humanidade, pois permite a apropriação de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento. Assim, pode-se dizer que a linguagem possibilita um desenvolvimento psíquico totalmente diferente, novo e desconhecido dos

animais, por isso é considerada o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Acerca da generalidade, Vigotski (2001) aponta que ela propicia o enriquecimento da percepção imediata da realidade e que isso decorre do estabelecimento de vínculos complexos e relações entre objetos representados no conceito e a realidade. É a partir da generalidade que os conceitos se relacionam de inúmeras formas, possibilitando a equivalência entre eles.

Sobre a função reguladora da linguagem, Luria (1986) explica que ela se manifesta no momento em que o adulto dá um comando à criança e esta obedece, correspondendo à ordem dada; porém isso só é possível por meio da instrução verbal do adulto, desde o início da vida da criança.

O autor coloca que, apesar de as áreas cerebrais serem as responsáveis pela produção dos fonemas e pela articulação, estas áreas não têm relação com a função reguladora da linguagem. Essa colocação do autor é de relevância, pois a linguagem é muito mais que a emissão correta dos fonemas, dada a quantidade de funções que ela exerce, conforme já pontuado. Para Vigotski & Luria (1996), “(...) a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo, e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (p.209).

Sabe-se da importância das relações sociais para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores e, principalmente, da linguagem, conforme já elencado. É de extrema relevância que a criança tenha o máximo de interações com crianças da mesma idade, com crianças mais velhas e com adultos. Não se pode esquecer que a escola exerce um papel fundamental nesse desenvolvimento, pois nesse espaço a criança contará com um ambiente rico nas mais diversas relações.

Vigotski e Luria, na obra *Estudos sobre a história do comportamento: Símios, Homem primitivo e Criança*, de 1996, destacam a importância da escola no desenvolvimento da linguagem. Entendem eles que, com a inserção da criança na escola, há o aumento do vocabulário, constroem-se os conceitos, altera-se o pensamento, e a memória, até então visual, evolui para memória verbal. A linguagem oral torna-se a ferramenta cultural mais usada, pois estimula o pensamento e possibilita a reconstrução da mente da criança. Os autores colocam ainda que se alcançam as formas culturais superiores da atividade intelectual por meio do planejamento verbal



humano, enfatizando assim que os mecanismos da linguagem não desempenham apenas reações expressivas.

É salientado por Luria (1981, p. 269) que a fala não se resume a um modo de comunicação, mas a “um instrumento para a atividade intelectual, e finalmente, como um método para regular ou organizar processos mentais humanos”.

Partindo dessa compreensão acerca dos desdobramentos do desenvolvimento da linguagem oral e sabendo da relação entre esta e a escrita, viu-se a importância de tecer algumas considerações sobre tal fenômeno.

#### **1.4 Relação entre a linguagem oral e a escrita**

Referindo-se ao escopo da linguagem oral, Oliveira (2011) argumenta que ela não só possibilita a comunicação entre os homens, como propicia a interpretação de situações. Atrelado a isso, a linguagem assegura a formação dos conceitos oportunizando a mediação entre o homem e o objeto de conhecimento. “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico (p 48).”

De forma a compreender os signos a qual a autora supracitada aborda, faz-se necessário compreender seu conceito, uma vez que será versado a respeito desse tanto na linguagem oral, quanto na escrita. Pasqualini (2006) descreve o signo como um meio para regular a conduta, de forma a reestruturar a operação psíquica. Nesta mesma direção temos Tulesi, Chaves e Leite (2015, p. 176) que definem “instrumentos psicológicos ou signos são dispositivos artificiais criados pelo homem que determinam o domínio dos processos psíquicos”. Sforzi (2003, p 76) contribui com a reflexão, explicando acerca da gênese do signo,

Cada sujeito em particular, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, reproduz em nível individual, as formas histórico-sociais da atividade. A apropriação inicial está vinculada à participação do indivíduo na coletividade onde aquele instrumento ou signo é socialmente significativo. Por meio do processo de interiorização, a realização da atividade que era coletiva e externa, converte-se em individual, e os meios

de sua organização em internos. Ou seja, a atividade tanto externa quanto interna tem uma base material e um caráter individual. O indivíduo, desde o nascimento, inclui-se em uma atividade social que se realiza com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos, ou seja, está imerso em processos intersíquicos de relação com o meio. A assimilação de procedimentos de realização dessa atividade e o domínio na utilização dos meios que permitem dirigir o comportamento próprio formam-se no indivíduo nos processos intrapsíquicos. Inicialmente são assimilados em sua forma externa e, posteriormente, passam a ser o regulador interno do indivíduo.

Em consonância, Costa e Silva (2012) afirmam:

(...) o sistema semiótico reestrutura a totalidade dos processos psicológicos superiores, permitindo ao sujeito, paulatinamente, entender e dominar seu próprio comportamento e atos de pensamento. A partir dos signos o homem reconstrói seus processos de escolha em possibilidades novas. Essa mudança na estrutura cognoscitiva do sujeito relaciona-se às alterações básicas de suas necessidades e motivações.

Após esses esclarecimentos, vê-se a imponente da linguagem e suas funções, que nas palavras de Luria (1990) são: nomear, analisar, categorizar e propiciar a aquisição de conhecimentos, sendo, dessa forma, um produto do desenvolvimento sócio-histórico. Para este autor,

As palavras – unidades lingüísticas básicas – carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior [...] Os homens podem mesmo lidar com objetos “ausentes” e assim “duplicar o mundo” através de palavras que mantêm o sistema de significados, esteja ou não a pessoa em contato direto com os objetos referidos pelas palavras[...] Os homens usam um sistema complexo de relações sintáticas entre as palavras de uma sentença e são em seguida capazes de formular relações complexas entre entidades, gerar pensamentos e opiniões [...] a história social estabeleceu o sistema de linguagem e os códigos

lógicos que permitem ao homem saltar do sensorial ao racional, para os fundadores da filosofia materialista, tal transição é tão importante quanto a da matéria inanimada para a matéria viva (p. 25).

Ciente da relevância da linguagem oral e da transformação que ela possibilita ao desenvolvimento humano é pertinente discutir a relação entre a linguagem oral da criança e seu comportamento. Para isso, segundo Vigotski (2001), é necessário compreender que a linguagem, inicialmente, tem a função social de comunicação, intitulada de linguagem externa e, gradualmente, assume a função de planejar ações, nomeada de linguagem interna.

Dissertando sobre o assunto, Vigotski (1991) expõe que o ambiente é controlado com o auxílio da linguagem oral da criança, possibilitando uma nova organização do comportamento que, posteriormente, constituirá o intelecto. O autor pondera que o desenvolvimento da linguagem oral é de tal relevância para a criança, que ela necessita verbalizar para conseguir resolver determinada situação, ou seja, a linguagem interna se externaliza.

Este autor elucida o curso da linguagem no decorrer do desenvolvimento da criança, relatando que, a princípio, ela se expressa no momento em que realiza uma atividade e, posteriormente, há a verbalização de forma a planejar a atividade, transformando a relação entre a palavra e a ação. Assim, a criança passa a organizar-se e solucionar tarefas, além de controlar seu comportamento. Dessa forma, vê-se que a linguagem não se limita apenas a estabelecer a comunicação entre os homens. Nesse mesmo sentido, Luria (1979, p. 8) afirma:

O desenvolvimento da atividade intelectual da criança ocorre com a participação da linguagem ativa da criança, que tem inicialmente o caráter de comunicação da criança com as pessoas que a cercam, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a orientar-se na situação direta e planejar sua atividade.

Em consonância com o autor, Leite (2010) alega que a partir das relações sociais e culturais, a criança se apropria da linguagem para, posteriormente, utilizá-la para alterar sua conduta e a conduta alheia. Esta autora esclarece que a linguagem interna auxilia na resolução de problemas e no planejamento de ações futuras, mas pode converter-se em linguagem externa, no momento de execução da ação. A autora ressalta

“o movimento dialético existente nesse processo, a linguagem externa, uma vez convertida em interna, contrai-se e auxilia na organização das ações do sujeito e, na sua prática, retorna à condição de linguagem externa.”(p. 137)

Partindo dessas explicações concernentes à linguagem oral, no sentido de ressaltar alguns aspectos pertinentes ao desenvolvimento dessa função, será versado sobre a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

No que se refere à associação entre a linguagem oral e escrita, Mendonça (2013) discorre que enquanto a primeira reorganiza a atividade cognitiva, conforme já explanado anteriormente, a segunda, se configura de modo mais estruturado.

Vigotski (1991) elucida que a linguagem escrita se estabelece por meio de signos que representam a linguagem oral, esta por sua vez, caracteriza conceitos, situações e relações. Paulatinamente, os signos ligam-se diretamente aos conceitos, estreitando a conexão com a escrita, minimizando, assim, a relação com a linguagem oral. Esse processo não se desenrola de modo mecânico, logo, pode-se considerar o desenho, o gesto e a linguagem oral como simbolismo de primeira ordem, uma vez que eles desempenham os processos iniciais da escrita, enquanto essa representa um simbolismo de segunda ordem.

Vigotski (2001) esclarece que a semelhança entre a fala e a escrita é mínima, pois a escrita requer um alto grau de abstração, já que é uma linguagem sem som e sem interlocutor. Assim, enquanto na linguagem oral a criança não toma consciência de cada som que emite, na escrita ela necessitará atentar para estes detalhes de forma que o interlocutor a compreenda. É a partir da linguagem escrita que a criança atuará de forma intencional, arbitrária e consciente, a partir de suas habilidades. O autor afirma que, mesmo que a criança apresente na linguagem oral um vocabulário adequado para a idade, na escrita ela necessita da instrução formal e da abstração para compreender o processo de alfabetização. Sobre este aspecto, Costa-Hubes (2014, p.3) declara,

(...) o processo de apropriação da linguagem escrita perpassa pela compreensão dos signos historicamente e socialmente produzidos pela humanidade, pois é por meio de signos que atuamos socialmente em resposta às necessidades e propósitos de interação como locutores e interlocutores. Logo, reconhecê-los e compreendê-los é uma condição para a inserção social.

Referente a essa apropriação, é importante colocar que o nosso sistema linguístico não possui uma relação fixa e direta entre grafema e fonema, assim, a criança

apoia-se na fala para escrever, mas o nível de abstração para a escrita é muito maior e mais complexo para ela. Enquanto a fala não necessita de instrução, a escrita não ocorre sem ela. Enquanto na infância mais precoce a criança tem o vocabulário mais restrito e o significado da palavra mais concreto, a partir da idade escolar a criança passa a ter maior abstração e maior generalização de conceitos, e, dessa forma, ela apropria-se do mundo de forma mais ampla.

A função da escrita, para Vigostki, Leontiev e Luria (1998), caracteriza-se pelo uso de signos para transmitir e lembrar ideias e conceitos. Os autores ainda asseguram que os anos que antecedem a entrada da criança na escola preparam seu futuro desenvolvimento na leitura e na escrita, o que mostra a importância de propiciar as mais variadas vivências para a criança durante esse período.

Sobre a importância de ensinar a função social da escrita à criança, Costa-Hubes (2014, p 4) afirma,

Tendo em vista a natureza social da linguagem, é importante que, desde a compreensão e o traçado da primeira letra, a criança seja conscientizada da função integralizadora da linguagem, presente tanto no ato da leitura quanto no da escrita. Seus usos fundamentam-se na presença de um interlocutor, já que escrevemos para que alguém, fazendo uso do conhecimento de uma convencionalidade histórica e social, comum entre os sujeitos envolvidos, interaja e dialogue por meio das significações estabelecidas pela escrita.

No que diz respeito aos estágios da escrita, Vigostki, Leontiev e Luria (1998), atestam que na fase em que a criança apenas faz registros, sem que haja relação de compreensão do mecanismo de escrita, agindo ela como em uma brincadeira, tem-se a fase de pré-escrita ou pré-instrumental. Nesta fase, a escrita não tem a função de relembrar, então, serve apenas como desenho. Assim, a criança passa a usar o signo primário, que tem essa denominação por diferenciar-se do signo instrumental, uma vez que não tem a função de fazer a criança lembrar-se do que ela anotou; porém, é uma sugestão criada pela criança que a leva a verbalizar algo, por vezes, associado ao seu registro, sendo, então, um signo auxiliar.

Este processo, iniciado apenas como um desenho que acompanha as palavras, transforma-se, posteriormente, em conexão entre a produção gráfica e as palavras ditas à criança, passando do nível mecânico a um instrumento empregado de forma funcional,

pois a criança passa a recordar-se das palavras verbalizadas a ela por meio da produção gráfica diferenciada. Assim, de forma primitiva, ela passa a “ler” o que “escreveu”. Esse processo intitula-se *escritapictográfica*. Os autores destacam a relevância desse momento, afirmando que uma criança pode ter a habilidade exemplar de desenhar, mas não usar seu desenho como forma de memorização ou meio de comunicação, sendo esse momento fundamental para o desenvolvimento efetivo da escrita. Esta escrita por meio das imagens se desenvolverá plenamente aos cinco anos e então dará lugar à escrita alfabética.

Para esta transformação, ao se solicitar à criança que registre algo que seja difícil de lembrar a partir do desenho, ela fará uso de outra forma de registro, usando um signo para desempenhar tal papel. Assim, vê-se que o desenvolvimento da escrita não se dá de forma linear e que o ato precede a compreensão, pois só após várias tentativas é que a criança passa a entender a função da escrita. Origina-se deste processo - que é inegavelmente um instrumento da cultura - uma reorganização fundamental nas funções psicológicas, que transforma o comportamento e a criança.

De acordo com Vigotski (2006, p.116), o processo de aprender a escrever constitui-se em um,

(...) processo que ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança, da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental da infância.

Este autor ressalta a importância da escrita, pois acredita que por meio dela há uma transformação no desenvolvimento da criança, pois, para Vigotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos depende da intervenção escolar; quanto aos conceitos espontâneos, cotidianos, a criança já adquire domínio por meio de suas relações sociais. Compreende-se, assim, que criança não chega vazia à escola, pois ela tem pré-conceitos que serão transformados em conceitos ao longo da vida escolar.

Superficialmente, pensa-se que, por se utilizarem da linguagem oral e da gramática, por exemplo, as crianças já se apropriaram de conceitos científicos; mas elas as usam sem conhecer sua sistematização, cabendo à escola propiciar-lhes tal conhecimento.

Vale lembrar que essa transformação dos conceitos não se dá por meio da memorização, pois a criança precisa se apropriar do conceito tecendo generalizações a partir do que já compreendia como conceito espontâneo. Assim, os conceitos científicos não decorrem da soma de conhecimentos, mas das relações entre eles, as quais se desenvolvem de forma dinâmica, a partir da generalização. Este processo ocorre quando a criança consegue compreender que um conceito abrange vários outros, ou seja, quando ela passa a compreender, por exemplo, que a palavra cadeira será utilizada independentemente do material que tenha sido usado na fabricação desse utensílio, generalizando esse conceito.

Destarte, pode-se dizer que na generalização esse processo não difere do que ocorre com o desenvolvimento humano, ou seja, não acontece de forma linear ou somatória. A partir do que já foi generalizado anteriormente é que ocorrem novas generalizações. A apropriação sistematizada de conceitos dá-se com base em pré-conceitos, depois em conceitos mais simples, passando finalmente à generalização de conceitos.

O desenvolvimento dos conceitos depende do pré-conceito, ou seja, daquilo sobre o qual a criança já tem uma compreensão, para que se supere e o transforme em conceitos cada vez mais elaborados. A partir da apropriação dos conceitos científicos, o pensamento da criança torna-se mais elaborado, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento infantil.

Cumprido, por fim, destacar que é por meio do processo de aprendizagem que ocorre o desenvolvimento, por isso é necessário ensinar à criança para que ela se desenvolva. Isto está em divergência com outras teorias - que igualam aprendizagem e desenvolvimento ou colocam o desenvolvimento à frente da aprendizagem, enaltecendo a maturação. Para Vigotski (2001), a aprendizagem está à frente do desenvolvimento a fim de arrastá-lo, pois é por meio da escola, dos estudos sistematizados, que ocorrerá o desenvolvimento. O autor ainda ressalta que, por meio dos conceitos científicos, esse saber sistematizado oportuniza a tomada de consciência. Como todo o processo de desenvolvimento infantil, o desenvolvimento da consciência também não se dá de forma linear e somatória, mas com as transformações operadas nos processos anteriores de sua estrutura.

Quanto à aprendizagem, Vigotski (2001) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento imediato, o qual remete ao que a criança consegue realizar com o auxílio de uma criança mais experiente ou de um adulto, ou seja, de forma mediada, ela

alcança o objetivo proposto; enquanto a zona de desenvolvimento atual concerne ao que a criança já consegue realizar sozinha. Esses conceitos dão grande contribuição, não somente para a área da escrita, discutida anteriormente, mas para toda a área educacional. O autor ressalta a relevância de ensinar o que a criança tem condições de aprender e realizar com o auxílio do outro, ou seja, o que está na zona de desenvolvimento imediato, pois somente assim a aprendizagem estará contribuindo para o desenvolvimento. Com a compreensão dos conceitos de zona de desenvolvimento atual/imediato e zona de desenvolvimento próximo, entende-se que é infrutífero tentar ensinar o que está aquém ou muito além do nível de desenvolvimento da criança.

Nesta seção, primou-se por apresentar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que envolveu diversos conceitos para melhor compreensão do assunto abordado. Na próxima seção, serão explanadas questões referentes às estruturas orgânicas necessárias para a produção da linguagem oral, os aspectos sociais e educacionais inerentes a esse processo e a concepção hegemônica e contra-hegemônica acerca da linguagem oral e escrita dentro da Fonoaudiologia.



## **2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: QUESTÕES ANATÔMICAS X QUESTÕES SOCIAIS**

Nesta seção, será abordada a linguagem oral em suas formas orgânica, anatômica e funcional, com um breve esclarecimento sobre a respectiva produção e funcionamento. Em seguida, serão levantados aspectos sociais e educacionais que influenciam neste desenvolvimento. Posteriormente, será exposta, de forma concisa, a concepção hegemônica (compreensão reducionista, no sentido de relacionar causa e consequência, sintoma a patologia, limitando a amplitude da linguagem) e se debruçará referente à compreensão contra-hegemônica (perspectiva que dissemina um entendimento para além do que está posto, buscando analisar de modo amplo e multifatorial, o desenvolvimento da linguagem) imperantes na Fonoaudiologia no tocante à leitura e à escrita.

Na Fonoaudiologia, a especialidade da linguagem abrange as demais áreas de atuação, já que, para a linguagem oral se estabelecer, faz-se necessária a presença integral da voz, da audição e da motricidade orofacial (músculos e suas funções).

Inicialmente, cumpre referir que não há consenso entre os autores sobre o conceito de linguagem, pois, enquanto alguns a caracterizam como de suma importância para o desenvolvimento humano, outros a discutem apenas nos aspectos de normalidade e distúrbio. Há ainda autores que não se posicionam com clareza sobre essa questão, ora concordando com uma linha de pensamento, ora dela discordando.

### **2.1 Estruturas cerebrais envolvidas na comunicação**

Existem duas grandes áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral, a saber: a área de Broca, descoberta por Paul Broca no século XIX, e a área de Wernicke, descoberta por Carl Wernicke, em 1870. Segundo Assencio-Ferreira (2003), a primeira área coordena a função motora da fala e a segunda coordena a parte de compreensão, uma vez que para se produzir a fala são necessários movimentos de vários órgãos, intitulados órgãos fonoarticulatórios (língua, dentes, cavidade oral e palato), além da compreensão do contexto em que se fala.

Murdoch (1997) situa a área de Broca, na região frontal do cérebro, e a área de Wernicke, no lobo temporal; porém, a autora observa que as duas áreas se intercomunicam a partir do fascículo arqueado. Não há como dissociar a importância dessas duas áreas cerebrais, mas, dependendo da plasticidade cerebral, outras áreas

cerebrais podem realizar funções das demais áreas quando estas ficam comprometidas; assim, quando há perda dessas duas áreas, pode haver reabilitação a partir de outras áreas do cérebro.

Para fazer um breve esclarecimento sobre a ação dessas áreas, tomam-se como exemplo as afasias. Segundo Murdoch (1997), quando há uma lesão na área de Broca, o sujeito lesionado compreende o que lhe é dito, mas não consegue verbalizar, pelo fato de a lesão ter implicações com a parte motora da fala. Destarte, quando ocorre uma lesão na área de Wernicke, o sujeito lesionado consegue verbalizar, mas pela falha nessa região, muitas vezes não compreende os diálogos em seu entorno e/ou emite frases fora de contexto. Assim, vê-se que há uma interdependência dessas áreas para que haja uma comunicação efetiva. Cumpre observar que essa divisão simétrica é relatada de forma didática, pois existem variações anatômicas.

Murdoch (1997) salienta que, na maior parte da população, as áreas da linguagem situam-se no hemisfério cerebral esquerdo. Afirma, também, a existência uma terceira região importante para a linguagem, chamada de secundária e localizada na porção medial do lobo frontal; mas ao mapear a região da linguagem, a autora destaca a importância das demais áreas cerebrais de associação.

Assencio-Ferreira (2003) observam que não há diferenças significativas entre os hemisférios direito e esquerdo, em se tratando de anatomia, mas, quanto às funções, os dois hemisférios diferem grandemente entre si, pois, em pessoas destras, o hemisfério direito responsabiliza-se pelas funções de ritmo, musicalidade, atenção, funções visoespaciais e controle emocional, ao passo que o hemisfério esquerdo responde pela linguagem, pela escrita e pelos gestos. Além destas grandes e importantes estruturas, para que ocorra a fala é necessário que se exercitem outras funções, abordadas na sequência.

Salienta-se que foram colocados autores da concepção organicista referente ao tema objetivando explicar questões anatômicas e fisiológicas voltadas ao processo de desenvolvimento da linguagem oral, contudo, cabe enfatizar que o autor Lúria em sua obra “Fundamentos de neuropsicologia”, de 1981, partindo de seus estudos sobre as afasias compreendeu e mapeou o cérebro por meio de suas funções e não somente em decorrência de sua localização, organizando-o em três unidades funcionais que interagem de modo hierárquico. Entretanto, apesar de extremamente relevante, esse aspecto não será abordado nesta pesquisa.

## **2.2 Sobre o aparelho fonador e a produção da linguagem oral**

Para se compreender o desenvolvimento da linguagem oral, é necessário conhecer as estruturas orgânicas envolvidas neste processo. De acordo com Boone e Plante (1994), é necessário que vários órgãos estejam em perfeito estado de funcionamento, como: o cérebro, o diafragma, os pulmões, a laringe, as pregas vocais, a boca, a língua, os dentes, o palato, o nariz e as bochechas. Assim, quando há intenção comunicativa, o cérebro se encarrega de comandar a ação de outros órgãos, ocorrendo a inspiração e, no processo de expiração, o ar sobe dos pulmões para a laringe, vibra nas pregas vocais e produz um som de intensidade bastante reduzida; esse som é aumentado nas bochechas, nos dentes e no palato, funcionando como uma caixa de ressonância. A partir da articulação desses órgãos, chamados de órgãos fonoarticulatórios, que são emitidas as palavras. Os autores supracitados, ainda, ressaltam que a integridade dos sistemas sensorial, motor e cognitivo é imprescindível para a prontidão biológica da linguagem oral.

As autoras Guerra, Sacaloski e Alavarsi (2000) destacam a importância do bom funcionamento das funções estomatognáticas para que se produza a fonação. Estas funções são a sucção, a respiração, a mastigação e a deglutição. Afirmam que desde o período intrauterino as funções de sucção e deglutição já se encontram em funcionamento, e o desenvolvimento dessas funções implicará no fortalecimento dos músculos orofaciais, imprescindíveis para uma boa articulação.

Dessa forma, vê-se a necessidade de que os vários órgãos e sistemas estejam aptos para a efetivação da linguagem oral, mas também o entorno da criança tem um papel fundamental neste desenvolvimento. Desta questão tratar-se-á no próximo item.

## **2.3 Aspectos sociais e educacionais da linguagem**

Para melhor compreender o desenvolvimento da linguagem oral é importante fazer uma perfeita distinção entre o conceito de linguagem oral e o conceito de fala. Para as autoras Guerra, Alavarsi e Sacaloski (2000), linguagem é a capacidade de comunicar, de compreender e ser compreendido, enquanto a fala é uma expressão da linguagem. Sabe-se que há muitas formas de linguagem, pois as pessoas podem ser compreendidas por meio de símbolos e até mesmo pelo olhar; assim, a fala é apenas uma das formas de linguagem. Partindo dessa compreensão, entende-se a complexidade

e amplitude da linguagem em detrimento da fala, tornando possível afirmar a questão biológica ou fonoarticularória apenas como uma das possibilidades de expressão da linguagem.

Limongi (2003) aponta alguns aspectos importantes da linguagem: as relações humanas, os diferentes papéis sociais e as regras implicadas nessas relações. Isso permite à criança fazer parte de uma cultura, construir valores e sentir-se pertencente a um grupo. Dessa forma, fica claro que desenvolver linguagem não envolve apenas o falar, uma vez que o homem torna-se um interlocutor ativo nas diferentes relações sociais. Vê-se que não basta estar apto a se comunicar, se faz necessário a presença do outro, o assunto em comum, um sentido, para que haja a interação. “[...] A linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela” (Cagliari, 2007 p.18).

É fato que para a linguagem oral se efetivar é necessário que a parte biológica esteja de fato íntegra, porém ela não é suficiente para o desenvolvimento desta linguagem. Uma criança que tenha todo esse aparato biológico adequado, mas se aparte das relações sociais e do que foi construído histórica e socialmente, não desenvolverá uma comunicação efetiva. Nesse sentido, Jacobovicz (2002) expressa que a linguagem abrange aspectos sociais, culturais e econômicos. Ora, segundo esse pressuposto, a família e a escola têm um papel essencial nesse desenvolvimento, pois é através da interação nesses dois ambientes, sobretudo, que esse processo se desenvolve da forma esperada.

É comum a falta da estimulação adequada por parte dos pais em relação à linguagem. Muitos deles acatam os gestos dos filhos ou falam por eles, e isso prejudica o processo de aquisição da linguagem. Guerra, Alavarsi e Sacaloski (2000) pontuam problemas no ambiente que podem acarretar prejuízos à aquisição da linguagem. Ressalta, no entanto, a formação de professores sobre o desenvolvimento da criança é necessária. Tem sido vista a postura do professor em apenas encaminhar crianças as quais ele acredita terem um atraso na linguagem, todavia, a sala de aula é um ambiente extremamente rico para o desenvolvimento da linguagem.

Pereira (2000) afirma que o estreito convívio por várias horas do dia, ao longo de anos, entregue à escola, informa e forma em todos os âmbitos, e essa troca pode ser favorável ou não. Enfatiza-se que muitos alunos são apontados pela sua oralidade como se a “culpa” fosse somente deles, no entanto, a linguagem é constantemente utilizada e, por isso, construída também no ambiente escolar.

Vale ressaltar que o modelo do adulto afetará a linguagem da criança não apenas em relação à emissão adequada dos fonemas, mas também em seu vocabulário e compreensão.

#### **2.4 Delineamento acerca da compreensão hegemônica, na área da Fonoaudiologia e áreas afins, referente a relação da linguagem oral e a linguagem escrita**

Alguns autores da Fonoaudiologia - como Capellini, Hage, Navas, Salgado dentre outros – entendem a linguagem oral e escrita de maneira linear, tanto que Cunha e Capellini (2011) consideram a alfabetização como mera codificação e decodificação de fonemas.

A partir desta concepção, estes autores organizaram testes, manuais e protocolos com a finalidade de mensurar as dificuldades da criança. Entende-se que quando o teste é utilizado para auxiliar na proposta de atividades do professor, no sentido de que possa conhecer as habilidades e dificuldades do aluno, ele é uma ferramenta de ensino-aprendizagem; mas, se for usado apenas para diagnosticar as competências da criança e rotular sua não aprendizagem, torna-se um meio de culpar a criança por seu fracasso.

Cunha e Capellini (2011) pontuam que o mau rendimento nas atividades que envolvam a consciência fonológica (consciência referente ao som das letras) e a memória aponta para um indicativo de transtorno; porém, há vários processos envolvendo o mau rendimento escolar, por isso é necessário debruçar-se sobre as possíveis causas e soluções.

Vale ressaltar que, conforme apontam esses autores, realmente nossa língua parte do princípio alfabético e é necessário um bom desenvolvimento da consciência fonológica para se obter sucesso na leitura e na escrita. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita depende também de outros fatores, os quais devem ser analisados, como a instrução escolar, as vivências do aluno fora da escola, como é a sociedade em que ele está inserido, quais relações ele tem com a leitura e escrita, dentre outros.

A consciência fonológica é superestimada por diversos autores, os quais a consideram como o fator único e determinante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo atualmente buscada por profissionais da educação para formação continuada dos professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, como um curso prático para alfabetização. Acredita-se na necessidade contínua da formação do

professor, contudo, deve haver uma integração de teoria e prática, além de um entendimento de que a leitura e a escrita se constituem de outros aspectos, não somente a simples codificação e decodificação de fonemas.

Os títulos das pesquisas que partem de uma concepção hegemônica indicam a forte relação da consciência fonológica com transtornos de leitura e escrita. Eis alguns exemplos desses títulos: “Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar”<sup>3</sup>; “Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem”<sup>4</sup>. Esses estudos analisam quantitativamente o efeito do trabalho com a consciência fonológica e seus benefícios, ressaltando os aspectos patologizantes apresentados pelo aluno, sem situá-lo em seu contexto ou fazer outras análises relacionadas a tudo que o rodeia.

Não se pretende fazer a crítica pela crítica no tocante às pesquisas supracitadas, e, sim, propor uma reflexão sobre os estudos atuais dentro da Fonoaudiologia a partir do que foi contemplado em seu processo histórico, pois, apesar de terem conquistado espaço dentro do ambiente escolar, serem especialistas em Fonoaudiologia Educacional e apresentarem uma produção científica em crescimento, esses profissionais não superaram as concepções dicotômicas do início desta profissão.

Outro ponto a ser destacado é o ecletismo dentro da Fonoaudiologia, pois poucos autores defendem categoricamente e coerentemente alguma linha teórica. Há um maior número de publicações dentro da concepção considerada hegemônica e um número restrito de produções que destoam da mesma. Além disso, existem alguns autores em suas publicações, ora defendem dada posição, ora outra, contradizendo-se a si mesmos. Todos esses fatos prejudicam o desenvolvimento da Fonoaudiologia enquanto ciência.

## **2.5 Compreensão contra-hegemônica - na área da Fonoaudiologia e áreas afins - referente a relação da linguagem oral e a linguagem escrita**

É evidente a ligação entre a linguagem oral e a escrita, pois em nossa língua o sistema de escrita é alfabético, ou seja, cada letra representa um som da nossa fala;

---

<sup>3</sup> Artigo disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-56872007000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872007000400009)>

<sup>4</sup> Artigo disponível em: < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&nextAction=Ink&base=LILACS&exprSearch=270108&indexSearch=ID&lang=p>>

contudo, Zorzi (2003) pontua a relação entre a oralidade e a escrita como não direta, pois entende que crianças com a linguagem oral bem desenvolvida podem vir a não aprender a ler e a escrever, porque esse aprendizado não depende apenas de habilidades individuais, mas também de condições sociais e educacionais. O autor expõe que o uso efetivo da linguagem, ou seja, o ato de pronunciar as palavras relacioná-las, construir narrativas e manter interlocuções, interfere positivamente na escrita, uma vez que as ideias e percepções são representadas linguisticamente. Pontuando a relação entre fala e escrita não podendo ser simplificada e reduzida, o autor mostra a diferença entre elas explicando que escrever não é apenas registrar a fala. Se a escrita for reduzida a simples transcrição da fala haverá equívocos na compreensão desse processo tão entrelaçado a outros fatores. Conforme Faraco (2012), além da representação das letras pelos sons (relação grafema/fonema), há na língua portuguesa, o princípio da memória etimológica, referente a construção da palavra por sua origem, o que significa, em muitos casos, que criança precisará consultar o dicionário em vez de guiar-se apenas pela oralidade. De acordo com Soares (2011, p. 20),

(...) língua oral e língua escrita servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos; além disso, essas funções, situações e objetivos variam de comunidade (geográfica ou social) para comunidade. Por exemplo: as funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem essas classes. Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística.

Em consonância com a autora supracitada, Lacerda (2008, p.64), afirma:

É possível encontrar crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetizam plenamente. Esses casos indicam a necessidade de uma revisão dos parâmetros adotados, apontando para a importância de um exame mais detalhado das relações entre a oralidade e escrita e entre as diversas esferas da atividade simbólica na criança.

A partir das concepções colocadas pelos autores, pode-se compreender e não se deve reduzir a relação entre linguagem oral e escrita, pois não se trata de um processo simples e linear no qual o bom desenvolvimento de um acarreta no sucesso do outro. Os processos de desenvolvimento se diferem, como será versado a seguir.

Soares (2011), ao abordar sobre o processo de alfabetização, expõe que esta não pode ser concebida apenas como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, ou, ainda, como um processo de expressão/compreensão de significados, pois a língua escrita não se limita a representação da língua oral. A autora destaca o pequeno número de casos da nossa língua nos quais há total correspondência entre fonemas e grafemas, e que na escrita há as especificidades morfológica, sintática e semântica, enfatizando-se, definitivamente, não se escrever como se fala e não se falar como se escreve.

Neste sentido, Cagliari (2007) afirma: a fala, a escrita e a leitura são atividades ligadas em suas essências, contudo, possuem uma realização própria e independente nos usos da língua, com aspectos e finalidades específicas. O autor assevera que para ler é necessário transformar o que está escrito em oralidade e que a relação entre as letras e os sons da fala é complexa, uma vez que é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Em conformidade com o autor, Smolka (2003, p 69) afirma,

[...] a alfabetização, não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco, envolve apenas a relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido.(...) A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório para organizar o que já sabe. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado para registrar, narrar, dizer... Mas



essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor.

Abordando a abrangência da alfabetização, Moraes (2006) faz uma crítica aos defensores ferrenhos da consciência fonológica como ferramenta miraculosa para alfabetização, colocando, nessa concepção, entender-se a escrita de forma dicotômica “tudo ou nada”, sendo que ela não se restringe a um código mas a um sistema notacional. Assim, “o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente” (p.12).

Cagliari (1998) salienta que aprender letra por letra ou sílaba por sílaba pode causar dificuldades na criança, pois, dessa forma, a linguagem não faz sentido. Assim, deve-se investir em textos espontâneos, evitando-se esquemas ou roteiros, inicialmente, de modo a instigar os textos originais, para depois ensinar o planejamento textual. Este autor sugere leituras coletivas, ao invés de leituras em voz alta, de forma individual, evitar ditados e, ao solicitar cópia aos alunos, que se faça de maneira a realizar análise das letras copiadas, o que está escrito, o som das letras em determinada palavra ou copiar e escrever com suas palavras sem sair do contexto sobre o qual o autor escreveu. Outra questão que o autor destaca é a do interlocutor, de forma que não seja o professor o único a ver e, simplesmente, corrigir a produção textual do aluno.

Moraes (2005) explica a diferença entre código e sistema notacional, pois, para ele, compreender a alfabetização apenas pela via da consciência fonológica, como código, é minimizar o processo de alfabetização, uma vez que se faz necessário conhecer suas propriedades e não simplesmente memorizar. Assim, há questões conceituais para se compreender para ser alfabetizado, não sendo simplesmente um codificar e decodificar.

Em acordo com o autor, Galvão e Leal (2005) relatam que se faz necessário instigar o aluno a refletir sobre a língua para que ele possa de fato aprender a ler e a escrever. Para isso, o professor deve usar materiais diversos com finalidades sociais, lembrando, para a apropriação do sistema de escrita alfabética, a relação entre fonemas e grafemas deve ser ensinada ao aluno, mas não descolando esse ensino do uso social da língua. Argumentando sobre o assunto, Rego (2005) declara:

Se por um lado, não podemos descartar a importância das práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita enquanto forma de comunicação, temos que considerar

que também é um fato incontestável, que só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo. Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

Berberian (2003) critica processos de alfabetização baseados apenas na relação grafema-fonema, uma vez que, para ela, o domínio da leitura e escrita se amplia em relação à possibilidade de escolher o que se quer ler e escrever e como interagir com diversos tipos de textos, possibilitando descobertas e operações linguísticas diversas.

Cabe ressaltar que a apropriação da consciência fonológica é imprescindível para a alfabetização, mas, por si só, esta apropriação não tornará o aluno um ótimo leitor, o qual compreenda e interprete eximamente um bom texto. Sobre este aspecto, isto é, de simplificar a relação entre a linguagem oral e escrita, Cagliari (2007, p.120) coloca:

Quando falamos, vemos pessoas, coisas, gesticulamos, rimos, e isso tudo não se traduz em letras ou sinais de pontuação; se passarmos só os fonemas para a escrita, o texto perde muito de suas características e pode até tornar-se confuso para quem o lê sem ter presenciado o ato da fala que aquela escrita representa. Quem escreve precisa recuperar, através de palavras, esses fatos que na fala aparecem representados pelas circunstâncias, pelas atitudes gestuais dos interlocutores etc. A escrita tem que criar, com palavras, o ambiente não lingüístico que serve de contexto para quem fala.

Referente ao que se faz necessário para a alfabetização, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) expõem que com a expansão do conceito de letramento muitos

professores esquecem que se deve alfabetizar, que deve haver sistematização para esse ensino, não apenas imergir o aluno em um mundo de materiais escritos. Dessa forma, os autores defendem um equilíbrio entre esses aspectos. Em consonância com estes autores, Silva (2005 p.135) afirma,

A cautela está, justamente, em organizar o trabalho pedagógico de maneira que possamos envolver *atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos orais e escritos dos diversos gêneros*, considerando os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos que chegam às escolas [...] É bom lembrar que viver em um mundo letrado, mediado por situações de leitura e escrita, não é o mesmo que dominar esses processos com autonomia. Se assim fosse, não teríamos adultos não alfabetizados.

Zorzi (2015) aponta alguns dos diversos conhecimentos necessários para a alfabetização, como o nome das letras; o uso de maiúsculas e minúsculas, a diferença entre letras de imprensa e letra cursiva; as palavras e os espaços entre elas; as frases e suas variadas extensões; a pontuação, etc.

Outro aspecto, que merece destaque, é o de que não há como descolar a alfabetização do letramento. Sobre isto, Soares (2004, p 14) esclarece:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das

relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Barcellos e Freire (2005) argumentam que a criança irá escrever e ler de acordo com a sua interpretação, e não dentro do esperado por quem já tem sua escrita constituída; assim sendo, o fonoaudiólogo e o professor podem ressignificar os “erros” pelas práticas discursivas, analisando a escrita de crianças como um processo vivo, comum para a aprendizagem dessa habilidade e explicado pelo funcionamento da língua. Dessa forma, questões patológicas podem ser minimizadas por meio de um trabalho coletivo, compartilhado e cooperativo.

Berberian (2003) complementa, afirmando que a interação e a realidade dialógica constituem a base do processo de construção, tanto da produção oral quanto da escrita, mas que esses dois tipos de produção da linguagem não se diferenciam apenas pela ausência ou presença dos interlocutores, mas, principalmente, pela diversidade das interlocuções. Ressalta-se, assim, que a correspondência entre a oralidade e a escrita não é direta e exata, da forma como pensam alguns autores. A autora enfatiza: crianças que diariamente reproduzem cópias, ditados e demais atividades mecânicas terão suas capacidades encobertas, pois produzirão textos fragmentados.

Em contrapartida, para Teixeira (2005), numa concepção hegemônica, o indivíduo é responsável por suas capacidades intelectuais e, por consequência, pela aquisição da leitura e da escrita. Partindo dessa compreensão, várias propostas de programas para avaliação, remediação e tratamento aos escolares incapazes foram criadas e disseminadas. Assim, o papel do professor de ensinar a sala como um todo foi terceirizado para que outros profissionais classificassem e atendessem suas dificuldades e possíveis transtornos ou deficiências, justificando então o fracasso escolar.

Massi et al. (2008), preocupadas com esta concepção equivocada sobre a aquisição da leitura e escrita, ressaltam a importância de se compreender o processo de aquisição da linguagem de modo a não patologizar estágios deste processo, uma vez que ele tem características singulares. As autoras também afirmam que a escrita não é apenas uma transcrição da fala, pois segue uma ordem própria e não linear, mas dependente de ações e reflexões do aluno. Prova disso são as crianças que apresentam dificuldades na fala e não a transcrevem ou apresentam dificuldades na escrita que não aparecem na oralidade.

Coudry (2001), ao discorrer sobre o processo de linguagem, propõe uma reflexão sobre os testes de linguagem. Afirma que em tais testes, cria-se uma condição

não usual, não havendo propósitos discursivos e intenção significativa dos interlocutores, já que o avaliador incita a realização de atividades como a mera repetição de palavras, a nomeação de objetos e outras questões destacadas de um contexto que não representa as experiências efetivas do sujeito avaliado. Segundo a autora, os testes resumem-se à evocação de estímulos verbais, excluindo as possibilidades discursivas, a interação dos interlocutores e, como privam as operações sobre a linguagem, não a avaliam.

Berberian (2003) pontua haver uma visão simplista do fracasso linguístico, escolar e social, fracasso que muitos fonoaudiólogos educacionais e outros profissionais da Educação atribuem a inaptidões cognitivas, orgânicas, perceptuais e motoras, desconsiderando que valores, hábitos e comportamentos estão expressos nas manifestações linguísticas. A autora afirma que esses fonoaudiólogos e educadores focalizam apenas a maturação, a prontidão para o aprendizado da leitura e escrita, ou seja, o esquema corporal, a percepção e discriminação auditiva, a articulação da fala, a coordenação visomotora, a orientação espacial e temporal, a lateralização e o quociente de inteligência, sendo essa forma de abordar a leitura e escrita limitada frente à complexidade de tais habilidades.

É de suma importância essa colocação da autora, pois se observa constantemente nas escolas a busca por algo no aluno que justifique seu fracasso, seja na linguagem seja na alfabetização; assim, há um aumento cada vez mais veloz de exames e abertura de turmas de especializações como neuropedagogia, neuropsicopedagogia dentre outras, que tornem os professores aptos a descobrir a causa dessa “anormalidade” do aluno. Essa concepção justifica o fracasso escolar, que abrange a má qualidade na formação de professores, os obstáculos para um ensino de qualidade proposto de forma intencional pelo governo, a discrepância entre o ensino público e o privado, ou seja, o aluno torna-se uma vítima de inúmeros aspectos os quais envolvem a educação.

Quanto à grandiosidade e propriedade da linguagem, Guedes (2000) as caracteriza como um comportamento social de fundamental importância para o homem se estabelecer em sociedade, pois, para a autora, todo conhecimento humano é transmitido pela linguagem. É por meio da linguagem, principalmente, pela escrita, que se perpetuam a história, as ideias e soluções. Afirma ela que, na aquisição e desenvolvimento da linguagem, há uma interação entre o processo linguístico e o social, pois a criança apropria-se da cultura por meio da linguagem. Nas palavras da autora:

Significar é um ato social, pois só se tem significados a partir das convenções estabelecidas pelos participantes de um mesmo grupo social. Dessa forma, a criança será capaz de organizar o seu sistema de significados a partir do seu próprio modelo de realidade social. Como esse processo é dinâmico, cria-se inclusive a possibilidade de gerar os significados novos que serão aprendidos através da linguagem (...). (p. 142).

Guedes (2000) ainda mostra: alfabetizar pressupõe trabalhar com o significado dos símbolos com a criança, e não somente apresentá-los. Entende a autora que alfabetizar é propor à criança uma nova forma de comunicação. Também entende todo processo educacional feito por meio da linguagem; sendo assim, a linguagem é a própria essência humana. Nesse sentido, ela afirma que o papel do fonoaudiólogo é levar o homem a refletir sobre a sua fala, possibilitando uma comunicação consciente, e não restringir-se a esclarecer questões referentes aos distúrbios da comunicação humana.

Nas palavras de Lacerda (2008, p.66),

[...] a linguagem oral, é num primeiro momento, o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar, e portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita. A linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. A linguagem escrita ao ser internalizada, bem como a linguagem oral transforma-se para constituir-se o funcionamento interno.

A partir de tais considerações, concorda-se com Zaniboni (2007) ao colocar que a Fonoaudiologia deve compreender a linguagem em sua funcionalidade e em sua representação social, entendendo os sujeitos a partir de sua história social e emocional, em vez de focalizar apenas a patologia. Deve-se, ainda, compreender o modo de funcionamento da linguagem do sujeito, a fim de criar condições para que ele possa desempenhar seus papéis sociais, indo além da mensagem codificada e decodificada por signos linguísticos, ou da emissão/recepção da fala e audição por impulsos nervosos cerebrais, tendo em vista as relações imbricadas nessas.

Partindo desse pressuposto, a autora declara que a Fonoaudiologia deve parar de olhar apenas o sintoma, pois por meio da linguagem é que locutor e interlocutor constroem o sentido de falar e, por consequência, também sua subjetividade. Pela linguagem, o homem exterioriza sua consciência, que é social. Com essa compreensão sobre a linguagem como construção que parte da convivência e interação, a autora salienta que seu uso não se restringe a códigos e conceitos transcritos na linearidade da fala e escrita. Sendo assim, a Fonoaudiologia deve comprometer-se com o estudo mais amplo da linguagem, debruçando-se sobre as questões estruturais, formulações e reformulações linguísticas, até questões ideológicas e antropológicas. Dessa forma, essa ciência (re) criaria seu lugar de atuação.

Debruçando sobre tal concepção social de linguagem, faz-se necessário destacar afirmações de Bakhtin, uma vez que esse autor é bastante referenciado pelos autores da Fonoaudiologia que defendem uma concepção contra-hegemônica. Para Bakhtin (2006), não basta colocar dois homens quaisquer em contato para que os signos se constituam, é imprescindível que eles estejam socialmente organizados, que formem um grupo. Partindo dessa premissa, para o autor, todo signo é social e a atividade mental é expressa e só existe por meio do signo. Ainda sobre o signo, afirma: por meio dele, consolida-se a consciência, e, por isso, o conteúdo do psiquismo dito individual é fundamentalmente social.

Partindo do signo para referir-se à importância da palavra, o autor ressalta:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de

registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p.32).

Partindo desses esclarecimentos, situando as contradições referentes ao conceito de linguagem e alfabetização dentro da própria Fonoaudiologia, explanar-se-á, na próxima seção, a respeito da constituição dessa profissão enquanto ciência, as questões sociais, políticas, econômicas e históricas, todas importantes influências que exercem poder sobre essa área até os dias atuais e explicam tais incoerências.



### **3. PERCURSO HISTÓRICO DA FONOAUDIOLOGIA E A ATUAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO EDUCACIONAL: COMPREENDENDO AS CONTRADIÇÕES ATUAIS**

Na presente seção, será realizada uma exposição sobre a constituição da Fonoaudiologia como ciência, na qual serão abordadas questões históricas, econômicas e sociais, de modo a esclarecer por que tal profissão se fez importante no período no qual despontou.

Esse retrospecto faz-se necessário porque, a partir dele, torna-se possível compreender questões atuais da Fonoaudiologia os quais, em muitos aspectos, não diferem daquelas encontradas no passado.

Conforme a Lei N.º 6.965, de 9 de dezembro de 1981, que regulamenta a profissão de fonoaudiólogo, a Fonoaudiologia abarca as áreas de voz, audição e comunicação oral e escrita. Como, em sua maioria, estas áreas constituem campos de atuação ligados à esfera clínica, a percepção inicial é de que a profissão é voltada apenas à reabilitação de algumas funções do corpo humano.

Não obstante, essa concepção necessita ser repensada, pois, como observa Zaniboni (2007), a divisão do objeto de estudo desta ciência leva ao entendimento de que se trata de órgãos ou sistemas isolados, fragmentados, distanciando-se do entendimento do homem em sua totalidade.

Assim, para compreender os desdobramentos da Fonoaudiologia e entender as concepções hegemônicas atuais, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização, no qual se tem a dicotomia saúde x doença, faz-se de extrema importância realizar um resgate histórico das práticas fonoaudiológicas desenvolvidas no início da profissão, uma vez que elas auxiliam na compreensão da questão em foco.

#### **3.1- Considerações históricas da Fonoaudiologia: dos fatos e das concepções**

Contextualizando o início da Fonoaudiologia, em âmbito mundial, Panhoca, Lacerda e Chun (1998) afirmam que essa ciência e a correspondente profissão surgiram no século XX, período em que, para responder à questões referentes ao homem – e, conseqüentemente, à linguagem - emergiram outras ciências, entre elas a Linguística, a saber, uma área que em muito contribui com a Fonoaudiologia.

Por outro lado, como, em consequência das duas grandes guerras mundiais ocorridas neste período, havia muitas pessoas mutiladas, a Fonoaudiologia manifestou-se como forma de reparação e cuidados, colocando-se especificamente como área da saúde. Cumpre observar que, no cenário brasileiro, o surgimento e o desenvolvimento da Fonoaudiologia deveram-se a outras razões, as quais serão discutidas mais detalhadamente, posteriormente.

Para melhor compreender os fatos históricos, econômicos e sociais é importante esclarecer que, conforme observa Cano (2012), o Brasil de 1920, devido à queda das exportações, precisou se fortalecer economicamente diversificando seus produtos, até então restritos praticamente ao café e ao açúcar, o que culminou na criação e expansão de empresas industriais e no conseqüente aumento da população urbana. Esses fatos, por sua vez, levaram a uma maior organização da classe trabalhadora, a conflitos entre a burguesia e a reivindicações de direitos trabalhistas, fatores que resultaram nas revoluções de 1922, 1924 e 1930.

O autor coloca que, em meio a crises e planos elaborados pelo governo, a agricultura avançou e, com ela, também, a infraestrutura urbana, ampliando-se a rede ferroviária e desenvolvendo a construção civil, a indústria e os diversos setores de serviços. A partir de então, com essa economia em expansão, localizada, principalmente, no Estado de São Paulo, houve o interesse de diversas empresas internacionais em se instalar no Brasil, o que gerou aumento da procura por trabalhadores mais qualificados e a ampliação dos serviços de apoio. Houve, assim, maior crescimento populacional e ampliação do setor bancário nacional e do sistema rodoviário.

Todos esses fatos contribuíram para uma melhor organização sindical e resultaram em benefícios para a Educação, tanto que a taxa de pessoas alfabetizadas elevou-se em aproximadamente 10%. Pode-se dizer que o então presidente Getúlio Vargas conseguiu construir um Brasil urbano, uma vez que o crescimento resultante da exportação levou ao crescimento e formação de grandes centros.

Para Santos & Mueller (2009), o nacionalismo se evidenciou na educação, pois o desenvolvimento do ensino levou ao combate à regionalização e à intolerância contra as diferenças, ou seja, com o intuito de fortalecer a nação, impunha-se um modo ideal de falar e de se portar. Além disso, políticas de abasileiramento buscaram incutir nos imigrantes estrangeiros um espírito patriótico de brasilidade, principalmente, no

cotidiano escolar, no qual os professores, segundo o estudo desses autores, criavam uma série de atividades de civismo e ainda atendiam às orientações higienistas.

Foi neste contexto nacionalista de promover a cultura local e valorizá-la, que a Fonoaudiologia irrompeu. Assim, como a maioria das profissões da área da saúde hoje relacionadas à Educação - como a Psicologia e a Educação Física - a Fonoaudiologia emergiu no Brasil a partir de práticas higienistas, uma vez que ela teve seu início com o objetivo de “limpar” a língua, na tentativa de adequá-la aos padrões esperados. Pode-se perceber que em sua constituição, a Fonoaudiologia serviu como detectora de problemas da linguagem e essa forma de atuação se enraizou de tal maneira que atualmente essa concepção ainda não foi desvinculada de suas práticas.

Embora haja outras compreensões acerca do início da Fonoaudiologia em nosso país, conforme consta nos estudos de Meira (1996), os quais referem que esta profissão emergiu com a criação de cursos universitários específicos na década de 1950, pensa-se uma ciência não se inicia apenas com a criação de cursos de graduação. Desta maneira, acredita-se em uma compreensão que vai além da aparência, situando a existência desta ciência de forma datada histórica e socialmente, uma vez que, sendo o homem e suas criações históricos e sociais, não se pode compreender a constituição de uma ciência sem o entendimento dos fatos que possibilitaram sua origem.

Sobre essa divergência, Zaniboni (2007) atenta para o fato de que em outros países a Fonoaudiologia pode ter se manifestado de outras maneiras; porém a autora, baseada nos estudos de Massi e Berberian, entende que no Brasil, o governo de Getúlio Vargas e o golpe militar - atrelado a outros acontecimentos mundiais, como a abolição da escravatura e o término da Segunda Guerra Mundial - foram de suma importância para o fortalecimento da Fonoaudiologia, no sentido de combater o estrangeirismo a partir do uso da língua como símbolo do patriotismo.

Com base em estudos sobre o higienismo, Boarini (2007) destaca que, para modernizar o Brasil e retirá-lo do atraso econômico e social, os higienistas acreditavam que medidas de diagnóstico, intervenção e controle social seriam a solução para exterminar doenças infectocontagiosas, a criminalidade e até movimentos grevistas. Ressalta a autora que a escola foi eleita como um laboratório para quantificar e classificar grupos e propor alternativas segundo suas “deformidades”. Schwarcz (1993) explica que com a divisão de especialidades científicas, iniciada em meados do século XIX, houve grande valorização dos modelos evolucionistas, a partir da biologia de análise, como justificativa para dominação. Destaca-se que o Brasil reproduzia o que a

Europa apregoava, de modo a sentir-se mais civilizado, adotando os programas de higienização e saneamento, com o intuito de eliminar a pobreza e a loucura. Partindo dessa concepção, é que várias ciências foram engendradas e, atualmente, mantêm estabelecidos alguns conceitos.

Berberian (2007) complementa relatando que, a partir de 1920, havia o intuito de homogeneizar a língua, a cultura e os valores nacionais como forma de fortalecimento moral, e que esse movimento deveria atingir todos, inclusive os pobres. Esse processo foi estendido até as escolas e contou com o apoio de profissionais que, em conjunto com os professores, não atendiam apenas à unificação da língua, mas, também, aos distúrbios de linguagem. Esses profissionais viriam, futuramente, a denominar-se fonoaudiólogos. Cabe pontuar que o ambiente escolar não se limitava apenas aos estudos científicos. As escolas se preocupavam, também, em repassar mensagens moralizadoras, nas quais se enfocavam, principalmente, a higiene e a disciplina. Transferidas essas ações para a escola pública atual, vê-se que as mudanças não foram significativas concernentes a essas concepções, aliás, a atuação hegemônica atua em favor dessa visão, podendo ser exemplificada por meio da questão medicamentosa referente ao controle da disciplina dos alunos, atuação essa totalmente voltada ao que pregava o higienismo, com seus padrões estabelecidos.

Zaniboni (2007) coloca que essa ideia de assepsia da língua sofreu fortes influências da Medicina. Assim, como se vê, a Fonoaudiologia, apesar de ter seu início nos bancos escolares, estendeu-se à atuações voltadas à área clínica, como detectora de patologias de linguagem.

Segundo Berberian (2007), para construir a nacionalidade brasileira e combater a contaminação física e moral, a ignorância, o analfabetismo, a doença e a desordem, foi instituída, com base numa questão biológica e organicista, uma percepção de doença social. Assim, para criar um “brasileiro-padrão”, pensou-se na língua como aspecto fundamental de unidade nacional. Destaca a autora, que o propósito de unificar a língua não se remetia apenas aos imigrantes que haviam se mudado para o Brasil à procura de trabalho, mas se estendia também aos trabalhadores brasileiros das várias regiões do país que buscavam nos grandes centros melhores condições de vida. Estes eram vistos como obstáculo à modernização do país. Novamente, vê-se a profissão a serviço do preconceito, ainda que, hoje, se sabe que a variação linguística cultural ou regional não se remete a qualquer tipo de hierarquia entre os homens e não se enquadra como patologia de linguagem.

Com esse modelo imposto pelo governo e neste contexto a educação pública foi “uma tentativa de domesticar e ordenar a população” (Berberian,2007, p.67). Esse processo propiciou a ação médica no ambiente escolar, que preconizava a inspeção da saúde dos escolares e, a partir desse modo de atuação, constituiu-se a Fonoaudiologia. Vale ressaltar que houve avanços na tentativa de se criar uma fala e escrita padronizadas para a integridade da nação, resultantes de pesquisas na área da Linguística.

A normatização da fala cabia às instituições escolares, pois se acreditava que a família fosse causadora dos “distúrbios”. A autora coloca que, naquele momento, a fala e a audição eram tidas como canais totalmente separados, sendo compreendidas, respectivamente como próprias do emissor e do receptor - o que, segundo ela, explica a atual concepção dicotomizada e orgânica sobre a linguagem. Berberian (2007) pontua que a linguagem abarca a totalidade da experiência humana, sendo ativa e constitutiva do sujeito, sendo considerada, então, muito mais ampla do que apenas um canal de comunicação.

Zaniboni (2007) relata em seus estudos sobre o tema que os estrangeiros e os brasileiros mais pobres foram instigados a mudar seus hábitos, pois a partir do uso da língua de forma homogênea haveria a ilusão de igualdade. A autora ainda destaca que os higienistas restringiram a linguagem ao sistema de signos, excluindo questões dialógicas, enunciativas e sociais, e impuseram a higienização da língua a partir de um modelo, diagnosticando como patológico aquele que se desviasse desta norma, o que implicou em uma Fonoaudiologia fundamentada em dicotomias: bom/ruim; normal/patológico; saúde/doença.

Sobre este aspecto, Lacerda, Panhoca e Chun (1998) relatam que entre as décadas de 1930 e 1950 foram organizados congressos no Estado de São Paulo nos quais se discutiram questões referentes aos erros da língua. Procuravam-se meios de reconstrução nacional de forma a garantir novas forças produtivas essenciais ao modo de produção capitalista em consolidação. Desta forma, pode-se considerar que a Fonoaudiologia se constituiu em favor do capitalismo, buscando contribuir com esse modo de produção, por meio da construção de modelos de fala os quais os homens precisavam se encaixar para tornarem-se brasileiros “ideais”.

Emergiu, assim, uma especialidade intitulada “Ortofonia”, responsável por encontrar e tratar os erros da fala. Inicialmente, foi ligada à área da Educação e, posteriormente, vinculada à área da Saúde, tornando-se assim uma área paramédica. Essa construção confusa da Fonoaudiologia permeia a atualidade, uma vez que,

conforme expõem as autoras supracitadas, foram criados cursos de Fonoaudiologia ligados à Saúde ou à Educação. Desta forma, torna-se compreensível essa questão difusa quando se pensa no fonoaudiólogo como reabilitador, numa visão positivista de saúde x doença, em detrimento do profissional que compreende a linguagem como constitutiva do sujeito, incluindo aspectos históricos, sociais e culturais.

Ilustrando esses apontamentos, as autoras colocam, inicialmente, o fonoaudiólogo com a concepção dicotomizada atuava em consultórios particulares, atendendo a um grupo seleto de indivíduos, de forma individual, alheio às questões públicas. Gradualmente, este profissional necessitou da apropriação do conhecimento da comunicação para além da patologia, envolvendo outras áreas do conhecimento de forma a abranger não só o processo de comunicação do homem, mas a linguagem como discurso em seu contexto histórico, social e cultural.

Cumprir pontuar que toda essa questão de unificação da língua propiciou avanços científicos e tecnológicos, abrindo caminhos para várias ciências, porém esses resultados decorreram de um discurso moralizador que pregava a segregação e inferiorização das pessoas, em vez de lhes possibilitar autonomia e consciência por meio da linguagem.

Bacha e Osório (2004) colocam que apesar da fonoaudiologia ter seu início relacionado à área educacional, o caráter reabilitador de sua atuação aproximou-a da área médica, entretanto, atualmente, o fonoaudiólogo tem buscado novamente espaço na Educação, de forma divergente do passado.

Martins, Oliveira e Carnevale (2013) relatam que os fatores históricos explicam por que o fonoaudiólogo é visto como o profissional que trata apenas de problemas da fala, principalmente, pelos educadores que fazem relação direta entre as linguagens oral e escrita, como se não houvesse outros aspectos a serem ponderados, referentes a esse complexo desenvolvimento.

Exemplificando a afirmação dos autores, Kyrillos, Martins e Ferreira (1997, p. 93) afirmam que,

(...) o exercício tradicional da fonoaudiologia sempre privilegiou mais os distúrbios instalados que o desenvolvimento normal da comunicação. A literatura é ampla sobre os termos relacionados à problemática e a soluções que permeiam o atendimento clínico. Muitas pesquisas discorrem sobre os quadros patológicos com seus sinais, sintomas e procedimentos para a

reabilitação das funções; só mais recentemente é que começam a delinear-se trabalhos envolvendo atuação primária aos indivíduos, com a preocupação de evitar que os distúrbios instalem-se e, mais ainda, de favorecer o desenvolvimento normal da comunicação.

Partindo do conhecimento acerca da história da Fonoaudiologia, pode-se compreender questões atuais que permanecem iguais e serão abordadas na sequência.

### **3.2 A Fonoaudiologia Educacional: da especificidade enquanto área de atuação às ações práticas**

Apesar de a Fonoaudiologia ter iniciado sua trajetória em 1960, foi apenas no ano de 2010, pela Resolução N.º 387, de 18 de setembro, emitida pelo Conselho Federal desta área, que a Fonoaudiologia Educacional foi reconhecida como especialidade. Sobre isto, Pazini e Ribas (2010) destacam a atuação dessa especialidade - descrita na Resolução 309/05, por meio da discriminação de ações que devem ser realizadas no âmbito escolar: orientações, palestras e estudos de caso; planejamento e desenvolvimento de programas fonoaudiológicos; realização de observações e triagens, em grupos ou individualmente; promoção de ações que melhorem a qualidade ambiental e colaboração no planejamento pedagógico da escola. Compete também ao fonoaudiólogo desenvolver, em parceria com os educadores, ações que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de problemas relacionados à audição, à linguagem oral e escrita, à motricidade oral e à voz.

Não obstante, houve um árduo caminho até que essa legislação se concretizasse, uma vez que a Fonoaudiologia Educacional existia apenas na nomenclatura, pois a atuação não se efetivava de fato, limitando-se a triagens escolares a fim de detectar “alunos-problema”. É preciso pensar que, mesmo com a regulamentação, ainda existe uma concepção deturpada sobre o exercício da profissão, visto que muitos profissionais atuam de forma clínica em ambiente escolar, ainda que o discurso seja divergente em relação à prática, efetivamente.

Assim, enfatiza-se que a dicotomia saúde-doença não se esvaiu com o reconhecimento da Fonoaudiologia Educacional, uma vez que, para muitos profissionais, o processo de desenvolvimento da linguagem e da alfabetização ainda é confundido e patologizado, não sendo visto como um período de transformação por

meio do conhecimento e sim como etapas estanques em que se faz necessário aprender certos conteúdos e, desviando-se disto, há a caracterização de vários distúrbios.

Nesse sentido, as autoras Trenché, Sebastião e Nascimento (2014, p.417) argumentam que;

[...] esse contexto histórico de surgimento da profissão calcado em uma visão predominantemente curativa, influenciou fortemente as primeiras propostas de atuação fonoaudiológica em escolas, na década de 1960 a 1980, geralmente voltadas para a detecção e o tratamento de alterações fonoaudiológicas, práticas que atendiam aos preceitos da medicalização de ensino. Aqui a aproximação entre as áreas da saúde e educação subverte o trabalho que se espera que a educação realize. A solução para o dito “fracasso escolar” está fora da escola, distante do trabalho que nela se realiza. [...] Exemplo disso são as interpretações dadas a problemas escolares que se focalizam no desempenho individual de cada criança, tratando apenas com relação a um padrão definido como média ou norma, sem contextualizá-lo, isto é, sem interpretá-lo à luz das relações dessa criança com os colegas, professores, com os acontecimentos de sua vida, com as condições de trabalho de seu professor, etc. A solução para questões pouco problematizadas tem gerado relações entre saúde e educação que se mostram bastante improfícuas, porque fragmentam processos, não mobilizam a troca de experiências e saberes, não articulam práticas.

Discutindo sobre essa visão reducionista, Zorzi (2003) afirma que o profissional fonoaudiólogo tem certa responsabilidade por essa concepção quando busca o espaço escolar apenas para realizar triagens fonoaudiológicas, procurando o que está fora do esperado para a idade e ano em que a criança está inserida, e que, enquanto a atuação fonoaudiológica neste ambiente for reduzida ao levantamento de diagnósticos, não haverá meios de defender a profissão no campo educacional. Sendo assim, propor meios de se desenvolver a linguagem oral e a escrita no ambiente escolar de forma a intervir no processo e não rotular a criança para justificar fracassos é o caminho para exercer a profissão de maneira digna e enriquecedora. Nas palavras de Pinto (2006),



(...) não cabe ao fonoaudiólogo uma visão clínica de triagens e encaminhamentos, como usualmente a imagem deste profissional vem sendo associada ao se tratar da área escolar, nem tampouco devemos pensar em “tratamento precoce” (a palavra tratamento já demonstra a patologia instalada, e, portanto, a precocidade traduz um sentido antagônico); a visão deste profissional traz uma dimensão bastante ampla às questões da aprendizagem, e o fonoaudiólogo pode servir como ponte entre o aluno e o professor. (p 47.)

Em razão de o histórico da Fonoaudiologia culminar na associação da profissão de fonoaudiólogo com a área médica, este profissional é cobrado pela sociedade quando atua de forma diferenciada, conforme aponta Estrela (2013), uma vez que a concepção geral atribuí ao fonoaudiólogo escolar a função de atender ao aluno que apresente dificuldade na comunicação oral e/ou escrita, na voz e na audição. Assim, a prática profissional em Fonoaudiologia foi construída carregada de uma perspectiva corretiva e terapêutica, constituindo-se, enquanto prática profissional, como conhecimento técnico que faz o diagnóstico, aponta desvios na comunicação, encaminha, realinha, adapta e cura o indivíduo.

Segundo esta autora, para que o fonoaudiólogo realmente atue de forma educacional é necessário que ele participe de várias ações pedagógicas, inclusive do planejamento escolar, e isso requer que ele esteja inserido nas discussões políticas e pedagógicas - o que difere muito do trabalho que envolve apenas a triagem educacional, uma forma de atuação que impossibilita a aproximação e articulação das ações educacionais cotidianas, já que visa apenas ao encaminhamento para atendimentos específicos. Nas palavras de Giroto (2014, p. 503):

Romper com esse modelo tradicional de atuação fonoaudiológica pressupõe ressignificar a compreensão sobre as questões educacionais, o trabalho em equipe, os papéis assumidos pelos diferentes profissionais da educação e as potencialidades e dificuldades dos alunos [...] significa conhecer com maior profundidade a educação, desde as políticas públicas educacionais e diferentes abordagens teórico-metodológicas utilizadas, até as diferentes possibilidades de instrumentalização pedagógica para a oferta de respostas educacionais frente às

demandas ocasionadas pelas diferenças apresentadas pela diversidade de alunos que acessa os diversos contextos educacionais[...].

A partir da afirmação da autora, tem-se que o fonoaudiólogo educacional precisa se manter atualizado e afinado com as questões educacionais de modo a atuar de forma ampla, coletiva, visando uma atuação que abarque aluno, professor, orientação e direção escolar, ou seja, toda comunidade escolar.

Sobre essas questões, Kuester & Casteleins (2001) afirmam que, justamente, no aspecto da linguagem é que o fonoaudiólogo educacional precisa demarcar sua atuação, pois, em vez de participar do projeto pedagógico da escola e demais questões que definem a escola na qual participa atuar em situações que envolvam o desenvolvimento da linguagem e o processo ensino-aprendizagem, propondo estratégias referente a esse processo, muitas vezes ele se limita a detectar e identificar alterações de voz, fala, motricidade oral, linguagem oral e escrita.

Segundo Estrela (2013), até meados de 1990, as ações do fonoaudiólogo educacional envolviam orientações aos professores e aos pais quanto às dificuldades na linguagem oral e escrita, voz, audição e motricidade orofacial, acompanhamento das classes de alfabetização, visando orientar o professor quanto ao processo de alfabetização e realização de triagem fonoaudiológica. Na nova compreensão desta especialidade, o fonoaudiólogo, por seu conhecimento sobre a linguagem, pode esclarecer à equipe pedagógica questões sobre este desenvolvimento, desmistificando questões vistas como patológicas que muitas vezes fazem parte do processo de aquisição da linguagem. Assim, esse profissional pode contribuir para o planejamento pedagógico, além de dar apoio aos demais profissionais nas situações-problemas que fujam ao alcance do educador em todas as etapas do ensino.

Desta forma, o fonoaudiólogo precisa estudar constantemente para redimensionar ações a partir das novas legislações, políticas e programas que vão se constituindo na Educação e na profissão. Não obstante, a autora destaca que, mesmo com a regulamentação, as práticas da Fonoaudiologia Educacional ainda se mantêm arraigadas às concepções clínica e terapêutica, uma vez que o trabalho é realizado de forma disfarçada por uma aparência coletiva, quando, na verdade, trata-se de ações incipientes e individuais. Não há como dissociar essas questões da formação profissional, da falta de visão de totalidade na graduação em razão das especificidades, desta forma, pensar o trabalho fonoaudiológico na área educacional demanda estudos,

ações junto a outros profissionais e atuação em conjunto com as crianças, divergindo significativamente da área clínica.

Teixeira (2005) pontua que para compreender o aspecto escolar da Fonoaudiologia se faz necessário entender a história positivista em que esta profissão se firmou, bem como as bases de práticas organicistas e o modelo biomédico adotado, uma vez que a linguagem oral e escrita, objeto de estudo da Fonoaudiologia, privilegiou os aspectos curativos, influenciada por paradigmas educacionais dominantes da época em que ela se constituiu. Desta forma, formaram-se profissionais para atuar em terapias de distúrbios de linguagem escrita de maneira prescritiva e acrítica.

Assim, segundo esta autora, as discussões e produções científicas da área educacional se restringiam a questões como idade correta para o aprendizado, metodologia de ensino mais adequada, avaliação de resultados, correção de erros e ensino da norma culta, manifestando assim um olhar científico que privilegiava a padronização humana. Partindo dessa premissa, com a participação de médicos, psicólogos, pedagogos, sanitaristas e higienistas, houve a implantação de atitudes técnico-pedagógicas centradas na concepção biológica evolutiva do homem.

Teixeira (2005) assevera que, conhecendo seu histórico, o fonoaudiólogo escolar não deve reduzir sua atuação a prevenir e/ou a detectar problemas relacionados com a linguagem oral e escritos, visando apenas o padrão da normalidade, mas, a partir de uma perspectiva teórica mais ampla, deve atuar como um promotor da linguagem, adquirindo um caráter mais social e educacional.

Contudo, conforme as autoras Bortolozzi e Berberian (2014, p.434),

[...] o fonoaudiólogo, assim como os profissionais de outras áreas, vem sendo solicitado a identificar, descrever e classificar distúrbios/problemas de natureza lingüística, orgânica, psíquica (dentre outros), que justifiquem por que parcela significativa da população não tem se apropriado dos conhecimentos academicamente produzidos. Ou seja, o fonoaudiólogo vem sendo solicitado a fornecer explicações para o fracasso escolar, pretensamente objetivas e supostamente científicas, que atribuam tal problemática a características e/ou falhas inerentes às crianças, aos seus familiares e /ou aos professores. Respondendo positivamente a tal solicitação, podemos assistir que grupos de fonoaudiólogos, ao longo da história dessa

profissão, legitimam a sua inserção no contexto educacional a partir da produção e veiculação de conhecimentos e práticas que, acima de tudo, contribuem para a medicalização do ensino.

Partindo da colocação das autoras, compreende-se que, mesmo ciente da atuação fonoaudiológica educacional, muitos profissionais tem realizado um trabalho de forma clínica, uma vez que estes têm sido contratados para confirmar o fracasso do aluno nas escolas, para detecção e encaminhamentos conforme o distúrbio encontrado. No entanto, cabe ao Conselho de cada região averiguar não apenas para advertir o profissional, mas para divulgar a atuação adequada em ambiente escolar.

Segundo estudos de Carlino, Denari & Costa (2011), a atuação do fonoaudiólogo nos ambientes escolares ainda é bastante restrita, visto que esse profissional, na maioria das vezes, não se encontra inserido de fato na equipe escolar, ele apenas participa de uma ou outra reunião, concentrando-se na realização de triagens e encaminhamentos para tratamentos especializados ou em orientações aos professores sobre determinadas alterações fonoaudiológicas, como mero conhecimento, quando sua real função deveria ser a de contribuir na construção de novos conhecimentos e trabalhar em parceria com os educadores no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Sabe-se que este espaço necessita ser conquistado diariamente por meio de um trabalho, o qual se mostre necessário à equipe pedagógica.

Contrariando uma atuação de cunho clínico dentro do ambiente escolar, Zorzi (2014, p. 458 e 459) sustenta que,

(...) De acordo com essa crença, as causas estão fora da escola e se referem, normalmente a questões de déficits intrínsecos aos alunos ou em virtude de pertencerem a meios sociais ou familiares que não são suficientemente provedores de estímulos ou condições para que possam aprender. Em suma o fracasso escolar resulta de fatores externos à escola. Portanto, de acordo com essa concepção, também devem ser resolvidos externamente, de preferência por especialistas da área da saúde. Dessa cultura nasce o numero exagerado de encaminhamentos e diagnósticos de distúrbios de aprendizagem [...] O fonoaudiólogo seguindo uma perspectiva educacional propriamente dita [...] partindo de uma visão crítica e de realidade, também procurará atuar junto à escola, para que ela

possa melhorar suas competências e metodologias de ensino em leitura e escrita, garantindo condições pedagógicas mais eficazes para todos os alunos, e em especial para aqueles com dificuldades mais acentuadas.

Esse tipo de atuação reducionista, atendendo aos pedidos não somente da escola, mas do sistema de uma forma geral, em rotular os alunos, remete ao período do higienismo, que já foi descrito anteriormente e impossibilita o trabalho de uma forma mais ampla, atuando realmente no sentido do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Machado, Bello & Almeida (2012) expõem que a união entre a Fonoaudiologia e a Educação possibilita ações articuladas, entrelaçando as especificidades de cada uma dessas áreas de forma a enriquecer as atuações e minimizar as dificuldades encontradas, na tentativa de tornar o ambiente educacional flexível e potencializar as habilidades de cada aluno para um amplo aprendizado.

Conforme os autores, Calheta (2014, p. 420) afirma que,

(...) entende-se como absolutamente indispensável a reaproximação da Fonoaudiologia com relação à Educação. Isso ocorre não apenas pelo viés da problematização acerca de ações fonoaudiológicas atreladas à reedição de fazeres clínicos em escolas, mas, sobretudo pela articulação dessas áreas por meio de discussões sobre políticas públicas educacionais, com vistas a promover uma parceria efetiva, mais consistente e ajustada às realidades e demandas escolares.

Segundo Carnio et al. (2012), em sua atuação no contexto escolar o fonoaudiólogo deve promover o desenvolvimento da linguagem dos estudantes e incentivar a apropriação e o domínio linguístico de cada aluno, além de contribuir para a superação de barreiras comunicacionais e para a criação de espaços coletivos de interação de saberes e práticas necessários à educação inclusiva. Embora os autores referem-se à educação inclusiva, sabe-se que tais práticas abrangem a todos os alunos, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Pontuando a atuação do fonoaudiólogo educacional, as autoras Distéfano, Machado e Pedralli (2014, p 484) justificam:

(...) as ações da fonoaudiologia no contexto escolar devem considerar a especificidade e a heterogeneidade tanto dos sujeitos inseridos nesses espaços, quanto das práticas sociais de uso da língua desses mesmos sujeitos.

Antes de realizar orientações e traçar um planejamento concernente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos se faz indispensável conhecer o entorno social e econômico da comunidade escolar, de maneira a efetuar uma atuação mais fidedigna e coerente.

Siqueira & Monteiro (2006) fazem uma reflexão importante acerca da Fonoaudiologia Educacional, pontuando que há muita produção científica ressaltando que o fonoaudiólogo não deve resumir sua atuação à execução de triagens escolares e a encaminhamentos, mas se empenhar a fim de que esses problemas não se instalem, auxiliando na estrutura do plano pedagógico da escola; porém, o que se verifica é que, mesmo quando se pauta por ações mais coletivas do que individuais, procurando de fato atuar sobre os educadores e não somente sobre as crianças, esse profissional pode patologizar o ambiente escolar se, ao oferecer formação fonoaudiológica aos professores, esta formação for direcionada a “capacitá-los” para detectar nas crianças eventuais deficiências dessa natureza, uma vez que assim eles estimulariam a rotulação dessas crianças. [Esse modo de atuar, resultante da formação clínica](#), agiria na contramão da proposta da Fonoaudiologia Educacional, contribuindo para uma visão biologizante acerca da linguagem, reduzindo-a a dicotomia saúde x doença, e fortalecendo essa concepção, dentro da escola.

Os autores destacam que não negam os comprometimentos orgânicos que necessitam de tratamento, o que eles questionam refere-se a transformar a escola em um espaço de detectar “doenças” e se essa investigação contribuirá de fato para uma melhora ou apenas justificará o fracasso escolar, reproduzindo o cenário em que a Fonoaudiologia foi construída. Assim, é necessário que as profissões se compreendam mutuamente e se unam num eficiente trabalho conjunto em vez de transferirem “problemas” ou compreenderem a criança de forma fragmentada. Ressalta-se que com a inclusão o espaço escolar engloba diferentes quadros que realmente apresentam patologias de linguagem, como a *Encefalopatia Não Evolutiva*, o *Autismo*, contudo os autores referem-se a casos que são patologizados sem que realmente haja uma alteração orgânica.

Referente à atuação fonoaudiológica educacional, Machado e Signor (2014, p. 512) asseguram que o fonoaudiólogo não deve ir à escola em busca de alterações,

(...) um problema orgânico que precisa ser tratado, mas com uma visão de quem reconhece nesse aluno um indivíduo sociocultural diverso em plenas condições de aprendizagem. Trata-se de compreender e valorizar os diferentes modos de escrita como manifestações legítimas da diversidade sociocultural que constitui a escola 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 nem experiências de sofrimento, traumas ou estigmatizações. 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.

É certo que para realizar um trabalho de forma coletiva, requer que o fonoaudiólogo esteja sempre efetuando estudos, atualizando-se, propondo reflexões ao grupo escolar e essa forma de atuação demanda maiores esforços do que clinicar dentro da escola.

Para Barcellos e Freire (2005), por muito tempo a formação do fonoaudiólogo norteou-se por uma concepção cognitivista segundo a qual o desenvolvimento se dá por fases organizadas por ordem de complexidade e de forma linear. Assim, um atraso no desenvolvimento poderia ocorrer devido a certas circunstâncias maturacionais ou ambientais. Nesse mesmo sentido, é que são realizados os procedimentos de triagem fonoaudiológica escolar – ou seja, estes procedimentos visam homogeneizar e higienizar os dados de linguagem, os quais são interpretados apenas como manifestações de aspectos perceptuais, cognitivos, maturacionais e ambientais inerentes à criança que participou da triagem e como características conferidas a ela, sua

singularidade e desenvolvimento. Para romper com tal atuação, o fonoaudiólogo pode questioná-la, levando a equipe pedagógica a refletir sobre o estigma das alterações de linguagem oral e dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Sabe-se que para isso, é necessário ao profissional o conhecimento de que a criança está imersa em uma sociedade, constituída historicamente e a partir deste contexto ela expressará sua linguagem. Assim, a partir deste entendimento, é que ações podem ser pensadas, planejadas e desenvolvidas para possíveis atuações em conjunto para criança, família e escola.

Nesse sentido, Botasso e Terçariol (2014, p. 540) afirmam que,

O fonoaudiólogo educacional tem um árduo trabalho tanto com as famílias como com a equipe da escola, com vistas a minimizar as dificuldades da criança por meio de orientações e esclarecimentos no que diz respeito ao seu campo de atuação nas dificuldades de aprendizagem escolar [...] Além de minimizar as dificuldades apresentadas, o fonoaudiólogo deve colaborar para a compreensão dos diversos fatores que possam estar contribuindo para a dificuldade, sem culpabilizar qualquer um dos atores envolvidos, seja o aluno, a família ou a escola. É fundamental o olhar do fonoaudiólogo para além da queixa exposta pela equipe escolar, buscando identificar e analisar os determinantes da queixa.

Conforme colocado pelas autoras, faz-se imprescindível ao fonoaudiólogo olhar para além do que está sendo solicitado, tentando compreender as razões que permeiam o quadro, para não se tornar apenas um profissional responsável por legitimar o fracasso escolar.

Berberian et al. (2013) ressaltam a importância de o fonoaudiólogo oferecer aos professores a formação que lhes permita aprofundamento teórico sobre a linguagem e seus processos de apropriação, atrelada à materialização e sistematização destes conhecimentos no planejamento e na execução de atividades de sala de aula. Essa parceria entre os conhecimentos de fonoaudiólogos e de educadores pode ajudar na promoção do letramento e, assim, o fonoaudiólogo pode contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino brasileiro, a partir da perspectiva que toma a linguagem como um processo social e histórico. Deste modo, a autora versa sobre a importância do trabalho do Fonoaudiólogo Educacional, quando realizado de forma a compreender o



desenvolvimento da linguagem não dissociado do desenvolvimento global da criança, entrelaçando-se, assim, educação ao desenvolvimento.

Zorzi (2014, p. 455), enaltece a atuação do fonoaudiólogo nas escolas, argumentando que ele,

(...) deve ter como um de seus focos centrais os principais problemas enfrentados pela educação, entre eles a grande dificuldade para promover uma alfabetização e um letramento eficientes que garantam um domínio funcional da linguagem escrita, ou seja, que desenvolva nos alunos habilidades básicas para ler e compreender textos escritos, assim como para se expressar com clareza por meio da escrita [...] o fonoaudiólogo envolvido com a educação deve ter em mente que suas ações devem alcançar, preferencialmente, toda a população que está freqüentando as escolas, em seus vários níveis e modalidades de ensino.

Para atuar de forma coletiva, Trenche, Bisserra & Ferreira (2011) destacam, como uma das barreiras enfrentadas pela Fonoaudiologia em sua atuação no ambiente escolar, o fato de que os profissionais que trabalham com equipes pedagógicas na promoção do desenvolvimento não contam com o apoio de políticas efetivas que possam mudar o cenário educacional brasileiro. Contudo, acredita-se que o primeiro passo foi dado quando o conselho da categoria regulamentou essa especialidade. A partir de então, os profissionais necessitam trabalhar em favor da disseminação desta atuação de modo a incitar ações coletivas, criando-se novas propostas políticas que colaborem com a Fonoaudiologia Educacional, assegurando-a, assim, como a Fonoaudiologia Clínica, firmando seu espaço.

Nesse sentido, as autoras Bortolozzi e Berberian (2014, p. 440) ressaltam:

(...) o fonoaudiólogo, comprometido com a melhoria da qualidade do ensino e com a formação para a cidadania, pode contribuir para a concretização de mudanças substanciais que possibilitem o acesso e a apropriação da linguagem escrita por parte da população brasileira. [...] é possível promover intervenções e práticas fonoaudiológicas que atuem no sentido de transformação da escola como parte do processo de transformações sociais mais amplas.

Os autores Barcellos e Goulart (2005), partindo da premissa de que o fonoaudiólogo tem como objeto de estudo a linguagem - abrangendo sua aquisição, funcionamento e possíveis alterações -, ressaltam que a linguagem é compreendida de formas diferentes, de acordo com a abordagem teórica e, que, a partir deste conhecimento acerca da linguagem, o fonoaudiólogo pode oferecer valiosas contribuições aos outros integrantes da equipe educacional. Os autores explanam na pesquisa intitulada “Assessoria Escolar em Fonoaudiologia: o que pensam os educadores a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola?”, que nenhum educador se referiu ao fonoaudiólogo como o profissional que estuda a linguagem, e sim, como aquele que trata as dificuldades de fala, os distúrbios da aprendizagem, etc. - fato que leva a questionamentos e reflexões quanto à forma de atuação deste profissional. No entanto, compreende-se que essa concepção pode ser alterada a partir da alteração tanto da formação do fonoaudiólogo quanto do pedagogo, atrelada a atuações educacionais efetivas que venham a contribuir com o entendimento acerca desta especialidade. Nas palavras de Giroto (2015, p.119),

(...) a mudança de visão e/ou de expectativas acerca da atuação fonoaudiológica na educação, por parte dos demais profissionais que atuam nesse cenário, só se efetivará na medida em que o fonoaudiólogo for capaz de demonstrar ser capaz de pensar a educação de forma mais ampla e de propor práticas que, embora particularizem determinado aspecto ou situação, se encontrem atreladas à multiplicidade de aspectos que devem ser considerados numa análise coerente e consistente da realidade educacional.

Acredita-se que nesta seção, foi esclarecido de forma contextualizada histórica e socialmente o processo de construção da Fonoaudiologia Educacional, replicando a atual conjuntura dessa especialidade.

Assim, para ilustrar o que foi exposto até então, de forma teórica, na próxima seção, será discutida e analisada a pesquisa empírica deste trabalho, a partir da qual se dará a compreensão acerca do entrelaçamento entre teoria e prática.

#### **4. DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: A COMPREENSÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM ORAL E A ALFABETIZAÇÃO**

Nesta seção, buscou-se compreender, por meio da pesquisa empírica, a concepção de professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da linguagem oral, e a relação desta com a alfabetização. Para isso realizou-se uma pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada, com um roteiro contemplando sete questões.

A análise baseou-se na Teoria Histórico-Cultural, que tem como autores fundantes Lev Semenovich Vigotski e seus continuadores Leontiev, Luria, Elkonin, Galperin dentre outros. Essa perspectiva teórica fundamentou-se no método do Materialismo Histórico-Dialético, pois, segundo esse método, para Marconi e Lakatos (2000), não há somatória de eventos na dialética e o mundo não pode ser entendido como um conjunto de fatos, mas, sim, como um conjunto de processos que estão sempre em transformação. Os acontecimentos existem como um todo, ligados entre si e dependentes uns dos outros. A transformação ocorre por meio de contradições e de mudanças qualitativas e quantitativas.

Os pressupostos marxistas propõem que o que é instintivo se humaniza nos homens; não se pode, portanto, apartar o comportamento humano das relações sociais (TULESKI, 2008). Segundo Konder (2000), a concepção de Marx sobre o homem supõe uma constante transformação do mundo e do homem, sendo esse um ser ativo e criador, antecipa-se aos acontecimentos e conseguindo enumerar os erros e acertos.

Desta forma, em vista da teoria e do método supracitados, pensou-se na entrevista semiestruturada para atender aos objetivos da pesquisa. Manzini (2004) entende que a entrevista semiestruturada permite a realização de outras perguntas além das que constam no roteiro, na busca por compreender a informação que está sendo repassada, e que, ademais, possibilita a indagação sobre questões emergentes durante a entrevista.

Sobre a forma de análise, Caregnato e Mutti (2006) afirmam que a análise de conteúdo é realizada pelas condições empíricas do texto e sua materialidade linguística e que sua interpretação é organizada por categorias. Neste trabalho, as categorias foram

organizadas por eixos temáticos, agrupando os itens do roteiro por proximidade de conteúdos, para melhor compreensão do leitor.

#### **4.1 Caracterização das instituições**

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas municipais, com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, situadas no interior do Paraná. A Escola 1, que recebeu o nome fictício de Escola Presidente Kennedy, localizada na periferia do município, atende um total de duzentos e cinquenta e seis alunos, possui trinta e nove funcionários, abrangendo as funções de Diretora, Orientadora Educacional, Secretária, professores, apoio e cozinheira. A escola, conforme descrito pela Diretora, no documento solicitado, encontra-se em perfeito estado de conservação e tem por objetivo levar o conhecimento ao aluno, de forma sistematizada e ampla, para que tenha como princípio a valorização do ser humano e compreensão do seu verdadeiro papel como cidadão.

A Escola 2, intitulada de Escola Nilo Peçanha, situa-se na área central, conta com 463 alunos, 50 funcionários, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma Orientadora Educacional, nove funcionários de serviços gerais, três estagiários, trinta e dois professores, uma escrituraria e duas cozinheiras.

O estabelecimento conta com onze salas de aula, uma secretaria, uma sala de orientação, uma sala de professores, uma sala multifuncional (para atender alunos com altas habilidades, inclusive de outros estabelecimentos), uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de psicomotricidade, uma sala de reforço escolar, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros para a educação infantil, dois banheiros para o ensino fundamental, dois banheiros para os professores, um parque para a educação infantil e quadra de esportes.

Na instituição, conforme consta no documento solicitado, entende-se que o trabalho escolar deve ser construído num princípio de gestão democrática, na qual todos os que compõem a comunidade escolar tenham o direito de participar e opinar sobre a situação educacional da instituição. A busca de todos deve ser no sentido de garantir a qualidade do ensino ofertado, sem qualquer tipo de exclusão que possa impedir ou dificultar o acesso, permanência e promoção de todos na escola, contribuindo, assim, para formar uma sociedade mais justa e igualitária. Tem-se por meta, trabalhar com a diversidade humana, respeitando as limitações, ritmos e formas de aprendizagem de todos os educando, percebendo suas potencialidades e especificidades, oportunizando currículos e metodologias diferenciadas, a favor da inclusão e progressão na

aprendizagem dos mesmos, pois se acredita numa sociedade sem exclusão social, que construa e consolide, sem discriminação de gênero, de raça, de etnia, da solidariedade, de companheirismo e do compromisso com a transformação social.

## 4.2 Participantes

A pesquisa contou com sete participantes, sendo quatro professoras de uma escola de periferia e três professoras de uma escola central. Ressalta-se que todas as professoras atuavam na regência de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de um município do interior do Paraná. Foi feito esse recorte na pesquisa em decorrência do foco de interesse estar relacionado à linguagem oral e a alfabetização, desenvolvimento que se encontra fecundo nessa faixa etária. Foi realizado contato com as escolas e foram coletados os seguintes dados das participantes: nome, sexo, idade, grau de escolaridade, curso de graduação, cargo ocupado na escola, tempo de experiência profissional e cursos de formação realizados após a formação profissional.

Destaca-se que foram dados nomes fictícios às participantes e as respectivas escolas, sendo Júlia, Joana, Lúcia e Marlene, da Escola Presidente Kennedy; Patrícia, Mariana e Nair, da Escola Nilo Peçanha.

<b>Participantes</b>	<b>Escola Presidente Kennedy</b>	<b>Escola Nilo Peçanha</b>
<b>Sexo</b>	Feminino;	Feminino;
<b>Idade</b>	Entre 24 e 51 anos; 24(1), 32(1), 42a(1), 51a(1).	Entre 33 e 43 anos; 33(1), 34(1), 43(1).
<b>Graduação</b>	Pedagogia (4);	Geografia (1) e Pedagogia (2);
<b>Especialização</b>	Educação Infantil (2), Psicopedagogia (1) e Gestão Escolar (1);	Psicopedagogia (1), Orientação e organização escolar (1), Metodologia das Séries Iniciais e Gestão escolar(1);
<b>Experiência Profissional</b>	1 ano e 10 meses a 26 anos; 1a10m(1), 2a(1), 26a(2).	3 a 27 anos; 3a(1), 13a(1), 27a(1).

<b>Cursos de formação realizados após a formação profissional</b>	PNAIC (3), todos os cursos ofertados pelo município (4)	PNAIC (2), todos os cursos ofertados pelo município (3).
---	---	--

Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, com a média de idade de 37 anos, sendo que, há participantes com 24 anos, 32 anos, 33 anos, 34 anos, 42 anos, 43 anos e 51 anos. Com relação à escolaridade, todas as participantes têm curso superior, das sete entrevistadas, seis possuem graduação em Pedagogia e uma em Geografia. Em relação à Especialização, todas as participantes relataram que possuem essa formação, duas participantes se especializaram em Psicopedagogia, uma em Orientação e Organização Escolar, duas em Educação Infantil, duas em Gestão Escolar, sendo que uma delas realizou esta especialização além da pós-graduação em Metodologia das Séries Iniciais. Sobre a experiência profissional, há uma variação dentre as participantes, entre 1 ano e 10 meses a 27 anos no exercício da profissão. Todas as participantes relataram ter feito estudos adicionais após sua formação acadêmica, que foram cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal da Educação por intermédio da Prefeitura Municipal. Vale destacar que cinco participantes informaram que estão cursando o PNAIC (Programa do Governo Federal intitulado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa) conforme mostra o quadro 1.

### 4.3 Materiais

Foram utilizados, para a realização da pesquisa, os materiais descritos abaixo:

Documento de anuência da escola, contendo breve resumo da pesquisa e campo para a assinatura confirmando a autorização da direção (Apêndice A);

Termo de consentimento livre e esclarecido: documento a ser preenchido e assinado pelas participantes com esboço dos objetivos da pesquisa (Apêndice B);

Ficha de identificação das participantes: documento solicitando o preenchimento dos dados das participantes, a saber: idade, sexo, experiência e formação acadêmica (Apêndice C);

Ficha de identificação da Instituição: documento apresentado à direção das escolas para que respondessem às questões concernentes às condições físicas e materiais, filosofia e princípios que norteiam a instituição (Apêndice D);

Roteiro da entrevista: instrumento composto por um roteiro de sete itens para nortear a entrevista, estruturado e elaborado pela pesquisadora, de forma a abranger todos os objetivos da pesquisa; as entrevistas foram gravadas em formato mp4 e depois transcritas no computador (Apêndice E);

Gravador de voz – usado com a ciência das participantes como forma de preservar todas as informações colhidas.

#### **4.4 Procedimentos**

Inicialmente, foi feito contato, via telefone, com as duas escolas participantes da pesquisa, apontando características essenciais desta e a relevância da participação da escola. Foram esclarecidas as questões éticas envolvidas - como o sigilo dos dados levantados, o tratamento destes e ainda a preservação do nome da instituição e o das participantes da pesquisa. Foi entregue às direções o Documento de Anuência da Escola, solicitando a autorização para realizar a pesquisa e esclarecendo que o documento assinado pela direção seria apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, juntamente com o projeto de pesquisa, atestando a concordância da escola em participar.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, foi feito novo contato com as escolas selecionadas, de forma a agendar as entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, sem que houvesse prejuízo escolar. Foram escolhidas para a entrevista as professoras que ministravam aulas para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Em seguida ao agendamento, foi feito contato pessoal com a direção de cada uma das escolas pesquisadas, as quais receberam da pesquisadora a ficha de caracterização da instituição (Apêndice B), que foi entregue ao término das entrevistas, devidamente preenchida. As participantes da pesquisa foram contatadas com agendamento prévio e de forma individual.

O encontro aconteceu nas dependências da própria escola em que trabalhavam, a fim de explicar os objetivos e procedimentos concernentes à pesquisa, e, também, apresentar o termo de consentimento. Foi garantido sigilo no tocante à identificação da participante, à participação voluntária, à possibilidade de desistir de participar e ao conteúdo da entrevista. Após a anuência das participantes, foi entregue a ficha de identificação (Apêndice C) para ser preenchida, com o intuito de obter informações de

ordem pessoal - como idade, sexo, escolaridade, formação, e ainda dados profissionais (experiência profissional, área de atuação). Em seguida, a entrevista foi iniciada com base em um roteiro que abrangia os objetivos propostos inicialmente pela pesquisa. À medida que surgiam dúvidas da pesquisada no momento de responder à questão, essas eram sanadas pelo pesquisador. Com o consentimento da entrevistada, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. As entrevistas duraram aproximadamente 20 minutos, respeitando-se a necessidade de cada entrevistada. Destaca-se que foi firmado o compromisso de apresentar a pesquisa concluída às escolas participantes.

#### **4.5 Apresentação e discussão dos dados**

Para realizar a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo, a qual, para Engers (1994), configura-se por técnicas aplicadas à pesquisa para interpretação, de forma a descrever e fazer inferências no material a partir de uma leitura crítica e aprofundada.

Assim sendo, a análise foi organizada a partir de eixos temáticos que integravam os seguintes itens do roteiro: I - Compreensão do desenvolvimento da linguagem oral; II - Mediação docente e desenvolvimento da linguagem oral; III - Fatores que propiciam o desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização.

##### **4.5.1 Compreensão do desenvolvimento da linguagem oral**

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, as participantes apresentaram uma pluralidade de fatores, trazendo, assim, vários aspectos importantes para a reflexão sobre o assunto; mas cumpre referir que, de forma geral, as participantes discorreram de maneira sucinta sobre o tema, embora no momento da entrevista tivesse sido disponibilizado um tempo para que acrescentassem algo que não houvesse sido levantado pela pesquisadora, mostrando, assim, um conhecimento aligeirado. Quanto ao que foi apresentado, vale destacar que apenas uma delas citou – e ainda de forma muito breve - a relação entre pensamento e linguagem, sendo percebido, assim, um desconhecimento dessa área por parte dos professores, como se observa no trecho abaixo:



*Sobre o desenvolvimento da linguagem oral, como professor, a gente percebe a importância na escrita e também na **estrutura de pensamento da criança**. Então a linguagem oral, eu compreendo na minha forma, que ela é muito importante pra criança e a gente sente muito falta disso, que isso tem que ser trabalhado constantemente, mas principalmente desde o começo. Quando a criança chega na escola, na parte da escrita, da alfabetização com a linguagem oral desenvolvida, ela faz interpretações, ela consegue falar melhor, se expressar melhor, então ela consegue escrever melhor também.* (Marlene, da Escola Presidente Kennedy)

Sobre a relação do pensamento e da linguagem, Vigotski (1931) afirma que a criança inicialmente balbucia, emitindo sons de forma reflexa, no entanto, a partir das interações com o outro, os sons vão ganhando significados, até o momento em que uma palavra relaciona-se ao objeto. Deste modo, a linguagem a princípio desenvolve-se independentemente do pensamento e este, também, desenvolve-se independente da linguagem. Contudo, por meio das relações sociais, a linguagem intelectualiza-se, unindo-se ao pensamento e este se verbaliza unido a linguagem.

Assim, pela compreensão de Vigotski (2001), linguagem e pensamento estão entrelaçados, uma vez que a linguagem não se revela apenas como um reflexo do pensamento, mas o pensamento se reestrutura ao transformar-se em linguagem. O autor ainda expõe que esse processo é dinâmico, pois todo pensamento busca uma relação, cumpre uma função, assim, há um fluxo do pensamento para a palavra (linguagem materializada) e desta para o pensamento. Entende-se, assim, que há não somente uma relação entre pensamento e linguagem, mas uma unidade, não sendo possível dissociá-los.

Continuando a dissertar sobre essa fusão, Vigotski (1934) explica que há um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e um estágio pré-verbal no desenvolvimento do pensamento, no início do desenvolvimento infantil. Pode-se compreender que apesar de não serem ligados por origem, não se pode afirmar que o pensamento e a linguagem configuram-se como processos alheios ou independentes, uma vez que toda palavra tem um significado, constitui um conceito e é um ato do pensamento. O autor ainda destaca que o pensamento da criança origina-se de maneira

concreta e, então, a criança expressa-se por uma palavra. No entanto, por meio das interações sociais o pensamento se diferencia e a linguagem desenvolve-se progredindo para a emissão de orações, com o aumento do vocabulário da criança.

Luria (1979) explana que ao dizermos uma palavra não evocamos apenas sua imagem, mas um sistema de relações nos quais ela se encontra por isso a “palavra que forma o conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento.”p. 36

Partindo desses esclarecimentos, outro ponto positivo que merece ser destacado referente às entrevistas, refere-se à verbalização de várias participantes com relação à possibilidade de realizar transformações na linguagem oral da criança por meio da atuação do professor. Entendimento esse, que vai ao encontro do que postula a Teoria Histórico-Cultural, pois, segundo Barroco (2012), o trabalho docente deve ser planejado atentamente, o emprego de palavras constitui um trabalho intelectual, já que a utilização de um vocabulário mais amplo propicia uma comunicação efetiva e mais elaborada, além de influenciar na formação do psiquismo do aluno. Seguem algumas falas das participantes:

*(...) Penso que ela terá um melhor desenvolvimento da linguagem oral. Quanto mais instigada, quanto mais informação, quanto mais a criança for motivada, então mais ela terá esse subsídio na linguagem oral. (...) por isso a importância da estimulação precoce: a criança terá então um maior conhecimento, um vocabulário melhor, dependendo dessa mediação, primeiramente da família, da mãe; **depois a importância da participação da escola, do professor, nesse desenvolvimento, enriquecendo a linguagem da criança** (Patrícia, da Escola Nilo Peçanha).*

*O desenvolvimento eu acho que começa em casa (...) porque na minha sala mesmo tenho muita criança assim... que é retraída, que não fala muito, assim... sabe... bem quietinha assim, daí a gente já conversa com os pais e vê que já começa ali. **Eu tenho bastante aluno assim que depois, no decorrer que a gente foi trabalhando mais com eles nessa parte e eles foram se desenvolvendo.** (Joana, da Escola Presidente Kennedy)*

*Então começa assim [o desenvolvimento] desde bebezinho e vem chegando até essa criança chegar na escola e ter assim um convívio com outras crianças: outras formas de falar... com os professores, e a escola acho que tem esse papel, trazendo essa fala deles e melhorando, trabalhando em cima. (Marlene, da Escola Nilo Peçanha.*

Entende-se que, se o professor compreender a relevância da educação escolar no desenvolvimento da criança e souber que com suas mediações pode desenvolver a linguagem oral do aluno, possibilitando-lhe ampliá-la e organizá-la, os encaminhamentos para atendimentos clínicos poderiam ser reduzidos ou inexistentes.

Em contraposição ao que foi exposto, alguns termos contidos nos excertos revelaram aspectos relacionados ao determinismo. Entendem algumas das entrevistadas que um eventual atraso no desenvolvimento da linguagem marcaria a vida toda daquela criança, ou ainda, que este desenvolvimento se dá de forma casual, natural e linear;

*(...) então aquela criança (...) que não tem uma linguagem desenvolvida ela tem mais dificuldade de raciocínio também, ela tem dificuldade na escrita, ela tem dificuldade na leitura, tudo isso afeta no desenvolvimento da criança e esse desenvolvimento ela vai levar **para vida inteira dela**. (Marlene, da Escola Presidente Kennedy)*

*(...) a criança que tem interação com outras crianças desde cedo (...) já vai interagindo e prestando atenção nas pessoas, falando corretamente, **a tendência** é ele falar corretamente.*

Como uma palavra carrega um conceito, usar termos que caracterizam o desenvolvimento de modo reducionista denota a compreensão da aceitação da realidade tal qual ela é, o que diverge do entendimento de que toda criança pode desenvolver sua linguagem e de que este desenvolvimento depende da qualidade das mediações ofertadas. Em relação a essa questão, Franco (2015) afirma que o desenvolvimento de uma criança não é um processo natural, pois este depende das mediações que lhe sejam oportunizadas e das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe sejam garantidas.

Nesse sentido, compreende-se que, como afirma Leontiev (2004), a criança não está sozinha diante do mundo que a rodeia, pois suas relações com o mundo são

mediadas pelas relações dos homens entre si, e, assim, por meio dessas relações, ela pode não somente desenvolver-se, mas até superar eventuais dificuldades neste processo.

Outra questão abordada pelas participantes foi a importância da relação da família como a primeira instituição a que a criança pertence, a qual lhe possibilita as primeiras mediações culturais e sociais. Sobre este aspecto, Franco (2015) contribui expondo que interações como as mencionadas pela professora Marlene são primordiais para o desenvolvimento da linguagem, pois se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos ao longo da história de vida da criança. É importante colocar que a qualidade das primeiras interações que a criança realiza, propiciam maior desenvolvimento, não apenas da linguagem, como em todos os âmbitos, por meio do acesso, mediações e exposição da criança a jogos, livros, sons e interações diversas. Segundo a autora, a apropriação dos significados pela criança percorrerá um longo processo de desenvolvimento, conforme a realidade objetiva de sua vida. Assim, ela só irá se apropriar de novos significados se lhe forem dadas as condições objetivas para tal. Eis uma das falas:

*Eu penso que essa linguagem na criança ela já inicia dentro da barriga, quando a mãe está conversando com o bebê; depois, quando a criança nasce, quando ela conversa com o bebezinho e vai durante o dia a dia explorando essas linguagens que eles têm em casa, depois de um tempo quando começa se socializar, começa a falar as primeiras palavras, também já é um marco, porque tem família que a criança fala uma palavra e só mostra o que quer e a mãe de repente já dá, já tem mãe que já vai estimulando pra falar o que quer pra desenvolver mais essa parte. Então acho que é muito amplo mesmo (Marlene, da Escola Nilo Peçanha).*

Apesar de os primeiros itens deste eixo temático não abrangerem a relação entre fala e escrita, no excerto se nota a importância atribuída pela participante à consciência fonológica, que de fato é importante; mas essa relação foi apontada como uma simples transcrição, limitando a grandiosidade deste processo, o que gera certa preocupação, pois as professoras participantes são regentes de turmas do 1º ao 3º ano, período em que a criança é alfabetizada.

*(...) então a gente pode trabalhar muito com a questão da consciência fonológica, então acho bastante importante que o professor conheça desde a Educação Infantil o trabalho com a consciência fonológica. A gente trabalha bastante. Quem trabalha com a alfabetização e tem essa veia e gosta - é o meu caso, eu gosto bastante, então o método fônico é uma coisa que está bem presente nas minhas aulas, porque eu gosto. Então se a gente tiver conhecimento disso acho que ajuda bastante nessa questão do desenvolvimento oral, **porque a criança que fala errado, escreve errado.** (Nair, da Escola Nilo Peçanha.*

Esta afirmação de que a inabilidade em uma das formas da linguagem resulta na inabilidade na outra, revela um modo reducionista de compreender a relação entre linguagem oral e escrita, Isto simplifica ambos os processos, pois restringe a linguagem oral à emissão de fonemas, e a escrita à codificação e decodificação destes fonemas. Cabe destacar que o produto que a criança manifesta tem total relação com a forma como se deu esse processo, não há regras ou uma ligação direta entre linguagem oral e escrita, há crianças que apresentam alterações na fala e não apresentam tais alterações na escrita, bem como existem crianças que demonstram dificuldades na escrita e apresentam um bom desenvolvimento na linguagem oral e ainda existem casos de crianças que apresentam dificuldades na linguagem oral e escrita. Segundo Vigotski (2001), a linguagem escrita é o oposto da linguagem oral, pois na primeira, a ausência da entonação e da mímica, atrelada à falta de clareza entre os interlocutores, impede abreviações, fazendo-se necessário repassar o contexto por meio das palavras.

Vigotski, (2001, p.312) assegura:

*(,,) a escrita [...] não repete minimamente a história da fala, [...] a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita.*

Neste primeiro eixo temático, verificou-se que diversos conteúdos pertinentes foram elencados a respeito do desenvolvimento da linguagem oral, contudo, em sua maioria, o foram de forma superficial e fragmentada, tanto que algumas ideias foram

apenas brevemente apresentadas. Entretanto, as possíveis causas desse desconhecimento acerca do tema, de modo geral, serão abordadas nos próximos eixos.

#### 4.5.2 Mediação docente e desenvolvimento da linguagem oral

Em relação à mediação docente, houve unanimidade entre as participantes quanto ao reconhecimento da importância desse papel referente ao desenvolvimento da linguagem oral, destacando que é função da escola intervir de forma positiva neste processo. Foram levantadas várias atividades em comum que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, que serão explanadas de forma mais detalhada a seguir.

*Então o professor ele tem um papel fundamental nesse desenvolvimento da linguagem, uma vez que é ele que vai ler para essa criança, dando oportunidade para que ela se expresse verbalmente, enriquecendo seu vocabulário através das atividades que ele possa propor aos seus alunos (...) das situações problemas, então sempre o professor deve primeiramente instigar o seu aluno a falar sobre o conteúdo, a falar sobre a situação problema, primeiramente na oralidade porque já vai desenvolvendo pra depois passar pra escrita (Patrícia, da Escola Nilo Peçanha)*

*O professor primeiramente tem que saber trabalhar com a criança numa linguagem que não seja infantilizada, pra ela poder desenvolver isso (...), você tem que saber falar com a criança, denominar os objetos (...) e **tudo isso é função da escola.** (Marlene, da Escola Presidente Kennedy)*

De acordo com as colocações da participante, sabe-se que o adulto, principalmente, o professor desenvolve uma função imprescindível no desenvolvimento da linguagem, uma vez que ele vai incitar à criança para que ela amplie seu vocabulário, expresse seus desejos e sentimentos, discorra sobre determinado assunto, transformando e elevando seu desenvolvimento. Sobre este aspecto, Luria (1990 p. 25), expõe:

*Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento, ela repensa as*

relações entre os objetos, ela imagina novas formas de relação criança-adulto, reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

Assim, se o professor compreende que a sua linguagem é fundamental para o desenvolvimento da linguagem do aluno, não só para a emissão adequada dos fonemas da criança, como modelo, mas para organizar seu pensamento, ampliar seu vocabulário e compreender seu entorno, o olhar para a execução das suas aulas diferencia-se, possibilitando maior direcionamento para essa função tão importante e minimizando encaminhamentos desnecessários.

Referente às atividades desenvolvidas que interferem positivamente no processo do desenvolvimento da linguagem oral, foram levantadas várias atividades em comum, como contação de história, leitura de imagens, a participação em sala, dentre outras. Sobre isto, com respaldo na teoria Histórico-Cultural, pode-se afirmar que todas estas atividades propiciam, sim, o desenvolvimento da linguagem oral, entretanto, destaca-se a necessidade do papel mediador do professor neste processo. Este deve atuar de forma que faça com que todos os alunos participem ativamente, incentivando o diálogo entre pares e instigando o aumento do vocabulário. Ressalta-se, ainda, que mediação docente, não significa apenas o professor apresentar o conteúdo, ou ser “um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esse dois pontos”. (Massini-Cagliari & Cagliari 1999, p.225).

*Eu gosto muito de trabalhar com contação de histórias, então começo de ano que eles ainda não lêem, eu trabalho na questão deles estarem lendo as imagens, então muitas vezes, eles se juntam de dois em dois e eu deixo a vontade para uma criança contar a história dele para os demais amigos. (Mariana, da Escola Nilo Peçanha).*

*Você pode trabalhar com textos, historinhas, pode trabalhar com rimas, com brincadeiras com adivinhas, brincadeiras com sons pra eles ouvirem, com história mesmo, você lê e faz com que ela participe da história colocando sua opinião. Leitura, fazer o cantinho, o momento da rodinha, que ela coloca o que aconteceu, estimula com diversas atividades, com parlendas, música. (Julia, da Escola Presidente Kennedy)*

Nesta mesma direção, Nogueira (2008) afirma que os diferentes processos de mediação social propiciam a apropriação de cultura e comportamentos da história da humanidade e a partir destas mediações ocorre a construção partilhada de instrumentos que culminarão em operações abstratas do pensamento. Assim, conforme explicitado nos trechos referente às atividades escolares, é imprescindível que a criança participe de atividades sistematizadas em que a linguagem seja o foco de desenvolvimento. Fontana (2008, p. 120) contribui com a reflexão expondo:

A criança, desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

Neste eixo, as entrevistadas abordaram os itens referidos demonstrando compreender a relevância do seu papel para o desenvolvimento da linguagem oral, destacando atividades que corroboram para tal. Contudo, percebe-se uma contradição entre o que é dito e o que é, de fato, realizado, em decorrência da grande demanda de solicitações para triagem e Avaliação Fonoaudiológica, enviadas pelas escolas, visando tratamentos pertinentes a essa profissão ou ainda encaminhamento para demais especialidades, em sua maioria, sem necessidade, de forma a terceirizar quadros e atuar em uma sala de aula ideal, na qual os alunos consigam se comunicar e aprender de modo homogêneo.

Para Marx (1985), é necessário ir à essência dos fenômenos, uma vez que se a aparência coincidissem com a essência, a ciência seria desnecessária. Duarte (2000)



afirma que para entender a totalidade de maneira crítica se faz necessário analisar o todo, para conseguir compreender o singular, o particular. Do contrário serão concebidas apenas fragmentações. Partindo dessa premissa, acredita-se que os próximos eixos auxiliarão a compor a análise referente ao objetivo da pesquisa empírica, para que seja possível ver além do que foi verbalizado, de forma positiva, nos excertos.

#### **4.5.3 Fatores que propiciam o desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização**

Os trechos das entrevistas manifestaram diversos aspectos que, segundo as participantes, influenciam na alfabetização tais como: papel da família, autoestima, afetividade, atividades de silabação e consciência fonológica. É interessante destacar que apenas uma das entrevistadas verbalizou sobre a importância do planejamento das aulas. Outro ponto que foi levantado e vale ser ressaltado, referiu-se a questão da maturação da criança para ser alfabetizada, centrando na criança essa responsabilidade.

*Bom eu acho que para ela ter sucesso assim nesse desenvolvimento (...) é evidente que a família esteja participando também da vida escolar da criança porque eu acho que influencia bastante (...) Além de o professor estar desenvolvendo todas as atividades necessárias trabalhando com esse aluno eu acho que tem trabalhar a **afetividade também, porque senão aluno que tem dificuldade, se você não tiver essa parte de afeto com ele, ele não vai se identificar com o professor e não vai avançar** (...) (Joana, da Escola Presidente Kennedy)*

*O que tem que ensinar primeiro e conhecer a **maturação da criança**. A minha criança está preparada pra receber o que eu quero ensinar? Até onde que eu posso ir com a minha criança? O que essa criança pode receber? E se ela me devolver alguma coisa eu posso ir além junto com ela? Até onde que eu posso ir? (Nair, da Escola Nilo Peçanha)*

Vê-se que foram trazidos temas relacionados à família e à afetividade, podendo, de alguma forma, influenciar positiva ou negativamente a alfabetização da criança, no entanto, indicar esses temas como responsáveis pela alfabetização é diminuir a

importância do próprio trabalho do professor e de tantos outros fatores escolares que são primordiais para esse processo. Em relação à colocação da participante referente à maturação, que já foi incitada em outros eixos, vem mostrar a forte manifestação da neurociência entre os professores como norteadora da compreensão do desenvolvimento da criança. Percebe-se que a concepção organicista ainda predomina de tal forma que as questões linguísticas de competência do professor sequer apareceram nessa discussão.

Sobre essa concepção, Asbahr e Nascimento (2013, p.416) discorrem,

*A biologização das explicações sobre o fracasso escolar, incorporada de forma hegemônica no discurso do senso comum, está presente em diferentes teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, teorias essas que, em última instância, servem de fundamento para o próprio discurso do senso comum. Ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E, mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias do desenvolvimento, são elas que embasam seu trabalho. Sendo assim, apenas cabe ao professor esperar que seu aluno amadureça(...)Entendemos que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas a o que ensinar (os conteúdos), como ensinar (o modo de organizar o ensino)e porque ensinar (a finalidade da educação escolar).*

A partir do momento que a criança “amadurece” por si, não são necessárias intervenções externas. Desse modo, o professor se exime de quaisquer responsabilidades frente ao desenvolvimento do aluno. Em contraposição a esta premissa e ciente da relevância do ensino sistematizado frente ao desenvolvimento da criança, Sformi, (2003, p. 35) sustenta que,

*(...) a escolarização tem papel fundamental na constituição do psiquismo e essa constituição depende do desenvolvimento do sistema nervoso e da qualidade das trocas que se dão entre os indivíduos. Se as estruturas psíquicas são diferenciadas de acordo com os instrumentos de pensamento disponíveis a cada*

criança no curso de seu desenvolvimento, a educação ganha papel de destaque nesse processo.

Foram apresentados aspectos extremamente relevantes concernentes ao desenvolvimento da linguagem oral como as interações e a importância do outro, mas, também, foram feitas referências um tanto equivocadas deste processo, que serão expostas a seguir.

*A convivência da criança, a interação dele com as outras crianças, com a família, com os professores, com todo mundo que convive com ele, **ele vai tirar referências digamos assim do processo da linguagem oral mesmo** porque eu acredito que a criança se espelha muito no adulto, então ela vai, se o adulto falar errado com ela, infantilizado, ela vai levar isso pra ela também. Se o adulto, conversar com ela corretamente ela vai perceber essa diferença e vai levar isso pra fala dela mesmo (Lucia, da Escola Presidente Kennedy).*

*(...)a criança ela precisar estar no convívio **com outras pessoas, com outras crianças, então muitas vezes a criança é sozinha ela não exercita a fala, não exercita o argumento pra tentar convencer...**(Marlene, da Escola Presidente Kennedy)*

Para que haja o desenvolvimento da linguagem o outro se faz necessário, para haver a interlocução, a interação, a ampliação do vocabulário. No entanto, quando a criança não tem essa possibilidade em casa, conforme a hipótese supracitada, a escola pode e deve ser um ambiente que propicie essas relações, por meio de atividades que envolvam a interação entre os colegas da mesma turma, entre turmas diferentes, projetos entre as escolas, visitas aos programas culturais da cidade, dentre outros. O professor desconhece seu papel no desenvolvimento da linguagem, como mediador, como fator essencial para que não só a linguagem do aluno se aprimore, mas para transformar as demais funções psicológicas superiores. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 35), "a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo".

Nos excertos acima, embora a exposição tenha sido de forma breve, a linguagem oral é exaltada pelas participantes por sua importância no processo de desenvolvimento da criança. Em contrapartida, nas falas a seguir, a linguagem oral é colocada como único meio para se alcançar sucesso na alfabetização, o que seria uma inverdade, pois se

faz necessária exposição a diversos gêneros textuais, o contato com a literatura e, principalmente, o acesso ao ensino sistematizado.

*(...) a criança que tem uma com boa oralidade ela vai ter um bom desenvolvimento na alfabetização. (Júlia, da Escola Presidente Kennedy)*

*(...) Eu acho que quando a criança fala direito, fala correto ela vai escrever corretamente. (Joana, da Escola Presidente Kennedy)*

*(...) As crianças que falam corretamente, é até bonito de ver, elas já transcrevem pro papel ali corretamente não tem essa troca, esquecer letra, essas coisas na alfabetização. (Lucia, da Escola Presidente Kennedy).*

Entende-se que o fato de o professor considerar que a criança com bom desenvolvimento da linguagem oral já tem garantido o desenvolvimento da linguagem escrita, é um grande equívoco, visto que a escrita não é espelho e sim uma nova aprendizagem. Evidencia-se que compreender o desenvolvimento da escrita como consequência do desenvolvimento da linguagem oral, entendendo-os como uma sequência de etapas lineares é reduzir a complexidade destes processos, desconsiderando não somente a própria atuação do professor, no ensino sistematizado da escrita, como a inferência dos fatores sociais, históricos e culturais no desenvolvimento tanto da linguagem oral quanto da escrita. Sobre este aspecto, Doro e Alencar (2010, p. 7), contribuem com a reflexão expondo,

O ideal é que o professor desenvolva um projeto pedagógico que trabalhe a escrita do nome como suporte para a alfabetização, que envolva atividades lúdicas, de escrita e leitura bem organizadas e esquematizadas para que os alunos comecem a fazer as algumas comparações como: existem nomes com poucas e com muitas letras; existem nomes que começam ou que acabam com a mesma letra; os nomes mais extensos nem sempre são aqueles das pessoas mais altas; o tamanho das pessoas não tem relação com o tamanho de seu nome; os nomes dos alunos da turma podem ser classificados em vários grupos ou conjuntos: nomes que iniciem com a mesma letra, nomes que

terminem com a mesma letra, nomes iguais, nomes que contém o mesmo número de letras.

Isto mostra que uma criança para se alfabetizar necessita não apenas de um bom desenvolvimento da linguagem oral, apesar desta ser imprescindível neste processo, outros aspectos são fundamentais. Sobre isto Costa e Silva (2012, p. 58) expõem que,

A escrita não se limita a uma habilidade motora, mas é um conjunto de signos e símbolos particulares, os quais denotam transformações em todo o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, a escrita deve ter sentido para a criança, indo muito além de uma decodificação e identificação de letras e fonemas.

Contrastando com as ideias colocadas pelas participantes de que ao falar de forma “adequada” se escreve do mesmo modo e trazendo a relevância do papel do outro para o desenvolvimento da linguagem escrita, De Lemos (2006, p. 29) assevera que,

(...) é imprescindível que se faça a distinção do outro no processo de aquisição da escrita, sendo uma das formas as práticas discursivas orais em que o texto foi significado a fim de fazer sentido para a criança.

Para esta autora, o papel do outro, tanto no processo de desenvolvimento da linguagem oral como na linguagem escrita seria o de intérprete, resignificando os discursos, realizando leituras para a criança, questionando sobre o sentido da escrita, posicionando-se ora como igual, ora como diferente, proporcionando, assim, a inclusão da criança na dinâmica discursiva da escrita. Góes (2008, p 115) contribui com a reflexão afirmando:

(...) uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor está na busca de compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, os quais abrangem a relação da criança com vários outros: o outro para quem a criança diz- seus leitores; o outro de quem torna palavras para dizer-seus modelos; o outro sobre quem diz- suas personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores) etc. A essas instâncias de dialogia articula-se também

a relação da criança consigo própria, como escritora e leitora de seu texto.

Para Cagliari (1998), a alfabetização decorre da leitura, sendo a escrita uma consequência. O autor enfatiza que a escrita não pode ser vista de forma isolada de sua função social, uma vez que ela é a expressão da cultura. Desta forma, ele ressalta sobre o dever do professor em compreender o processo da leitura e da escrita, conhecer a relação da fala nesse processo, para ensinar que a fala ocorre de um modo e a escrita de outro, ensinar ao aluno sobre o pensar no interlocutor. É imprescindível, também, segundo este autor, repassar que a relação grafema/fonema não é direta, assim, o aluno precisa escolher entre as várias possibilidades, refletir sobre a linguagem. O professor não precisa ser um linguista, mas deve conhecer sobre a variação linguística, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, noções básicas de fonética e fonologia, como decifrar a escrita, como solucionar dúvidas ortográficas e como analisar e interpretar erros.

Partindo do pressuposto de que a instrução formal é a responsável pela revolução no desenvolvimento da criança, uma vez que esta transformará todas as funções psicológicas superiores, conforme já destacado em capítulos anteriores. Ciente de que, para que haja esse ensino, faz-se necessário um planejamento sistematizado das aulas. Impressiona o fato de apenas uma participante atentar-se para esse item.

*Então para que um aluno possa ter um bom desenvolvimento da linguagem oral, é preciso **que o professor tenha então um bom planejamento** disso para que permita que seu aluno expõe com clareza, professor mediando até a própria oralidade do aluno então o professor tem que ter esse bom planejamento da sua aula , para que o aluno possa expor com bastante clareza a fala sobre determinado conteúdo, então o professor vai mediano essa fala dele, instigando seu aluno a completar, sempre acrescentando mais na oralidade.(Patrícia, da Escola Nilo Peçanha)*

Através da revolução cultural, realizada por meio da escolarização, do conhecimento teórico, do planejamento, de ações coletivas, Luria (1990) enfatiza que a percepção transforma-se, novas formas de dinâmica mental são construídas, o discurso ultrapassa limites da experiência imediata, o pensamento humano expande, propiciando um avanço da consciência humana.

Correspondente à questão social que envolve o desenvolvimento da linguagem oral, percebeu-se que houve a citação da família e um apontamento do entorno da criança. No entanto, esse aspecto foi mencionado de forma mais aligeirada, sem realizar discussões para além dessas relações.

*O social conta muito, o convívio da criança, por onde ela passa no fim de semana, como que ela pode contar, a estrutura familiar, conversam com ela, o que ela costuma fazer nas horas extra escolares aí, a hora que ela não está na escola, ela assiste muita televisão, o que essa criança faz, então assim eu acho que essa questão do desenvolvimento da fala, da questão oral tem muito a ver com isso, como que é a família, contexto social eu acho que conta bastante também, não necessariamente contexto social questão pobreza, social que eu digo de instrução, também pode estar relacionado, claro, mas eu acho assim o grau de instrução dos pais, das pessoas com quem ela convive, a bagagem que essa criança tem. (Nair, da Escola Nilo Peçanha)*

Sobre o léxico, o vocabulário das famílias, que foi lembrado pela participante, vai ao encontro dos experimentos de Luria (1990) que afirmou que pessoas sem a instrução formal faziam uso das palavras de modo prático, diferindo totalmente da estrutura semântica e psicológica das pessoas com instrução formal, que superaram o pensamento de forma visual, tornando-o abstrato e, dessa forma, utilizavam a linguagem mais elaborada, formulando e exprimindo idéias. Assim, o autor ressalta que é possível haver a transformação do pensamento e da linguagem a partir da instrução formal. Desta forma, confirma-se a importância do papel do professor no desenvolvimento da linguagem, oral e escrita.

Ciente de que o ensino sistematizado tem um grande papel no desenvolvimento humano, a partir das colocações já realizadas, faz-se imprescindível que o professor tenha uma formação sólida, propiciando um ensino de qualidade e que realmente possibilite uma transformação em seu alunado.

No entanto, sabendo que a educação não se aparta das condições econômicas e sociais, tem-se que ela encontra-se precarizada em uma sociedade capitalista. Nas palavras de Martins (2007, p.143),

Toda análise que se fizer do indivíduo, terá que se fundar no momento histórico-social, no grupo, na classe social a que ele

pertence, enfocando a relação dialética homem-sociedade. Se uma dada organização social, como acontece no capitalismo usurpa dos seus integrantes as condições fundamentais da práxis, alienando-os, o fato de todos pertencerem à mesma espécie natural e compartilharem todos o mesmo momento histórico-social, não é suficiente para seu pleno desenvolvimento.

Sobre a relevância do papel do professor, especificamente, no período da alfabetização, Costa-Hubes (2014, p.12) aponta que,

(...) a aprendizagem está relacionada diretamente ao ensino, portanto, para aprender é necessário que se ensine. O aluno por si só não é capaz de apropriar dos diferentes discursos e do sistema da escrita. É necessário que a escola ensine a ler, a escrever e, para isso, é preciso reportar também aos aspectos estruturantes da língua, aos seus mecanismos e seu funcionamento. Apresentar o alfabeto ao aluno, relacionando-o com o uso na vida social é fundamental porque sem conhecer o alfabeto, com certeza o aluno não aprenderá a ler e a escrever, assim como também apenas conhecer o alfabeto e não desenvolver uma linguagem compreensiva e interativa não garantirá a aprendizagem da escrita como meio de interação entre sujeitos históricos, sociais e concretos.

Massini-Cagliari & Cagliari (1999) concordam com a afirmação da autora relatando que à medida que o professor domina o conteúdo, as dificuldades do aluno são sanadas, no entanto, segundo eles, não é o que tem acontecido em relação à alfabetização.

Neste eixo, foram mostrados aspectos que as participantes consideravam importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização. Viu-se uma diversidade de temas que foram levantados, alguns pertinentes e outros que apontaram uma concepção mais rasa, partindo da premissa de que os entrevistados são professores que atuam com crianças vivendo em um período de desenvolvimento tão fecundo.

Dentre os excertos apresentados nas entrevistas, alguns aspectos denotaram certa preocupação e a necessidade da realização de algumas intervenções, como: a presença de termos de uso do senso comum ao discorrer sobre o processo de alfabetização; a



ênfase em relação à maturação da criança; a simplificação de um processo tão minucioso como o desenvolvimento da leitura e da escrita; a sentença referente à dificuldade na fala culminar em dificuldade na escrita e a insistência sobre o papel da família como se fosse possível ter o aluno ideal.

Há que se pontuar que em breve busca na rede quanto a grade curricular da graduação de pedagogia das faculdades do noroeste do Paraná, sendo estes os futuros profissionais a atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observou-se que não há a disciplina de linguística para dar suporte referente ao processo de alfabetização. Dessa forma, o professor tem seu conhecimento limitado e isso se reflete na formação do aluno, gerando dificuldades que culminarão nos futuros encaminhamentos no intuito de justificar algo inerente ao aluno ou à sua família.

Entende-se, que para extinguir esse ciclo o Fonoaudiólogo Educacional, tem uma incumbência fundamental de propor formações continuadas aos professores com temas pertinentes de forma a propiciar o repasse de conhecimento referente a essas questões, visando superar ou ao menos contribuir para que o professor reflita sobre a concepção reducionista do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Atrelado a isso, a inclusão da disciplina de Linguística nos cursos de Pedagogia urge para que o professor tenha maior domínio sobre sua própria língua e assim possua maiores condições de alfabetizar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao objetivo da pesquisa, que limitou-se, enquanto pesquisa bibliográfica, ao estudo referente ao desenvolvimento da linguagem oral, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, identificando sua relevância no processo de alfabetização e enquanto pesquisa empírica, investigar a ênfase dada pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao desenvolvimento desta linguagem em sala de aula; entende-se que este foi cumprido, uma vez que verificou-se pelas obras dos autores desta Teoria a dimensão do desenvolvimento da linguagem oral na constituição não somente da escrita, como nas demais funções humanas, e, por meio da pesquisa, diversas considerações foram realizadas, que serão explanadas a seguir.

Com relação ao entendimento do desenvolvimento da linguagem pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, certificou-se que ela é compreendida como fundamental para o desenvolvimento do homem, uma vez que por meio da linguagem as demais funções psicológicas superiores se transformam e, por isso, o homem alcança um patamar superior de elaborações, ou seja, seu desenvolvimento pleno.

Concernente à pesquisa empírica, percebeu-se que, de modo geral, o professor considera importante o desenvolvimento da linguagem oral, no entanto, foram demonstradas concepções bastante reducionistas e frágeis, com pouca consistência teórica e científica em relação a esse desenvolvimento e, quanto ao processo de alfabetização, como se o percurso destes fosse linear e acidental. Buscando realizar uma análise por meio do exercício do materialismo histórico-dialético, compreendendo as variantes que permeiam a criança durante o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, torna-se impossível pressupor um processo linear.

Ainda, nesse sentido, cabe destacar vários relatos referentes à maturação da criança como essencial ao seu desenvolvimento, aos acontecimentos desse percurso compreendidos de maneira natural e, ainda, os apontamentos concernentes às concepções deterministas sobre o processo do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Pontua-se que houve professores que se referiram a conexão entre pensamento e linguagem, citaram a questão social, a sua atuação no desenvolvimento da linguagem oral, contudo, esses apontamentos aconteceram de modo tímido, sucinto e sem referência a nenhum autor ou perspectiva teórica.

No entanto, esse entendimento por parte dos professores faz-se compreensível uma vez que essa concepção é a mais difundida e tem maior prestígio social, hoje, por associar-se a medicina, no sentido de considerar somente causa e efeito, sem se delongar em análises mais aprofundadas do fenômeno. Na leitura dos autores atuais, sendo estes fonoaudiólogos e profissionais de áreas afins, com uma concepção organicista, verificou-se uma interpretação superficial dos processos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, tratando-os de forma dicotômica, como causa e efeito, normal e patológico. Essa compreensão exime o professor e os demais profissionais envolvidos com a criança, pois centraliza a dificuldade no aluno.

Pode-se colocar aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que o uso da própria linguagem tem um papel de extrema relevância frente a esse desenvolvimento do aluno, assim, em toda oportunidade deve-se mediar para que o aluno organize seu pensamento e enriqueça seu vocabulário, trazendo palavras novas a cada aula; buscando instigar o aumento das sentenças que os alunos verbalizam, estimulando-os a complementá-las, fornecendo maiores informações sobre seu discurso; promovendo brincadeiras com rimas, músicas, parlendas, dramatizações, uso de fantoches e contação de histórias.

Ressalta-se a importância da disseminação do uso da linguagem formal em ambiente escolar, da correção do que a criança emite de modo inapropriado; da relevância de se colocar sempre de frente, na altura da criança e do uso exagerado na articulação ao dialogar com ela de modo que seja possível perceber claramente o que está sendo dito para ela; de propor atividades em duplas ou grupos para que discutam assuntos atuais; de propiciar apresentações na própria sala e em outras turmas sobre algum tema abordado; do incentivo a dar recados; da solicitação do retorno do que foi dito para se certificar que o aluno compreendeu o que foi repassado.

Vale salientar que não se objetivou, neste trabalho, negar o tratamento fonoaudiológico aos casos em que este se faz necessário, no entanto, o que se pretendeu descrever foi o processo de desenvolvimento, tanto da linguagem oral quanto da escrita, uma vez que apesar de estarmos distantes do tempo do sanitarismo, a concepção e as práticas não evoluíram. Situando o Fonoaudiólogo nesse contexto, conforme explanado no corpo do trabalho, essa profissão constituiu-se como redentora de problemas escolares relacionados à comunicação e essa prática continua enraizada, por grande parte dos profissionais.

Concebendo o homem como produto das suas relações, buscando superar o raciocínio hegemônico, acredita-se que o professor e porque não o fonoaudiólogo, devem se atentar para a criança de forma a compreender seu entorno e a sociedade em que ela está inserida.

Partindo dessa compreensão referente à relevância das relações sociais na constituição humana, destaca-se o ambiente escolar como um local profícuo, pois a além das várias interações que este possibilita a criança, há o acesso ao ensino sistematizado. Assim, enfatiza-se a importância da escola propiciar o acesso as maiores elaborações humanas para que a criança tenha um desenvolvimento pleno em todas as áreas, não somente da linguagem oral e escrita. Entretanto, por meio da pesquisa, verificou-se que esse local fértil apregoado pelos teóricos tem sido esvaziado em seus conteúdos, não cumprindo, dessa forma, a sua função, sendo esta a transformação do homem, segundo os autores soviéticos.

Não se pretende aqui culpabilizar o professor, pois conforme já explanado acima, a constituição humana é produto de inúmeros aspectos que a envolvem. Desta forma, a proposta é refletir sobre o assunto na tentativa de sugerir uma compreensão de modo mais amplo, para mudar as práticas.

Cabe mencionar que para compreender o desenvolvimento humano não se pode descolá-lo de todos os aspectos envolvidos na constituição da sociedade, assim deve atrelá-lo à política, à econômica e à cultura.

Destarte, em uma sociedade de classes, não há igualdade em nenhum dos âmbitos para o homem, e o acesso ao estudo, à cultura, já que a qualidade das mediações é divergente. Voltando-se às questões de ordem política, na sociedade capitalista, há a intenção de manter a divisão em classe por parte dos detentores do capital e em razão disso, a educação foi cerceada e limitada as ordens dos governos. Obedecendo a essas imposições a atuação do professor tornou-se técnica, engessada.

Desta forma, o aluno da escola pública tem acesso apenas a parte do que foi produzido pela humanidade e, em razão disso, não desenvolverá plenamente suas potencialidades.

Há muito a ser feito no sentido de ampliar a concepção do professor em relação ao papel fundamental que ele exerce sobre gerações de alunos, não apenas referente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mas, de modo a incutir a importância do coletivo em detrimento do individual, de instigar os alunos a se apropriarem dos

conceitos científicos trabalhados na escola e de buscar a essência dos fenômenos, não só sua aparência.

Inserindo a fonoaudiologia nesse contexto, Botasso & Terçariol (2014, p 538) declaram:

(...) a Fonoaudiologia tem muito a contribuir para a promoção de uma relação pautada na necessidade local, no enfrentamento das desigualdades sociais, de modo a efetivar as políticas públicas. Além disso, pode contribuir ao empoderamento de todos os atores sociais, à compreensão das questões de aprendizagem e da comunicação humana. Dessa maneira, é necessário conceber a escola em um espaço [...] em que o coletivo é mais importante que o individual.

A guisa de conclusão há que se ressaltar novamente que a divisão de classes que impera na sociedade capitalista reflete-se na falta de acesso à cultura de forma homogênea entre as classes, decorrentes de um processo sócio-histórico. Essa divisão de classes, que propicia a desigualdade econômica também ocasionou o distanciamento da atividade intelectual do trabalho, resultando na alienação do trabalhador. A escola seria, dessa forma, uma instituição de extrema importância, pois deveria transmitir à criança o que foi produzido ao longo da história da humanidade para que ela se aproprie dos instrumentos e signos que foram construídos pelos homens, de modo que ela consiga perceber as contradições da sociedade e pensá-la de forma crítica.

Partindo dessa premissa, urgem as mudanças por parte dos fonoaudiólogos educacionais e demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente com a Educação, uma vez que o que foi discutido abarca outras profissões, a fim de transformar o que está posto ou ao menos tentar minimizar suas consequências.

É importante destacar que o tema não foi esgotado neste trabalho, uma vez que há muito a ser explorado referente à linguagem e suas relações nas obras dos autores soviéticos. No entanto, acredita-se que este trabalho vem para corroborar com as áreas da Fonoaudiologia, Psicologia e Educação, possibilitando novos estudos e conclusões.

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, E. B. C; Morais, A.G; Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: O que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n 8, mai/ago.

Asbahr, F. S. F; Nascimento, C, P. N. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.

Assencio-Ferreira, J.V. (2003). O córtex cerebral. Em: *Afásias e demências: avaliação e tratamento fonoaudiológico*, Livraria Santos Editora, São Paulo.

Bacha, S. M. C; Osório, A. M. (2004). *Fonoaudiologia e Educação: uma revisão da prática histórica*. Disponível em: <<http://www.cefac.br/revista/revista62/Artigo%2015.pdf>> Acesso em fevereiro de 2015.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (12 edição). HUCITEC. Disponível em: [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf) Acesso em maio de 2015.

Barcellos, C. A. P; Freire, R. M. (2005) Assessoria fonoaudiológica na escola: sob efeito da escrita e sua aquisição. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 373-383, dez.

Barcellos, C. A. P; Goulart, J. D. S. (2005) *Assessoria Escolar em Fonoaudiologia: o que pensam os educadores a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola?* Janus, Lorena, ano 2, n.2.

Barroco, S. M. S. (2007) *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.

Barroco, S. M. S (2012). Sala de Recursos e Linguagem Verbal: Em defesa do desenvolvimento humano do aluno. Em: Facci, M. G. D; Meira, M. E. M; Tuleski, S. C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 277 a 298.

Berberian, A. P. (2007). *Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico*. (2 edição -revisada). São Paulo, Plexus.

Berberian, A.P; Massi, G.A., Guarinello, A. C.(2003) *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo, Plexus.

Berberian, A. P. (2003) Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças portadoras de distúrbios de leitura e escrita. Em: *Linguagem Escrita: Referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus.

Berberian, A.P. (2007) A uniformização da língua e a unidade nacional. Em: *Fonoaudiologia e Educação: Um encontro histórico*. São Paulo: Plexus.

Berberian, A.P; Bortolozzi,K.B; Massi,G; Biscouto, A.R; Enjiu, A.J; Oliveira, K.F.P. (2013). *Análise do conhecimento de professores atuantes no Ensino Fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento*. Revista Cefac Nov-dez, 1635-1642.

Boarini, M. L. (2003). Higiene e raça como projetos. *Higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.

Boarini, M. L. (2007). *A higiene mental e o saber instituído*. Mnemosine, vol 3, número 1, p 3-17.

Boone, D; Plante, E. (1994). Uma introdução a comunicação humana e seus distúrbios. Em: *Comunicação humana e seus distúrbios*. Artes Médicas.

Bortolozzi, K.B; Berberian, A.P.(2014). Fonoaudiologia e Educação – uma proposta de intervenção voltada para a formação continuada em serviço. Em:Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org).*Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Botasso, K.B; Terçariol, D. (2014). Em :Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org) *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Cagliari, L. C. (2007). *Alfabetização e Lingüística*. (14 edição), Editora Scipione.

Cagliari, L. C. (2002) *Alfabetização e ortografia*. Em: Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58. Editora UFPR p.14

Cagliari, L.C (1998). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*, São Paulo, Scipione (Pensamento e ação no magistério).

Calheta, P. (2014). Princípios norteadores do Ensino da Língua Portuguesa no Contexto da Educação – Em foco, o Ensino Fundamental. Em: Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org) *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Cano, W. (2012) *Da década de 1920 à de 1930: Transição rumo a crise e à industrialização no Brasil*. Revista Economia, set-dez.

Caregnato, R.C.A.; Mutti, R. (2006). *Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo*. Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, out-dez 679-84.

Carlino, F.C; Denari, F. E; Costa, M. P.R.(2011) *Programa de Orientação Fonoaudiológica para Professores da Educação Infantil*. Revista Distúrbios de Comunicação, São Paulo, 15-23, abril.

Cárnio, M.S;Berberian,A.P; Trenche,M.C,B; Giroto, C.R.M. (2012). *Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo*. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 249-256, set.



Carvalho, S.R.; Martins, L.M. (2012). A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 19 a 32.

Costa, M.T.M.S; Silva, D.N.H (2012). O corpo que escreve: considerações conceituais sobre a aquisição da escrita. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar.

Costa-Hubes, T. C.; Saraiva, M. A.(2014). *Um olhar para o trabalho com o gênero convite em turmas de alfabetização*, Work. Pap. Linguíst., 15(1): 01-13, Florianópolis, jan/abr.

Coudry, M. I. H. (2001). *Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Cunha,V.L.O; Capellini,S.A. (2011). *Habilidades metalingüísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem*. Disponível em< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n85/09.pdf>> Acesso em maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Código de Ética da Fonoaudiologia, Brasília, CFFa, 2004.

\_\_\_\_\_.Resolução 387, Regulamenta a especialidade de Fonoaudiologia Educacional, estabelecendo as atribuições e competências deste profissional, Brasília, CFFa, 2010.

De Lemos, C. T.G. (2006). Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. Em: Rojo, Roxane (org). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas –SP, Editora Mercado de Letras, ( 3 reimpressão).

Distéfano, E. G; Machado, N.A. F; Pedralli, R. Fonoaudioloiga e Educação de Jovens e Adultos. Em:Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org) (2014). *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Doro, F.G; Alencar, G (2010). *Práticas de leitura e escrita na alfabetização*. Recuperado em janeiro, 2016, de <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a11.pdf>.

Duarte, N. (1996). Escola de Vigotski e a Educação Escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: *Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Autores Associados, São Paulo.

Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica as apropriações neoliberais e pos-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

Elkonin, D. (19887) Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*: Antologia - Moscú, Editorial Progreso.

Engels, F.(1876). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>> Acesso em junho de 2015.

Engers, M.E. (1994). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: Notas para Reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Estrela, R.T. (2013). *As contribuições da Fonoaudiologia na Inclusão educacional de pessoas com deficiência na Rede Estadual de Educação em Goiás*, Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. 218 f. Araraquara. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Faraco, Carlos Alberto (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial.

Faraco, Carlos Alberto (2012). *Linguagem, escrita e alfabetização*. São Paulo, Contexto.

Fontana, R. A. C (2008). A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. Em: Smolka, A. L.; Góes, M. C. R.. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, (12 ed.)

Franco, R. L. (2015). *Desenvolvimento da Linguagem: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Fonoaudiologia e Educação*. 160 f. Maringá. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.PR.

França, M.P; Moojen, S.; Wolff, C.; Rotta, N. (2004). *Aquisição da linguagem oral: Relação e risco para a linguagem escrita*. Arq Neuropsiquiatria, 62(2-B):469-472.

Galvão, A.; Leal, T.F (2005). Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: Moraes, A. G; Albuquerque, E.B. C; Leal, T.F. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Giroto, C.R.M. (2015). A interface entre fonoaudiologia e educação: implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo. Em: Queiroga, B. A. M; Zorzi, J. L; Garcia, V.L (org) *Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos de experiências*. Brasília: Editora Kiron.

Giroto, C.R.M. (2014). *Atuação Fonoaudiológica na Educação Inclusiva*. Em: Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org). *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Góes, M. C. R. (2008). A criança e a escrita explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. Em: Smolka, A. L.; Góes, M. C. R.. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, (12 ed.)

Guedes, Z.C.F (2000). Fonoaudiologia e Educação: Algumas considerações sobre a socialidade da linguagem. Capítulo 8. Em: Vieira, R.M; Vieira, M.M; Brandão, C.R.A;

Pereira, L.D.(org). *Fonoaudiologia e Saúde Pública*. Segunda edição, Editora Pró-Fono, Carapicuíba; São Paulo.

Guerra, G.R; Sacaloski, M.; Alavarsi, E. (2000). Desenvolvimento normal dos órgãos fonarticulatórios e das funções neurovegetativas. Em: *Fonoaudiologia na Escola*. Editora Lovise, São Paulo.

Guerra, G, R; Alavarsi, E.;Sacaloski, M.:(2000). Desenvolvimento normal da linguagem. Em: *Fonoaudiologia na Escola*. Editora Lovise, São Paulo.

Jakubovicz,R. (2002). *Atraso de Linguagem. Diagnostico pela média dos valores da frase*. Editora Revinter, Rio de Janeiro.

Konder, L. (2000). Ética Marxista Em: Lowy, Michael (org). ,(2006). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Editora Fundacao Perseu Abramo, (2 ed.)

Kuester, A.N.B ; Casteleins, V.L (2001). *A Fonoaudiologia Educacional e a Escola: Muito a fazer, muito a pensar, muito a estudar*. Revista Diálogo Educacional,v.2,n.4, p129-138, jul-dez.

Klein, L.R; Silva, G. L. R.; Mata, V. A. (2012). Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 211 a 232.

Kyrillos, L. C. R; Martins, K. C; Ferreira; P. E. A. (1997). Fonoaudiologia e escola: a aprendizagem de uma visão preventiva. Em: Lagrotta, M.G.M; César, C.P. H.A.R. A *Fonoaudiologia nas Instituições*, Editora Lovise.

Lacerda, C.B.F; Panhoca, I; Chun, R.Y.S (1998). Formação em Fonoaudiologia: A constituição de um caminhar. Capítulo 1. In: Lacerda, C. Panhoca, I.*Tempo de Fonoaudiologia*, Cabral Editora Universitária, São Paulo,1998.

Lacerda, C. B. F. (2008). 'E preciso falar bem para escrever bem? Em: Smolka, A. L.; Góes, M. C. R.. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, (12 ed.)

Leal, Z F. R. G. (2010). *A constituição do "humano": o processo de humanização e a formação da consciência. In: Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 372p.

Leite, H.A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. 198f. Maringá. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá: PR.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Centauro.

Leontiev, A.; Vygotsky, L.S; Luria, A. R..(1991). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Editora Moraes, São Paulo.

Lima, I.L.B; Delgado, I.C; Lucena, B.T.L;Figueiredo,L.C (2015). *Contribuições da realização do diagnóstico institucional para atuação fonoaudiológica em escolas*. Distúrbios de Comunicação, São Paulo,213-224,ju.

Limongi, S. C O. (2003). *Fonoaudiologia: Informação para formação*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.

Luria. A.R (1986). *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Medicas.

Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral – Introdução Evolucionista à Psicologia*, volume I, (2 ed), tradução de Paulo Bezerra, Editora Civilização Brasileira.

Luria, A.R. (1981) *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução de Juarez Aranha Ricardo – Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos; São Paulo : Ed. Da Universidade de São Paulo.

Luria, A.R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, (2ed.).

Luria.A.R (1991). *Curso de Psicologia Geral*, 2 ed, vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A.R.(1979) *Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento, volume IV, tradução de Paulo Bezerra*. Editora civilização brasileira, Rio de Janeiro – RJ.

Luria, A.R. (1991). *Curso de Psicologia Geral : Atenção e Memória. Tradução de Paulo Bezerra*, volume III, (2 ed.), Editora civilização brasileira, Rio de Janeiro – RJ.

Luria, A.R (1979). *Curso de Psicologia Geral: Sensações e Percepção – Psicologia dos Processos cognitivos*. Tradução de Paulo BEzerra Volume II. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ.

Luria,A.R & Yudovich, F.I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução de Jose Claudio Almeida Abreu. Porto Alegre, Artes Medicas.

Machado, A.C; Bello, S. F.; Almeida, M. A. (2012). *O papel constitutivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular*. Revista Educação Especial. Santa Maria, v.5.n.43, 233-248, maio-ago.

Machado, M.L.C.A; Signor, R.C.F. Os Transtornos Funcionais Específicos e a Educação Inclusiva. Em: Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org) (2014). *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Maluf, M. R.; Guimarães, S. R. K.(org) (2008). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Editora UFPR.

Manzini, E.J. (2004). II SIPEQ: *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Programa de Pós-Graduação em Educação: UNESP, Marília. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> Acesso em set 2015.

Marconi, M. de A.; Lakatos, E.M (2000). *Metodologia Científica*. (3 ed.). São Paulo: Atlas.

Martins, L.M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 250p.

Martins, M. S; Oliveira, J. P; Carnevale, L. B. (2013). O projeto político pedagógico enquanto instrumento de inclusão e sua relação com a Fonoaudiologia Escolar. Em: Zaboroski, A. P., Oliveira, J. P. (org). *Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro, Wak Editora.

Martins, Lígia Márcia (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção formação de professores).

Marx, K. (1985). *O capital*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Economistas.

Massi, G.. *A dislexia em questão*. São Paulo, Plexus Editora, 2007.

Massi, G.; Santana, A. P. O. *A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.21 no.50 Ribeirão Preto Sept./Dec. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300013>. Acesso em 20 de mai. de 2013.

Massi, G.; Guarinello, A.C; Berberian, A.P; Santana, A.P; Schemberg, S; Souza, C.H.F (2008). *Indícios do processo de apropriação da escrita versus sintomas disléxicos*. Distúrbios de Comunicação, São Paulo, 327-338, dezembro.

Massini-Cagliari, G.; Cagliari, L. C.. *Diante das letras: A escrita na alfabetização*, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, São Paulo: Fapesp, 1999.

Meira, I (1996). História da fonoaudiologia no Brasil. *Distúrbios da Comunicação*. V.8( n.1),pág. 87-92, junho,

Meira, M. E. M (2011). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 91 – 132.

Mendonça, F.W (2013). *A construção social da queixa sobre a apropriação da linguagem escrita pelo professor alfabetizador: a contribuição da perspectiva histórica cultural*. Recuperado em janeiro, 2016, de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo\\_simposio\\_7\\_868\\_ferwmen@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_868_ferwmen@gmail.com.pdf)

Morais, A.G (2006). *Concepções e metodologias de alfabetização :Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* Recuperado em janeiro, 2016, de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)

Morais, A. G. (2005). Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código) que implicações isso tem para a alfabetização? Em: Moraes, A. G; Albuquerque, E.B. C; Leal, T. F. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Murdoch, B.E (1997). *Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem: uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica*. Editora Revinter, RS.

Nogueira, A.L.H. (2008). Eu leio, ele le, nos lemos: processos de negociação na construção da leitura. Em: Smolka, Ana Luisa; Góes, Maria Cecília Rafael de. A



linguagem e o outro no espaço escolar: *Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, (12 ed.)

Oliveira, J.P; Natal, R.M.P. (2012). *A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar*. Revista Cefac, Novembro, 1036-1046.

Oliveira, M. K. (2011). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. (5 ed.), 3 impressão, São Paulo: Scipione.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

Panhoca, I.; Lacerda, C. (1998) *Formação e Fonoaudiologia: a constituição de um caminhar*. Em: *Tempo de Fonoaudiologia*, Cabral Editora Universitária.

Panhoca, I. (2002). O Grupo terapêutico-fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In: *Tempo de Fonoaudiologia III*, Taubaté;SP, Cabral Editora Universitária.

Pasqualini, J.C (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 207 f. Araraquara, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” campus Araraquara - SP .

Pereira, L.D; Santos, A. M. S; Osborn, E. (2000). Ações preventivas na escola: aspectos relacionados com a integração professor e aluno e comunicação humana. Em: Vieira, M.M; Vieira, R.M; Avila, C.R.B; Pereira, L. D. (org). *Fonoaudiologia e Saúde Pública*. Pró-Fono, São Paulo.

Pinto, D. A. L.(2006). *Fonoaudiólogo: Apoio ou ameaça? Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o “Fonoaudiólogo”*. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro.

Possidonio, S. K.; Facci, M. G.D. (2012). A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. Em: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 249 a 276.

Prado Junior, C. *Teoria Marxista do conhecimento e método dialético materialista*. Edição Ridendo Castigat Mores. Disponível em:<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>> Acesso em: mai. 2014.

Radino, G. (2001). Oralidade: um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, jul./dez.

Rego, T.C. Vigotski (1995). *Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*, Petrópolis –RJ: Editora Vozes.

Rego, L.L.B (2005). *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Recuperado em dezembro de 2015, de <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf> >

Ribas, A.; Pazini. S.. (2010). *Fonoaudiologia e Educação: uma parceria necessária*. Conselho Regional de Fonoaudiologia 3 região.

Santos, A.V; Mueller, H.I. (2009). *Nacionalismo e Cultura Escolar no Governo Vargas: Faces da Construção da Brasilidade*, Cadernos de História da Educação, v. 8, n 2, jul –dez.

Schwarcz, L.M. (1993) *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*, 4 reimpressão, Companhia das Letras. São Paulo.

Sforni, M.S.F. (2003). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da Teoria da Atividade*. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação 166p. Tese de Doutorado.

Silva, R. P. (2005). *Leitura e escrita na alfabetização*. Em: Moraes, A. G; Albuquerque, E.B. C; Leal, T.F. (org) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Simionato, M. A. W. (2012). O deficiente no Ensino Superior: uma reflexão. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 299 a 314.

Siqueira, C.L.O;Monteiro, M.I.B. (2006). *A relação entre a fonoaudiologia e a escola: reconstruindo possibilidades*. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 259-267, ago.

Smolka, Ana Luiza Bustamante (2003). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. (11 ed.), São Paulo, Cortez; Campinas-SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas (Coleção Passando a Limpo).

Soares, Magda. (2011). *Alfabetização e letramento*. 6 ed, São Paulo, Editora Contexto.

Soares, Magda (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, jan-abril, N 25

Teixeira, A.C.B. (2005). *Leitura e Escrita em Fonoaudiologia: A transição de Paradigmas*, Marília, 118p.

Tuleski, S.C. *Vygotski(2008). A construção de uma Psicologia Marxista*. Eduem: Maringá.

Tuleski, S.C. Chaves, M *Ler e escrever (2011).Da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografia*. Em: FACCI,

M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, p. 91 – 132.

Tuleski, Silvana Calvo (2011). *A relação entre texto e contexto na Obra de Luria apontamentos para uma leitura marxista*, Maringá, EDUEM.

Tuleski, S. C.; Chaves, M.; Leite, H.A (org) (2015). *Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e Metodologia de Pesquisa*. Eduem.

Trenche, M.C.B; Bisserra, M.P; Ferreira, L.P (2011). *Interface entre Fonoaudiologia e Educação: análise da produção em periódicos científicos*. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 357-363, dez.

Trenche, M.C.B; Sebastião, L.T; Nascimento, E.N. Fonoaudiologia – Interface Saúde e Educação. Em: Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org) (2014). *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Vigotski, L.S(1930). *A transformação socialista do homem*. Recuperado em: Maio de 2015. Em: <<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm-789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcss/edit?pli=1>>

Vigotski, L.S.(2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro. (p.25-43- Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar).

Vigotski, L.S. (2001). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra- São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, LS; Luria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símios, Homem primitivo e Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Vigotski, L.S (1995). *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor.

Vigotski, L.S (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo, (4 ed.)

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio Psicológico: Livro para professores; apresentação e comentários*; tradução Zoia Prestes,- São Paulo, Ática.

Vigotski,L.S (1931).Obras escogidas tomo III. *Método de Investigación*,URSS.

Vigotski,L.S (1934).Obras escogidas tomo II, *Pensamiento y Lenguaje*,URSS.

Vigotski, L.S; Leontiev, A. N.; Luria, A. R. (1998) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*.tradução Maria da Penha Villalobos – São Paulo, Editora Ícone, (10 ed.).

Vigotski, L. S.(2001). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra; São Paulo: Martins Fontes.

Zaboroski, A. P., Oliveira, J. P. (2013). (org). *Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro, Wak Editora.

Zaniboni, L.F (2007). *A contribuição da neurolingüística discursiva para a Fonoaudiologia na construção de um novo olhar sobre a Linguagem de sujeitos cérebro-lesados*. Tese de Doutorado em Lingüística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.176p.

Zorzi, J.L (1997). Distúrbios de Linguagem em crianças pequenas: considerações sobre desenvolvimento, avaliação e terapia da linguagem. Em: Lopes F. O. *Tratado de Fonoaudiologia*, São Paulo: Roca.

Zorzi, J.L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios de linguagem: questões clínicas e educacionais*, Editora Artmed, Porto Alegre, RS.

Zorzi, J. L. (2014). Construindo a Fonoaudiologia Educacional. Em:Marchesan, I. Q; Justino, H; Tomé, M.C (org) *Tratado de especialidades em fonoaudiologia*. (1 ed.) – São Paulo: Guanabara Koogan.

Zorzi, J.L (2015). Educação: Questões para a reflexão do fonoaudiólogo educacional frente aos desafios para ensinar a ler e escrever. Em: Queiroga, B. A. M; Zorzi, J. L; Garcia, V.L (org). *Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos de experiências*. Brasília: Editora Kiron.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Documento de Anuência da Escola:

Autorização da Direção:

Eu,.....,  
 Diretor (a) da Escola..... autorizo que a escola participe da pesquisa, que será desenvolvida pela mestrandia Tatiane Andressa de Almeida Gomes, portadora do RG nº 8532 080-7 e CPF 046.433.209-58 (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF 755614509-30, intitulada: O desenvolvimento da linguagem oral e a sua relevância no processo de alfabetização: um estudo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a qual tem por objetivo estudar o desenvolvimento da linguagem oral sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, identificando sua relevância no processo de alfabetização, e investigar a ênfase dada pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao desenvolvimento desta linguagem em sala de aula.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

---

Assinatura da Direção

RG:

CPF:



## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Compreensão do participante sobre o desenvolvimento da linguagem oral
2. Aspectos que demonstram um bom desenvolvimento da linguagem oral
3. O papel do professor no desenvolvimento da linguagem oral
4. As atividades desenvolvidas em sala que propiciam/auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral?
5. A relação entre a linguagem oral e o processo de alfabetização
6. A que atribui o bom desenvolvimento da linguagem oral
7. A que atribui o bom desenvolvimento da alfabetização

**APÊNDICE C – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

- 1- Nome (apenas iniciais):
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Grau de Escolaridade:
- 5- Curso de graduação:
- 6- Cargo que ocupa na escola:
- 7- Tempo de experiência profissional:
- 8- Cursos de formação realizados após a formação profissional

**APÊNDICE D- CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

1-Nome da Instituição:

2-Número de alunos:

3-Número de funcionários:

4-Quais as funções de cada funcionário?

5-Quais as condições físicas e materiais da instituição?

6-Qual a filosofia e princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição?

## **APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “O desenvolvimento da linguagem oral e a sua relevância no processo de alfabetização: um estudo na perspectiva da teoria histórico cultural”, que faz parte do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade Estadual de Maringá. Esta tem como objetivo estudar o desenvolvimento da linguagem oral sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, identificando sua relevância no processo de alfabetização, e investigar a ênfase dada pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao desenvolvimento desta linguagem em sala de aula.

Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: preenchimento de uma ficha de identificação destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante, e o preenchimento de uma ficha de identificação da instituição destinada a levantar sobre o número de alunos, de funcionários, quadro de funcionários, funções dos mesmos etc. E, ainda será realizada uma entrevista embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Será necessário para a realização da entrevista aproximadamente 50 minutos com cada participante, sendo possível seu prolongamento, em que o horário será marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será, esclarecida antes e durante a pesquisa acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Cabe ressaltar que o critério de seleção dos professores para a participação na pesquisa se dará pela atuação na regência de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com o consentimento dos participantes a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sem demais imposições. Ressalta-se que serão excluídos da pesquisa as Escolas do Campo e professores atuantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil.

Assim, será combinado o dia, horário, local com os professores para a coleta de dados. O gravador será utilizado mediante a autorização dos entrevistados, pois este método permite mais fidedignidade em relação à obtenção e transcrição dos dados. Antes da entrevista, cada participante deverá ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicará sobre o uso do gravador, a garantia do sigilo em

relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária e de desistência da mesma, e sobre o conteúdo da entrevista. Ressalta-se que as gravações e as transcrições das entrevistas serão guardadas por cinco anos e depois descartadas.

Com relação ao critério de escolha das escolas, pensou-se em uma instituição central e outra localizada na periferia do município visando verificar se há ou não disparidade entre a concepção dos professores de uma Escola em relação à outra, uma vez que a Rede Municipal oferta os mesmos cursos e materiais para todas as Escolas Municipais.

Em relação aos eventuais problemas relacionados ao estudo, acredita-se que se houver, serão riscos mínimos, uma vez que conforme já citado, a identidade do participante será preservada e que a participação é voluntária. Assim, pensa-se que o risco provável será emocional e, caso haja algum dano, serão tomadas as devidas providências. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo da pesquisa de campo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Assim, reforça-se que o participante pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ressalta-se ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do entrevistado.

No caso de desistência do participante em conceder a entrevista, outro participante, que se enquadre nos ditames supracitados, será adotado. Se a desistência partir das Escolas, outras instituições (sendo uma central e outra da periferia) serão apontadas. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário, será feito o encaminhamento ao Setor intitulado Saúde do Servidor, que conta com uma Psicóloga concursada pela Prefeitura Municipal de Campo Mourão para realizar atendimento aos servidores, uma vez que todos os professores regentes, participantes da pesquisa, são concursados. Esse setor localiza-se em anexo com a Prefeitura Municipal, situado na Rua Brasil,1487, área central do Município, sendo a profissional Susi Mara França, a responsável no momento.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para as entrevistas será utilizado um gravador, sendo que

as gravações e as transcrições das entrevistas serão guardadas por cinco anos e depois descartadas.

Os benefícios esperados para essa pesquisa é uma contribuição de forma científica e social para se compreender qual a concepção do professor do 1º ao 3º ano do ensino público fundamental sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a sua relevância no processo de alfabetização. Acredita-se assim, contribuir tanto para a Fonoaudiologia quanto para a Psicologia e a Educação, considerando a importância da linguagem oral para o desenvolvimento global da criança, e conseqüentemente para sua alfabetização. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....  
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
 Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Tatiane Andressa de Almeida Gomes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa “”.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
 Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Tatiane Andressa de Almeida Gomes (pesquisadora).

Endereço: Rua Peabiru, 621 – Centro – Campo Mourão - Paraná

Telefone/e-mail: (44) 99232652 – [tatifap1@hotmail.com](mailto:tatifap1@hotmail.com)

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá

Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

Telefone: (44) 3261-4291

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE F – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

<b>Participantes</b>	<b>Escola Presidente Kennedy</b>	<b>Escola Nilo Peçanha</b>
Sexo	Feminino;	Feminino;
Idade	Entre 24 e 51 anos; 24(1),32(1),42a(1),51a(1).	Entre 33 e 43 anos; 33(1),34(1),43(1).
Graduação	Pedagogia (4);	Geografia (1) e Pedagogia(2);
Especialização	Educação Infantil (2), Psicopedagogia(1) e Gestão Escolar (1);	Psicopedagogia (1), Orientação e organização escolar (1), Metodologia das Séries Iniciais e Gestão escolar(1);
Experiência Profissional	1ano e 10 meses a 26 anos;, 1a10m(1),2a(1),26a(2).	3 a 27 anos; 3a(1), 13a(1), 27a(1).
Cursos de formação realizados após a formação profissional	PNAIC (3), todos os cursos ofertados pelo município (4)	PNAIC (2), todos os cursos ofertados pelo município (3).