

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

REBECA LANÇONI FRANCO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Maringá

2015

REBECA LANÇONI FRANCO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPAÇO

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 obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Professora Dra. Adriana de Fátima Franco

Maringá

2015

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

F825d Franco, Rebeca Lançoni
Desenvolvimento da linguagem : contribuições da psicologia histórico-cultural para a fonoaudiologia e educação / Rebeca Lançoni Franco. -- Maringá, 2015.
159 f. : il. color., figs., tabs., grafos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2015.

1. Desenvolvimento da linguagem. 2. Desenvolvimento da linguagem - Distúrbios. 3. Psicologia histórico-cultural - Desenvolvimento. 4. Fonoaudiologia e educação. I. Franco, Adriana de Fátima, 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. 401.93


AMMA-002980

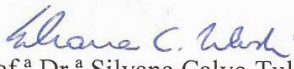
REBECA LANÇONI FRANCO

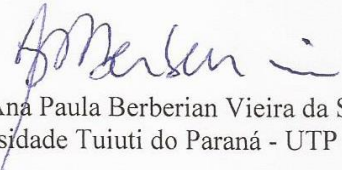
Desenvolvimento da Linguagem: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a fonoaudiologia e educação

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.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco
DPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)


Prof.^a Dr.^a Silvana Calvo Tuleski
DPI/Universidade Estadual de Maringá


Prof.^a Dr.^a Ana Paula Berberian Vieira da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Aprovado em: 23 de março de 2015.

Local da defesa: Sala 06 do bloco 118 (sala de vídeo do DPI).

Aos mestres que de alguma forma, possibilitaram e mediaram o desenvolvimento e a concretização da escrita desta história, à Universidade Estadual de Maringá, à Capes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a quem me permitiu vir a esse mundo;
a quem me fez rir e também chorar;
a quem me ensinou os primeiros gestos e palavras;
a quem me fez entender que nem tudo é possível;
a quem me contou as primeiras histórias e ensinou a escrevê-las;
a quem tirou as rodinhas da minha bicicleta;
a quem me fez compreender que é preciso acreditar em algo;
a quem me feriu profundamente;
a quem me mostrou que era necessário estudar algumas disciplinas, mesmo que eu não gostasse, ou visse sentido naquilo;
a quem me ensinou a brincar;
a quem me ensinou que a beleza não está naquilo que se vê;
a quem me disse que um dia eu iria querer “enforcar” meu esposo, e que isso fazia parte da vida;
a quem me pediu para ficar;
a quem me fez entender que sozinhos não transformamos nada;
a quem me mostrou que só pelo trabalho é possível entender um pouco sobre a realidade;
a quem me fez sentir que quase nada é para sempre;
a quem me cedeu um lar;
a quem me fez esconder em baixo da cama de medo;
a quem levava o colchãozinho para dormir no meu quarto;
a quem me deixou de castigo, mesmo sabendo que eu provavelmente pularia a janela;
a quem me levou ao parque;
a quem me ensinou que para ferir alguém basta uma palavra;
a quem me fechou as portas;
a quem dedicou parte da vida a mim;
a quem me disse que era hora de mudar o caminho;
a quem me permite acordar todos os dias;
a quem me fez querer ser um pouco melhor;
Enfim, a quem me fez ser o que sou hoje.
Agradeço a todos que passaram pela minha vida e aos que agora, são parte dela.

Não são (de modo geral) as idéias dos filósofos que mudam a realidade; também não são, invariavelmente, as práticas das pessoas comuns, o que muda a história, o que desencadeia revoluções, é o encontro das duas coisas.

Oliver Sacks

(Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos).

FRANCO, R. L. **Desenvolvimento da Linguagem**: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Fonoaudiologia e Educação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica na criança – produto da humanidade que possibilita a transformação das funções psíquicas – no cenário da fonoaudiologia atual. Nesse processo de apreensão das concepções da fonoaudiologia nas discussões sobre a linguagem simbólica, buscou-se compreender a relação entre esse modo de entender a linguagem e o projeto político-econômico vigente na sociedade, em especial na escola, em três diferentes momentos: o anterior à institucionalização desta ciência denominada de fonoaudiologia; o período em que esta se institucionalizou e; o atual, bem como apresentar elementos que direcionem a um outro olhar para o desenvolvimento e apropriação da linguagem. Para alcançar tais objetivos, inicialmente foi realizado um estudo a respeito das concepções de linguagem em dissertações e teses da área da fonoaudiologia publicadas entre 2008 e 2013. Para a análise histórica do surgimento dessa profissão, realizou-se um estudo bibliográfico do contexto europeu e brasileiro entre o final do século XIX e o início do século XX, apreendendo à quais objetivos essa ciência respondia. Posteriormente, foi elaborado um estudo sobre os principais autores da Psicologia Histórico-Cultural, apresentando as potencialidades e limitações das concepções de linguagem que permeiam o âmbito da fonoaudiologia, psicologia e educação, bem como, as discussões sobre elaboração de uma nova forma de conceber o desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica pelos pressupostos desta abordagem teórica. O material estudado possibilitou concluir que: a fonoaudiologia desenvolveu-se dentro do campo educacional, em geral, e no âmbito do tratamento de supostas patologias de linguagem, em especial; que o modo de participação desta ciência está dialeticamente relacionado ao contexto histórico no qual está inserida, de tal forma que a fonoaudiologia hegemônica no Brasil, parte constituinte do sistema produtivo capitalista, corrobora o processo de crescente patologização da linguagem, em consonância com uma concepção desenvolvimento da linguagem organicista, encaminhamentos e procedimentos de tratamento; e, por último, que a construção de uma nova forma de inserção da fonoaudiologia, da educação e da psicologia nas discussões sobre a linguagem simbólica deve ser orientada pela necessidade de contribuir para um começo, no caminho rumo à superação dessa concepção hegemônica vigente no âmbito da fonoaudiologia, a qual, em última instância, reflete na prática desses profissionais.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem; psicologia histórico-cultural; fonoaudiologia; educação.

FRANCO, R. L. *Language development: cultural-historical psychology contributions to speech therapy and education*. Dissertation of Master's degree, Graduate Studies in Psychology, State University of Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

This research aimed to understand the development and appropriation of symbolic language in children, in the current Speech therapy setting. In the process of relating the conceptions of Speech therapy to symbolic language discussions, we sought to understand the relationship between this form of understanding language and the current political economical project in our society, particularly at school, in three different stages: the period before institutionalization of this science known as Speech therapy, the period in which it is institutionalized, and the current one; as well as to provide elements that point to another look over the development and appropriation of language. Firstly, a study was conducted about the conceptions of language in Speech therapy publications from 2008 to 2013. In order to have a historical analysis of this profession evolution, a bibliographical study was carried out about the European and Brazilian contexts between the end of the 19th century and early 20th century, to learn about specific goals this science would meet. Then, a survey was conducted on the main drafters of the Historical-Cultural Psychology, presenting the potentialities and limitations of conceptions of language that permeate the scope of Speech therapy, psychology and education, presenting as well, discussions of a new way of conceiving the development and appropriation of symbolic language by the historical and cultural psychology assumptions. The study led us to conclude that Speech therapy developed in the educational field, in general; and in the treatment of alleged language pathologies field, in particular. Also that the participation of this science is related to the historical context in which it is inserted; emphasizing that the hegemonic speech therapy in Brazil, as a part of the capitalist production system, corroborates the growing process of language pathologization, with an organicist concept of language, leading to referrals and treatment procedures; and lastly, that a new form of Speech therapy, education and psychology insertion in symbolic language discussions should be guided by the need to overcome this current hegemonic conception in speech therapy reflected in the practice of these professionals.

Keywords: language development; cultural-historical psychology, speech therapy, education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	O desenvolvimento da linguagem da criança: Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia (2011).....	16
Figura 2	Fluxograma do processo de seleção e análise das teses e dissertações dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos em fonoaudiologia: 2008 – 2013.....	33
Tabela 1	Distribuição dos trabalhos por programa de mestrado e doutorado acadêmicos em fonoaudiologia: 2008 – 2013.....	35
Gráfico 1	Análise dos resumos sobre as abordagens teóricas.....	37
Gráfico 2	Análise das pesquisas que não referiram as abordagens teóricas.....	38
Tabela 2	Textos de Vigotski citados nas dissertações.....	45

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	CONCEPÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM: ASPECTOS INICIAIS.....	16
1.1	TEORIAS DE LINGUAGEM: AVANÇOS E LIMITES DA FONOAUDIOLOGIA.....	17
1.2	AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NAS DISSERTAÇÕES E TESES DA ÁREA DA FONOAUDIOLOGIA (2008-2013).....	27
1.2.1	Considerações acerca da metodologia de pesquisa.....	28
1.2.2	Sobre o método.....	30
1.2.3	O objeto de estudo, a busca de material.....	32
1.2.4	A análise e síntese dos resultados.....	38
1.2.5	As pesquisas que usaram Vigotski como referencial, como explicam o desenvolvimento da linguagem?.....	44
2	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA: BREVE HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL.....	58
2.1	UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DO SURGIMENTO DA PROFISSÃO QUE SUPOSTAMENTE VIRIA PARA TRATAR AS PATOLOGIAS DE LINGUAGEM: O CONTEXTO EUROPEU E BRASILEIRO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX...	61
2.2	DO PADRÃO AO DISTÚRBO: O CAMINHO DELINEADO NO BRASIL DE 1920, A CONTEMPORANEIDADE.....	73
3	DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL.....	99
3.1	SOBRE A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO NA CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL.....	99
3.2	NESSE PROCESSO, O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	105
3.3	O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, A LINGUAGEM.....	111
3.3.1	O primeiro ano de vida: a comunicação emocional do bebê.....	115
3.3.2	A infância precoce: a linguagem como principal neoformação.....	120
3.3.3	A idade pré-escolar: a revolução entre pensamento e linguagem.....	131
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	147
	ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

A necessidade de compreender os aspectos referentes ao desenvolvimento da linguagem oral e sua importância na história de vida da criança tem impulsionado pesquisas nas mais diversas áreas de estudo; mas a discussão a respeito do processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica na infância no campo da fonoaudiologia gera preocupação, visto que as explicações hegemônicas sobre tal processo expressam apenas a aparência dessa relação e, retratam o desenvolvimento da linguagem como algo estritamente orgânico, linear, determinístico.

Tal concepção pode ser observada na pesquisa finalizada em 2011¹. Os resultados deste trabalho apontaram que 66% dos artigos publicados em revistas da área da fonoaudiologia entre 2006 e 2011 utilizam testes para mensurar a linguagem infantil. É possível dizer que esses estudos podem, na melhor das hipóteses, descrever, de forma “congelada”, características acerca da linguagem, mas não consideram todo o processo inerente à sua construção no conjunto das relações sociais em que estão inseridos.

Por esse caminho, sugere-se que a abordagem predominante nessa ciência é a organicista. Isto porque, o teste está assentado em uma visão biológica do desenvolvimento da linguagem, que estabelece um padrão único para todos os indivíduos e desconsidera, por exemplo, o acesso ou não da criança à determinadas formas de linguagem mais elaboradas. Além disso, é descritivo e classificatório e não oferece alternativas para compreender o motivo pelo qual a criança apresenta determinada característica de linguagem, o que impossibilita traçar um plano de trabalho ou de possibilidades de desenvolvimento. Em síntese, os testes fonoaudiológicos não consideram a íntima relação entre linguagem e pensamento (Franco, 2011).

Nesse sentido, entende-se que os resultados dos testes de linguagem, apresentados por perspectivas organicistas como uma “verdade quase inquestionável”, é uma verdade apenas no nível da aparência, pois se trata de conclusões tiradas a partir da análise de uma realidade que é apresentada imediatamente. O que a criança mostra de imediato, aquilo que se manifesta ou pode ser captado de imediato – a aparência – não se fez, nem se justifica por si mesma, pois é fruto de uma construção histórico-social, cujo *contexto* deve ser conhecido.

Com o objetivo de revelar o que está por detrás dessa aparência, buscou-se avançar nessas discussões, elegendo o desenvolvimento da linguagem como *objeto* de estudo, visto

¹ Franco, R. L. (2011). *A avaliação da linguagem em Luria – as contribuições do autor para a fonoaudiologia e educação*. Monografia de Especialização, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

que em minha prática como fonoaudióloga nos últimos dez anos em instituições públicas de educação especial e serviços de atendimento de prefeituras do interior do Paraná, denotei que não existe, na maioria das vezes, preocupação em se compreender como se dá o processo de desenvolvimento da linguagem simbólica na criança. O foco da avaliação acaba por ser o distúrbio, sendo a criança a maior responsável pelo mesmo, ou seja, se há algum problema, ele é inerente à criança. Essas avaliações se restringem a diagnosticar o indivíduo – e apontar os problemas apresentados, para que esses possam ser “tratados da melhor forma possível”.

Verifica-se, nesse sentido, que o atual delineamento em relação a crianças com “dificuldades” ou “distúrbios” em linguagem, ainda se caracteriza pelo aprisionamento de práticas no âmbito do indivíduo – a criança nessa lógica é vista apenas como alguém que não aprende a linguagem e que necessita, portanto, de atendimento fonoaudiológico e/ou outras áreas afins.

Entretanto, a preocupação não deveria ser em torno dessa díade *distúrbio X avaliação* e sim, na relação entre o caráter do desenvolvimento e a apropriação da linguagem simbólica, e ainda, como a apropriação do conhecimento sobre a linguagem pode desencadear a possibilidade de práticas humanizadoras ou a naturalização do processo de construção do desenvolvimento humano. É exatamente neste ponto que está a pertinência de um estudo que vise aprofundar a compreensão acerca do modo como o desenvolvimento da linguagem é abordado nas pesquisas no âmbito da fonoaudiologia.

Assim sendo, o *objetivo* desta dissertação de mestrado é trazer uma rigorosa análise e sistematização, à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente das contribuições extraídas das obras de Vigotski² sobre como o *objeto* desta pesquisa – o desenvolvimento da linguagem – vem sendo abordado nas teses e dissertações dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* no campo da fonoaudiologia no período de 2008 a 2013. A pergunta que orientou foi: De que modo as teorias sobre o desenvolvimento da linguagem simbólica e sua apropriação são compreendidas pela fonoaudiologia e quais pressupostos metodológicos esta ciência tem oferecido à prática fonoaudiológica acerca do desenvolvimento da linguagem? E ainda, se existem análises fundamentadas em Vigotski; como os conceitos desenvolvidos por esses estudos são apresentados?

Pesquisadores contemporâneos da área da psicologia como, Asbahr e Nascimento (2013); Asbahr e Lopes (2006); Facci *et al.* (2007); Facci, Eidt e Tuleski (2006); Facci, Tuleski e Barroco (2006); Martins, M. (2011); Meira (2012); Pasqualini (2006, 2013); Tuleski

² Nas leituras realizadas das obras de Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934), é possível perceber que *Vigotski* é grafado de diferentes formas, então foi adotada esta grafia em destaque, salvo em caso de referência e citação.

(2008, 2011), seguindo os passos que Vigotski iniciou por volta de 1930, vêm discutindo a necessidade de voltarmos nossos olhares para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e não para os problemas ou distúrbios, buscando assim, uma ruptura com a atribuição da responsabilidade pelo não-desenvolvimento à criança ou a distúrbios – no caso deste trabalho de linguagem – cuja origem é entendida muitas vezes como biológica.

De acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006), o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil esteve e, ainda está amparado na visão organicista, defendida na biologia, onde, os problemas de desenvolvimento têm suas causas localizadas no organismo do indivíduo. Logo, o centro é a análise classificatória e o tratamento dos problemas do desenvolvimento, como se qualquer desvio no percurso fosse *intrínseco* à criança.

Respaldados pela literatura do âmbito da fonoaudiologia, pode-se dizer que tais discussões vêm sendo evidenciadas por estudiosos como: Figueira (1996); Lacerda e Monteiro (2006); Massi (2007); Massi e Berberian (2005); Massi *et al.* (2009); Martins (1999); Panhoca (2006b), por não concordarem com essa visão hegemônica conformada com preceitos das ciências naturais que fazem as atividades humanas, entre elas a linguagem, serem percebidas como coisas e retificadas como propriedades localizadas no organismo dos indivíduos.

Ainda na ótica organicista, é comum a tentativa de se relacionar problemas, como o processo de apropriação da linguagem, a fatores escolares. Porém, quando existe algum entrave no processo de apropriação da linguagem, o mesmo não é apresentado como um problema na qualidade das mediações e sim, de origem genética, neurológica, metabólica, otorrinolaringológica, ou qualquer outro que possa ser localizado no indivíduo (Massi, 2007).

Por exemplo, quando se afirma que a criança não apresenta a linguagem “esperada” ou “ideal” para determinada idade – educadores, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros – avaliam que esse é um problema ou disfunção de origem orgânica. O que significa pensar que o desenvolvimento acontece no interior de cada pessoa e manifesta-se externamente, desconsiderando, dessa forma, as apropriações ou determinações implicadas durante o desenvolvimento.

Ao conceber o desenvolvimento da linguagem por essa linha de pensamento, referidos profissionais baseiam-se apenas naquilo que falta à criança, guiados por uma visão unilateral e linear de desenvolvimento, ou concebendo-o como uma série de eventos delimitados por idade e/ou outra questão do gênero. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento é visto como algo linear e as ‘alterações’ como manifestações sintomáticas e, conseqüentemente, a criança que não consegue atingir tal linearidade é rotulada como sendo portadora, de fato, de

alguma dificuldade ou transtorno. Deslocando-se nesta lógica para o indivíduo, problemas que não são essencialmente de origem biológica.

Destarte, essas práticas fonoaudiológicas, reafirmam teorias advindas de um segmento da medicina de *um ideal científico de homogeneidade*, no qual se defende a ideia de evolução progressiva, mais ou menos linear e por etapas. Nessa perspectiva, a infância é definida como “[...] uma etapa transitória e instável, como um “estar a caminho” da fase adulta e, nesse sentido, a infância significa “o não estar pronto”; o imperfeito” (Panhoca, 2006b, p. 4).

Em síntese, existe uma visão na qual a linguagem é concebida como um código estanque – um sistema “encerrado em si mesmo”. Nesse processo a criança ou é compreendida como um ser *passivo*, que aprende por meio de repetições, treinos e memorizações de padrões pré-estabelecidos de linguagem. Ou, é vista como um ser *ativo*, que constrói o conhecimento, mas só que nesse caso, a evolução do pensamento e da linguagem também obedece a uma ordem predeterminada de estágios do desenvolvimento, sendo cada estágio necessário para o aparecimento do seguinte (Panhoca, 2006b).

Essas explicações mostram uma íntima relação entre *teoria e prática*, não há uma teoria desvinculada da prática e nem o inverso é verdadeiro. Nessa direção, é possível entender que a concepção de desenvolvimento direciona a prática do profissional da fonoaudiologia. Porém, como se constituiu ou constituem tais concepções? É possível supor que tais concepções se constituem ao longo do processo de formação desses profissionais no âmbito, por exemplo, da graduação e da pós-graduação. Nesse sentido, tomar como objeto de análise as teses e dissertações se justifica por serem produções efetivas nesse campo, que ao serem publicadas se revertem em referências aos graduandos e profissionais. Analisar se está havendo mudança nos modos de conceber o desenvolvimento da linguagem dará condições de entender se está ou não ocorrendo alguma mudança na formação de novos profissionais.

Na busca de outras formas que expliquem o desenvolvimento da linguagem, que não as vigentes de forma hegemônica até então, faz-se necessários paradigmas teóricos e metodológicos que permitam desconstruir concepções que conduzem à práticas, como as discutidas na introdução deste trabalho. Entende-se que do conjunto de obras de Vigotski e de seus principais colaboradores: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979) é possível deslocar a discussão do âmbito individual para o social, pois para a teoria que esses autores anunciam – a Psicologia Histórico-Cultural – o desenvolvimento da linguagem simbólica na infância é um fenômeno complexo que só ocorre quando a criança é submetida à relação com o outro e com a cultura. Nesta direção, a pesquisa

que se pretende, assume esses pressupostos, que se fundamentam no método *materialista histórico dialético*.

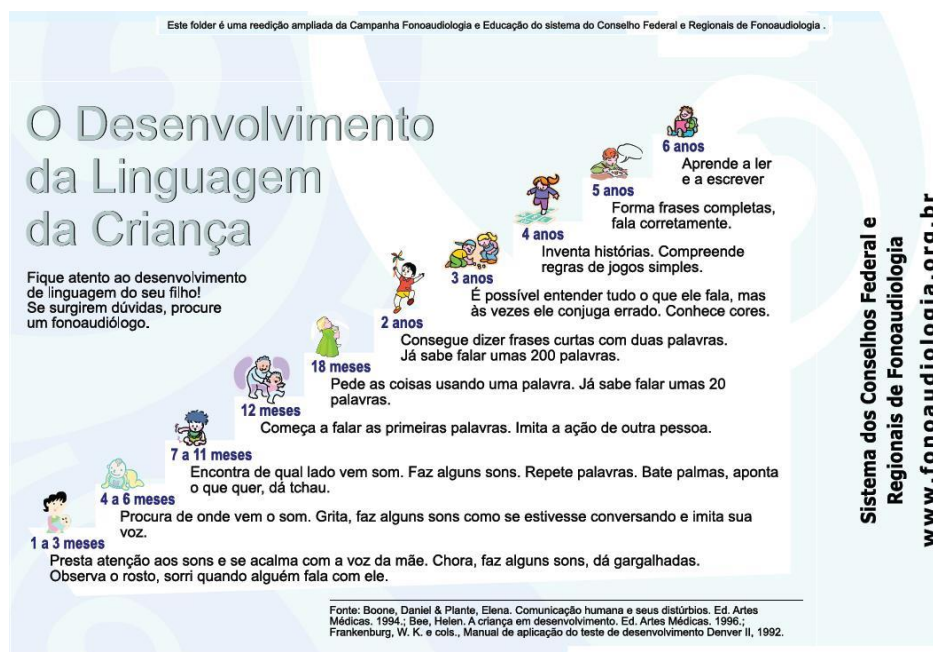
Então, a partir dessa perspectiva foi organizada a sistematização do estudo expondo, na primeira seção intitulada *Concepções da fonoaudiologia sobre o desenvolvimento de linguagem: aspectos iniciais*, considerações sobre as teorias que fundamentam esta ciência e análises de teses e dissertações discutindo sobre como este tema vem sendo tratado por pesquisadores da área. Em seguida, na segunda seção, *A relação entre educação e fonoaudiologia: breve histórico e cenário atual* abordar a forma como vem sendo tratada essa relação na área da fonoaudiologia e educação, seus principais fundamentos teóricos e metodológicos, apresentando a visão da Psicologia Histórico-Cultural sobre o tema. O último item deste trabalho, *Desenvolvimento infantil: uma análise histórico-cultural* trata da perspectiva teórica de Vigotski, Luria e Leontiev para explicar como se dá o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Nestas considerações, busca-se apresentar uma nova forma de análise do desenvolvimento da linguagem da criança, baseada no materialismo histórico dialético.

1 CONCEPÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM: ASPECTOS INICIAIS

O desenho que começa a se esboçar sobre a relação linguagem-avaliação-distúrbio na introdução do presente trabalho permite figurar, como tal relação vem sendo construída no âmbito da fonoaudiologia, bem como a função diretora das concepções organicistas na constituição desta ciência. Os estudos acerca dessa relação apontaram para alguns aspectos na concepção hegemônica biologizante da psicologia e da fonoaudiologia que compreendem a linguagem como uma habilidade inata do ser humano.

A partir dessa lógica, os profissionais envolvidos com o processo de desenvolvimento da linguagem têm desconsiderado os aspectos relacionados às possibilidades postas à criança para o desenvolvimento pleno da linguagem, por apreenderem que é necessário conhecer o funcionamento das formas inatas da mesma para entender os casos em que seu curso ocorre de forma diferente do esperado. Essa afirmativa, talvez fique mais clara, na Figura (1) apresentada a seguir, a qual ilustra uma última campanha dos Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia a respeito de “como” olhar para a linguagem da criança.

Figura 1 – O desenvolvimento da linguagem da criança: Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia (2011).



Diante disso, aumenta a necessidade de saber como a fonoaudiologia tem se inserido nas discussões sobre o desenvolvimento e a apropriação da linguagem na contemporaneidade. Assim sendo, considerando que o objetivo deste capítulo consiste em abordar os fundamentos das teorias que pesquisam a linguagem na área da fonoaudiologia, optou-se por iniciar esta discussão evidenciando quais são essas teorias, como definem a linguagem e como explicam seu desenvolvimento. Para depois, a partir da análise das dissertações e teses dos programas de mestrado e doutorado em fonoaudiologia entre 2008/2013 procurar elencar quais dessas teorias são predominantes no campo fonoaudiológico e se existem pesquisas que utilizam com referencial teórico L. S. Vigotski, como esses conceitos estão sendo abordados.

1.1 TEORIAS DE LINGUAGEM: AVANÇOS E LIMITES DA FONOAUDIOLOGIA

*(A criança sai para o jardim
e olha para o céu, onde a lua brilha em quarto minguante)*

A. Vem ver a lua, mãe!

M. Ah! Por que ela está assim pequenininha?

A. Porque cortou com a faca.

M. Quem cortou?

A. Eu! Eu aviei...aviei...até a antena.

(no dia seguinte, do jardim para a casa, alarmada)

A. Mãe, eu vi um marimbondo. Ele tava aviando, aviando. Vem ver.

(Diário de A. – 3;9.24 arquivo Figueira, 1996, p. 55)

O exemplo trazido para ilustração acima, parece indicar como caminha a criança no processo de desenvolvimento da linguagem, ou melhor, no processo de aquisição das estruturas e formas linguísticas da linguagem. Talvez, aos olhos de um leigo exista uma ‘alteração’ nessa trajetória? Ou, há aí um ‘erro’ realmente, considerando que tal linguagem é diferente do que se ‘espera’ que a criança produza?

A resposta que se espera construir ao longo deste estudo é não! Não existe erro na linguagem dessa criança, há sim, uma criança que é única e singular e essa singularidade é construída no social, pelas apropriações das produções elaboradas ao longo da história pela humanidade. O desenvolvimento da linguagem, uma ferramenta social está vinculado às possibilidades da língua dadas não só ela, mas a cada ser humano. Esse processo de

apropriação que precisa ser compreendido. Tal possibilidade de desenvolvimento e apropriação da linguagem está diretamente relacionada à cultura e à classe social, nas palavras de Moysés e Collares (1997, p.69), cada indivíduo imprime sua própria marca em cada ação, cada atitude ou postura sua, “[...] a partir de sua história, suas concepções e opções, enfim, do lugar que ocupa e de onde olha o mundo”. Assim, como se pode supor que esse desenvolvimento seja o mesmo em cada criança?

A partir das discussões teóricas que envolvem o campo da linguagem pretende-se trilhar um caminho que possibilite responder esta pergunta com maior clareza, na busca por revelar aqui, o que é a linguagem, e **como** se desenvolve.

A fonoaudiologia como uma ciência moderna, se alimentou de muitas ciências para se constituir e, seria importante destacar as contribuições da linguística e da psicologia nos estudos da aquisição da linguagem. Apesar de, a maioria das concepções em linguagem terem como foco de sua análise a patologia, há sim, pressupostos na ciência fonoaudiológica que buscam compreender não a *falta* da linguagem, mas seu papel na estruturação da organização psíquica da criança (Lier-De Vitto, 1994; Massi & Berberian, 2005). À vista disso, percebe-se que existem duas grandes divisões acerca das teorias que pesquisam a linguagem na área: a primeira estuda a linguagem como um instrumento de comunicação e a segunda analisa a linguagem como constitutiva do sujeito. As teorias que fazem parte da primeira divisão são: a comportamental, a inatista e a cognitivista. E a segunda, subdividi-se entre as linhas: interacionista e sócio-histórica.

Serão, portanto esses os pressupostos apresentados neste momento, porém, é importante notar que, não é objetivo deste trabalho esgotar as discussões sobre tais teorias, e sim demonstrar como cada uma define linguagem, entende seu desenvolvimento e suas consequências na vida da criança.

Desde o início do século XX, muitos autores, entre os principais, Skinner, Chomsky, Piaget e Vygotski, dedicaram-se ao estudo do desenvolvimento humano. As teorias que elaboraram também tentaram responder a problemas sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, embora nem todos tivessem como principal fonte de interesse a linguagem (Teixeira, 2006). Para este trabalho, foi realizado um estudo sobre as concepções basilares elaboradas até a contemporaneidade, entre elas, as teorias: comportamental de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990); inatista de Noam Chomsky; cognitivista de Jean William Fritz

Piaget (1896-1980); interacionista³ de Lemos e, por fim, a teoria sócio-histórica⁴ de Vigotski, além de um autor que também utiliza os pressupostos do materialismo histórico dialético – Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975).

A teoria comportamental – ou behaviorismo – de Skinner (1978)⁵ partiu do pressuposto de que a aprendizagem da linguagem não era, em princípio, diferente da aprendizagem de outros comportamentos complexos (Casanova, 1997; Silva, 2004). Seguindo esse raciocínio, “[...] qualquer fenômeno complexo humano, inclusive a linguagem, poderia ser explicado tendo-se como objeto científico o comportamento” (Bandini & Rose, 2010, p. 23).

A aquisição da linguagem, ou melhor, o comportamento verbal nessa perspectiva, seria resultado de “[...] mecanismos de reforço e modelagem que o adulto exerce sobre a criança, de uma estimulação adequada que caminha do ambiente externo para o interno” (Silva, 2004, p. 21). Desse modo, a aquisição da linguagem se abrevia em uma associação entre estímulo e resposta (S-R), na qual o adulto, por exemplo, deve selecionar um estímulo adequado à uma resposta que já é esperada e à criança, cabe apenas reagir ao estímulo, repetindo o modelo que o adulto apresentou (Silva, 2004).

Nessa resumida aproximação, a teoria comportamental apresenta dois conceitos importantes, primeiro: comportamento verbal, para Skinner, é um termo que significa fala ou linguagem, assim, de acordo com Teixeira (2006), o comportamento verbal não é apenas aquele realizado por palavras, ou melhor, pelo uso de um vocabulário consistente, mas também o comportamento por meio de gestos, linguagem de sinais e mímicas. O segundo conceito de estímulo e resposta (S-R) significava que “[...] um estímulo deveria ser condição necessária e suficiente para a emissão de uma resposta” (Bandini & Rose, 2010, p. 25).

As funções que a linguagem cumpre nessa teoria são: representar um conhecimento já dado e permitir a comunicação do mesmo. Nessa direção “[...] o campo fonoaudiológico define patologia como um desvio, atraso ou violação do caminho traçado como ideal” (Palladino, 2004, p. 763). Não foi por uma simples coincidência que a fonoaudiologia apreendeu o conceito de patologia dessa forma, e sim, porque a teoria de Skinner sustentou em todo o seu decurso a ideia de uma Psicologia regulada pelo modelo das ciências naturais.

De modo breve, a prática fonoaudiológica tradicional – que concebe linguagem como um comportamento humano a ser desenvolvido por meio de estímulo/resposta – foi

³ Esta linha de pesquisa tem sido identificada no Brasil como sócio-interacionista, sócio-construtivista, construtivista (Correa, 1999). No estudo objeto deste trabalho é mencionada também, como sinônimo de abordagem dialógica e/ou abordagem discursiva.

⁴ Também conhecida como histórico-cultural.

⁵ Obra “*Verbal Behavior*” (Comportamento Verbal), publicada originalmente em 1957.

desenvolvida à luz do modelo behaviorista. A avaliação, nessa perspectiva, apresenta-se por intermédio de anamnese e testes padrão que visam buscar a doença, atendo-se, na maior parte das vezes, em problemas orgânicos.

Para a abordagem inatista de Chomsky (1966),⁶ todo ser humano nasce com capacidades inatas. Por essa razão, há, em toda criança, conhecimento de uma gramática geral universal – inerente a ela – e o meio, apenas vai ativar, ou estimular esse conhecimento, que já está posto. Tal fato explica por que as crianças conseguem adquirir mecanismos tão complexos, como a língua, num espaço de tempo extraordinário. Esta ideia de Chomsky significa para Teixeira (2006),

[...] que a criança já sabe os sons da fala, ela já nasce com dispositivos prontos sobre a fala, não precisa aprendê-los, porém tem que descobrir as regras que pertencem à língua da qual faz parte para que possa fazer o uso correto desta fala. Ela precisa entender as regras desta língua para ser compreendida, usar corretamente os verbos, as concordâncias, saber formar frases, ou seja, elaborar um discurso que possa ser entendido pelas pessoas que convive (Teixeira, 2006, p. 14).

Pinker (1994),⁷ um estudioso contemporâneo de Chomsky, afirma que a linguagem é um instrumento tão importante ao desenvolvimento e à sobrevivência do indivíduo, que está ligada ao seu instinto, desse modo, a linguagem é tida como uma habilidade inata acionada pelo próprio instinto humano. Isso justifica por que uma criança de três anos pode falar com domínio da gramática de uma língua e usando um vocabulário bem amplo.

Concluindo as explicações da teoria inatista, se Chomsky vê a linguagem como inata, neste caso existe espaço para a atuação fonoaudiológica ou outra, que busque desenvolver a linguagem da criança, caso ainda não a tenha desenvolvido por si própria?

A teoria cognitivista de Piaget (1936)⁸, por outro lado, advoga que o indivíduo nasce com um potencial – disposição inata – para aprender. Entretanto, isso não significa que o autor concorde com a teoria inatista, para ele, a linguagem não é inata, apenas o funcionamento da inteligência é hereditário (Silva, 2004). Nesse sentido, todo desenvolvimento da criança depende da exposição ao meio e, conseqüentemente, dos

⁶ Chomsky, N. (1966). *Cartesian linguistics*. New York, Harper and Row.

⁷ Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York, William Morrow.

⁸ Ver, Piaget, J. (1936). *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*. Neuchâtel e Paris: Delachaux e Niestlé.

estímulos advindos do mesmo. Piattelli-Palmarini (1983),⁹ em consonância com os estudos de Piaget, diz que a língua é adquirida por assimilação¹⁰ dos modelos providos pelo meio.

Segundo a teoria piagetiana, o surgimento da palavra está inicialmente ligado à ação, e somente depois irá existir por si própria, isto é, a ação antecede a palavra. Desse modo, Piaget (1993)¹¹ entende que a linguagem não exerce papel formativo sobre o desenvolvimento do pensamento, pois as ações mentais não derivam da fala, mas de várias ações motoras.

Assim sendo, o cognitivismo de Piaget pressupõe que a criança “[...] começa num nível sensório-motor a estruturar, a partir de suas ações, noções de tempo e espaço. À medida que suas funções cognitivas se desenvolvem, a criança conseguirá revelar, na sua linguagem, a evolução dessas noções” (Silva, 2004, p. 26). Em resumo, é a partir da passagem de um plano de ação para um plano de representação que ocorre o desenvolvimento da função simbólica da linguagem na criança.

Essa breve síntese dos conceitos elaborados por Piaget permite entender que o papel que a linguagem cumpre para que aconteça o desenvolvimento das funções cognitivas não é considerado.

Na década de 1970, contrariando a proposta inatista da Teoria Linguística e, de outro lado, a centralização do problema da aquisição da linguagem em seu aspecto sintático, semântico ou pragmático, inicia-se no Brasil o interesse pela aquisição da linguagem. São desta época, estudiosas como Lemos (1975); Seliar-Cabral (1977), entre outros. Aquele foi um período de muitos direcionamentos no estudo da aquisição da linguagem. Ao mesmo tempo foi uma época de mal-entendidos, devido à não distinção entre questões como as relativas à aquisição de uma determinada língua, ao desenvolvimento de habilidades de processamento linguístico e, ainda, à formas de expressão dependentes de uma linguagem verbal (Correa, 1999).

A interdisciplinaridade que passou a caracterizar o estudo da aquisição da linguagem, ao mesmo tempo que enriquecia o tratamento do problema, contribuía para uma flutuação conceitual que dificultava o debate, como pode ser observado nos diferentes usos de termos tais como estrutura profunda, universais linguísticos, estratégias, gramática, semântica, dentre outros na literatura de então (Correa, 1999, p. 350).

⁹ Piattelli-Palmarini, M. (1983). *Teorias da linguagem – teorias da aprendizagem*. São Paulo, Cultrix.

¹⁰ Assimilação é um processo constante de reorganização de estruturas já estabelecidas, ativado toda vez que o indivíduo se depara com um estímulo diferente (Piattelli-Palmarini, 1983).

¹¹ Ver, Piaget, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Em meio a esse contexto histórico de embates conceituais, tem-se a abertura para outra vertente, qual seja, o sócio-interacionismo. Tendo como base o pensamento de Bruner (1983),¹² essa nova linha de pesquisa iniciada, no Brasil, por Cláudia de Lemos, desenvolveu-se com alunos e colaboradores a partir do projeto “Aquisição da Linguagem” da Unicamp em 1976. Essa abordagem apresentou-se como “[...] mais característica do estudo conduzido no Brasil até recentemente” (Correa, 1999, p. 362).

A proposta sócio-interacionista de Lemos compartilhou com Bruner a ideia de que esquemas interacionais servem como meio para introduzir a criança na língua (Correa, 1999). Nessa perspectiva, o processo de aquisição da linguagem pode vir a ser compreendido por meio do *diálogo*. Logo, ele – o diálogo – é tomado como unidade de análise para entender como a criança adquire a linguagem. Conforme Hage (2001)¹³, essa abordagem defende que é por meio da

[...] atividade dialógica entre a criança e o outro, representante da espécie que já desenvolveu um sistema de significação, que o conhecimento de mundo (cognição) e linguagem são construídos na criança. Nesse sentido, não enfatiza as bases neurofisiológicas que permitem o aparecimento da linguagem no ser humano, pois elas não são seu objeto de estudo, [...] mas a interação, ou diálogo entre a criança e o adulto, visto como condição necessária para a aquisição da linguagem (Hage, 2001, p. 66).

Assim, a linguagem é vista como atividade, independentemente de estruturas linguísticas, ou seja, como ação sobre o outro e sobre o mundo.

Numa análise crítica em relação às teorias que consideram apenas as estruturas linguísticas da linguagem (como as teorias de Skinner, Chomsky e Piaget), Figueira (1996) lembra – com base nos estudos de Lemos (1975, 1989, 1992)¹⁴ e Bowerman (1974, 1982)¹⁵–

¹² Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: OUP.

¹³ A autora especifica tal abordagem, no livro intitulado: “*Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos*”.

¹⁴ De Lemos, C. G. (1975/87). *Ser and estar in Brazilian Portuguese with particular reference to child language acquisition*. Tübingen, Narr.

_____. (1989). Uma abordagem socioconstrutivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro de Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre.

_____. (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, v.1, p. 121-135.

¹⁵ Bowerman, M. (1974). Learning the structure of causative verbs: a study in the relationship of cognitive, semantic and syntactic development. In: *PRCLD*, v. 8, p.142-178.

que, se considerarmos o desenvolvimento da criança a partir da precedência do desenvolvimento estritamente linguístico (domínio de regras e relações), possivelmente, o exemplo lido no início desta subseção seria considerado como um ‘erro’.

Mas, partindo de uma perspectiva interacionista, a comunicação da criança precede a organização linguística. Desse modo, tais ‘erros’ decorrem de um processo de incorporação feito pela criança em determinados contextos interacionais, de parte ou todo o enunciado do adulto, por meio de um processo de especularidade imediata ou diferida. Isto significa que a criança incorpora segmentos da fala do adulto, pois ainda, não consegue discernir relações e regularidades entre as formas linguísticas (Figueira, 1996).

Nesse sentido, para Figueira (1996) o desenvolvimento da linguagem na criança vai além dos domínios da linguística, porque a experiência da criança com o objeto linguístico modifica toda uma forma de funcionamento anterior e essas mudanças são de ordem qualitativa. Tais mudanças são resultado de uma reestruturação daquilo que, na fala da criança, é só na **aparência**, ou seja, no seu **produto**, qualificado como erro.

Lemos (1982), já dizia que as avaliações que se preocupam apenas com a identificação de subsistemas linguísticos na fala da criança, estão buscando na verdade, categorias do sistema linguístico do adulto, ainda inexistentes no sistema de comunicação infantil. Ao fazer isso, especialistas da área, não conseguem dar conta de analisar o **processo** da aquisição de linguagem e acabam reduzindo a explicação ao produto da linguagem.

Para apreender melhor esse problema, Figueira (1996) cita que, o fato de as crianças utilizarem estruturas linguísticas em seu repertório, não significa que entendam o que isso significa, pois usam tais estruturas (no início do desenvolvimento da linguagem), sem nenhum conhecimento sobre as mesmas. A autora complementa que referido desenvolvimento não é um processo cumulativo – aumento quantitativo do repertório linguístico – mas, um processo **qualitativo**, no qual a criança opera sobre a língua, organizando e reorganizando sua linguagem na atividade interacional com o outro.

Ainda de acordo com Lemos (1982), é preciso que se avalie a atividade da criança sobre o outro e sobre o mundo por meio da linguagem, não necessariamente dependente de estruturas linguísticas. Nas palavras da própria autora: “é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar” (Lemos, 1982, p. 120).

_____. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: Wanner e Gleitman (ed.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 320-346.

Freire (1990) concorda com Lemos (1982), ao defender que a análise da linguagem da criança nesse sentido, não busca o que falta enquanto estrutura linguística, mas suas possibilidades comunicativas por meio da avaliação da atividade interacional entre a criança e o adulto. Esse modo de ver a linguagem, segundo a autora, difere da proposta da fonoaudiologia tradicional em três pontos: Primeiro, o fonoaudiólogo assume o papel estruturante da linguagem do outro, por intermédio de sua própria linguagem; segundo, a interação da criança com o terapeuta é o foco de análise para a (re)construção da linguagem da primeira e, por último, “os desvios da linguagem são entendidos através da própria linguagem, sem recorrer a outros domínios que acabam tirando a especificidade do objeto fonoaudiológico” (Freire, 1990, p. 15).

Em resumo, a tendência da fonoaudiologia tradicional – pautada na primeira grande corrente que estuda linguagem como mero instrumento de comunicação – acaba reduzindo a linguagem aos seus aspectos formais, destacando, por exemplo, a produção de frases fonológicas e sintaticamente corretas como único objetivo do processo de reabilitação em linguagem. A centralização sobre esses aspectos privilegia, desse modo, apenas o enunciado da fala da criança, ou seja, as regras gramaticais (Lemos, 1982; Freire, 1990; Figueira, 1996).

A teoria interacionista é relevante e traz avanços, por não dar ênfase à forma (regras da gramática), e sim ao que a criança fala (conteúdo). De outro modo, em contraposição à abordagem tradicional da fonoaudiologia, que vê a linguagem apenas como um código, a perspectiva interacionista olha para a linguagem da criança como ação sobre o outro e sobre o mundo. Sob esse ponto de vista, o foco numa avaliação de linguagem, por exemplo, está na atividade comunicativa da criança e nos múltiplos fatores contextuais de interpretação que envolve esse processo.

Partindo da compreensão de que o desenvolvimento da linguagem oral na criança não se refere apenas ao domínio de códigos linguísticos, compartilhou-se dos estudos da teoria sócio-histórica a partir de uma breve síntese de alguns conceitos de Bakhtin. Um importante assinalamento se faz necessário, tanto Bakhtin, quanto Vigotski (teórico que fundamenta os pressupostos desta dissertação) são autores que se fundamentam no materialismo histórico dialético. Portanto, referidos autores possuem em comum o método e os pressupostos teóricos que alicerçam suas teorias. Vale destacar, que na análise das teses e dissertações dos programas de mestrado e doutorado em fonoaudiologia acerca da aquisição da linguagem oral, foi encontrada uma pesquisa que utiliza a perspectiva bakhtiniana como aporte teórico, qual seja Paciornik (2010). Por esse motivo, optou-se por trazê-la aqui.

A autora teve como objetivo “analisar o discurso de mães de crianças surdas em sua comunicação cotidiana com seu filho, observando suas narrativas sob o olhar **da palavra viva como ação de linguagem**” (Paciornik, 2010, p. 8, grifo nosso). A partir da abordagem de Bakhtin, a qual privilegia uma leitura dialógica do espaço interlocutivo, para a autora, a fala das mães demonstraria uma linguagem ativamente responsiva e dialógica, ultrapassando os códigos prontos e os papéis estáticos da linguística formal. Assim, a linguagem não seria, apenas, uma “[...] comunicação falante-ouvinte em papéis estáticos, mas uma **unidade recheada de conteúdo valorativo sociohistoricamente contextualizado**” (Paciornik, 2010, p. 8 grifo nosso).

Para Massi (2007), a concepção de linguagem de Bakhtin (1992)¹⁶ tem como base a interação verbal (atividade dialógica).

Atividade esta que não se esgota jamais, visto que todo enunciado não só carrega historicamente a réplica daqueles já produzidos antes, como também determina os próximos que o sucederão. Para o autor, as relações dialógicas não se reduzem simplesmente a situações de diálogo real. Antes disso, tais relações devem ser compreendidas em função de um encaminhamento heterogêneo e complexo (Massi, 2007, p. 60).

Seguindo esse raciocínio, pode-se sugerir que para Bakhtin a interação verbal é um fenômeno social e histórico, desse modo, não existem enunciados neutros (Massi, 2007). Nesse sentido, conforme Paciornik (2010), a perspectiva bakhtiniana supera a visão da linguística composta de objetos autônomos, isolados e acabados e confere à palavra um olhar “outro”, qual seja, um olhar dialógico, aberto, colocando-a como produto da interação entre locutor e ouvinte. Destarte, ao reportar-se à obra de Bakhtin (1992), Paciornik (2010, p. 55) sintetiza: “[...] todo o itinerário que vai da atividade mental (o conteúdo a exprimir) até a objetivação externa (a enunciação) situa-se em território social”.

Conforme Massi (2007, p. 65), “[...] a apropriação da linguagem pressupõe, invariavelmente, a possibilidade de significar”. Entende-se aqui que se não é dada, por exemplo, a possibilidade de a criança significar a linguagem por meio das práticas discursivas construídas histórica e socialmente, provavelmente ela não terá a chance de desenvolver a linguagem.

¹⁶ Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. Todas as citações postas aqui expondo Bakhtin (1992) referem-se a esta obra especificamente.

A consciência da criança se constitui a partir dessa interação, dessa atividade dialógica, na qual sujeito e linguagem interagem reciprocamente. Assim, o signo não é algo inerte, encerrado no interior de um sistema linguístico e sim uma categoria dinâmica e dialética, logo, sua forma e seu significado são produzidos na dinâmica das interações sociais. É nesse sentido que o signo reflete a realidade, “[...] uma vez que está perpassado por índices de valores sociais. Esse signo vivo nasce na experiência exterior para compor atividade mental. Disso decorre a conclusão de que a consciência se organiza com base na própria interação verbal” (Massi, 2007, p.62).

Nesse sentido, pode-se inferir que, para Bakhtin (1992) “[...] a palavra não vem isolada, mas sim carregada da própria situação que a engendra, acolhendo e incorporando novas interpretações, as quais a levam a novos percursos interpretativos indefinidamente” (Paciornik, 2010, p. 60). É esse o caráter sógnico da palavra, para essa perspectiva, na qual a palavra, por sua indeterminação semântica, pode assumir interpretações singulares, históricas que lhe conferem a cada contexto, a cada sujeito, em um dado momento histórico um significado.

De outra forma, as palavras e/ou enunciados, representam a realidade a partir de um determinado ponto de vista; assim sendo, necessariamente deverão ter uma dimensão social, cultural e histórica particular. “Ao defender que os signos são intrinsecamente sociais, Bakhtin (1992) quer dizer que são criados, interpretados e compreendidos no interior dos inúmeros processos de intercâmbio social” (Paciornik, 2010, p. 68).

Em síntese, o processo de apropriação da linguagem implica necessariamente, a possibilidade de significar. Isto porque,

os limites impostos pela linguagem nas formas de perceber e compreender o mundo podem ser superados pelo sujeito, à medida que este sujeito tem a possibilidade de agir com e sobre a linguagem. Afinal, a relação entre o sujeito e linguagem se constitui e se modifica continuamente, indicando que cada sujeito tem sua história de relação com a linguagem (Massi, 2007, p. 62).

Entendemos que os pressupostos da teoria sócio-histórica na visão de Bakhtin nega que o desenvolvimento da linguagem possa derivar de processos exclusivamente internos, pois é possível observar no pensamento do autor um posicionamento que vê a criança como um ser que é constituído histórica e socialmente.

No próximo subitem, a partir da análise das dissertações e teses dos programas de mestrado e doutorado em fonoaudiologia, objetivou-se estudar como a fonoaudiologia tem se inserido nas discussões sobre o desenvolvimento e a apropriação da linguagem simbólica na criança no tempo contemporâneo, procurando elencar quais das teorias apresentadas aqui são predominantes no campo fonolológico, se existem pesquisas que utilizam como referencial teórico L. S. Vigotski, e, como esses conceitos são abordados.

1.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NAS DISSERTAÇÕES E TESES DA ÁREA DA FONOAUDIOLOGIA (2008-2013)

Para compreender melhor o modo como a fonoaudiologia tem se posicionado atualmente nas discussões sobre o desenvolvimento da linguagem, nesta seção foi realizado um levantamento de teses e dissertações publicadas em programas de Doutorado e Mestrado Acadêmicos¹⁷ na área da fonoaudiologia no período de 2008 a 2013. A partir dos dados obtidos pretendeu-se promover reflexões a respeito da compreensão do desenvolvimento de linguagem no âmbito da fonoaudiologia, seus limites e implicações ou possibilidades. Procurou-se também investigar se existem trabalhos que analisam o desenvolvimento de linguagem que **não** corresponde à visão fragmentada já apontada e em quais referenciais teóricos tais trabalhos se respaldam e, caso existissem estudos sobre o desenvolvimento da linguagem pautados em Vigotski, discutir como os conceitos desenvolvidos pelo autor estavam sendo empregados.

De forma breve, em um primeiro momento, serão apresentadas considerações acerca da metodologia de pesquisa, em segundo, procura-se demonstrar como se deu a busca e seleção do material, posteriormente, são apresentados os dados gerais da pesquisa, que incluem a sistematização e análise do conjunto das informações extraídas das 58 teses e dissertações consideradas, e, por fim, serão analisadas as 03 produções que apresentaram, nas referências, obras do autor L. S. Vigotski.

¹⁷ Na relação dos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES, encontra-se um programa de mestrado profissional na área da fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP), porém neste trabalho foram analisados, apenas, os programas de mestrado e doutorado acadêmicos.

1.2.1 Considerações acerca da metodologia de pesquisa

A realidade é sempre mais complexa do que podemos perceber; por isso pesquisamos. Ela é sempre diferente do que gostaríamos que fosse; por isso tentamos modificá-la.

(Tomanik, 2004, p. 219).

A ciência nessa perspectiva deve ser capaz de refletir sobre as mudanças da realidade. Assim, à medida que as aspirações humanas se transformam, as ciências também mudam e os conhecimentos podem deixar de ser válidos com o passar do tempo, pois

[...] nos relacionamos com as coisas não como elas são, mas como a consideramos. Quando classifico algo, atribuímos a ele um valor ou um significado que não possuía originalmente, o significado passa a ser significado social. Assim, a pesquisa muda a realidade quando muda a representação do objeto de pesquisa (Tomanik, 2004, p.85).

Partindo da ideia de que a pesquisa atribui valor a um objeto e isso causa uma mudança na realidade, pode-se deduzir que quando há a disposição de se debruçar sobre o tema para procurar entendê-lo projeta-se o desejo de possíveis mudanças. Isso porque, a partir de um estudo a respeito do desenvolvimento da linguagem, o objeto pesquisado não será mais interpretado da mesma maneira que o fora anteriormente. Também, ao se pesquisar, parte-se da compreensão histórica, que hegemonicamente esteve presente nos estudos acerca do desenvolvimento da linguagem na fonoaudiologia. As concepções biologizantes sobre o desenvolvimento de linguagem, marcadamente presentes e elucidadas no conteúdo introdutório, ressaltam a necessidade deste tema ser melhor investigado. Dessa forma, a ciência procura explicar como o objeto de estudo se relaciona com outros objetos ao seu redor, demonstrando como esse objeto influencia e é influenciado pelo ambiente. Por isso, a realidade é muito mais complexa do que aparenta ser (Tomanik, 2004).

Fundamentados em tais conceitos, nesta seção tem-se como objetivo compreender, na atualidade, como o processo de desenvolvimento da linguagem vem sendo abordado na área da fonoaudiologia, para apreender o efeito de tais concepções na prática profissional da fonoaudiologia. Compreendemos que a concepção de desenvolvimento direcione a prática

profissional. Porém como se constituem tais concepções? Pensamos que essas concepções se constituem ao longo do processo de formação dos profissionais no âmbito, por exemplo, da pós-graduação. Nesse sentido, tomar produções efetivas nesta área se justifica que ao serem publicadas se revertem em referências aos graduandos.

Para a pesquisa pretendida, foram utilizadas 58 teses e dissertações selecionadas nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* na área da fonoaudiologia entre 2008/2013. A discussão foi realizada a partir da leitura e análise dos resumos de todos os 58 trabalhos. A fundamentação teórica tem como aporte os pensadores clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural que versam a respeito do tema – desenvolvimento da linguagem na criança.

Em última análise, procurou-se investigar se existem estudos que utilizam Vigotski e/ou seus colaboradores como referencial teórico, uma vez que é o referencial teórico assumido nesta dissertação. Por meio da revisão sistemática das referências bibliográficas dos 58 trabalhos considerados, analisando quais obras do autor foram citadas e como os conceitos de tais obras estão sendo apropriados pelos pesquisadores.

Este estudo é de natureza documental bibliográfica. De acordo com Gil (2009), é possível classificar os procedimentos técnicos do presente estudo como documental e bibliográfico, devido à semelhança entre as duas modalidades de pesquisa. Todavia, existe uma diferença essencial entre ambas, a qual se encontra na natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2009, p. 45).

A palavra *análise*, nesse contexto, significa entender como as concepções sobre o desenvolvimento de linguagem se deram nas teses e dissertações da área da fonoaudiologia para depois apreender como tais concepções se formaram e por que, conforme apresentado na Seção 2. Por esse caminho, muito mais do que definir como a pesquisa será realizada, é preciso pensar no caminho a ser percorrido para a análise das informações selecionadas.

Assim sendo, é imprescindível para a pesquisa que se pretende desenvolver, situar o *objeto* que será estudado – o desenvolvimento da linguagem – com o *objetivo* de analisar como o tema vem sendo abordado nas teses e dissertações dos programas de Pós-graduação

stricto sensu no âmbito da ciência fonoaudiológica entre 2008/2013, à luz dos acontecimentos históricos da época, considerando que, a fonoaudiologia é influenciada por aspectos sociais, históricos e políticos e, por outro lado, também os influencia.

Partindo desses pressupostos, o método que vem ao encontro com o que se objetiva estudar é o materialismo histórico dialético, pela certeza de que a organização social na produção da vida material delinea as teorias, as explicações e compreensões sobre a linguagem.

1.2.2 Sobre o método

Serão apresentados neste tópico alguns princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, advindos do método materialista histórico dialético, que são fundamentais à investigação e análise dos dados de pesquisa. Para isso, começamos com um conceito do próprio Vigotski (1996b): O objeto de estudo em uma investigação metodológica, não deve ser o psiquismo ou as funções psíquicas, mas seu *desenvolvimento*. Em uma analogia ao pensamento do autor, o objeto da ciência fonoaudiológica não deveria ser a linguagem ou as funções da linguagem, mas seu desenvolvimento, (como será descrito no Capítulo 3).

Para tanto, o autor se fundamenta no materialismo histórico dialético. Nesta linha de raciocínio, o objetivo principal de Vigotski sempre foi a compreensão da história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das formas superiores, especificamente humanas, da atividade ou das funções da consciência. Para atingir este objetivo, era necessário captar *o movimento da realidade*. Ao reportar-se à obra de Karl Marx (1818-1883), Oliveira (2005) afirma que o caminho para se conhecer essa realidade

[...] vai da delimitação das relações mais simples e determinantes até a totalidade social nas suas múltiplas relações e desta às determinações mais simples novamente. Somente desse modo, isto é, através da relação entre singularidade, particularidade e universalidade se pode compreender a realidade existente como “a unidade do múltiplo” (Oliveira, 2005, p. 39).

Mas como trilhar esse caminho? Por meio do pensamento teórico, que é o princípio básico para todo o processo de desenvolvimento da realidade (Martins, 2006). De outro modo, para assimilar as leis da realidade objetiva é necessário convertê-las em leis do pensamento, ou seja,

“torná-las formas lógicas que garantam o funcionamento do pensamento, para que se obtenha o conhecimento do objeto, na sua complexidade e multiplicidade reais” (Oliveira, 2005, p. 40).

Nesse sentido, o caminho percorrido pelo pensamento para analisar determinado fenômeno se dá no processo de ascensão do abstrato ao concreto. Dessa forma, pode-se compreender que “o lógico (o movimento do pensamento) precisa corresponder ao histórico (movimento dos fenômenos do mundo objetivo)” (Oliveira, 2005, p. 43).

Vigotski compreendia, portanto, que para se alcançar o conhecimento do objeto ou fenômeno estudado era necessário captá-lo naquilo que revelava o curso de sua formação, seu desenvolvimento e, isto para o autor, era o princípio da lógica dialética (Martins, M. 2011).

Martins, M. (2011), ao referir-se à obra de Kopnin (1978), diz que o desenvolvimento de todo fenômeno, nesta lógica, “encerra a acumulação de mudanças quantitativas expressas em mudanças qualitativas, ou seja, a transformação é uma passagem de quantidade à qualidade (Martins, M. 2011, p. 11)”. E este, por sua vez, é um movimento que segue uma progressão ascendente, superando por contradição o simples em direção ao complexo.

Nessa direção de pensamento, Lefebvre (1979) explica que só existiria dialética se existissem movimento e processo histórico. Assim, a história e o movimento dialético dentro da história (seus avanços, rupturas) podem ser explicados segundo Oliveira (2005) por duas das leis mais gerais da lógica dialética: a lei da contraditoriedade e a lei da negação da negação.

A lei da contraditoriedade mostra que um dado fenômeno apresenta polos opostos, que ao mesmo tempo se complementam, ou seja, existe um movimento recíproco entre eles, no qual se juntam dando origem a algo novo. Já, a lei da negação da negação é composta por três momentos: primeiro, colocar fim em algo; segundo, conservar esse algo e terceiro, superar a forma e o conteúdo desse algo (Oliveira, 2005).

O primeiro momento, conforme Oliveira (2005) significa que nossa atuação supõe inevitavelmente mudar algo, mas é necessário, a princípio, que conheçamos este algo para verificar o que precisa ser modificado (ter um fim). Porém, no segundo momento, entende-se que essa mudança não significa eliminação de algo, ao contrário, esse algo precisa ser preservado em sua base, sua origem. E no terceiro momento, realiza-se a síntese de todo esse processo. “Quer dizer, modifico aquele algo, conservando suas bases válidas e rompendo seus limites. É o momento em que se dá a superação por incorporação do que surge o novo” (Oliveira, 2005, p. 44).

De acordo com Asbahr (2011), o processo descrito acima indica que cada fenômeno deve ser analisado não de forma imediata, pelo contato direto com sua aparência, mas é preciso que compreendamos como o fenômeno se deu dentro da realidade objetiva, e essa

compreensão, como já assinalamos antes, só é viável por meio do pensamento teórico. Em resumo, para a dialética materialista temos a realidade dada que é o ponto de partida e, por intermédio de abstrações, (pensamento teórico) é possível alcançar o concreto (síntese do processo de análise do fenômeno).

É nesse movimento de ascensão do abstrato ao concreto, das formas mais desenvolvidas do fenômeno para as menos desenvolvidas que se pretende nesta dissertação compreender – como o desenvolvimento da linguagem é apresentado pela psicologia histórico-cultural e como o mesmo vem sendo compreendido no campo da fonoaudiologia. E isto, por sua vez, significa compreender que esse fenômeno (ou objeto de estudo), não se divide, não pode ser analisado de forma fragmentada, se restringindo à identificações ou características específicas que o envolvem, mas sim abordar o que está por detrás delas – a totalidade, ou como diz Kosik (2011) à compreensão da realidade em suas íntimas leis. Nas palavras do próprio autor:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em um conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se não entendidos como partes estruturais do todo (Kosik, 2011, p. 44).

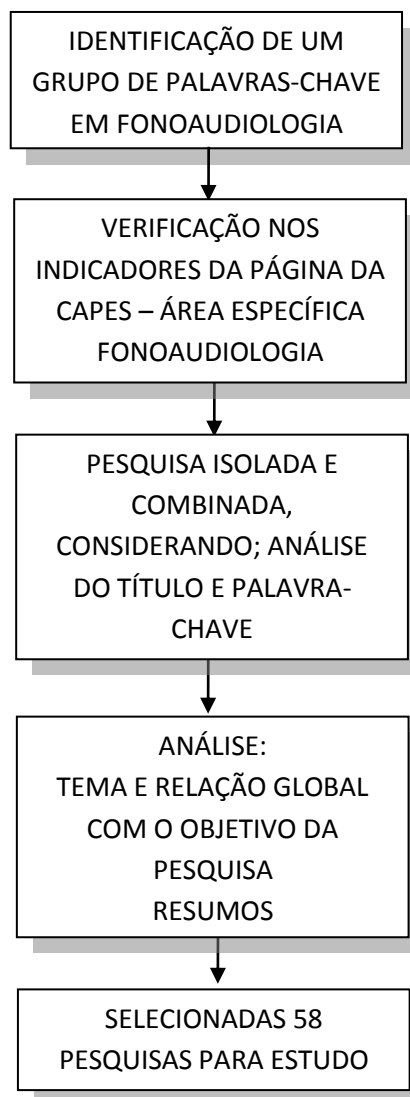
Em suma, é esse procedimento de ascensão do abstrato ao concreto como movimento de apreensão do real que Vigotski (1996b, 2009) indica como método de unidade de análise. E sem uma perspectiva teórica que considere esse movimento, tal análise não seria possível.

1.2.3 O objeto de estudo, a busca do material

Tendo em vista os estudos de autores nacionais na área da fonoaudiologia, procurou-se apontar algumas “tendências interpretativas” referentes à análise do desenvolvimento da linguagem. Para este capítulo foram realizadas buscas na literatura brasileira pertinente à página da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*: www.capes.gov.br, em cursos recomendados e reconhecidos por área de avaliação, na Grande

Área – Ciências da Saúde; área específica – fonoaudiologia. No campo particular da fonoaudiologia foram selecionadas teses e dissertações no período entre 2008 e 2013 a partir dos seguintes descritores: linguagem; linguagem infantil; linguagem oral; desenvolvimento infantil; desenvolvimento da criança; desenvolvimento da/de¹⁸ linguagem; aquisição da/de linguagem; aprendizagem; transtornos de linguagem; retardo de linguagem; patologia de linguagem; terapia de linguagem. O critério de inclusão adotado para análise dos estudos científicos foi a existência, no título ou no resumo, de indicações acerca do desenvolvimento da linguagem infantil, o tema e o objetivo do estudo. Neste processo, foram localizados 58 trabalhos. A , será apresentado por meio de um fluxograma o caminho percorrido neste processo de seleção e análise das pesquisas, conforme mostra a Figura (2).

Figura 2 – Fluxograma do processo de seleção e análise das teses e dissertações dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos em fonoaudiologia: 2008 – 2013.



¹⁸ Quando se utilizou as preposições da/de linguagem, encontrou-se dados diferenciados.

As teses e dissertações elencadas foram localizadas em 09 programas de Doutorado e Mestrado Acadêmicos em fonoaudiologia mediante pesquisa na CAPES. Entretanto, os programas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) não apresentaram pesquisas, pois o primeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciências Fonoaudiológicas da UFMG foi aprovado pela CAPES em dezembro de 2012, e teve seu início em fevereiro de 2013; e o segundo, UFPE apresentou apenas uma pesquisa defendida que não era referente ao estudo da linguagem. No tocante aos programas de Doutorado, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) iniciou suas atividades em 2011, portanto não possui teses concluídas e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), apresentava três teses concluídas, porém não com o tema – linguagem.

O primeiro programa, indicado na Tabela 1, diz respeito a pesquisas realizadas com pacientes do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da USP (Centrinho), o qual trata especificamente indivíduos portadores de Anomalias Craniofaciais¹⁹, o que obviamente refere-se à patologias de origem orgânica. Por esse motivo, optou-se por não selecionar tais estudos, visto que poderia interferir nas discussões sobre o problema do distúrbio em linguagem sem comprometimento orgânico.

Em síntese, do total de 09 programas de Mestrado e Doutorado Acadêmicos em fonoaudiologia, foram excluídos 03 em detrimento dos elementos elucidados acima, conseqüentemente, foram 06 programas analisados nesta pesquisa. Na Tabela 1, é possível verificar em detalhe a categorização das produções de cada programa.

A seleção dos trabalhos analisados foi realizada mediante a leitura de todos os resumos das 58 teses e dissertações. Foram selecionadas aquelas cujo resumo continha a abordagem teórica definida, totalizando 08 produções. Tal seleção foi orientada tendo em vista o objetivo do presente trabalho, qual seja, analisar como está sendo abordado o desenvolvimento da linguagem no âmbito da fonoaudiologia. Dentre as abordagens teóricas encontradas estão: a psicanálise; a linha interacionista/psicanalítica; a abordagem pragmática; a neurolinguística enunciativa discursiva; e a perspectiva bakhtiniana. Segue uma lista dos trabalhos, subdivididos por linha teórica:

¹⁹ Por anomalia craniofacial entende-se todo defeito congênito que envolve a região do crânio e da face. Esta definição encontra-se no site do próprio Centrinho (www.centrinho.usp.br).

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por programa de mestrado e doutorado acadêmicos em fonoaudiologia: 2008 – 2013.

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	Nº DE PESQUISAS
Ciências da Reabilitação	Universidade de São Paulo (USP) – Centrinho	-
Ciências da Reabilitação	Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Medicina	15
Ciências Fonoaudiológicas	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	-
Distúrbios da Comunicação	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	02
Distúrbios da Comunicação Humana	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	14
Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia)	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	02
Fonoaudiologia	Universidade de São Paulo/ Faculdade de Odontologia - Bauru (USP/FOB)	11
Fonoaudiologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	14
Saúde da Comunicação Humana	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	-

Psicanalista:

Pereira, A. S. (2008). *Desvios fonológicos: significação parental e direcionamentos terapêuticos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rahal, M. C. (2008). *Atraso de linguagem: do olhar a criança para o escutar a mãe*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Interacionista/psicanalítica:

Bortolotto, H. (2008). *Linguagem e subjetividade: estudo de um caso de uma criança com síndrome de X Frágil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Klinger, E. F. (2010). *O brincar e as estereotipias em crianças do espectro autista diante da terapia fonoaudiológica de concepção interacionista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rechia, I. C. (2009). *Retardo de aquisição da linguagem oral com limitações práticas verbais: dialogia e função materna no processo terapêutico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Pragmática:

Faustino, K. A. da S. (2010). *Fonoaudiologia nos distúrbios do espectro autístico: uma experiência de oficina de formação de terapeutas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Neurolinguística enunciativa discursiva:

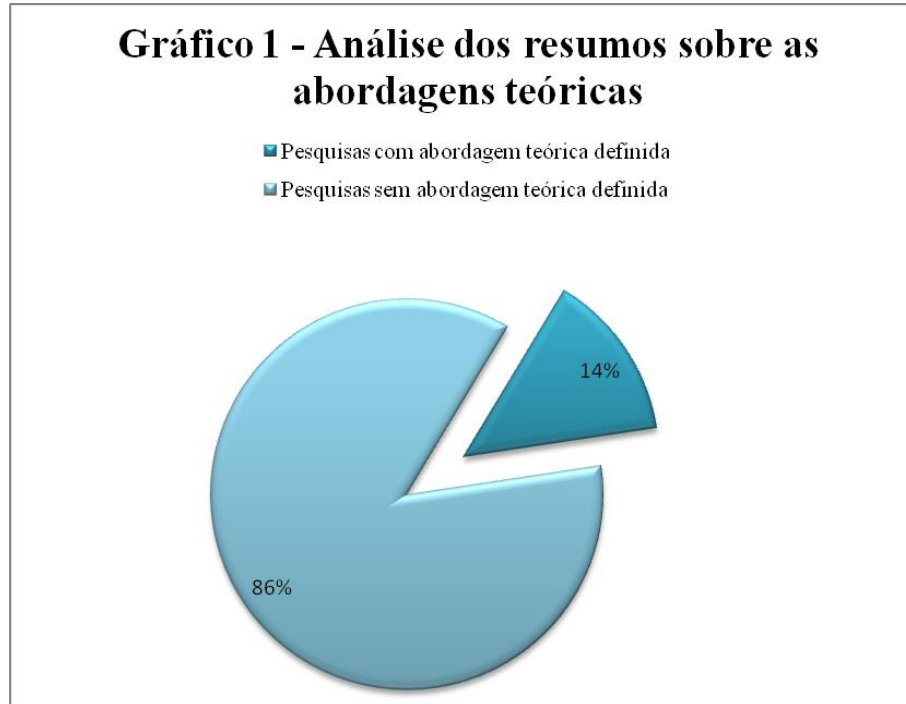
Riemke, R. C. (2009). *Linguagem abstraída; sujeito silenciado: A ausência de linguagem nos testes de inteligência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

Bakhtiniana:

Paciornik, R. (2010)²⁰. *A vida das palavras e suas ações de linguagem. Narrativas de mães de crianças surdas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

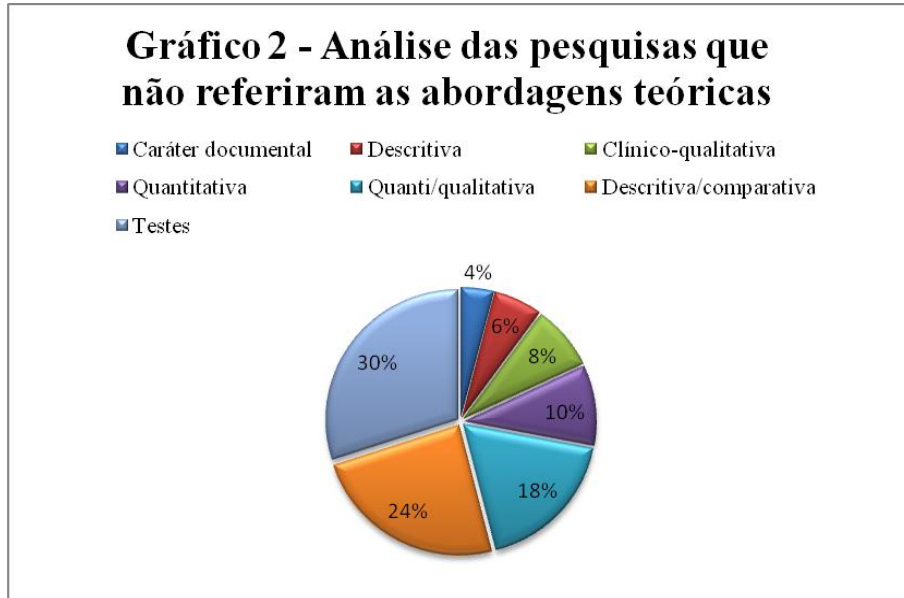
Numa primeira análise, a fim de melhor ilustrar os resultados obtidos, o Gráfico 1 sugere que do total de 58 trabalhos, 14 % (n=8) apresentaram, no resumo, uma abordagem teórica definida e, 86% (n=50) não definiram a abordagem teórica.

²⁰ Esta é a pesquisa apresentada no Subitem (1.1).



Para verificar como o conhecimento teórico da fonoaudiologia se objetivou entre os 86% dos trabalhos que não apresentaram uma abordagem teórica definida nos resumos, buscou-se apreender a concepção de linguagem e desenvolvimento que, implícita ou explicitamente, orientou cada pesquisa, a partir da análise, do objetivo, metodologia (método) e/ou instrumentos dos mesmos, procurando distribuí-los e agrupá-los de acordo com as aproximações conceituais. Nesse processo, que em nenhuma hipótese esgotou todas as possibilidades de análise desse material, as pesquisas constituíram-se em sete categorias, caracterizadas como: pesquisa de caráter documental; descritiva; clínico-qualitativa; quantitativa; quanti-qualitativa; descritiva e comparativa e; por último, as que empregaram apenas, testes como instrumentos para mensurar as habilidades de linguagem das crianças.

Os dados apontados no Gráfico 2 indicam que de um total de 50 pesquisas, 4% (n=2) são de caráter documental; 6% (n=3) são descritivas; 8% (n=4) clínico-qualitativas; 10% (n=5) quantitativas; 18% (n=9) quanti-qualitativas; 24% (n=12) descritiva e comparativa e, 30% (n=15) utilizaram testes.



O grupo que estuda o desenvolvimento da linguagem da criança por meio do uso de testes e o grupo que realiza análise quantitativa, juntos correspondem a 40% das pesquisas mensuradas, isso representa a leitura de como a fonoaudiologia tem considerado tal desenvolvimento, sem contar que, 18% das pesquisas classificadas como quanti-qualitativas, além de utilizarem instrumentos ‘qualitativos’ – entrevistas, observação, participação interativa, entre outros – para coleta de dados sobre a linguagem da criança, também se valeram de testes e/ou modelos que atendem a ‘padrões’ dos níveis de desenvolvimento da linguagem infantil.

1.2.4 A análise e síntese dos resultados

A análise dos resultados trouxe três apontamentos principais, primeiro, o uso de testes e/ou dados quantitativos no campo da fonoaudiologia é dominante, pois a pesquisa atual mostra que os resultados do trabalho de especialização em Teoria Histórico-Cultural, finalizado em 2011, ainda se fazem presentes, visto que a maioria dos artigos publicados em revistas da área, (CEFAC, Pró-fono e Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia) entre 2006 e 2011, também utilizaram o teste como principal instrumento de análise da linguagem infantil. Segundo, é importante abordar quais os pressupostos da pesquisa qualitativa de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, para então problematizar sobre os estudos que se dizem quanti-qualitativos e clínico-qualitativos. E terceiro, diz respeito ao fato de a maior parte das pesquisas não anunciarem explicitamente, no resumo, a teoria utilizada.

Quanto, ao primeiro ponto – o uso de testes na fonoaudiologia. A leitura desse modo de analisar a linguagem da criança leva à vertente tradicional e/ou clássica da fonoaudiologia, a qual tem estudado o indivíduo independentemente da sua singularidade, como se a linguagem fosse algo externo e alheio a ele, desenvolvendo-se à medida que amadurece biologicamente. Em outras palavras, tal vertente se expressa no uso de protocolos ou testes formais na investigação de habilidades de linguagem oral nas crianças. Ao assim fazer, os estudiosos partem de uma concepção *quantitativa*, entendendo que a linguagem se desenvolve de forma única e/ou linear e pode ser medida por meio de protocolos, com tarefas descontextualizadas e extremamente rígidas.

Coudry (2001, p. 194) explica que essa forma de considerar a linguagem se assenta em “uma perspectiva de língua como um código e da descrição desse código com base em critérios exclusivamente internos e em uma atitude metalinguística²¹ na consideração dos fatos linguísticos que emergem dessa metodologia”. Nesse sentido, o foco incide apenas na estrutura da linguagem, isto é, na ‘forma’ linguística (aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos).

Por exemplo, quando se analisa a emissão e compreensão de estruturas linguísticas, está se analisando simplesmente o fenômeno articulatório, e não o contexto que abrange uma construção dialógica e contextualizada da linguagem. É essa noção de discurso que mantém a relação de linguagem e pensamento e, é nessa relação entre discurso e cognição que, de modo dinâmico, histórico e integrado, processa-se o desenvolvimento da linguagem, segundo Coudry (2001).

Para a Psicologia Histórico-Cultural não existe um padrão de normalidade²² específico ou simultâneo, o qual possa ser “calculado” por intermédio de testes, a lentidão ou rapidez no desenvolvimento de linguagem da criança depende daquilo com que se compare esse avanço, fato que já mostra que não se trata de mera submissão da criança à tal “medição”. Mas, sim o desenvolvimento que a criança apresenta ou não, deve ser avaliado dentro de um contexto (condições de vida, de educação e atividade), bem como o que ela é capaz de realizar sozinha, com intermédio do outro e o que ela ainda não conseguiu aprender e por quê.

Dessa forma, a criança responde ao teste de acordo com sua situação concreta de vida, a qual permitiu o desenvolvimento pleno de linguagem ou não. Isso porque, ao mesmo tempo em que a criança é transformada por valores sociais, econômicos, morais etc., de seu

²¹ Metalinguagem, no campo da fonoaudiologia, significa a capacidade da criança de falar e refletir sobre a própria linguagem.

²² Essa tentativa de se estabelecer um padrão de normalidade para o desenvolvimento infantil será melhor detalhada no próximo capítulo.

ambiente, ela também transforma esse meio, estabelecendo-se uma reciprocidade e um movimento dialético constante e ativo. Os testes medem o que a criança já sabe realizar sozinha, não apresentam a história desse desenvolvimento e, ainda, não mensuram o que a criança é capaz de realizar com a ajuda do outro.

Por esse caminho, o desenvolvimento da linguagem então seria fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos ao longo da história de vida da criança. Nesse sentido o contexto histórico-cultural no qual as atividades linguísticas se desenvolvem e o produto do desempenho de diferentes intercâmbios sociais mediados pela linguagem é interconectado, de modo a produzir o enriquecimento da linguagem, a qual se constitui em uma unidade com o pensamento.

Entretanto, se o teste é passível de ser aplicado à diversas crianças, entre as quais existe desigualdade de desenvolvimento e/ou “excesso”, como pode ser aplicado a qualquer criança, em qualquer tempo, em qualquer lugar? Para Massi *et al.* (2009), a lógica desse método de avaliação só se sustenta por se propor a ignorar o significado social da linguagem, uma vez que estuda apenas o seu resultado e não seu processo, ou seja, o foco das pesquisas quantitativas, em geral, recai no produto alcançado, quando o que deveria ser avaliado é o processo percorrido pela criança. O pensamento da autora corrobora com as ideias apresentadas por Vigotski (1996b).

Com essa breve colocação a respeito do uso de testes e/ou modelos considerados como padrão do desenvolvimento da linguagem, conclui-se que, das proposições da Psicologia Histórico-Cultural é possível se extraírem subsídios para superar essa lógica, de análise da linguagem, ao se entender que, por exemplo, ao se avaliar uma criança que se encontra com dificuldade de aprendizagem no que tange à linguagem oral, é preciso que se reflita sobre as consequências que advêm deste fato. Como é possível reelaborar esse dado é o que deve ser discutido, estudado e esgotado, em todas as possibilidades e acontecimentos que podem ter desencadeado tal problema, objetivando nortear um trabalho que recupere a função social da linguagem no processo do desenvolvimento humano, para que se criem condições geradoras de necessidades de utilização da linguagem, recuperando o sentido e o significado dessa forma de comunicação na e para a vida da criança.

Essa discussão, leva à um segundo ponto, o qual diz respeito à parte das pesquisas que dizem se fundamentar em um método de análise qualitativo e/ou clínico-qualitativo no tocante à linguagem infantil.

A princípio, será que *qualidade* pode ser traduzida, explicada ou aferida por meio de números, como é feita, por exemplo, nas análises de pesquisas quantitativas? Para responder

a esta questão, é importante compreender que o processo de desenvolvimento da linguagem é muito mais relevante do que seu produto manifesto em números e expressos entre as análises quantitativas. Isso significa que a qualidade do desenvolvimento da linguagem de uma criança, nunca poderá ter um valor exato, porque qualidade implica em pensar a realidade da criança, isto é, a oportunidade de desenvolvimento ou não.

Por outro lado, como apresentado, no subitem “Sobre o método”, não se trata de definir o que seria então, a palavra qualidade, mas o que está por trás desse conceito, visto que para Martins (2006), o desenvolvimento de todo fenômeno ou objeto observado – no caso deste trabalho desenvolvimento da linguagem – encerra a acumulação de mudanças quantitativas expressas em mudanças qualitativas. Portanto, se o objetivo é descobrir a essência oculta de um dado objeto, não basta descrições, explicações verificadas escritas, filmadas, etc., afirmando que isso é qualidade.

A essência não está posta explicitamente, ela não se revela de modo imediato por meio da descrição de algo – afirmando que isso seria uma análise qualitativa – mas sim, pelo “[...] desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (Martins, 2006, p. 10). Ou seja, a verdadeira apreensão da realidade sobre o desenvolvimento da linguagem de uma criança, só é possível pela dialética entre a **singularidade**, a **particularidade** e **universalidade**. Sendo a singularidade, o ponto de partida do conhecimento, a imediaticidade do fenômeno; a particularidade – a tensão entre os dois (singular-universal) e; a universalidade, a complexidade do fenômeno, “[...] suas conexões internas, suas leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social” (Martins, 2006, p. 11).

Ainda sobre o tema da metodologia de pesquisa “qualitativa”, quando se fala que o princípio de “qualidade”, implica em pensar nas possibilidades de desenvolvimento dadas à criança, se está querendo dizer, que a pesquisa à respeito da linguagem, deve envolver alguns princípios básicos, quais sejam: a análise do processo e não do produto da aprendizagem; a interpretação dos dados inclui a mediação e intervenção do pesquisador; os resultados sugerem, indicam o potencial da criança para aprender, e não o contrário.

A análise do processo da aprendizagem – aqui é necessário entender como a criança aprende e, como isso é possível; considerando, a princípio, o que ela consegue realizar por si só, sem a intervenção do pesquisador. Isso significa, que essa primeira análise diz respeito às condições de vida da criança, ou seja, o que lhe foi ofertado até o momento. Depois, o examinador irá *mediar* e *intervir* nesse processo, ensinando e atentando-se para o que a criança aprende e o que ainda não é capaz de aprender, definindo, portanto, o que está na zona

de desenvolvimento próximo. Em um jogo de quebra-cabeça, por exemplo, podem-se analisar funções como, memória, abstração, resolução de problemas e outras, mas, se utiliza um quebra-cabeça de dez peças, por suposição, com uma criança de cinco anos, que já aprendeu o mesmo jogo, a avaliação servirá para quê? Que estratégias de trabalho seriam direcionadas para a criança? Nesse sentido, esse direcionamento iria promover desenvolvimento, ou ficaria tudo como está?

A interpretação dos dados – está relacionada à análise do processo da aprendizagem, pois ambas são cumpridas pelo papel da mediação. Para tanto é preciso partir do estudo do processo de desenvolvimento da linguagem, buscando a origem de determinada função da linguagem desde o seu aparecimento (com a ajuda ou a mediação do outro, como zona de desenvolvimento próximo), até tornar-se automatizada, ou seja, até encontrar-se na zona de desenvolvimento real. E nesse movimento, entre o que foi – o que está sendo – o que é e, – o que pode vir a ser – constitui-se o direcionamento metodológico de Vigotski (1996b, 2009), pautado numa noção dialética e histórica da linguagem e do sujeito.

Os resultados devem indicar o potencial da criança para aprender – nesse ponto, é preciso estabelecer as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações. Por exemplo, se analisar o processo de aprendizagem da linguagem de uma criança, depois, interpretar os dados dessa análise, chegando à conclusão de que houve algum tipo de dificuldade no **processo de apropriação**, é preciso que se criem alternativas e mediações pelas quais a criança pode vir a superar o atual momento de desenvolvimento e avançar. Em outras palavras, o desafio aqui, é criar condições para que a criança alcance o aprendizado e conseqüentemente, o desenvolvimento que ainda, não conseguiu abranger. Entretanto, não se tem o foco na criança e sim nas mediações que possibilitam o desenvolvimento, ou seja, ainda que a criança expresse limites no processo de apropriação da linguagem a questão central é: quais ferramentas podem ser utilizadas para o seu desenvolvimento? Trata-se de como o social se organiza para dar possibilidade de desenvolvimento à criança.

Ao entender esses princípios como basilares no estudo científico, Vigotski (1996b, p. 277) diz que “[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta”, pois mais do que examinar como um “dado” se mostra de imediato, (uma função da linguagem ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar, questionar, como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta no presente momento. E isso implica em “[...] sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (Vigotski, 1996b, p. 289).

Para isso, é preciso estabelecer teoricamente as relações que constituem um determinado objeto de pesquisa, em suas múltiplas determinações. Ou seja, a base de todo esse processo de análise é a explicação do objeto de estudo e, para o autor, “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra” (Vigotski, 1996b, p. 216).

Isso significa que compreender o desenvolvimento da linguagem e os problemas advindos desse processo, quando o mesmo não ocorre como se espera ou ocorre de forma não adequada aos padrões de normalidade impostos por perspectivas hegemônicas apontadas na introdução e na subdivisão (1.1) deste estudo, não é uma tarefa simples, em vista das múltiplas determinações que envolvem esse fenômeno. Na abordagem histórico-social, isso remete a pensar em aprendizagem e infância dentro de um contexto histórico, econômico e também político.

O terceiro e último ponto da análise das pesquisas, diz respeito ao fato de a maior parte delas, 86%, não enunciar explicitamente, no resumo, uma abordagem teórica definida. Por abordagem teórica não definida, entende-se os trabalhos que simplesmente descreveram a metodologia de pesquisa, sem trazer no resumo, a teoria que seria utilizada como embasamento teórico. Tais pesquisas foram divididas em sete categorias, caracterizadas como: pesquisa de caráter documental; descritiva; clínico-qualitativa; quantitativa; quanti-qualitativa; descritiva e comparativa e; por último, as que empregaram apenas testes como instrumentos para mensurar as habilidades de linguagem das crianças, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Entende-se que a falta de fundamentação teórica na maioria dos estudos analisados, implica na distorção ou simplificação de uma dada teoria ou análise da realidade pretendida. Isto porque, tais estudos adotam na verdade, um viés pluralista, ou seja, trazem uma bagagem heterogênea de autores provenientes das mais variadas correntes filosóficas e epistemológicas. O que, em última instância, acabam por corroborar a construção de conhecimento a partir de análises, no mínimo, imprudentes. Ou apenas descrevem os dados, dando a impressão de aparente neutralidade.

Nas palavras de Eidt (2009, p. 194) “[...] o conceito utilizado na condição de categoria de análise nunca é neutro, mas deriva, sempre e necessariamente, de uma determinada perspectiva teórica-axiológica e metodológica, tenha ou não o pesquisador consciência disso”. Assim sendo, o importante não é apenas conhecer a diferença terminológica entre os autores, mas o valor do termo dentro do sistema conceitual de cada autor. É este sistema que, está

ligado ao olhar que o pesquisador lança à realidade objetiva, que lhe conferirá significado (Tuleski, 2008).

Nesse sentido, acredita-se ser necessária a construção de bases teóricas consistentes, capazes de considerar esse fenômeno de esvaziamento da teoria em sua relação com as contradições da sociedade, dos interesses distintos, das lutas encadeadas pelos homens em momentos históricos precisos.

O que se encontra nos resumos parece considerar que o dado fala por si, uma vez que as pesquisas apenas descrevem os procedimentos metodológicos e os resultados encontrados. Entretanto, é sabido que a ciência não é neutra e que essa forma de apresentar os dados está fundamentada em um modelo de ciência positivista. Entende-se que, mesmo quando o autor não explicita o seu referencial teórico, não deixa de apresentar uma visão de homem de mundo que direciona seu trabalho.

No próximo subitem é realizada uma análise das referências bibliográficas de todas as 58 teses e dissertações, procurando investigar se existem estudos sobre o desenvolvimento da linguagem pautados em Vigotski e, caso haja, quais obras do autor são citadas e como os conceitos desenvolvidos pelo autor foram empregados.

1.2.5 Análise das apropriações da obra de Vigotski em dissertações²³

*O estudo científico é ao mesmo tempo tanto estudo do fato quanto do procedimento de cognição desse fato. Em outras palavras, é o trabalho metodológico sobre a própria ciência, na medida em que essa avança ou toma consciência de suas conclusões. A escolha da **palavra** já implica um processo metodológico.*

(Vigotski, 1996b, p. 316, grifo nosso)

A ciência, nesse sentido vai desde os princípios mais elevados até a escolha da palavra. O modo como o pesquisador investiga, descreve e pensa sobre determinado fenômeno se reflete nas palavras que utiliza (Vigotski, 1996b, p. 312). Assim, de acordo com Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2013) é importante reconhecer o valor dos termos, dos

²³ Nas teses de doutorado, não foram encontradas citações de Vigotski.

conceitos, das significações das palavras dentro de um sistema conceitual, pois a escolha desses é o que predetermina os resultados de uma investigação.

Nesse contexto, a proposição desta subseção é investigar as três pesquisas que apresentaram L. S. Vigotski como referencial teórico, buscando elencar quais obras do autor foram citadas e, em quais palavras os seus conceitos estão explicados. Para esta tarefa dividiu-se os trabalhos em dois grandes grupos: Grupo 1 – estudos que mencionam Vigotski nas referências bibliográficas e, Grupo 2 – estudos que não referenciam Vigotski²⁴.

É importante esclarecer, que os excertos extraídos para análise foram eleitos como os mais representativos, considerando a possibilidade de interferência na relação entre a apropriação e desenvolvimento da linguagem dos conceitos, que de forma geral, apresentavam Vigotski como referência. Entende-se que análises dessa natureza têm como objetivo fornecer uma visão mais ampla sobre como a produção de Vigotski tem sido apropriada nas referidas pesquisas.

Tal como Eidt (2009), não se pretende aqui apontar falhas nas pesquisas analisadas, no sentido de evidenciar qual autor é “bom” ou “mau”, mas a forma como foi realizada a incorporação dos conceitos de Vigotski. Por esse motivo, optou-se por suprimir o nome dos autores apresentados, adotando-se para sua identificação letras maiúsculas do alfabeto (A, B e C).

Em relação às obras de Vigotski elencadas nas pesquisas, foram localizados um total de quatro textos distintos utilizados nos trabalhos analisados. A Tabela 2 ilustra o título do texto usado e, em quantas dissertações referido texto foi mencionado:

Tabela 2 – Textos de Vigotski citados nas dissertações.

Textos de Vigotski citados nas dissertações	Total
A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1998.	2
Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., e Leontiev, A. N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> (5 ed, pp. 103-107). São Paulo: Ícone, 1994.	1
Pensamento e linguagem. Trad. de Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.	1
Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.	1

A referência aos livros: *Pensamento e linguagem* (1987) e *A formação social da mente* (1991, 1998), revela certa restrição na apropriação da obra de Vigotski. Essa questão acerca

²⁴ Ver em anexo as pesquisas analisadas e a distribuição destas em seus respectivos grupos.

das apropriações e traduções das obras do autor russo vem sendo debatida e está relacionada ao momento histórico. Nessa direção, de acordo com Tuleski (2008), a primeira publicação da obra *Pensamento e linguagem*, elaborada a partir de traduções norte-americanas no final da década de 1980 tinha 135 páginas, entretanto, a última tradução realizada diretamente dos textos originais em russo, apresenta 496 páginas. Esses dados demonstram que, trata-se, pois, de uma versão simplificada e reduzida a menos da metade, dos textos originais. Essa redução, segundo a autora, compromete a compreensão dos principais conceitos apresentados na obra e assevera que esta questão está diretamente relacionada aos fundamentos da obra, quais sejam, o materialismo histórico dialético.

No caso do livro *A formação social da mente*, publicado também, no fim da década de 1980, encontrou-se a mesma situação em relação à fidelidade da tradução. Uma justificativa dos tradutores para a “síntese” da obra de Vigotski foi o estilo extremamente difícil do autor (Tuleski, 2008). Entretanto, com isso a obra do autor foi alijada de seus princípios teóricos metodológicos, comprometendo a sua apropriação por pesquisadores brasileiros.

Para os estudiosos do materialismo histórico dialético, essa simplificação da obra de Vigotski tem outro significado, qual seja, “retirar a historicidade de suas ideias, as transformações sociais implícitas na obra e, acima de tudo, tornar equivalentes todos os conceitos expostos na teoria” (Tuleski, 2008, p. 31). O que acaba por retirar grande parte dos temas polêmicos abordados e, conseqüentemente, sua historicidade. A utilização dessas referências pode conduzir os pesquisadores ou intérpretes à incorreções na compreensão do pensamento de Vigotski, por exemplo.

Além disso, as condições hoje postas para as pesquisas, acabam por aligeirar resultados e conduzir à superficialidades, o que leva a pensar que há uma tendência histórica de reduzir as análises dos fenômenos à sua aparência. Nesse sentido, tem-se como exemplo o que foi exposto brevemente na introdução do presente trabalho acerca dos estudos sobre avaliação da linguagem no campo da fonoaudiologia. Os estudos mostram que esse campo necessita de avanços para explicitar o papel da linguagem na história e na realidade, uma vez que é por meio dela que se coloca “a possibilidade de os indivíduos terem consciência das contradições e desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira” (Berberian, 1995, p. 139).

Como já foi mencionado, três produções foram analisadas do modo mais aprofundado, daquelas 58 selecionadas *a priori*, por constarem nas referências bibliográficas obras de L. S. Vigotski. As três pesquisas foram identificadas com as letras (A, B e C) respectivamente,

conforme a ordem em que se encontram no anexo denominado (Grupo 01), pelos motivos já explicados.

Cabe explicitar que não se pretende aprofundar e esgotar as discussões a respeito das distinções relativas à teoria de Vigotski e à teoria de Piaget, ou à teoria sócio-interacionista²⁵, mas sim apresentar um panorama sobre como a fonoaudiologia tem caminhado no tocante a apropriação da obra de Vigotski.

O primeiro trabalho a ser analisado tem como objetivo “desenvolver e avaliar um material informativo (CD-ROM) para orientação de pais e/ou cuidadores de crianças com Síndrome de Down (SD), em relação ao desenvolvimento de linguagem de zero a 24 meses de idade” (A., 2011)²⁶. Logo no início, A. sugere a hipótese de que, o desenvolvimento da linguagem ocorre de acordo com **fases e/ou etapas** do desenvolvimento. Esta proposição pode ser observada, uma vez que a autora organiza o conteúdo do CD-ROM em módulos registrados da seguinte forma: “Como estimular a linguagem: de 0 a 6 meses; Como estimular a linguagem de 6 a 12 meses; Como estimular a linguagem de 12 a 18 meses; Como estimular a linguagem de 18 a 24 meses” (A., 2011).

A concepção de linguagem da autora fica ainda mais clara, na subseção designada “Linguagem e Síndrome de Down”, a qual cita Piaget (1978), para explicar como o desenvolvimento de linguagem se dá na criança:

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento da linguagem possui relação direta com a cognição. O período sensório-motor, estabelecido por esse autor, inicia-se ao nascimento e termina aos 24 meses. A primeira fase desse período é de zero a um mês de vida, caracterizada pelos reflexos inatos. A segunda fase vai de um a quatro meses de vida, a criança começa a adquirir os primeiros hábitos. Na terceira fase, de quatro a oito meses, a criança passa a imitar de forma intencional sons e movimentos. Na quarta fase, de oito a 12 meses, a criança já apresenta intencionalidade, critério estabelecido para reconhecer a inteligência propriamente dita. Na quinta fase, de 12 a 18 meses, a criança começa a explorar o meio mais ativamente com possibilidade de mais experiências, como utilizar novas estratégias para alcançar seus objetivos. Na sexta fase deste período, de 18 a 24 ocorre a transição da inteligência prática

²⁵ Este assunto foi tratado por Eidt (2009), em sua Tese de Doutorado – *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*.

²⁶ Esta, e outras citações que vierem sem marcar a página são informações retiradas do resumo.

para a inteligência representativa e, a criança consegue então, evocar o objeto ausente ou ação não consumada mediante signo ou imagem simbólica. A proposta de Piaget corresponde a períodos do desenvolvimento encontrados em crianças típicas. Para as crianças com SD são esperados que cada período ocorra em faixas etárias maiores, dependente do atraso do desenvolvimento de cada criança (A., 2011, p. 41).

Esses dados revelam uma perspectiva biologizante²⁷, em que se trabalha com “intervalos”, por exemplo, de 18 a 24 meses, esperando-se que a maioria das crianças tenha desenvolvido a habilidade de evocar o objeto sem a mediação do signo. Isso significa que o surgimento da linguagem simbólica ocorreria durante os primeiros anos de vida da criança, de acordo com uma cronologia que é, ao que parece, similar para a maioria das crianças. Por outro lado, ao supor que a linguagem na criança aconteça em determinado “período” ou “fase” do desenvolvimento, desconsidera-se que a relação da criança com a realidade se faz sempre mediada pelo outro, devendo estar necessariamente ingressa em um contexto histórico e cultural que lhe oportunize a relação com seus semelhantes.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural caso se deseje compreender esse desenvolvimento em toda sua complexidade, é necessário introduzir outras variáveis que façam referência à cultura em que vive a criança – suas características pessoais, familiares, socioeconômicas, educativas, entre outras. Assim, a linguagem é entendida como uma atividade transformadora, não apenas do indivíduo, mas de outros aspectos da sua realidade.

A referência a Vigotski aparece uma única vez, nos apêndices do estudo, ao sintetizar que o autor “relaciona o desenvolvimento da criança com o **ambiente** onde a criança está inserida e com as pessoas ao seu redor” (A. 2011, p. 139, grifo nosso). Parece que o autor é entendido de forma fragmentada.

No entanto, a partir dessa passagem, pode-se dizer que A. (2011) tenha se utilizado de conceitos da teoria de Vigotski? Acredita-se que a resposta seja não. “No limite dessa frase”, arrisca-se a dizer que a autora está utilizando na verdade, uma suposição de Piaget, na qual o desenvolvimento pode ser compreendido como um processo de adaptação ou de interação com o **meio ambiente**. De acordo com Eidt (2009), o homem a partir dessa concepção biologizante é visto como naturalmente humano, ocultando-se assim, sua determinação histórico-social. Em outros termos, esse referencial naturaliza as relações entre indivíduo e

²⁷ Este conceito será discutido com mais profundidade no capítulo seguinte.

sociedade, em oposição à teoria de Vigotski acerca do caráter sócio-histórico da formação do indivíduo.

Na segunda produção analisada, B. (2009) apresenta, no resumo, a descrição do objetivo e dos procedimentos metodológicos de seguinte forma:

[...] este trabalho protagoniza um espaço de reflexão acerca da concepção de linguagem e de sujeito da abordagem psicométrica, sustentada na análise fatorial e uma abordagem **sócio-histórica**. O objetivo deste trabalho é, assim, realizar uma análise das questões que compõem os subtestes verbais da Escala do WISC-III, considerando seu construto teórico e metodológico acerca da avaliação e da concepção de linguagem e de sujeito. Para isso, foi também realizada a título ilustrativo, a aplicação da escala Wisc III em um menino aqui denominado G. As discussões foram realizadas a partir de uma **Neurolinguística** de cunho **Enunciativo Discursivo**, que considera os processos vividos pelo sujeito e suas singularidades, baseando-se no **dialogismo**, na **interação** entre o avaliado e avaliador (B., 2009, grifo nosso).

Numa análise breve da primeira citação, parece, que B. (2009) anuncia duas abordagens teóricas distintas em seu trabalho, quais sejam, a sócio-histórica e a neurolinguística enunciativa discursiva. Porém, logo na introdução do trabalho a autora explica que a abordagem teórica adotada na pesquisa é a neurolinguística enunciativa discursiva, em contraposição à ciência positivista presente nos testes de inteligência.

Ainda na introdução, B. (2009) fala sobre a importância de se considerar os elementos sociais, culturais e ambientais na avaliação da inteligência.

Embora poucas, mas de fundamental importância as pesquisas de Moysés e Collares (1996), Gardner (2003) e Vargas (2003) ressaltam a necessidade de serem considerados os componentes sociais, culturais e ambientais do pensamento humano. Na verdade, estes se revelam como de fundamental importância para a avaliação da inteligência, pois é nesse contexto que as habilidades cognitivas se desenvolvem e são expressas (B., 2009, p. 20).

Dando continuidade a esse tema, na primeira seção, B. (2009, p. 33) anota o seguinte:

A discussão sobre a relação entre a inteligência e a cultura também interessa à Neurolingüística de cunho enunciativo-discursivo, a partir do momento em que essa abordagem considera a cultura, a linguagem, a cognição e as práticas sociais. Não só a Neurolingüística de cunho enunciativo-discursivo, mais ainda a Neuropsicologia sócio-histórica-cultural descrita por Luria, Goldstein e Jackson, por considerarem os aspectos sociais e históricos fundamentais no estudo da cognição humana ocupem-se desse tema.

Posteriormente, ao abordar sobre a “função reguladora da linguagem” na perspectiva de Vigotski, B. (2009, p. 41) expõe que:

Vygotsky descreve a função reguladora da linguagem concepção retomada por Morato (2000, p. 19), em uma abordagem discursiva orientada, A QUAL só pode ser fluída, ou seja, são atividades humanas que demandam ações reguladoras lingüísticas. Como mediadora dos processos cognitivos, a linguagem tem uma função organizadora dos conteúdos.

Vygotsky (1991) também afirma que a consciência (o pensamento) é vivenciada enquanto uma experiência e não pode ser manipulada como uma entidade. Ou seja, ela deve ser compreendida “... como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão se transformam em produções simbólicas, em construções singulares” (BOCK, FURTADO & GONÇALVES, 2001, p. 98).

Para Vygotsky (1991)²⁸, um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se compreenda o processo de desenvolvimento intelectual.

O trabalho de B. (2009) avança, estabelecendo uma relação de continuidade entre a abordagem teórica a qual defende – a neurolingüística enunciativa discursiva – e a obra de Vigotski e Luria: “Tendo como base os trabalhos de Luria (1991)²⁹ e Vygotsky (1998) a Neurolingüística concebe a cognição e a linguagem como não apartadas dos sujeitos e de suas

²⁸ Vigotski (1991) não se encontra nas referências bibliográficas de B. (2009).

²⁹ Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

condições materiais de vida em sociedade, nem tomadas fora dos processos interativos” (B., 2009, p. 40). Além disso,

a Neurolingüística de cunho Enunciativo-discursivo entende que a linguagem e a cognição estão intimamente relacionadas, como afirma Morato (1996, p.6)³⁰ com base nos estudos de Vygotsky: “... a linguagem é concebida como uma ‘**mediação simbólica**’; não existe possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de **processos interativos** humanos”.

A cognição e a linguagem são formas de conhecimento que dependem da **significação** e a construção da significação dependerá, por sua vez, de complexas relações que são advindas da mediação entre interlocutores e a língua (Morato, 1996).

[...]. É a partir dessa perspectiva que se pretende discutir os conceitos de “normal” e “patológico”. (B., 2009, p. 42-43, grifos nossos).

De forma breve, B. (2009) realiza uma trajetória, na qual faz o uso de conceitos provenientes da perspectiva discursiva e da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, entretanto as teorias partem de fundamentos filosóficos distintos.

Vale observar também, que B. (2009) nomeia autores que, estudaram Vigotski, quais sejam, Bock, Furtado e Gonçalves (2001) e Morato (1996). Atenção deve ser dada para o fato de a autora utilizar de intérpretes e não apresentar fontes primárias nas análises de conceitos importantes. Compete destacar, entretanto, que esta vem sendo uma prática comum em relação à apropriação da teoria.

Em uma de suas análises do conteúdo das perguntas do subtteste da escala verbal do Wisc III, a pesquisadora pergunta a um menino denominado G. “o que tem em comum entre a raiva e a alegria?” (B., 2009, p. 105). A resposta dele é a seguinte:

O quê? Os dois servem para mexer aqui no meio. (coloca as mãos no peito referindo-se a sentimento). Óh dá pra ver você pode mexer por causa dos dois (gestos). Alegria é para sorrir (coloca os dedos e abre os lábios fazendo um sorriso com os dedos). O que você falou, a próxima, ah! A raiva, é para ficar

³⁰ Morato, A. R. (1996). *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus.

bravo. [...] a boca mexe quando a gente está sorrindo e quando a gente está com raiva (faz movimento com a boca) quando esquentar a cabeça e grita, quando está com raiva, gritando faz eu me sentir melhor (B., 2009. p. 105).

Distanciando-se da proposta do teste, B. (2009) diz que essa questão ilustra a historicidade da linguagem e demonstra os muitos significados que podem ser dados às palavras, mesmo que, para o objetivo do subteste, a criança não tenha apresentado uma resposta, que o teste, considera correta. Mais adiante, a autora reporta-se a Vigotski (1987), para acenar que o sujeito não parte de um significado único para cada palavra. Nesse caso, para G. as palavras raiva e alegria “[...] representam os sentimentos vivenciados no seu cotidiano e, portanto, **seu significado é diverso, inconstante, não possuindo uma única definição**” (B., 2009, p. 105, grifo nosso).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o significado é reflexo da realidade – elaborado historicamente e fixado pela linguagem, independentemente da relação individual ou pessoal do homem com ela. A apropriação dos significados pela criança passará por um longo processo de desenvolvimento, conforme a realidade objetiva de vida. Nesse sentido, a criança irá se apropriar ou não, assimilar ou não novos significados, se forem dadas à ela condições objetivas para isto. Este tema será tratado com mais profundidade na terceira seção da presente pesquisa.

Nas considerações finais do trabalho B. (2009, p. 153, grifos nossos) abrange que:

[...] a tentativa da Psicometria de adaptar a realidade aos critérios da objetividade faz com que o indivíduo passe de sua **condição histórica** de sujeito para a condição de objeto dessa prática; o que pretendia era conhecer apenas um sujeito dado e não um **sujeito histórico**. Na verdade práticas avaliativas minimizam as diferenças culturais e a própria diversidade, que tanto caracteriza os sujeitos.

A compreensão da autora (2009) acerca do social se apresenta de forma clara quando explica que o Wisc III e as teorias que o cerceiam, pretendem-se neutras, objetivas e atemporais, concebendo a cognição e seus processos como independentes e hierarquizados, e a linguagem, como mera representação do pensamento. Dessa forma, a inteligência é vista como “[...] um elemento absolutamente autônomo, quase natural e biológico, como se nada

tivesse a ver com a experiência social dos sujeitos” (B., 2009, p. 153). E ainda, traz questões significativas sobre

[...] quais seriam os resultados alcançados por uma avaliação do Wisc III feita com sujeitos cujas condições de vida se afastam daquelas dos sujeitos das classes sociais privilegiadas. Estariam os testes autorizados para dizer que estes sujeitos são menos dotados de inteligência do que aqueles que sabem responder: “*Quem foi Monteiro Lobato?*” ou “*Por que os carros tem placa?*”. Seria o teste o instrumento apropriado, uma vez que avalia o domínio de conhecimentos valorizados pela cultura escolar? Ou será que a inteligência deve ser plenamente compreendida, considerando as histórias de vida dos sujeitos e suas experiências sociais? (B., 2009, p. 154).

Por fim, a terceira produção analisada tem como objetivo “verificar a eficácia de um procedimento de acolhimento diferenciado, com fins preventivos, a pais de crianças com queixas de alterações de linguagem oral, que aguardam por atendimento fonoaudiológico no Sistema Único de Saúde” (C., 2011). Sobre a metodologia utilizada, a autora diz que “trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa” (C., 2011). Entretanto, posteriormente, ao abordar a perspectiva de linguagem de seu trabalho, C. enfatiza que,

[...] para uma compreensão da linguagem a partir de sua **relação com o outro**, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva de linguagem **sócio-histórica-dialética**, também denominada de **histórico-cultural** ou **sócio-interacionista** representada principalmente por Vygotsky (1991) e seus seguidores (C., 2011, p. 24, grifos nossos).

A defesa do caráter “sociointeracionista” da obra vigotskiana, sugere pouco aprofundamento nos fundamentos filosóficos de Piaget e Vigotski, e isso, pode conduzir o leitor a uma equivocada conclusão: de que a teoria de ambos coincide.

Nesse contexto, a teoria de Vigotski aparece na produção de C. (2011), por meio de ideias de “construção” do conhecimento e de “relações sociais” assim apresentadas:

De acordo com Vygotsky (1987) o homem constrói seu conhecimento e se constitui como sujeito por intermédio de relações sociais com seu ambiente

sócio-cultural. Assim, segundo o autor o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, por construir conhecimentos e se constituir a partir de relações intra e interpessoais; é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite também a constituição da própria linguagem (C., 2011, p. 24).

No entanto, enquanto para C. (2011), “relação social” significa interação com o ambiente sócio-cultural e/ou relações intra e interpessoais, para Vigotski, social não significa só isso. Em uma abordagem histórico-dialética, o estudo do desenvolvimento e apropriação da linguagem e, não a “construção”, não podem ser reduzidos à processos de interações ou à relações intra e interpessoais, como também não pressupõe que a linguagem é neutra, mas produto de condições sócio-históricas.

Isso, não denota que a autora (2011) tenha ignorado por completo o social. Todavia, “social” restringe-se às interações do indivíduo com o meio em que vive. As relações sociais, no sentido tomado por Vigotski, conforme Tuleski (2008) são promotoras e transformadoras dos comportamentos, condutas e formas de pensar do homem no decorrer da história. Contudo, “as interações e mediações, estudadas de maneira anistórica, independentes de tempo e lugar, adquirem um significado distinto daquele pretendido por Vigotski” (Tuleski, 2008, p. 56).

Na sequência, C. (2011), retoma o conceito de “construção” do conhecimento, agora com alusão de que ele seria “construído” pela criança, em um processo de relações interativas com o outro. Além disso, a autora estabelece uma relação de continuidade entre os postulados de Vigotski e outra abordagem teórica – o sócio-interacionismo.

O sócio-interacionismo mostra assim, a importância das **relações sociais** para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Acredita-se que crianças que não experimentam as **interações dialógicas** essenciais para o progresso de aquisição de linguagem, carecem de instrumentos para desenvolver conceitos em níveis mais complexos, o que atinge seu modo de pensar e de agir no mundo de forma distinta da esperada em sociedades letradas (Goldfeld, 2005). Zia, Panhoca e Zanolli (2005) apoiadas em Vigotsky, chamaram a atenção para a perspectiva histórico-cultural, que considera as **interações** humanas mediadas pela linguagem, como constitutivas dos processos mentais superiores. Os estudiosos dessa perspectiva consideram a língua como fruto de

um trabalho coletivo de experiências contínuas, que por meio da **significação e mediação** entre interlocutores e a língua, estrutura a linguagem.

Os sons emitidos pelo bebê serão significados pelo adulto [...]. Ao significar esses sons e interagir com a criança, a mãe estará selecionando aspectos do ambiente e discorrendo sobre eles. Essa mediação, para Lemes et al. (2006), concebida como o processo de intervenção dá início a comunicação a partir da significação dada as ações da criança e irá influir sobre o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, o conhecimento constitui-se em um processo em que é necessária a mediação de outros sujeitos, ou seja, é sempre **construído na inter-relação** entre pessoas. Para Vigotsky a construção do conhecimento é um processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (Freitas, 2002). Essa noção diferencia-se de teorias de linguagem que enfatizam essa construção, apenas como uma ação do sujeito sobre a realidade e outras que concebem a criança dotada de um mecanismo inato para aquisição da linguagem.

É nesse contexto de valorizar as **relações interativas e dialógicas** entre o adulto e a criança e reconhecer o lugar do adulto na estrutura familiar, que se situa nosso interesse de destacar o **papel da família na interação social** para subsidiar o entendimento dos processos aquisitivos de linguagem e suas alterações (C., 2011, p. 24-25, grifos nossos).

Em síntese, os conceitos da teoria sócio-interacionista têm primazia em relação aos conceitos de Vigotski, isto porque desde o início do item “Perspectiva de linguagem” até o seu final, a autora preconiza o papel da família – principalmente a figura da mãe – destacando a forma como a criança interage com a mãe e a qualidade das informações, como sendo “[...] condição *sine qua non* para favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de linguagem” (C. 2011, p. 29). Isto tudo deixa, claro que mesmo a autora tendo referido que o trabalho fundamenta-se em Vigotski, a teoria que dirige o trabalho é a sócio-interacionista. Nesse ponto, é importante esclarecer que o fato de a teoria sócio-interacionista ser prioridade na pesquisa da autora (2011), não exclui sua tentativa de justaposição entre a mesma e a teoria histórico-cultural.

Finalizando a análise, foi visto nas passagens de B. (2009) e C. (2011), que muitos dos autores que estudaram Vigotski, parecem ter tido como objetivo tornar acessíveis à

fonaudiologia, psicologia, ou a educação às ideias vigotskianas, convertendo em sínteses os principais conceitos do autor e suas possibilidades de aplicação em tais áreas do conhecimento.

Existe, portanto, uma “leitura” específica feita na atualidade sobre a teoria vygotskiana, priorizando alguns aspectos em detrimento de outros, ignorando os aspectos que o autor intencionalmente tentou evidenciar ou reinterar em seus textos. Esta desconsideração do autor, como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, tem dado margem a inúmeras “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade (Tuleski, 2008, p. 41).

O que torna possível, por exemplo, a classificação da teoria de Vigotski como interacionista, construtivista, sócio-interacionista, entre outras.

Assim, seja por dificuldades no entendimento do pensamento dialético e histórico de Vygotski, seja por razões político-ideológicas ou por peculiaridades do pensamento atual que prima pela fragmentação, acaba-se por traduzir suas idéias linearmente, retirando grande parte das “questões polêmicas” abordadas por ele e, conseqüentemente, sua historicidade. Eliminar esta singularidade de seu pensamento significa eliminar grande parte de seu esforço por construir uma psicologia marxista em circunstâncias históricas determinadas (Tuleski, 2008, p. 47).

No entanto, é preciso que Vigotski, Luria e todos os outros sejam “[...] entendidos tal como se apresentaram, com respeito ao método que propuseram para a Psicologia e sem desconsiderar ou ignorar suas bases filosóficas que dão significado a seus conceitos” (Tuleski, 2008, p. 41). Em resumo, o que se espera com tais análises, é revelar que todo saber é datado historicamente. E “este é um dado que não pode se perder de vista, com risco de reduzir, simplificar e distorcer (por que não?) significativas produções teóricas” (Boarini, 2001, p. 12)³¹.

A leitura histórica seria um primeiro passo na compreensão da *totalidade* da obra deixada por Vigotski. Mas, essa não é uma tarefa fácil, tendo em vista que na

³¹ Prefácio da primeira edição da obra de Tuleski (2008).

contemporaneidade, o pensar e o fazer encontram-se dissociados e fragmentados. “Como entender a totalidade quando se pensa a realidade por partes, por especificidades, por áreas do conhecimento separadas e sem relação entre si?” (Tuleski, 2008, p. 65). Tal secção do conhecimento pode ser observada quando se conclue que, de todos os trabalhos selecionados para estudo no âmbito da pós-graduação em fonoaudiologia, apenas 14% apresentaram uma abordagem teórica definida no resumo da pesquisa. De acordo com a autora, “[...] **romper com a tendência à fragmentação do conhecimento talvez seja uma das necessidades urgentes que a época reclama, sob pena de não se conseguir sobreviver em um mundo que, sem uma compreensão totalizante, mais parece um navio à deriva**” (Tuleski, 2008, p. 69, grifos nossos).

Sem a pretensão de ter chegado à conclusão sobre o tema, que nesta seção foi apenas iniciado, são encerradas essas discussões que, provocadas pela análise dos trabalhos de mestrado e doutorado no âmbito da fonoaudiologia contemporânea, sobre o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança, têm o objetivo de contribuir para um começo, no caminho rumo à superação da prática hegemônica vigente no âmbito da fonoaudiologia. Para concluir, ratificou-se a afirmação de que somente o método marxista (partindo da análise da dinâmica das relações sociais e suas contradições) tornará viável a aproximação de um olhar “outro” nesse campo do conhecimento. O cenário atual é produto histórico.

2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA: BREVE HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL

[...] para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso.

(Saviani, 2009, p. 54).

A partir deste pensamento, procurou-se delinear neste tópico os pontos necessários para uma reflexão acerca da história da Educação no Brasil e, particularmente, as relações da Fonoaudiologia com a educação, visando compreender como se chegou à relação entre fonoaudiologia e educação que existe hoje, isso porque, a *origem* da fonoaudiologia na década de 1960, – período em que se institucionalizou³² a criação dos primeiros cursos universitários voltados à formação desses profissionais – esteve imbricada às concepções educacionais vigentes na época (Berberian, 1995; Bacha & Osório, 2004).

Entretanto, o leitor poderia se perguntar, mas qual é a importância de uma análise histórica da relação entre educação e fonoaudiologia? Por que estudar tal história? A resposta, nas palavras de Saviani (2008),

[...] é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no

³² De acordo com Zaniboni (2007, p. 21), há duas abordagens que explicam o surgimento da fonoaudiologia no Brasil. Uma delas, dedica atenção ao momento da institucionalização acadêmica, enquanto outra traz dados histórico-sociais para justificar tal origem. Institucionalmente, quando se fala do aparecimento da fonoaudiologia no Brasil, encontram-se alguns estudos que apontam a década de 1950 como período em que “[...] a fonoaudiologia se instalou no Brasil, com a criação de um curso para professores especializados em educação para cegos. Há ainda, aqueles que apontam a década de 60 [...], visto que nesta década foi fundado o primeiro curso universitário de Fonoaudiologia na USP (Universidade de São Paulo)”, entre outras explicações. Entretanto, nesta dissertação foi considerada a segunda proposta, qual seja, a de que a emergência dessa profissão se deu *alguns* anos antes da criação dos primeiros cursos universitários – mais precisamente há pelo menos 40 anos antes – pois, conforme Berberian (1995) existem sinais registrados que permitem historicizar o começo da prática fonoaudiológica no Brasil desde o início do século XX.

presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica (Saviani, 2008, p.151).

Por esse caminho, segundo Cambaúva e Silva (2009), o passado pode explicar o presente, e por isso é preciso conhecer esse passado, não simplesmente como uma mera descrição de fatos sem análise e interpretação, mas inserido nele o homem que não somente cria a história, como vive ‘na e pela mesma’.

É preciso entender, antes de tudo, este homem [...] como criador, produtor de ideias, de ciência, de história. Para isso, temos que compreender, pela via de análise, da interpretação, a sociedade em que vive. Se a sociedade, num determinado momento histórico, configura-se desta ou daquela maneira, é porque o homem buscou, através de sua atividade prática, transformações que a levaram a ser de determinada forma, resultando em determinadas relações do homem com o próprio homem e dele com a natureza (Cambaúva & Silva, 2009, p. 20).

Ao se considerar o homem como produtor de sua história, é preciso apreender como ele desenvolve suas ideias, “[...] não na perspectiva da ideia pela ideia, mas na perspectiva da sua relação com o mundo e como se dá esta relação” (Cambaúva & Silva, 2009, p. 20). Nessa direção, o homem e a sociedade formam uma unidade, ou seja, ambos são determinados social e historicamente, e “[...] mesmo quando a atividade humana imediata é individual, ela se caracteriza como social, seja porque a própria existência do homem é social, seja porque o objetivo da atividade humana é sempre social” (Andery, 1988, p. 415).

Nesse sentido, os pontos inicialmente levantados visam apreender a relação entre fonoaudiologia e educação enquanto fenômeno historicamente datado, isto significa que, serão apresentados alguns elementos históricos da política, economia e educação brasileira que contribuíram para a consolidação da profissão denominada fonoaudiologia. Para isso, os períodos serão divididos em duas partes: Na primeira, o objetivo será direcionado ao período

constituído entre o final do século XIX e início do século XX; na segunda, a análise incidirá sobre a produção referente ao período entre 1920 até os dias atuais.

Na primeira parte desta seção são retomadas questões históricas, mediante a análise de importantes produções teóricas – Alves (2006); Berberian (1995); Boarini (2011); Borges (2011); Facci, Silva e Ribeiro (2012); Martins, C. (2011); Moysés (2001); Patto (1987/1996/1999); Saviani (2013); Wanderbroock Jr (2009) – que direta ou indiretamente, abordaram algum aspecto relevante dessa relação – com o objetivo de lançarmos luzes sobre as concepções hegemônicas que direcionam as discussões referentes à relação entre fonoaudiologia e educação em um período histórico ainda vigente, como começamos a tratar no Capítulo 1.

Na segunda parte destaca-se a origem dos distúrbios, ou patologias de linguagem, quais as razões históricas desta constituição e sua relação com as propostas políticas voltadas à educação, em especial nas obras de: Collares e Moysés (1994, 1996); Eidt (2009); Mindrisz (1994); Moysés e Collares (1997); Moysés (2001); Patto (1985, 1992, 1997); Saviani (2006, 2008, 2009, 2013).

De forma geral, nesta seção é apresentada como ao caminharem pela história, os autores supracitados delinearão os reais objetivos de se criar um especialista apto para atender uma clientela ‘específica’, bem como a sua inserção no contexto educacional, em resposta às exigências criadas pelo modo de desenvolvimento socioeconômico do final do século XIX e início do século XX.

Isto significa refletir que a ciência não é neutra, ao contrário, é produto de uma condição social específica, por esse motivo a realidade é muito mais complexa do que aparenta ser. Assim sendo, a ciência que se objetiva é aquela capaz de nos fazer pensar em possíveis soluções para os problemas encontrados (Tomanik, 2004).

Por esse motivo, muito mais do que definir como será realizado este estudo, é necessário pensar no caminho a ser percorrido para a análise dos dados. A partir desse entendimento o problema que norteou este capítulo foi o seguinte: Como as concepções sobre a linguagem *normal* e *patológica* e suas relações entre a fonoaudiologia e educação foram sendo engendradas no modelo econômico vigente?

2.1 UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DO SURGIMENTO DA PROFISSÃO QUE SUPOSTAMENTE VIRIA PARA TRATAR AS PATOLOGIAS DA LINGUAGEM: O CONTEXTO EUROPEU E BRASILEIRO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

De acordo com Bacha e Osório (2004) os primeiros cursos de fonoaudiologia no Brasil foram instituídos na década de 1950, no Rio de Janeiro e, 1960, em São Paulo. Porém, os estudos de Berberian (1995) apontam que a história dessa profissão não começa no período em que foram criados os cursos universitários especializados, mas bem antes, nas décadas de vinte, trinta e quarenta do século XX, pois há nesse período, sinais registrados de sua prática em ações que visavam o uso adequado da língua portuguesa – a língua padrão.

A língua padrão ou língua pátria foi pensada entre as décadas de 1910 e 1940 de várias formas e por vários grupos da sociedade brasileira, como parte de um processo educativo e cultural. Tal processo, particularmente em São Paulo, era visto por empresários e engenheiros como educativo e cultural, na medida em que para esses, a heterogeneidade da língua dos imigrantes implicava em “[...] entraves na implantação de princípios racionalizadores de trabalho” (Berberian, 1995, p. 34). Nesse contexto, a uniformização da língua foi apontada como uma possibilidade de erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais. À minoria, por sua vez, restava *adaptar-se* aos valores culturais de grupos dominantes – empresários, políticos e intelectuais (Berberian, 1995).

Iniciativas como, a proibição do uso da língua estrangeira no ensino primário; a elaboração de leis que submetiam escolas particulares aos regulamentos do Estado; a obrigatoriedade do ensino da língua nacional nas instituições particulares foram algumas das medidas, no sentido de instituir um ideal de língua: a língua pátria, a língua padrão (Berberian, 1995).

Com o intuito de problematizar tais desdobramentos, objetivou-se neste subitem, apreender quais foram os verdadeiros motivos de se criar uma língua pátria, situando-a no contexto de tensões e de lutas histórico-culturais do final do século XIX e início do século XX.

O que eram a cidade, a indústria e a classe trabalhadora naquele período? Industrialização, urbanização e imigração caminhavam juntas, a sociedade brasileira já não era a mesma nos grandes centros urbanos. Nesse processo de transição do modelo agro-exportador para o modelo industrial houve “[...] crescimento do setor industrial, ampliação das camadas médias e uma crescente urbanização, o que mudava a correlação de forças na

sociedade política e trazia a consigo a mobilização de segmentos da sociedade civil” (Patto, 1996, p. 56).

Conforme Wanderbroock Jr (2009), o desenvolvimento do capitalismo expressou a mudança do polo produtivo do campo para a cidade, com isso, a concentração de trabalhadores nas zonas urbanas aumentou de modo significativo. Porém as cidades não estavam preparadas, não havia estrutura para receber tanta gente. Pouco a pouco, o quadro das cidades foi se modificando, a industrialização e a urbanização das cidades atraíram muitos brasileiros das zonas rurais, de outras regiões e de imigrantes, os quais ampliavam o exército de desempregados em busca de uma forma de sobrevivência.

A precariedade de vida desses indivíduos os levou a encontrar meios próprios para atender suas necessidades, dentre as quais, a falta de escola, recursos médicos, habitação, etc. Desse modo, setores da sociedade passaram a ver essas formas de organização como um sinal de autonomia desses grupos, ou seja, uma ameaça à tranquilidade social (Berberian, 1995).

Assim, em linhas gerais, a elite da sociedade brasileira “em nome da contaminação física moral, conforme discursos higienistas³³, da ignorância e do analfabetismo, conforme discursos educacionais; da doença e da desordem, conforme discursos médicos” (Berberian, 1995, p. 29), deu início a um processo de mobilização com objetivo de combater estes ‘problemas’. Neste contexto, para a autora, as diferenças morais, de valores, e de comportamento acerca desses grupos de imigrantes nacionais e estrangeiros passaram a ser consideradas pela elite brasileira como sinais de *patologia social*.

Dessas referências suscitadas até aqui resultam uma pergunta: Por que estas diferenças morais, sociais, culturais ou educacionais foram consideradas como patologia? Talvez porque a pobreza, as condições de vida, de moradia, de trabalho, enfim, as condições sub-humanas dessas pessoas fossem realmente um quadro preocupante?

Acho que a resposta está ligada ao modo de produção e vejamos que este ainda permanece, então não é algo apenas do passado.

Esse tema, ligado ao modo de produção pode ser melhor compreendido a partir da análise das contradições a que os trabalhadores estavam submetidos naquele período (últimos anos do século XIX e entrada do séc. XX), em um mundo, no qual a organização era e, nos dias atuais, ainda está baseada na propriedade privada dos meios de produção. Isto significava

³³ Os higienistas eram médicos membros da Liga Brasileira de Hygiene Mental (também chamada de Liga ou apenas LBHM), criada em 1923 com intuito de formar cidadãos hígidos e fazer do Brasil uma grande nação. Esses ideais eugenistas foram considerados na época, uma forma de resolver os problemas enfrentados pela sociedade brasileira (Boarini, 2011).

que deveria haver dois tipos de homens: o que produz e o que se apropria da produção (Saviani, 2013).

Ao tratar sobre a divisão social do trabalho Saviani (2013) explica que,

o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra [...]. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários (Saviani, 2013, p. 105).

Essa divisão dos homens em classes, de acordo com Saviani (2013), foi a primeira grande transformação histórica – a mudança da forma da existência humana – qual seja, a transformação do modo coletivo (comum), para o privado (dividido), consolidando-se, portanto, um modo de produção fundamentado na apropriação privada dos meios de existência. Tal transformação histórica do modo de produção, a partir do escravismo antigo, significou igualmente uma transformação na educação, a qual passou a ter duas modalidades distintas e separadas:

[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, **assimilada ao próprio processo de trabalho** (Saviani, 2013, p. 105, grifo nosso).

Esse recorte histórico mostra que uma produz a outra, ou melhor, a transformação do modo de produção produziu – e, ainda produz – transformações no processo educativo. Um ponto importante para se entender, que muitos séculos mais tarde, já no movimento da escola nova, eram esses os pressupostos que sobressaíam – a preparação para o trabalho, no caso dos filhos dos operários, a preparação para a prática (Saviani, 2013).

Acredita-se ser oportuno esclarecer aqui, que Saviani (2013), envolve os leitores em uma temática complexa a respeito da educação, abordando temas determinados como: epistemologia e teorias da educação; relação entre contemporaneidade, capitalismo, trabalho e educação; escola pública, entre outros. Temas, que de modo algum, poderão ser esgotados em

nossas reflexões, pois tem-se como objetivo, no limite desse trabalho científico, somente apresentar alguns elementos históricos sobre a educação no Brasil para se entender como o processo de construção de uma escola ‘para todos’ influenciou, e influencia até hoje, no campo da fonoaudiologia, mais especificamente, na sua relação com a educação.

Por volta da metade do século XIX, o Brasil

[...] vinha dando sinais de sua transformação em direção a uma sociedade fundamentada no trabalho livre e na produção de bens em grande escala por meio da industrialização. Tanto a abolição da escravatura (1888)³⁴ quanto a proclamação da República (1889) foram acontecimentos significativos na vida nacional brasileira, à medida que impulsionaram o primeiro surto industrial, que, por sua vez, desencadeou a organização do trabalho livre e, com a queda do Império, inaugurou a experiência de um novo regime político, o republicano. Desde esse período não apenas apontou-se a necessidade de modernização da sociedade brasileira, mas acirraram-se as contradições próprias de uma organização socioeconômica de caráter burguês, exigindo, em decorrência, que o novo governo, os políticos e os segmentos progressistas da sociedade apresentassem solução (Boarini, 2011, p. 78).

Um dos problemas que sinalizavam a crise no sistema de produção era a falta de mão-de-obra qualificada. Por outro lado, havia um grande contingente de pessoas pobres desempregadas, que, em busca de trabalho amontoavam-se nos grandes centros em condições precárias de vida. O ambiente, sem saneamento básico e com muita sujeira era propício à proliferação de doenças como febre amarela, malária, varíola, tuberculose entre tantas outras (Boarini, 2011).

Essa situação em nada favorecia a construção de uma grande nação, no sentido de transformar o Brasil em uma sociedade moderna como dos países europeus e da América do Norte. Assim, intelectuais brasileiros como cientistas, políticos, profissionais liberais e outras categorias apresentaram propostas para atingir a meta de construir uma grande Nação. Concomitantemente, “[...] para resolver a falta de mão-de-obra qualificada, a saída encontrada foi o incentivo à imigração europeia; e para ‘salvar o país doente’ apresentara-se os homens

³⁴ Conforme Patto (1999), o movimento abolicionista “[...] pautado pelo tema liberal da “liberdade, igualdade, fraternidade”, seu caráter humanitário não passou de aparência”, **liberando os brancos do fardo da escravidão e abandonando os negros à própria sorte.** (Patto, 1999, p. 171).

da ciência, sobretudo os médicos”, determinados a objetivar esta ‘nobre missão política’ (Boarini, 2011, p. 79).

Em relação ao primeiro problema, de acordo com Wanderbroock Jr (2009) era imprescindível a presença do imigrante europeu, pois atendia a exigência produtiva, uma vez que, já havia acumulado alguma experiência com máquinas e, nesse sentido, foi reconhecido como necessário ao processo de industrialização.

Porém, a experiência do trabalhador europeu não se restringia à produção, mas à política, devido ao longo enfrentamento de luta de classes que já havia vivido. Vieram para o Brasil em busca de um sonho de construir uma vida melhor, porque os países imperialistas estavam em crise devido à guerra. Assim, enquanto os trabalhadores brasileiros começavam a reivindicar melhores condições de trabalho e salários, os trabalhadores europeus já estavam na fase ‘imperialista’ de luta de classes (Wanderbroock Jr, 2009).

Com mais experiência acumulada, os imigrantes europeus tomavam a frente dessa luta por melhores condições de vida. Em virtude disso, passaram a ser vistos pelo Governo Vargas e membros da Liga como uma ameaça à estabilidade econômica do país (Wanderbroock Jr, 2009). Pode-se sugerir até aqui que o imigrante era um mal necessário, qualificado para os interesses da indústria, porém qualificado demais, no que dizia respeito à política.

Essa discussão conduz a um retorno no tempo, agora na Europa, para analisar por que vir para o Brasil teve um significado de ir à busca de um sonho para os imigrantes europeus, que será melhor discutida a seguir no texto.

A transição do modelo de produção feudal para o modelo de produção capitalista na Europa se fez em meio a grandes revoluções sociais, entre elas, a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, trazendo como marco a construção do primeiro sistema fabril do mundo moderno em 1780. Surgia a partir daí, uma relação de produção jamais vista na história: o capitalismo (Patto, 1996).

O advento do capitalismo, até o final do século XIX

[...] praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante [...] e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa do decorrer desse século (Patto, 1996, p. 11).

Nessa mudança de sistema de produção, camponeses e artesãos acabam perdendo seus instrumentos de produção, submergindo dessa forma, sua autonomia de produtores independentes e de agricultores. Sem condições para continuar, passaram a procurar outro modo de subsistência.

São eles que vão integrar os grandes contingentes famintos que se acumularam nas cidades e que vieram a construir um tipo de trabalhador inédito na história da humanidade: o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. São eles que vão formar o contingente de trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência (Patto, 1996, p. 14).

À medida que o tempo passava, a divisão social entre capitalistas e operários crescia, gerando, por sua vez, miséria e descontentamento por parte da classe explorada. Nesse contexto, a insegurança dominava a vida desses trabalhadores, “a maioria das famílias operárias com filhos ainda pequenos para o trabalho, mesmo que trabalhasse no limite de suas possibilidades durante os anos especialmente favoráveis ao comércio, não podia esperar mais do que viver abaixo da linha divisória da miséria” (Patto, 1996, p. 19).

Mesmo com a pobreza dominando a vida da maioria dos trabalhadores, o discurso político e cultural tentava manter viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária. Mas, como o abismo entre a riqueza da alta burguesia e a miséria da maior parte de operários saltava aos olhos, as ciências humanas viriam nesse período histórico para justificar essas diferenças (Patto, 1996).

Nessas reflexões, o objetivo deste trabalho foi mostrar que a história não é linear, não é uma verdade neutra e acabada, pelo contrário, a vinda dos imigrantes para o Brasil, não foi um processo natural, mas uma forma de fugir daquela realidade miserável em busca de uma vida ‘digna’ e isso conseqüentemente trouxe ‘problemas’ para o processo industrial no Brasil que mal começava algo que eles (os imigrantes) já estavam muito à frente.

Voltando à realidade brasileira, por volta da década de 1930, pensa-se o seguinte: Como o governo poderia responder à suposta ameaça política representada pelos imigrantes? A resposta foi dada por membros da Liga Brasileira de Higiene Mental, que passaram a

sugerir uma forma de dificultar a entrada dos imigrantes, por meio de um forte processo de fiscalização. O que acabou tornando-se um movimento contraditório, já que o Brasil precisava dessa mão-de-obra qualificada (Wanderbroock Jr, 2009), pelos motivos já expostos anteriormente, referente à precariedade do trabalho.

Em meio a uma convergência de opiniões, o governo assinalava que o Brasil deveria continuar sendo um país de imigração, por sua vez, os membros da Liga não ignoravam essa necessidade, mas o que interessava fundamentalmente a eles (a Liga) era saber se esses imigrantes poderiam comprometer ou não o projeto de criar uma elite eugênica. Daí, “[...] o motivo de estabelecer critérios à sua seleção, evitando que entrassem no país, imigrantes sem utilidade produtiva ou que prejudicassem a Nação com suas doenças” (Wanderbroock Jr, 2009, p. 68).

Na defesa desses encaminhamentos surge a ideia de que, seria necessário separar os que seriam aptos ao processo produtivo e os que não eram. Segundo os ideais da LBHM, o progresso de uma Nação estaria determinado pelas qualidades raciais. Por essa lógica, o problema, para alguns higienistas, “[...] passou a ser localizado na “hereditariedade”, nas “raças inferiores” e na “degeneração mental” dos indivíduos” (Wanderbroock Jr, 2009, p. 35).

Como uma forma de combater os indícios dessa ‘patologia social’, ou com o objetivo de ‘salvar o país doente’, como assinalou Boarini (2011) antes, discursos foram lançados em defesa da necessidade de mudanças no setor público, visto que, “[...] a intenção era mobilizar política e ideologicamente, a opinião social em torno de uma mesma questão: restauração da República, a medicalização³⁵ da sociedade e a construção da nacionalidade brasileira” (Berberian, 1995, p. 29).

Naquele momento histórico, os problemas nacionais eram os principais alvos de discussões (Wanderbroock Jr, 2009). E a única possibilidade de o país ingressar na modernidade capitalista e desenvolver-se industrialmente seria por meio da reordenação e regeneração do mesmo (Berberian, 1995). Aliás,

[...] no caso brasileiro, a campanha higienista esteve sobretudo a serviço de dois projetos da classe dominante: superar a humilhação frente ao “atraso” do país em relação aos “países civilizados”, pela realização do sonho provinciano

³⁵ “A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas” (Moysés, 2001, p. 176). “Esse processo de medicalização ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais e, na maior parte das vezes, representa a pura **biologização** de conflitos sociais. Como elemento final comum recorre-se ao **reducionismo biológico**, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais” (Collares e Moysés, 1994, p. 26). Esta concepção será melhor apreendida no Subitem 2.2.

de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo (Patto, 1999, p. 178-179).

Diante dessas explicações, desenvolveu-se a ideia de que a patologia social ameaçava toda população e que para eliminar esse mal se fazia necessária a ajuda de profissionais especialistas. Os especialistas aclamados como competentes para salvar o país foram: médicos, higienistas, educadores, engenheiros e agentes públicos, que por sua vez, elegeram a escola, como lugar privilegiado para o tratamento da raiz dos problemas nacionais (Berberian, 1995).

De acordo com Patto (1996), a função de tais especialistas como, por exemplo, a psicologia, era medir a inteligência das crianças por meio de testes psicológicos. A partir dos resultados desses testes, selecionavam-se quais eram os alunos aptos para aprender e quais não eram. Assim, a psicologia no decorrer do século XX dizia quem eram os normais e mais aptos, justificando de tal modo, as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais em um mundo de uma suposta ‘igualdade de oportunidades’.

Ademais, não era somente a psicologia que partia de uma concepção individualista para explicar os problemas de aprendizagem dos alunos. De acordo com Moysés (2001) desde o final do século XIX e início do século XX, a preocupação dos médicos (membros da Liga) estava voltada para os hábitos de higiene das famílias. A escola, por sua vez, mostrou-se um lugar propício para se realizar intervenções. Essas intervenções tinham como objetivo o controle das diferentes epidemias que acometiam os moradores dos grandes centros, recém-urbanizados, como descritos anteriormente sobre o que eram as cidades e a vida dos trabalhadores naquela época. Com essa coerência, desenvolveu-se a ideia de que competiria à educação e à saúde pública a formação de hábitos sadios de higiene na população (Martins, C. 2011).

Nesse ponto, Borges (2011, p. 189), esclarece que,

[...] a preocupação com a higiene enquanto meio empregado para evitar grande parte das moléstias, naquele período histórico era uma necessidade imperiosa, até como uma possível condição de vida ou de morte; porém quando tal discurso passa para o plano da educação moral, ou seja, da higienização dos costumes, assume um caráter ideológico, por trabalhar com a possibilidade de existência de um modelo ideal de ser humano a ser desenvolvido inicialmente pelo esforço da família, tendo colaboração posterior da escola por meio da

modelagem do caráter, visando a complementar o trabalho iniciado na família ou até mesmo corrigir os defeitos ou vícios não sanados ou transmitidos por ela.

No âmbito escolar, portanto, o ensino passou, paulatinamente, a ser considerado “[...] um remédio para amainar os males identificados como entraves à superação das condições de atraso do país naquele período” (Borges 2011, p. 181). Tal concepção de educação, desde a virada do século XIX para o século XX, já era pensada por alguns grupos da sociedade como um caminho para levar o país à condição de uma grande nação.

As primeiras orientações no sentido de formar hábitos de higiene nas crianças foram confiadas à família (Martins, C. 2011). Entretanto, como poderia a família ajudar seus filhos se as condições de trabalho, moradia, infraestrutura sanitária, alimentação não eram adequadas para esse exímio compromisso?

Ao nosso entender, a resposta a este questionamento não foi dada a essas famílias. “Quando se falava de situações sociais que produziam dificuldades no aluno para um bom desempenho na escola, as questões eram remetidas à fatos individuais das famílias, como o uso de língua estrangeira nas famílias dos imigrantes” (Martins, C. 2011, p. 213). Com base nesses ideais, os pais – de famílias de baixa renda – foram apresentados como os causadores dos distúrbios da linguagem nas crianças, resultante do uso ou contato com outros idiomas (Berberian, 1995).

Esse raciocínio de homogeneização da língua dos imigrantes estrangeiros – início e meados do século XX – aconteceu porque tais imigrantes e também, os migrantes brasileiros, passaram a se organizar em grupos para sobreviver. Esses grupos, por sua vez, começaram a mostrar certa independência política, o que não agradou os governantes, já que tais grupos poderiam representar uma ameaça, principalmente pelo fato de não virem a necessidade de seguir a dinâmica socioeconômica predominante no país (Berberian, 1995).

Naquele momento histórico, as **práticas** fonoaudiológicas passaram a existir com o objetivo de corrigir os efeitos das influências das populações estrangeiras e rurais que infringiam a norma imposta pelo governo de *saúde* da língua, acreditando que assim, higienizariam a língua e homogeneizariam a população. Aqui é importante esclarecer que, como não existia, ainda, a profissão “fonoaudiólogo”, as práticas relativas à distinguir o que seria **normal** ou **não**, referente à língua falada, eram consolidadas por médicos, enfermeiros, psicólogos e educadores (Berberian, 1995).

Essa higienização, de acordo com Zaniboni (2007) parece ter tido como influência, os princípios de assepsia provenientes da medicina daquele período – séc. XX. Era os médicos que avaliavam e diagnosticavam as condições de fala do indivíduo, categorizando-o como **saudável** ou **patológico**, enquanto os outros profissionais tratavam os problemas diagnosticados.

Contudo, a referência utilizada acerca da saúde da fala era o modelo verbo-gramatical do próprio médico, a quem foi atribuído o saber da língua padrão. Conseqüentemente, os sujeitos que não faziam uso desse modelo verbo-gramatical eram “patologizados” e, assim, discriminados e marginalizados (Zaniboni, 2007, p. 29).

Por serem conhecedores da língua padrão, os médicos, nesse caso, ocupavam uma condição de poder sobre aqueles que deveriam desapropriar-se de sua história e de sua cultura (Zaniboni, 2007). Entretanto, aos pais das famílias de baixa renda, apresentados como os causadores dos distúrbios da linguagem nas crianças, foi ocultado o fato de que em todas as formas de organização política, as variações de linguagem são dispostas em hierarquias sociais que, de maneira geral, são oficialmente reforçadas. Em outras palavras, a língua padrão – considerada como **normal** nas avaliações médicas – era na verdade, a língua da classe dominante. E, como poderiam os pais das famílias de baixa renda, ensinar tal língua padrão aos seus filhos?

De acordo com Martins, C. (2011), Andrade (1942) buscou evidenciar que quando se falava das situações sociais que produziam dificuldades na criança no ensino primário, o uso da língua estrangeira aparecia como elemento negativo ao aprendizado da linguagem, o que conseqüentemente era tido como a causa das reprovações. “Ou então a questão era atribuída ao campo da cognição ou a vontade particular do indivíduo” (Martins, C. 2011. p. 214).

A partir desse entendimento, passou-se a considerar que as ‘impurezas’ e os ‘defeitos’ da palavra eram inerentes à criança, pois o problema principal estava na hereditariedade patológica. Desse modo, se construiu a ideia de que a origem dessa patologia se explicava pela antecedência social e/ou raça familiar. Com essa justificativa, a família devia “[...] deixar de ser responsável pelo ensino da língua para seus filhos, deslocando-se para a instituição escolar este compromisso. Ao assumir este trabalho, a escola reforçava, através das propostas de uniformização e normatização da língua, seu papel no projeto de regeneração e aperfeiçoamento da raça” (Berberian, 1995, p. 96).

Assim sendo, foi atribuída ao professor da escola primária, a tarefa de ensinar as crianças o que as famílias de baixa renda não eram capazes – a educação da fala (introduzida no *curriculum* escolar tanto na formação dos alunos como dos professores). Sob esse ponto de vista, a valorização da figura do professor esteve associada em detrimento da desqualificação dos pais no cuidado às crianças (Berberian, 1995).

A heterogeneidade presente na fala dos trabalhadores imigrantes europeus, ou migrantes nacionais pobres, de igual modo, foi vista como um entrave na construção de uma grande Nação (Berberian, 1995). Pois, conforme Martins, C. (2011) observou nos escritos de Andrade (1942), tal linguagem era considerada um elemento fortemente desnacionalizador. Enfim, havia mais um problema: a linguagem das crianças.

A fala, a língua, os inúmeros sotaques e pronúncias revelavam a heterogeneidade da nação e isto significava – para o Estado – atraso e degeneração nacional. Mas, por quê? Pelo mesmo motivo explicado anteriormente, esses agrupamentos tanto de estrangeiros como imigrantes nacionais significavam uma ameaça ao poder político dominante, então, era preciso desarticular esses grupos socioculturais eliminando suas línguas, seus costumes e suas culturas.

Para especialistas em educação, as variações na fala dos próprios trabalhadores brasileiros (ex-escravos, mulatos, nordestinos) eram consideradas um ‘problema’ tão grave quanto às dos estrangeiros. Frente à essa diversidade racial e cultural, a uniformização da língua foi o ponto de partida para o projeto de educação nacionalizadora do país (Berberian, 1995).

A ideia de que tanto brasileiros como estrangeiros necessitavam de uma consciência nacional, influenciou fortemente educadores e políticos, com o propósito de formar o trabalhador que o sistema de produção precisava. Nessa perspectiva, “a mudança que esta escola deveria imprimir na população, [...] ocorreria via mudança dos hábitos, costumes e das consciências” (Berberian, 1995, p. 31). Frente a estas colocações, a escola introduziu-se nesse raciocínio, como parte de um processo educativo e cultural, ou melhor, as condições objetivas daquele momento produziram uma escola que atendia à essa lógica.

A preocupação da escola naquele período, não respondia apenas ao simples objetivo de ensinar a ler e escrever. “Era preciso pular logo essa etapa para que a população passasse ao mais importante: ser educada, não somente alfabetizada” (Wanderbroock Jr, 2009, p. 72), uma vez que, faltavam trabalhadores com nível intelectual suficiente para assumir funções qualificadas. Como aquele contexto de industrialização precisava de um homem preparado para o trabalho, como visto anteriormente, a educação do homem apresentava-se como

requisito para o desenvolvimento nacional (Facci, Silva & Ribeiro, 2012). Nesse sentido, apreendemos que a escola foi pensada como necessária especificamente para a formação do trabalhador, na medida em que sua força de trabalho era tida como indispensável ao capital.

Conforme Alves (2006) é preciso refletir sobre o que a escola *é* de fato e não o que ela *deve ser*. Na verdade, “[...] o próprio termo escola contém sua limitação, pois se aplicou ao estabelecimento cuja razão de ser esteve centrada, historicamente, na formação intelectual” (Alves, 2006, p. 240). Na tentativa de instaurar a discussão no plano do que ela *é* o autor objetivou: a análise das funções sociais que a escola exerceu no interior da sociedade capitalista.

A escola pública ao longo do século XX revelou-se como uma forma de expressão tão avassaladora que acabou por derrubar todas as resistências ao seu avanço. Mas, “o que torna a escola tão essencial para justificar o investimento de percentuais expressivos do orçamento do Estado na sua expansão?” (Alves, 2006, p. 174). Talvez porque, estivesse articulada às tentativas de homogeneização da cultura, da língua, dos valores de toda uma população e, o ensino público, gratuito, oficial viria nesse sentido, como instrumento de formação e organização social?

De acordo com Saviani (2013), naquele período histórico,

[...] os dispêndios com a educação passaram a ser considerados desejáveis não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, transformando-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou, pois, a ser concebida como sendo dotada de um valor econômico próprio, sendo considerada como um **bem de produção** (capital), e não apenas de consumo (Saviani, 2013, p. 97, grifo nosso).

No entanto, se o empreendimento financeiro em relação à escola existia, como, segundo Patto (1996), na década de 1930, o Brasil possuía cerca de 75% de analfabetos? Em matéria de alfabetização, o Brasil estava entre os mais atrasados do mundo, ao lado da Índia, Egito, Paraguai e Equador (Wanderbroock Jr, 2009).

Até este ponto do trabalho, verificou-se que, primeiro: as transformações no modo de produção capitalista provocaram e, até hoje provocam, mudanças na política, economia, medicina, educação e, conseqüentemente, na profissão que se denominou fonoaudiologia em torno de 1960.

Segundo: dessas formas de mudanças, muitas medidas tomadas com o objetivo de se construir uma ‘grande nação’ podem não ter sido manobras disciplinadoras lideradas por médicos e/ou educadores, mas impostas por um poder dominante muito além de seus ideais de ciência ou educação. Sendo assim, de acordo com Patto (1999) é preciso questionar se o disciplinamento dos pobres (sejam eles imigrantes nacionais ou estrangeiros) esteve realmente por conta de médicos e educadores?

E por último: a origem da fonoaudiologia no Brasil esteve imbricada com as necessidades da educação, pois a própria história da concepção de patologia, ou distúrbio de linguagem está fortemente enraizada no decurso do desenvolvimento das bases educacionais no Brasil. Além disso, os reais objetivos de se criar uma língua padrão estavam de fato à serviço do capital, como um dos fundamentos da unidade nacional e da construção de um Estado Novo.

A conotação dada ao adjetivo ‘novo’ – Estado Novo, Escola Nova – é interessante, pois segundo Berberian (1995) aparece no mesmo momento histórico em que se realizavam as práticas de normalização da língua, como a reconstrução de um Estado Nacional em 1930 – o Estado Novo. Não por acaso, as reformas educacionais planejadas nos anos vinte tiveram como base as ideias da Escola Nova, uma vez que seus principais fundamentos traduziam o sentido da escola voltada para a preparação ao trabalho.

Nesse sentido, considera-se importante iniciar o próximo subitem deste capítulo tomando como ponto de partida as teorias educacionais da época em que foram pensados os supostos distúrbios de linguagem, especialmente entre o período de 1920 e 1960, para depois se pensar como, tais explicações sobre o distúrbio, suas causas e encaminhamentos se fizeram presentes durante todo o século XX.

2.2 DO PADRÃO AO DISTÚRBO: O CAMINHO DELINEADO NO BRASIL DE 1920, A CONTEMPORANEIDADE

A partir do critério apontado acima, esta subseção tem início indicando que, ao assumir-se a posição de que, a origem dos distúrbios de linguagem extrapola e ultrapassa os limites da necessidade de se formar um profissional apto para tratar esses problemas, e que as razões históricas dessa constituição estão vinculadas à propostas políticas voltadas à educação, cabe assinalar os pressupostos de educação cristalizados em torno da ideia de uma linguagem tida como normal (ou padrão) e outra patológica.

Saviani (2008) entende que a situação na qual o sistema de educação no Brasil se processa na atualidade – os avanços, recuos, os problemas – são produtos de construções históricas, ou seja, sofreram determinações do passado. Isso, para o autor, denota que:

O que está em causa é o movimento da própria história como totalidade, cujas transformações envolvem a educação e, ao mesmo tempo, a ela recorrem. Dizendo de outra maneira, as transformações históricas determinam a educação e, ao mesmo tempo, **são por ela determinadas** (Saviani, 2013, p. 99-100, grifo nosso).

Nesta perspectiva, o autor esclarece que “[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução³⁶ e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (Saviani, 2013, p. 111). Isto porque, as funções próprias do trabalho manual realizado pelos homens foram transferidas para as máquinas. Logo, os trabalhadores não necessitavam mais das funções intelectuais, antes exigidas pelo trabalho manual como, por exemplo, o artesanato, pois passavam a operar manualmente as máquinas. Contudo, esse processo acabou conduzindo à simplificação dos ofícios, já que a maquinaria passou a exercer a maior parte das funções manuais.

Se a maquinaria por um lado eliminou a exigência de qualificação específica, por outro, impôs um patamar mínimo de qualificação geral. Eis que, gera-se a necessidade de universalizar o ensino primário, porque para que os indivíduos fossem capacitados e assim integrados ao processo produtivo, deveriam agora: dominar os códigos escritos (ou formais). E essa, por conseguinte, foi a base na qual se pensou a universalização da escola (Saviani, 2013).

Ainda de acordo com o autor, embora a universalização do ensino tenha sido idealizada pela burguesia – que defendia o acesso de todos à cultura – por intermédio das escolas, o que se realizou, não foi exatamente o que essa classe idealizou enquanto não havia se consolidado como classe dominante. O que verdadeiramente aconteceu foi uma grande divisão entre os homens:

³⁶ A diferença entre instruir e educar, sublinhada por educadores na época não era um simples problema de origem semântica, mas reportava à uma clara concepção de ensino. Educar significava um compromisso com a formação integral da criança, enquanto a palavra instruir tinha outro sentido; o de simples transmissão de **conhecimentos úteis** (Souza, 2006). Nesse sentido a autora compreende que **instrução pública** passou a ser **sinônimo de Educação**.

Aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada a execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuarem nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação teve uma dupla manifestação: de um lado, a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e de outro, a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educados segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2013, p. 111).

Para Romanelli (2012), o primeiro grupo, considerava a educação um instrumento eficaz de ascensão social via escola. Foi em direção à essa escola ‘livre’ que esse grupo de trabalhadores passou a lutar, não evidentemente pelo conteúdo que ela proporcionava, mas pela posição social a que poderia lhes conferir. Na compreensão da autora, foi por isso que a expansão do ensino assumiu um caráter de verdadeira luta de classes. Porém, isso não significa que essa luta tenha sido consciente por parte dos trabalhadores. Na verdade,

[...] a forma como se expressou e se tem expressado a demanda social de educação, forçando o sistema educacional a abrir suas portas às camadas mais baixas da população, tomou o aspecto de uma luta inconsciente, mas decisiva, das camadas em ascensão por posições de maior relevo (Romanelli, 2012, p. 106).

De modo abreviado, em meio às várias contradições que engendraram esse processo, é necessário refletir que a estrutura, tal como a escola concretizou-se só aconteceu, porque a classe operária preferiu lutar por um ‘espaço’, antes ocupado apenas pelos filhos da outra classe. De acordo com Patto (1996), a escola – primeiramente conferida como instrumento de unificação nacional – passou a ser vista pela classe trabalhadora, como um caminho socialmente aceito para escapar da miséria como condição de vida.

Ao final do império, os debates sobre a questão da instrução pública apontavam na direção da construção de um sistema nacional de ensino “[...] com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo, na verdade, a tendência dominante nos países europeus, assim como nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai” (Saviani, 2006, p. 22). Nesse contexto, surgia a tendência de se considerar a escola como chave para a solução dos problemas que a sociedade enfrentava naquele tempo.

Os sistemas nacionais de ensino³⁷ (organizados em meados do século XIX) apresentaram o objetivo de construir uma sociedade democrática por meio da educação. Para isso, “sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (Saviani, 2009, p. 5).

Entretanto, hoje se reconhece a realidade limitadora da democratização do ensino fundamental, sendo que os mecanismos para superar essa limitação não foram viabilizados. Essa limitação é denunciada por Saviani (2013), ao analisar leis e políticas educacionais desde 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde até os dias atuais, chegando à conclusão de que a diferenciação e o tratamento desigual aos filhos dos trabalhadores foram mantidos. A escola democrática idealizada pela **escola nova**³⁸, só existiu para pequenos grupos, e acabou por legitimar essas diferenças (Saviani, 2009). Por fim, o autor diz que o Estado brasileiro “[...] não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante de uma educação pública democrática de âmbito nacional” (Saviani, 2013, p. 131).

O autor ainda analisa que, ao pensar que democracia supõe condições de igualdade, e a sociedade em que se vive é dividida em classes com interesses opostos, como se pensou em uma educação igualitária e/ou democrática? (Saviani, 2009). Não será possível entrar aqui nesse detalhe, mas pretende-se mostrar que a educação do pobre e a educação do rico sempre estiveram bem definidas.

A partir dessas considerações, atualmente pode-se perceber que o direito de todos à educação, naquele período histórico, procedia do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Sendo que, quem estruturou esses sistemas nacionais de ensino e advogou a escolarização para todos (como uma das condições para a consolidação da ordem democrática) foi a própria burguesia (Saviani, 2009).

³⁷ Destarte, até o final da primeira república (1889-1930), não existia um sistema nacional de ensino no Brasil, nem mesmo uma organização curricular que atendesse aos novos moldes que se estabeleciam no país. A educação era elitizada e o problema do analfabetismo era considerado (pela classe dominante) um ‘mal social’, um entrave para o desenvolvimento da nação (Saviani, 2006).

³⁸ Sobre o que foi e quais eram os fundamentos da escola nova, será explicado a seguir, nesse texto.

Conforme Romanelli (2012), a educação no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, voltada a estratificação e dominação social. A autora compreende que, por vários séculos a concepção de dominação cultural de uma parte minúscula da sociedade, se configurou na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns e, por isso, os demais não precisariam aprender.

Seguindo esse raciocínio, o sistema educacional brasileiro, até 1930, era composto de compartimentos estanques à serviço daquela estratificação social rígida. A divisão era dada da seguinte forma “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (Romanelli, 2012, p. 71).

O ensino em vigência, naquele período, ficou conhecido como *proposta tradicional de educação*. O alicerce desse tipo de educação era a aprendizagem da criança, e quando isto não acontecia, a criança era posta à margem da sociedade. Esse modo de aprendizagem era centrado no professor, mas com conteúdo sistematizado e certo caráter científico. Por esse lado, a escola tradicional procurava ensinar e transmitir conhecimento (Saviani, 2009).

Sobre este tema, Saviani (2013, p. 112) aponta que:

No contexto da sociedade moderna, estruturada sobre a base do modo de produção capitalista, ocorreu, a configuração da escola como forma principal e dominante de educação. Estruturou-se, assim, sob a égide do ideário iluminista, a escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, que tinha em seu centro a figura do professor a quem cabe a tarefa de instruir as novas gerações.

Na virada do século XIX para o século XX, essa concepção de educação foi taxada de tradicional e começou a postular a adoção de uma nova concepção. Assim, às correntes pedagógicas tradicionais contrapuseram-se novas correntes autodenominadas “renovadoras”. De lá para os nossos dias a pedagogia foi invadida por constantes apelos à inovação. Nesse contexto o termo “transformação” vem aparecendo com certa frequência como equivalente de reforma, renovação, mudança, com destaque para inovação.

Nesse sentido, inovadora é aquela educação que se opõe à tradicional e esse processo de renovação historicamente se expressou no *movimento da escola nova*.

De acordo com a Escola Nova, dizer que algo (uma teoria ou uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que, em lugar de centrar-se no educador, no intelecto, no conhecimento, se **centra no educando, na vida, na atividade**. Em lugar de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Em lugar de subordinar os meios ou métodos aos fins ou objetivos, subordina os fins aos meios (Saviani, 2013, p. 112, grifo nosso).

De forma breve, a ‘nova’ proposta de educação visava ‘o aprender a aprender’, no qual a prioridade era o aluno, isto é, o estudo era centrado nos interesses e motivações da criança (Saviani, 2009). Tais princípios segundo Patto (1996) tiveram como base o movimento educacional europeu e norte-americano, e que, conforme Borges (2011) mantêm-se enraizados até os dias atuais.

No entanto, segundo Patto (1996, p. 60) essa preocupação com o indivíduo, no processo de aprendizagem existia somente “[...] na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo”.

Sob esse olhar, o objetivo do movimento da Escola Nova foi a princípio construir uma pedagogia **adequada às potencialidades da criança**, sendo que cada criança tinha uma capacidade diferente de aprender da outra. Porém, quando os precursores da pedagogia nova descreveram que os indivíduos diferem; a educação, portanto, precisaria ser adaptada à essas diferenças (Patto, 1996).

Em resumo, existiam indivíduos com mais capacidade para aprender e outros com menos capacidade, ou que aprendiam de forma mais lenta, para esses últimos então, era preciso criar uma forma de educação que compensasse essas desvantagens (Saviani, 2009).

Porém, nas palavras de Saviani (2009), se existia uma escola para pobres e outra para os ricos, a educação compensatória serviu como instrumento de justificação das diferenças sociais? Ou era uma forma de contornar o problema?

O próprio autor comenta que esse tipo de educação o qual exigia um tratamento diferenciado a respeito das diferenças individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem (no sentido de suprir as carências das crianças) eram preocupações próprias à pedagogia nova, visto que, a função básica da escola continuava sendo interpretada em termos da equalização

social. Entretanto, se haviam deficiências isso demonstrava que a escola não estava cumprindo seu papel de modo apropriado, então, foi necessário compensar essa falha.

Portanto, a partir da “descoberta” das diferenças individuais “forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial” (Saviani, 2009, p. 7). Ainda sobre a representação que “[...] “os indivíduos diferem e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças”, os precursores da pedagogia nova prenunciavam a direção que o tratamento do tema das diferenças iria tomar no decorrer do século XIX e que de alguma forma estava pré-determinada nas concepções de homem e sociedade em que se embasavam” (Patto, 1996, p. 61).

A revolução de 1930 tentou absorver duas tendências sobre a educação no Brasil, das quais, uma exigia um crescimento quantitativo do sistema escolar e a outra, como base nos princípios filosóficos e pedagógicos elaborados por John Dewey³⁹ (1859-1952), exigia mais qualidade no ensino, segundo proposta da Escola Nova (Patto, 1987). Entretanto, os propósitos do que seria ‘qualidade’ no ensino, a nosso ver, foram organizados por Dewey de modo contraditório.

Dewey afirmou que a escola tradicional cometia uma injustiça com a maioria dos alunos ao dar ênfase ao pensamento abstrato, pois eles (em sua maioria) teriam uma tendência ao pensamento prático (Eidt, 2009). De outro modo, o foco deveria ser o aluno, sua vida, sua atividade não o educador, o conhecimento, o intelecto, como visto nas considerações de Saviani (2013).

Nesse sentido, para Dewey, segundo Eidt (2009), aprender era tido como algo próprio do aluno – uma disposição ou capacidade inata – ao professor competia apenas o papel de um guia “[...] uma vez que a verdadeira aprendizagem se daria por meio de experiências⁴⁰ realizadas pelos alunos” (Eidt, 2009, p. 25). Assim sendo, caberia ao professor acompanhar (facilitar) o processo de aprendizagem a partir dos interesses e necessidades da criança.

De forma breve, um dos fundamentos da obra de Dewey é que “[...] **o pensamento teórico, não é mais desenvolvido que o pensamento prático**” (Eidt, 2009, p. 34). Ao afirmar tal pressuposto, o filósofo americano defende que o que a criança ‘aprende fazendo’, ou seja, sua experiência individual tem maior importância para o seu desenvolvimento do que a mera transmissão dos conteúdos científicos elaborados pelo professor (Eidt, 2009). Resta saber que desenvolvimento então seria esse? Ele promoveria a apropriação máxima do

³⁹ Aqui tem-se como objetivo apenas evidenciar alguns traços do pensamento do autor, segundo os estudos de Eidt (2009).

⁴⁰ Experiência para Dewey era apreendida como uma experiência atual de vida do indivíduo, isto significa que o passado era visto de forma individual, pontual e a-histórica (Eidt, 2009).

conhecimento humano acumulado historicamente, ou a mínima? Destarte, qual é o avanço, no sentido de uma melhor ‘qualidade’ do ensino, que essa proposta de educação esperava nos indicar?

Para Spazziani (2001), o escolanovismo conferiu à escola a responsabilidade de promover a melhoria das condições de vida da população pobre, por meio de métodos de ensino que retratassem – a vida – para a integração dos indivíduos às novas exigências sociais. Seguindo tal raciocínio, esse movimento apregou a emergência de uma escola pública e democrática que atendesse, por meio de uma nova proposta educativa, crianças de todas as classes sociais. Isto, de fato

[...] consegue, por um lado, desmobilizar a forma tradicional de realizar a educação, mas, por outro, não consegue implantar a tão propalada renovação na maioria das escolas públicas do país, pois sua viabilização dependia de investimentos em recursos financeiros e humanos, o que não aconteceu. No entanto, seu discurso é absorvido pelos órgãos governamentais, que o utilizam, em parte, nas reformas educacionais que acontecem daí em diante (Spazziani, 2001, p. 52).

Em síntese, a proposta de renovação dos pioneiros da escola nova, não conseguiu modificar de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, “[...] em primeiro lugar por não ter sido implantada de fato; em segundo, porque atribuía à educação escolar um papel que extrapolava os limites de sua atuação, isto é, o de ser a principal responsável pelas transformações da sociedade” (Spazziani, 2001, p. 53). Em terceiro lugar, a diferenciação e o tratamento desigual aos filhos dos trabalhadores foram mantidos, ou seja, a escola democrática idealizada pela Escola Nova, só existiu para pequenos grupos, e acabou por legitimar essas diferenças (Saviani, 2009). Por fim, os ideais de uma escola democrática, ainda permanecem no campo das ideias, ou melhor, o Estado brasileiro ainda está longe de um ensino público democrático de âmbito nacional, como destacado anteriormente nesse texto, a partir dos estudos de Saviani (2013).

Contudo, de acordo com Patto (1987, p. 57), a luta dos pioneiros da Escola Nova por um ideal de *qualidade* no ensino, acabou retrocedendo com o golpe de 1937, “[...] diante das pressões advindas da população urbana e das necessidades geradas pelas indústrias por mais educação; a tendência simplificadora, que diminui o número de horas-aula diárias, restringe os objetivos da escola primária a ensinar a ler, e escrever e contar”.

O porquê da restrição em ensinar unicamente a ler, escrever e contar? Talvez porque era necessariamente isso, que estaria reservado à classe trabalhadora? Em 1942 então, se definiu, na prática, o que seria a educação destinada às classes menos favorecidas com a criação de escolas de qualificação rápida de jovens trabalhadores para a indústria, comércio e serviços afins – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). “É nesse momento, portanto que se oficializa e legaliza a *distinção entre trabalho intelectual e braçal*” (Patto, 1987, p. 58). De fato, essas escolas técnicas estavam a serviço – foram criadas e financiadas pelo Estado – para assegurar maior produtividade ao setor industrial, ou seja, estavam postas aí as condições de exploração às quais os trabalhadores mais bem treinados deveriam se submeter.

Em síntese, Patto (1996, p. 103) diz que tudo se passava, tanto no campo da educacional, como no da legislação,

[...] como se as faculdades e aptidões das classes trabalhadoras fossem inferiores e como se seus integrantes tivessem como vocação o trabalho braçal. [...] É como se houvesse uma adolescência apta a pensar e a exercer as profissões mais valorizadas socialmente – a que pertence às classes dominante e intermediária – e outra a agir e a exercer as profissões manuais – a que pertence às classes dominadas. Nem mesmo os defensores mais sinceros da liberal-democracia, portanto, passaram ao largo do ardid da ideologia⁴¹ quando ela se disfarça de verdade científica.

Em meio a esses acontecimentos, ainda não foi feita referência às crianças filhas da classe trabalhadora, qual seria o caminho predeterminado a elas? Além do problema da alfabetização, conforme tratado anteriormente, havia também outra preocupação segundo Wanderbroock Jr (2009, p. 111), “[...] o que fazer com a massa de crianças espalhadas pelas ruas do país? Como e onde “depositar” esse contingente de crianças antes que se tornassem um contingente de maiores problemas para o Estado?”. Mas, para responder a esta pergunta é preciso remeter à outra: Por que elas estavam na rua?

Muito antes de as crianças estarem na rua, de acordo com Borges (2011) trabalhavam nas fábricas durante horas sucessivas para garantir a sobrevivência diária. Nesse contexto

⁴¹ “A ideologia é entendida numa sociedade dividida em classes como um processo lógico, elaborado pelos grupos dominantes para ocultar a realidade das classes dominadas, cuja função é dar uma explicação racional (científica) às diferenças presentes na sociedade” (Chauí, 1980 citada por Spazziani, 2001, p. 44).

histórico “o grande “mal” que afetava a vida da criança oriunda da classe trabalhadora era proveniente das fábricas” (Wanderbroock Jr, 2009, p.110). O que afligia a vida daquelas crianças era social, não era algo natural, biológico ou hereditário, embora os três últimos não fossem desprezados. Em outros termos, as forças que se empunhavam sobre a vida das crianças eram determinadas por fatores históricos, econômicos e sociais (Wanderbroock Jr, 2009).

Para tratar melhor esse problema, é preciso voltar à Europa, mais especificamente à Inglaterra do século XIX durante a Revolução Industrial. Devido ao emprego da maquinaria moderna, esse período histórico assistiu a divisão do trabalho imposta pela máquina, “[...] que fez culminar, igualmente, o conjunto das tendências indissolúveis de objetivação e de simplificação do trabalho” (Alves, 2006, p. 137). Por força da simplificação do trabalho, mulheres e crianças⁴² foram incorporadas à produção, aumentando conseqüentemente a mão-de-obra barata. Esse processo por sua vez, acabou gerando conflitos entre trabalhadores e burgueses, pois a miséria material e moral dos primeiros revelavam-se cristalino (Alves, 2006).

Em meio a várias lutas entre os grupos, entre elas, denúncias contra a exploração desenfreada do trabalho das crianças, criou-se uma legislação social para “protegê-las”. E nesse sentido se produziu “[...] um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças” (Alves, 2006, p. 138). Em decorrência de todo esse processo, o trabalho infantil torna-se supervalorizado, ou seja, caro demais para a indústria (o capital) e, a partir de tais justificativas, as crianças seriam, portanto, as primeiras a serem expulsas das indústrias. Sendo assim, “estava superada em definitivo a época em que os filhos dos trabalhadores eram sinônimos de *crianças de fábrica*⁴³. E como os seus pais trabalhavam, poderia parecer que estavam criadas as condições materiais para a **produção das crianças de rua**” (Alves, 2006, p. 138-139, grifo nosso).

Retornando ao Brasil, do início do século XX, o discurso para “proteger” a criança era bem diferente. A criança não precisava ser “protegida” do trabalho nas fábricas, mas da influência da própria família (Wanderbroock Jr, 2009; Borges, 2011). O leitor pode estar fazendo a mesma pergunta, por quê?

⁴² No Brasil, o ingresso de crianças nas fábricas “concretizou um dos grandes anseios do empresariado, pois ao possibilitar a diminuição de custos de produção contribuiu para aumentar a acumulação de capital. Crianças-operárias recebiam salários irrisórios para operar máquinas projetadas para adultos nas quais produziam tanto quanto antes. Porém não esqueçamos o detalhe: empresários importavam máquinas adaptadas aos pequenos para que, nelas, eles pudessem docilmente render mais” (Marques, 2003, p. 58).

Ver, Marques, V. R. B. (2003). História de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no novecentos. *Caderno CEDES*, Campinas v. 23(59), 57-78.

⁴³ Expressão utilizada em 1815, quando se discutia um “projeto de proteção à criança” (Alves, 2006).

Para os membros da ‘Liga Brasileira de Hygiene Mental’ (LBHM)⁴⁴, a formação familiar era vista como condição **natural**, longe da análise do caráter histórico da conformação familiar como condição criada pela organização de trabalho dos pais, “nem tão pouco”, da exploração das crianças nas linhas de produção, conforme tratado anteriormente. Assim, a família é apontada como possível núcleo degradante ou desmoralizador (Wanderbroock Jr, 2009; Borges, 2011). Ou, como marcou Berberian (1995), o problema estava na hereditariedade patológica.

Nesse ponto, parece que, para a criança, o caminho seria – a **escola**. O Governo Vargas naquele período (1943) discutia a necessidade de se garantir escola pública, gratuita e obrigatória para todos. Aliados a esta ideia encontravam-se os precursores da Escola Nova e muitos membros da Liga.

Para Borges (2011), tanto os teóricos do escolanovismo como os membros da Liga tinham como base premissas teóricas similares, fundadas em concepções advindas das ciências naturais, “[...] que identifica no indivíduo as possíveis fontes para o seu desenvolvimento – como características biológicas e naturais⁴⁵ – e também as explicações de seus possíveis fracassos” (p. 194). Nesse sentido, as **possibilidades** dadas ao indivíduo para o seu desenvolvimento ou não, não eram consideradas.

Desse modo, ambos (a Liga e a escola) passam a propor encaminhamentos fundados em preceitos das **ciências naturais** para explicar os relacionamentos humanos e assim acabavam por naturalizar, de igual modo, as relações sociais, retirando delas seu caráter histórico e, por conseguinte, seu caráter social (Borges, 2011).

Tendo em conta tais princípios, os educadores no início do século XX apontavam entre os principais problemas: a repetência, a desistência e a falta de frequência dos alunos (Martins, C. 2011). Os argumentos que serviram de alicerce para explicar esses problemas ao longo de anos foram localizados no **indivíduo**, sendo ele (o indivíduo) o único responsável por seu sucesso ou fracasso (Patto, 1996).

Do ponto de vista da história, é necessário enfatizar aqui, que a psicologia cumpriria seu papel para explicar tanto as diferenças sociais como individuais (orgânicas) com os estudos e o desenvolvimento da psicométrica. Para Mindrisz (1994), a análise dos testes de

⁴⁴ Entre eles o médico e educador Manuel Bomfim (1868-1932), um dos precursores da pedagogia médica-higiênica implantada no sistema educacional brasileiro ao longo do século XX. “Seu pensamento revela algumas concepções acerca da educação criadas no início daquele século e expressa as idéias vigentes na época. Sendo assim, suas produções contribuíram para legitimar o pensamento higienista no Brasil” (Borges, 2011, p. 177). No âmbito da educação sua produção mais importante foi a obra *Lições de pedagogia*, escrita originalmente em 1915. (Borges, 2011).

⁴⁵ Em consonância com o pensamento de Dewey, como citado a partir dos estudos de Eidt (2009).

inteligência e, conseqüentemente, o Quociente Intelectual (QI) é importante, visto que exerceram e exercem até hoje, seu papel na caracterização da deficiência mental, como também no prognóstico do desenvolvimento e aprendizagem infantis.

O fracasso escolar teve no Brasil um início semelhante ao que ocorreu na França, no final do século XIX e início do século XX. De acordo com Mindrisz (1994), as escolas públicas da França no período em que o ensino tornou-se obrigatório encontravam-se superlotadas e havia alunos com atraso de dois ou mais anos na sua escolaridade (em relação à faixa etária). Naquele momento (1904), o Ministério de Instrução Pública da França convidou o biólogo Alfred Binet (1857-1911) para participar de uma comissão que trataria do problema dos alunos considerados com atraso intelectual. Aqui é relevante sublinhar que Binet contribuiu significativamente com o movimento da psicometria, ao elaborar a primeira Escala Métrica de Inteligência em 1905, com o objetivo de quantificar as capacidades mentais.

Binet, ao debruçar-se sobre o problema do rendimento escolar de crianças elaborou um teste com o objetivo de mostrar a relação entre o rendimento escolar e inteligência. Para o autor,

a escola oferecia igualdade de oportunidades a todos, sendo que as causas do sucesso ou do fracasso deveriam ser buscadas nas características dos indivíduos. Portanto a 1ª Escala Métrica de Inteligência surgiu para dar soluções ao fracasso escolar que era imputado ao aluno, num momento histórico, na França, [...] no qual a escola cumpria a função de transmitir cultura e desenvolver o potencial intelectual do alunado (Mindrisz, 1994, p. 70).

A partir dessa visão sobre a escola, ou seja, ao compreender que estava oferecendo oportunidades iguais a todos – ao transmitir conhecimento e desenvolver as habilidades intelectuais – Binet utilizou como parâmetro de fidedignidade do seu teste, a escolaridade (Mindrisz, 1994).

Para o biólogo francês, se a criança obtinha um resultado rebaixado no teste, não significava que não poderia se desenvolver, pelo contrário, a partir de um programa pedagógico planejado para desenvolver o seu potencial intelectual, a criança poderia alcançá-lo, mas não o suficiente para um desempenho dentro dos padrões normais. Assim, mesmo compreendendo que a inteligência não era algo fixo – podendo variar dentro de certos limites

– o que sobressaía no ponto de vista do autor era a inteligência de origem inata e genética. (Mindrisz, 1994).

No período entre 1916/1960, autores como, Terman e Wechsler⁴⁶ elaboram revisões do teste de Binet. Daí que, a avaliação passa paulatinamente a “[...] desempenhar a função para a qual tinha sido destinado, ou seja, quantificar a inteligência, desempenhando o caráter preditivo do sucesso e do fracasso escolar do aluno” (Mindrisz, 1994, p. 50). Nesse sentido, a autora conclui que “o **rendimento escolar**, que foi o paradigma para Binet construir o seu teste, no percurso histórico sofreu uma inversão, na qual o teste passou a ser paradigma de **sucesso escolar**” (Mindrisz, 1994, p. 71, grifo nosso).

As ideias construídas no Brasil, também seguiriam pelo mesmo caminho. Como visto antes, de acordo com Patto (1996), a psicologia cumpria seu papel por meio dos testes, indicando quais eram os alunos aptos para aprender e quais eram menos aptos, justificando assim, as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais em um mundo de uma suposta ‘igualdade de oportunidades’.

Para se aprender melhor a dimensão do uso dos testes naquele período histórico, Wanderbroock Jr (2009), explica a partir da análise da obra de Bomfim (1928)⁴⁷, que em 1924 no Rio de Janeiro – de acordo com os ideais da Liga – o professor é convocado para estudar as possibilidades dos testes no ensino primário. O objetivo de tal estudo, “[...] era preparar também os professores para que eles mesmos pudessem aferir o nível de capacidade dos alunos” (Wanderbroock Jr, 2009, p. 122). Por esse caminho,

[...] a liga esperava selecionar somente as crianças normais para a escola. Ou melhor, esperava selecionar os anormais que estariam privados de ingressar. O critério era, portanto, excludente, e não inclusivo. O Governo decidia que todos tinham direito de estudar, mas a Liga selecionaria quem seriam os excluídos desse processo [...]. Logo, foi preciso selecioná-los antes de ingressarem nas escolas (Wanderbroock Jr, 2009, p. 123).

Esta citação deixa claro que o objetivo era aplicar os testes, antes mesmo da própria escola, ou seja, no período pré-escolar ou nas escolas maternas, mas como fazê-lo?

⁴⁶ O psicólogo americano Lewis Madison Terman (1877-1956) realizou três revisões do teste de Binet, a primeira em 1916, a segunda em 1937 e a terceira publicada no ano de 1960. David Wechsler (1896-1981) elaborou a Escala de Inteligência para Crianças (WISC) em 1949. Esse teste é empregado amplamente nos dias de hoje, no âmbito educacional (Mindrisz, 1994).

⁴⁷ Ver, Bomfim, M. (1928). *O methodo dos tests: com aplicações á linguagem no ensino primário*. Rio de Janeiro: [s. n.].

Para Wanderbroock Jr (2009), Wooley (1931)⁴⁸ percebia que os educadores tinham como certo, desde 1920, que o nível mental medido aos 06 anos de idade – por intermédio dos testes – dava um prognóstico da progressão educacional da criança. Naquele momento, portanto era necessário verificar se o mesmo prognóstico seria aceitável em idades mais tenras. Mas daí, os processos teriam que ser outros, “[...] desde que os testes de **linguagem** não tem, então, aplicação. Socorre-se a psicometria em tais casos dos chamados ‘performance tests’, testes de atos, dos quais a série mais utilizada é a de Merrill-Palmer, aplicável desde a idade de 18 meses” (Wooley, 1931, p. 143 citado por Wanderbroock Jr, 2009, p. 123-124, grifo nosso).

Nessa direção, de acordo com Wanderbroock Jr (2009), Toulouse e Targowla (1925)⁴⁹ apreendem que, o instrumento estava definido, o problema era: quem iria aplicá-lo? A Liga sugere que ela mesma o aplique – antes do ingresso da criança à escola. Uma vez na escola, caberia ao professor o duvidoso compromisso de “apontar” qual criança deveria ser submetida ao teste.

De qualquer modo, a Liga queria que não somente seu ideário fosse difundido, mas sua própria atuação fosse garantida nas escolas. Incapazes de aplicar os testes, em sua maioria os professores deveriam conviver com a idéia de que era necessária a participação de um “novo educador”: **o especialista** (Wanderbroock Jr, 2009, p. 125, grifo nosso).

A partir disso, surge a ideia de que a escola, a classe maternal, enfim, todos os meios educativos, deviam ser assistidos, não somente pelos médicos, mas também, por psicólogos no sentido de que estes poderiam acompanhar o desempenho das crianças atrasadas e das adiantadas no processo educativo (Radecki⁵⁰, 1925 citado por Wanderbroock Jr, 2009). Contudo, segundo Wanderbroock Jr (2009), o quadro escolar precisaria da parceria de alguns especialistas, além é claro, de educadores e membros da Liga.

Nesse caso, é relevante pensar que, naquele momento da história, entre 1920 e 1930, a psicologia não existia ainda como profissão reconhecida no Brasil, viria a ser regulamentada em 1962. E quanto à fonoaudiologia? A graduação em fonoaudiologia no Brasil iniciou em

⁴⁸ Ver, Wooley, H. T. (1931). *Educação da criança em idade pre-escolar*. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental, Rio de Janeiro, anno IV, n.2, p. 143-147, mar./abr./maio. Resenhas e analyses. Jornal do Commercio.

⁴⁹ Ver, Toulouse, G. G. & Targowla, R. (1925). *Prophylaxia mental*. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental, Rio de Janeiro, anno I, n.1, p. 166-181. Resenhas e analyses. Jornal do Commercio.

⁵⁰ Ver, Radecki, W. (1925). *Hygiene mental da creança*. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental, Rio de Janeiro, anno I, n.1, p.11-89. Trabalhos originaes. Jornal do Commercio.

1950, no Rio de Janeiro e em 1960, em São Paulo, em uma época de grande incentivo econômico e político do governo federal, “[...] **apesar da necessidade de se formalizar as práticas já existentes desde a década de 1920**” (Bacha & Osório, 2004, p. 219, grifo nosso). Isso significa, que além das práticas em psicologia já existirem, antes mesmo de sua regulamentação, as práticas fonoaudiológicas, do mesmo modo, já existiam, bem antes, de sua institucionalização acadêmica.

Os estudos de Wanderbroock Jr (2009), a nosso ver, indicam que a necessidade de um especialista em fonoaudiologia aparece por volta de 1920, pois, como já explicitado, era preciso nesse período estudar outros processos para avaliar crianças menores de seis anos de idade, uma vez que, ainda, não existia a aplicação de testes de linguagem. Em um primeiro momento, a psicometria acaba ajudando nesses casos, por meio da utilização da série de Merrill-Palmer, aplicável desde um ano e meio de idade.

Em um segundo momento, a Liga sugere que, em regra, numa primeira seção de exame, se use apenas o teste de **vocabulário**, por ser mais simples e interessante, dando a ideia aproximada do seu nível mental da criança (Lopes⁵¹, 1931 citado por Wanderbroock Jr, 2009).

Tais dados sugerem que, talvez, a preferência por um avaliação mais simples tenha ocorrido nesse período, por não existir, ainda, um profissional habilitado para aplicar o teste referente à linguagem da criança, principalmente, no que diz respeito, a crianças em idade um pouco mais tenra. Estaria sendo criada aí, a necessidade de se formar um profissional apto para esse trabalho? E depois, quem sabe, apareceriam resultados nos testes, que não significassem uma deficiência intelectual, mas apenas uma deficiência de linguagem e aí, não por acaso, seria absolutamente necessário formar um especialista que tratasse, sobretudo, essa deficiência?

Para Berberian (1995), o período entre 1920 e 1940, sinaliza a entrada das práticas fonoaudiológicas no Brasil. No que se refere especificamente aos testes, a autora compreende que os mesmos tinham o objetivo: medir as habilidades ou aptidões intelectuais e linguísticas das crianças. Para isto, o governo contava com a participação de médicos, higienistas, que tinham a responsabilidade de avaliar, classificar e diagnosticar as crianças. Outro objetivo cumprido pelos testes, a nosso ver, foi avaliar as condições de linguagem daqueles que frequentariam a escola. Isso porque, de acordo com os estudos de Berberian (1995) e Wanderbroock Jr (2009), a escola era apresentada como espaço para efetivar o objetivo do

⁵¹ Ver, Lopes, E. (1931). *Subsidio para a adaptação brasileira dos tests de Binet-Terman*. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental, Rio de Janeiro, anno IV, n. 1, p. 17-52, jan/fev. Trabalhos originaes. Jornal do Commercio.

governo, qual seja, a homogeneização da língua. A partir desse raciocínio, tal objetivo deveria realizar-se na escola e, antes dela.

Nessa perspectiva, para se conhecer a linguagem de uma criança e, por conseguinte, realizar um diagnóstico da linguagem patológica “[...] bastava desconsiderar sua natureza social e aplicar um instrumental científico que permitisse descrevê-la e categorizá-la enquanto língua-objeto” (Berberian, 1995, p. 113).

Para a autora, ao lado dos procedimentos voltados ao diagnóstico da linguagem, estavam as atividades escolares desenvolvidas por professores – procedimentos e técnicas para a eliminação dos supostos “distúrbios”.

Isso levou alguns professores a alterar paulatinamente seu papel de educadores para especialistas dos erros das palavras.

Os chamados *defeitos da fala*, apesar de descritos com maior ou menor detalhamento, foram, de forma geral, agrupados e classificados de acordo com a *região*, *parte* ou *etapa* em que o mecanismo de produção da fala/audição apresentasse variações de estrutura e/ ou de funcionamento. O enfoque diagnóstico, baseado no exame corpo e suas partes – os órgãos – que adquiriu força neste período, esteve sustentado nos princípios que nortearam o processo de industrialização no país. A visão de que a mecanização das formas de produção era o meio de modernizar e aumentar a produtividade das *fábricas* incluía não só o aperfeiçoamento dos meios materiais de produção, como a mecanização do próprio trabalhador. A interpretação mecânica, a partir da qual os indivíduos passaram a ser entendidos, também estendeu-se à linguagem. A partir de um enfoque puramente mecanicista, a linguagem tornou-se *um sistema fechado, estável e imutável*, sendo assim distanciada de suas singularidades, significações e representações e do sujeito que a produz. Esta concepção tentava passar uma imagem unificada, homogênea e neutra da língua (Berberian, 1995, p. 112-113).

A partir dessas informações do campo da fonoaudiologia – do mesmo modo que a psicologia – os professores foram também chamados a ser a extensão do olhar do especialista na prática escolar. Em outros termos, são levados à observar os erros, ou defeitos da fala das crianças na busca, quem sabe, de proporcionar-lhes o tratamento mais adequado.

Dessa forma, a permeabilidade da escola ao discurso médico, bem como ao discurso psicológico e, por fim, fonoaudiológico, é histórica. A hegemonia do discurso biológico, na qual ambos se apoiavam, tende cada vez mais à uma naturalização dos fenômenos humanos, no sentido da busca infundável por um padrão de inteligência, ou um padrão de linguagem.

Seguindo a análise acerca da história, no referente aos interesses da Liga sobre a pesquisa desse “modelo de inteligência”, havia ainda, mais dois problemas a serem resolvidos:

O primeiro era definir um padrão de inteligência a priori, “normal”, mediano ou comum, que lhe proporcionasse parâmetro para estabelecer, com relativa segurança, que deveria e que não deveria ser admitido nas escolas, ou quem deveria ou não permanecer nelas. O segundo problema, relacionado com o primeiro, era definir um critério de seleção que diferenciasse um indivíduo dos outros. [...]

A importância do teste de Binet nesse processo foi decisiva. Primeiro, porque se tratava de um teste que definia a escala média de inteligência normal. Segundo, porque era um teste que já gozava de excepcional reputação no mundo inteiro (Wanderbroock Jr, 2009, p. 128-129).

Com isso, a Liga consolidava a ideia, do mesmo modo que Binet, de que a inteligência era um fenômeno natural, biológico e inato ao ser humano. E, segundo os fundamentos do teste de Binet, a Liga esperava finalmente, estabelecer um critério universal de inteligência, e a partir daí, selecionar com maior rigor quem entraria na escola, quem continuaria nela e por fim, quem deveria ser encaminhado para outro tipo de instituição escolar (Wanderbroock Jr, 2009).

No entanto, para Wanderbroock Jr (2009), a partir dos estudos de Claparède (1959)⁵², ainda havia um último problema. O maior anseio da Liga era na verdade, criar, sustentar e consolidar aquilo que ficou conhecido como *a escola sob medida*, na qual os alunos considerados normais estariam de um lado e os com “distúrbios” de outro. Ou seja, era preciso separar os “fortes” dos “fracos”. No momento é importante observar, que “a ideia era de formar classes homogêneas, de preferência com alunos mais desenvolvidos intelectualmente” (Wanderbroock Jr, 2009, p. 131), pois era necessário à garantia de um

⁵² Ver, Claparède, E. (1925). *A escola sob medida: e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

estrato de crianças altamente intelectualizadas que pudessem assegurar o futuro da Nação. Por isso, a definição de um padrão de intelectualidade por meio do teste era importante, porque, a partir dele, se chegaria à conclusão sobre quais eram as crianças “mais” e as “menos” desenvolvidas.

As análises realizadas até este ponto da pesquisa parecem indicar que, uma vez definida a capacidade intelectual do indivíduo, por meio das revisões do teste de Binet, seria preciso realizar uma intervenção no interior da escola que respeitasse os **ritmos** de cada um deles (de acordo com a teoria de Dewey), ou seja, “os “mais capazes” não poderiam seguir o ritmo lento dos “menos capazes” nem a operação oposta poderia ser realizada” (Wanderbroock Jr, 2009, p. 130). Conciliando, portanto, aos pressupostos das ciências naturais de que a inteligência é inata e geneticamente determinada, na qual em última instância desembocará na patologização para aqueles cujo ritmo é muito diferente da média.

O lugar dos fracos, ou menos capazes, estava sendo produzido nesse momento histórico, pois precisariam de um tratamento **especial** e esse tratamento seria oferecido fora da escola: em uma instituição que lhes proporcionaria uma educação especial (Wanderbroock Jr, 2009).

Tais explicações sobre o fracasso escolar se fizeram presentes durante todo o século XX, porque, não raro, quando a escola se deparava com crianças que apresentavam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, constatava-se que entre condições: biológicas, sociais, econômicas, culturais, institucionais e emocionais; a justificativa recaía, na maior parte das vezes, sobre a condição biológica como grande responsável pelo insucesso escolar, conforme dados sistematizados nos resultados de uma pesquisa realizada por Collares e Moysés (1996).

Já, na década de 1960, a explicação para o fracasso escolar teve influência de outra teoria, denominada – *teoria da carência cultural*. Conforme esta teoria, a causa do fracasso escolar estava nos aspectos sociais e culturais, ou seja, a criança fracassava porque era socialmente desfavorecida. Entretanto, o caráter social era reduzido apenas ao ambiente familiar, que impedia e/ou dificultava o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (Patto, 1996).

A psicologia, desde então, passou a contribuir com essa representação pejorativa dos pobres, ao afirmar que o ambiente familiar na pobreza era **deficiente de interações verbais**, de estímulos sensoriais, de contatos afetivos, de interesses dos pais pelo destino das crianças (Patto, 1992). Quanto ao discurso dos educadores da época, o fracasso escolar era resultado de fatores como: “[...] desnutrição, decorrente das precárias condições de saúde, do baixo

quociente de inteligência (QI), proveniente da **falta de estimulação linguística**, imaturidade e carência afetiva” (Facci, Silva & Ribeiro, 2012, p. 162, grifo nosso). Porém,

[...] não se questionava porque a criança era carente; porque o ambiente familiar era precário realmente; não se estudava a dimensão econômica, política e social da dominação cultural. A ‘diferença cultural’, na prática, era encarada como ‘deficiência cultural’, e as explicações fornecidas continuavam no âmbito do indivíduo (Facci, Silva & Ribeiro, 2012, p. 162).

O destaque dado às expressões deficiência de interações verbais e falta de estimulação linguística, não foi posto por acaso, pois a ciência fonoaudiológica se fez no intuito de diagnosticar e tratar exatamente essas supostas deficiências de linguagem. Enquanto a psicologia se encarregava do intelecto com o teste de QI.

Naquele momento histórico (1960), também, não por acaso, com um discurso quase que idêntico, tentando mostrar que as diferenças culturais de linguagem eram, na verdade, deficiências de linguagem – é fundado na Universidade de São Paulo (USP), um dos primeiros cursos universitários de fonoaudiologia e, um ano depois, 1961, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O primeiro foi criado junto à medicina, mas exigia que o aluno tivesse formação como professor e, preferencialmente, relacionado à crianças excepcionais. O segundo veio para auxiliar a psicologia a dar soluções aos problemas escolares. (Berberian, 1995; Bacha & Osório, 2004).

Conforme Berberian (1995, p. 14), esses cursos universitários, nos seus primeiros anos, mantiveram o papel de “[...] legitimar e associar, na figura de um profissional especializado, as práticas de tratamento/ reabilitação e controle da linguagem que vinham, há algumas décadas, sendo difusamente desenvolvidas, ligadas tanto ao universo educacional como médico”. O que significa que, as práticas fonoaudiológicas, não foram uma consequência natural, provocadas pelo avanço da ciência e sim pelas necessidades e possibilidades de trabalho, e ainda, por interesses políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico.

Para completar esse raciocínio, Berberian (1995) afirma que, muitos dos conceitos sob os quais, hoje, compreende-se a aquisição, o desenvolvimento da linguagem, bem como a distinção entre o que é uma linguagem normal e patológica não foram elaborados após a institucionalização acadêmica da fonoaudiologia, na verdade, foram **determinantes** para o processo que, depois de décadas, culminou na criação dos primeiros cursos universitários.

Portanto, muito dos conhecimentos que compõe o rol dos que caracterizam a especificidade da fonoaudiologia são equivocadamente apontados como produzidos a partir da configuração acadêmica desta profissão. Do mesmo modo que desde [...] as décadas de 20 e 40, o discurso técnico-científico teve como seu principal objetivo solucionar e deslocar as razões socioculturais que envolviam a necessidade da padronização/normatização da língua, a insistência em priorizar o conhecimento acadêmico científico como único instituinte da fonoaudiologia, significa incorrer na mesma distorção. Ou seja, reduzir a prática fonoaudiológica a um caráter técnico-especializado (Berberian, 1995, p. 111-112).

De acordo com Patto (1996), as ciências humanas e sociais, inclusive a fonoaudiologia, no decurso da década de 1960, se encarregaram de fazer parecer natural o que era na verdade, social, o que era produzido historicamente. O mito da deficiência de linguagem se articulou a um discurso “científico”, em detrimento de uma imagem negativa dos pobres, atingindo seu ápice no interior da *teoria da carência cultural*.

Uma série de pesquisas realizadas por psicólogos, naquele período, conduzidas em situação escolar ou de laboratório chegaram à conclusão de que a linguagem verbal dos membros das classes menos favorecidas era deficiente e que, por sua vez, acarretavam dificuldades de comunicação e de raciocínio. “Estas deficiências assumiram várias formas, desde a pobreza de vocabulário e tendência a frases curtas e monossilábicas, até deficiências sintáticas e gramaticais de vários tipos” (Patto, 1987, p. 126).

Assim, em suas conclusões, eles (os psicólogos) referiram que os programas de educação compensatória que visavam apenas, à exposição da criança a um maior e mais variado número de estímulos, não eram suficientes. Era preciso, o uso de técnicas individuais, que lhe permitissem estabelecer um diálogo contínuo e melhor elaborado com o educador, levando desse modo, a linguagem verbal da criança a outro patamar (Patto, 1987).

De acordo com os estudos de Spazziani (2001, p. 54), a educação compensatória foi vista como uma forma preventiva de superar as dificuldades das crianças oriundas de ambientes sociais desfavorecidos, assentando-se no pressuposto de que “[...] o insucesso do aluno pobre, na escola, é fruto dos problemas trazidos de seu ambiente socioeconômico-cultural”. A partir de 1970, a psicologia e a fonoaudiologia atuavam diretamente na escola junto a outros profissionais, como médicos, pediatras e terapeutas, na elaboração de

diagnósticos clínicos, deixando de considerar questões sociais e pedagógicas que poderiam interferir no sucesso escolar (Facci, Silva & Ribeiro, 2012).

Naquela época, conforme Rosa (1995), a escola passou a aceitar as soluções dadas por outras áreas do conhecimento aos problemas de ordem pedagógica, bem como suas explicações para o fracasso escolar. Isso acontece porque os professores optam por atribuir os problemas pedagógicos “a causas de saúde/doença nos alunos e deixam de lado a possibilidade de criarem propostas pedagógicas que possibilitem a transformação da relação de domínio e isolamento que a escola pública vem mantendo com seus usuários” (Rosa, 1995, p. 196). Sem medo, os professores passam a identificar problemas causados por fatores nutricionais, realizando ‘diagnósticos’ outros, de ordens emocionais ou nervosas e encaminhando esses alunos para serem avaliados e tratados em postos de saúde.

Nesse sentido, Patto (1985) mostra que, a psicologia contribuiu para a, então denominada, teoria da carência cultural, na qual, em última instância, se defendia que as dificuldades que alunos das classes populares encontravam no processo de aprendizagem, se justificavam por suas inúmeras deficiências de ordens biopsicossociais. Tais justificativas eram confirmadas, por meio do uso de instrumentos psicométricos e de pesquisas no âmbito da vida familiar das crianças.

Como, segundo Patto (1997), o conhecimento não é neutro, a ideia de se naturalizar as diferenças individuais e grupais de capacidades psíquicas não escapa às condições sócio-históricas durante as quais foram desenvolvidas e essa análise precisa ser feita;

[...] foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na concepção de distribuição meritocrática das pessoas pela hierarquia social (concepção que preside as classificações valorativas de inteligência e personalidade) e perceber que o conceito de aptidão natural (só para dar um exemplo) é realização da necessidade de auto-explicação da sociedade capitalista em termos que garantam a sua continuidade (a sua reprodução) (Patto, 1997, p.50).

Esse foi um primeiro momento da explicação científica para as causas dos problemas de aprendizagem escolar, a saber: a própria criança, uma vez que era ela quem portava o atraso do desenvolvimento psicomotor, perceptivo, **linguístico**, cognitivo, emocional. Esse atraso do desenvolvimento era comprovado por intermédio de testes psicométricos, utilizados ainda hoje, para medir o Quociente Intelectual (QI) de quem é avaliado, tal como discutido

anteriormente. Dessa forma, se a criança não apresentasse um desempenho ‘esperado’ para o teste (o que se convencionou chamar de média), delineava-se a compreensão de que se estava diante de uma criança carente ou deficiente cultural (Patto, 1985).

As críticas a esse tipo de avaliação são inúmeras, mas elas se resumem ao fato de que “quando se avalia, seja qual for o objeto desta avaliação, não se tem acesso ao objeto em si, sempre apenas às suas formas de expressão” (Patto, 1997, p.49), isso porque a inteligência, por exemplo, não é um dado mensurável.

Não obstante, a *teoria da carência cultural* por muito tempo foi - e ainda é - justificativa das queixas escolares e do encaminhamento de crianças das classes mais pobres ao serviço de saúde. De acordo com diferentes autores, as razões para os encaminhamentos dos alunos a esses serviços aumentaram nas últimas décadas, no entanto, se são eles que precisam ser encaminhados, é porque o ‘problema’ ainda continua centrado na criança.

Especificamente na área da fonoaudiologia, Berberian (1995) percebeu que a relação desta profissão com a educação de modo geral – e em particular, com a educação especial – teve início no momento “[...] em que ambas definiram-se, ganhando significado social; e que a constituição da prática fonoaudiológica esteve articulada, sobretudo ao universo educacional” (Berberian, 1995, p. 23) por meio de ações fundamentadas na visão da Escola Nova e também a propostas de ‘Saúde Escolar’.

A autora chega a essa conclusão, por perceber em sua prática como fonoaudióloga, que grande parte das crianças portadoras de “[...] distúrbios da comunicação vivem o processo de escolarização nos sistemas especiais de ensino, ou já tiveram uma passagem por este” (Berberian, 1995, p. 22), e que essa “história” também tem um longo caminho.

Hoje é sabido que, a saúde participa ativamente das práticas escolares, uma vez que determina os encaminhamentos que serão dados às crianças que encontram dificuldades no processo de escolarização, bem como os problemas de linguagem nas séries iniciais do ensino. Assim, os problemas de cunho pedagógico passam a ter um caráter médico e o número de crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem e/ou atraso no desenvolvimento de linguagem, que, em decorrência disso, são encaminhadas para serviços de saúde, ou instituições de educação especial tem aumentado cada vez mais.

Para Asbahr e Lopes (2006) a Psicologia, ao classificar e rotular as crianças – como que selando seus destinos – tem servido para justificar as desigualdades sociais, asseverando nesse sentido, que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social encontra-se no indivíduo, em sua família ou em sua raça. E que apesar das críticas realizadas há décadas “[...] a essa concepção de fracasso que parte de uma visão preconceituosa dos pobres e negros e fala a

favor das classes dominantes” (Asbahr & Lopes, 2006, p. 55), essa ideia ainda hoje se faz presente na escola – na mente do professor, pais e dos próprios alunos.

Patto (1996) entende que as explicações atuais para o fracasso escolar mostram que ainda se está sob a influência da teoria da carência cultural, como apontado antes no texto, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da criança decorrente de sua condição.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013); Asbahr e Lopes (2006); Moysés (2001); Moysés e Collares (1997) a configuração atual sobre ‘o fracasso da criança’ demonstra uma visão biologizante da vida social, a ciência – partindo da hipótese de que as crianças pobres são menos aptas à aprendizagem escolar – diz, para esses oprimidos, que a deficiência é deles, ou seja, eles já nasceram condenados ao fracasso. Nesse contexto, a causa do rendimento escolar desigual passou a ser buscada na própria criança. Daí então surge a ideia de medir quais eram as crianças mais aptas a serem educadas e quais não eram (Patto, 1996).

Analisando a forma como tal visão constituiu-se como parte de uma política educacional, em suas diversas formas de expressão, optou-se por um olhar mais atento à este assunto. O termo biologização, de acordo com Meira (2012, p. 78), significa o “deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo”.

A partir desse ponto de vista, tudo que foge às normas, que não vai bem, ou que não funciona como esperado é transformado em doença, em problema biológico. Desse modo, tudo é reduzido à características individuais, enquanto as circunstâncias sociais, políticas e econômicas exerceriam uma mínima influência sobre o ser humano; “daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade. O sistema sociopolítico é praticamente desresponsabilizado, em uma concepção funcionalista bastante bem-elaborada e eficiente” (Collares & Moysés, 1994, p. 26). Eficiente, a ponto de ‘culpabilizar a vítima’ e de conseguir, que ela própria, se considere culpada (Ryan, 1976 citado por Collares & Moysés, 1994).

Entretanto, tal ponto de vista representa um mero “[...] **reducionismo biológico**, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais” (Collares & Moysés, 1994, p.26). Nesse sentido, as autoras entendem que a biologização da sociedade tem sido facilmente aceita e vem se difundido muito rapidamente justamente por trazerem

[...] a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no "bom-senso", no "senso comum", termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia (Collares & Moysés, 1994, p.26).

Assim, a educação, como todas as áreas sociais, acabou analisando a aprendizagem e a não aprendizagem como algo individual, inerente à criança, “um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade” (Collares & Moysés, 1994, p.26). Isso, em última instância traz como consequência a medicalização da sociedade (Spazziani, 2001).

Até alguns anos atrás, por volta de 1930, como explicado anteriormente, a biologização da Educação era feita basicamente pela medicina, principalmente, nas faculdades; também na Rede Pública de Saúde e em consultórios particulares. Daí advém o termo medicalização para nomear essa prática.

A Medicalização tem sido uma forma de transformar questões não médicas – eminentemente de origem social e política – em questões médicas. Isso tem ocorrido segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando nessa lógica, uma abordagem biológica, organicista. Nesse sentido, “omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo” (Collares & Moysés, 1994, p.25).

Entretanto, mais recentemente, essa prática, não tem se restringindo à ciência médica, mas à outras áreas do conhecimento, entre elas, a psicologia, a fonoaudiologia e a psicopedagogia, conciliando-se aos médicos em sua visão biologizante. “Daí a substituição do termo **medicalização** por um outro mais abrangente - **patologização** -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica” (Collares & Moysés, 1994, p. 26).

A visão patologizante do insucesso escolar, nessa linha de uma visão não crítica, tem ocorrido basicamente sob duas vertentes: primeira – a causa do fracasso escolar seria consequência da desnutrição; segunda – a causa constituiria no resultado da existência de

disfunções neurológicas, incluindo-se: a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem e a dislexia (Collares & Moysés, 1994).

Em outras palavras, Meira (2012) conta que essa pesquisa realizada pelas autoras Collares e Moysés (1994) evidencia que ambos os profissionais – da saúde e da educação – “referem-se de modo unânime a problemas biológicos como causas determinantes do não-aprender na escola. Tais ‘explicações’, repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas” (Meira, 2012, p. 79).

O que fica da análise realizada até aqui é que, na atualidade, em situações de conflitos sociais, de movimentos reivindicatórios significativos, a resposta da sociedade, na maioria das vezes, tem caminhado em direção à biologização das questões sociais que causam tal tensão. Nesse processo, conforme Collares e Moysés (1996), as reflexões têm se pautado em uma ciência de cunho *positivista*, cujos objetivos são condizentes com os de uma classe social específica. Tal ciência dá sustentação à sociedade burguesa, na qual, aparentemente, há uma supressão dos conflitos e tudo é rapidamente assimilado e transformado em senso comum.

Ao longo de dez anos de atuação como fonoaudióloga na Educação Especial, e em serviços públicos de atendimento no âmbito da educação e saúde, posso sugerir que as falas que hoje permeiam a educação e a fonoaudiologia tem servido para justificar as desigualdades sociais, afirmando nesse sentido, que a responsabilidade pelo fracasso do indivíduo, seja na escola ou na vida social, encontra-se ‘nele’, em sua família ou em sua raça, como discutido até aqui, por intermédio dos autores supracitados.

Finalizando o segundo capítulo, as preocupações de diversos setores da sociedade com a anormalidade da linguagem estavam diretamente comprometidas com o controle de sua normalidade. Mais do que uma preocupação direta com a “patologia” da linguagem, ou com as consequências desta na vida da criança, era necessário caracterizar, definir e determinar os limites entre a linguagem normal e a patológica; a fala correta e a fala errada; o português padrão e o não padrão.

As explicações que atribuem a existência da fonoaudiologia à sua institucionalização acadêmica e/ou a necessidade de tratamento dessas supostas patologias da linguagem, sugerem um domínio restrito das razões históricas da constituição dessa ciência. A história que não foi contada, se resume ao fato de que tais patologias, ou distúrbios da linguagem foram uma tentativa de encobrir que as mesmas eram de origem social, visto que só foram encontradas em grupos de trabalhadores pobres, e depois, nas crianças, filhos dos trabalhadores. Estes últimos, por sua vez, em nenhum momento tiveram acesso à língua culta,

ou padrão, que não por acaso, foi determinada, pela classe dominante, como um modelo a ser seguido.

Mas, não se pretendia contar a verdadeira história, nem mudar as condições, ou possibilidades de acesso à uma linguagem culta, padrão – não naquela sociedade – a ideia da elite brasileira era que as pessoas acreditassem que tinham algum problema, e que o mesmo era intrínseco a elas, e assim, com o objetivo de explicar que havia algo de anormal com aqueles indivíduos, foi que se construiu – *o padrão de normalidade* – pautado em concepções organicistas.

Contudo, o objetivo deste capítulo foi buscar elementos teóricos que pudessem fazer refletir sobre essa visão, no intuito de superar a tendência de se analisar as dificuldades da criança tão somente com base na própria criança, sem considerar que o processo de desenvolvimento infantil, em especial a linguagem, é um processo partilhado, mediado.

Tal entendimento, segundo Patto (1996) possibilita intervir na vida da criança, não de forma tradicional, com uma visão biologizante, mas de forma histórico-social, procurando compreender não apenas a criança que não aprende, mas também, suas relações familiares, escolares, em outras palavras, são necessárias considerações sobre a história de vida do sujeito, para que desse modo, possa-se olhar o problema em sua totalidade e não apenas parte do todo. Serão esses últimos pressupostos teóricos, que serão defendidos no último capítulo, a seguir.

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção procurou-se aprofundar em alguns conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural buscando entender melhor o desenvolvimento da criança. Com isso, espera-se posteriormente, abstrair as possíveis implicações dessa teoria para a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas e suas relações com o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica na criança.

A apropriação do materialismo histórico dialético está presente na obra dos fundadores da psicologia histórico-cultural. Essa compreensão do psiquismo pode ser elucidada pelo estudo de como se dá esse desenvolvimento com base num dos principais fundamentos de Vigotski e Luria (1996), no qual à medida que a criança se apropria daquilo que foi produzido pelos homens ao longo da história da espécie humana, grandes mudanças internas e externas são observadas em um desenvolvimento sem fim.

3.1 SOBRE A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO NA CRIANÇA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

De acordo com Vigotski e Luria (1996), o comportamento do homem cultural adulto, é resultado do desenvolvimento filogenético e ontogenético. O primeiro corresponde à evolução biológica da espécie humana e à construção histórico-cultural do gênero humano e, o segundo, evidencia o desenvolvimento do ser singular. Ao discorrerem sobre esse processo de desenvolvimento, os referidos autores explicam que:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e ao desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (Vygotsky & Luria, 1996, p. 151).

A criança, na medida em que interage com o outro, tem a possibilidade de avançar e constituir-se culturalmente, superando sua condição puramente biológica. Para Facci, Tuleski e Barroco (2006), a história do psiquismo⁵³ humano é a história da sua construção, logo ele não é imutável ou invariável, mas sim, se desenvolve e se transforma por meio da atividade social. Assim, tem início a justificativa da opção por essa perspectiva acerca do desenvolvimento da criança – a possibilidade de sua transformação de *crisálidas* em *borboletas*, nas palavras de Vigotski e Luria (1996).

Essa transformação, segundo Leontiev (2004) ocorre a partir da apropriação da cultura material e intelectual, criada durante gerações por meio do emprego dos *instrumentos* e *signos*. Dessa forma, pode-se dizer que o indivíduo aprende a ser homem, pois o que lhe é dado pela natureza ao nascer não é o bastante para que ele viva em sociedade, mas é preciso adquirir o que já foi conquistado no processo de desenvolvimento histórico da sociedade. É essa apropriação da cultura, que permite ao homem criar novas aptidões e novas funções psíquicas.

De acordo com Martins, M. (2011), Vigotski toma o emprego dos instrumentos como bases materiais do desenvolvimento cultural da criança. Por instrumento entende-se produtos da evolução histórica, especificamente humanos, conquistados pelo homem ao longo do seu desenvolvimento enquanto ser social. Os instrumentos técnicos, fruto da necessidade do homem no processo de desenvolvimento do trabalho, têm como função a transformação direta da natureza. O signo, por sua vez,

[...] opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem os estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (Martins, M. 2011, p. 40).

Ao introduzir o conceito de signo, Vigotski aplica um xeque-mate na concepção tradicional de desenvolvimento, que limitava a descrição puramente quantitativa do

⁵³ O conceito de psiquismo será definido no decorrer do texto.

desenvolvimento infantil e indica a necessidade de se distinguir as leis que regem mudanças e transformações qualitativas nesse processo (Martins, M. 2011).

De acordo com Martins, M. (2011), Vigotski (1995)⁵⁴ em toda sua obra resistiu às teorias que compreendiam o desenvolvimento como endógeno – controlado por fatores essencialmente interiores e, portanto, individual. Do mesmo modo, se opôs “[...] aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas” (Martins, M. 2011, p. 39). Em síntese, em sua trajetória teórico-metodológica Vigotski evidencia que tais modelos simplesmente descreviam, de forma quantitativa, o desenvolvimento infantil e, o desafio estava justamente em descobrir as transformações qualitativas que regem esse desenvolvimento.

Leontiev (2004), seguindo os mesmos passos de Vigotski estudou o desenvolvimento da criança asseverando que o que marca o desenvolvimento do seu psiquismo, além do lugar que ocupa nas relações sociais, é a sua própria vida, o desenvolvimento de suas atividades tanto interiores quanto exteriores, isto é, as condições em que vive.

Por esse caminho, Vigotski, e posteriormente, seus colaboradores Luria e Leontiev inauguram uma nova abordagem a respeito do desenvolvimento infantil ao alegarem que, é fundamental saber como o adulto cultural se diferencia da criança e alcança patamares superiores no desenvolvimento. Nessa direção os autores destacam o caráter social das funções psicológicas superiores.

Completando esse raciocínio, para se apreender o objeto de estudo deste trabalho – o desenvolvimento da linguagem – é necessário entender como pensamento e linguagem, estão interligados e considerar a relação interfuncional existente e como esta se organiza em uma estrutura integral. Nas palavras do próprio Vigotski (1995, p. 150): “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”. Isso significa que, para o autor, os princípios de constituição do pensamento e da linguagem encontram-se fundamentados na ideia de que, a gênese de ambos é social.

Nesse sentido, de acordo com Tuleski (2008), Vigotski procurou evidenciar que a criança não difere do adulto apenas em aspectos quantitativos, mas também na qualidade de suas funções psicológicas. Vale destacar, portanto, que o pensamento verbal não é uma forma

⁵⁴ Ver, Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor; escrito originalmente entre 1928 e 1931.

natural de comportamento, mas sim, uma forma sócio-histórica. Isso porque, no início de sua vida, o que predomina é o orgânico, as funções psicológicas elementares. Por meio da ação social, essas funções vão alcançando outros patamares, sobretudo a partir do desenvolvimento do pensamento e da linguagem simbólica, tornando-se funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento do pensamento verbal possui um significado central para todas as funções psíquicas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento – e o processo de formação de conceitos define todas as mudanças que ocorrem.

Na busca da compreensão do desenvolvimento individual, Vigotski estudou como a criança se transforma em um adulto histórico-cultural. A criança no começo é permeada pelas funções elementares (biológicas), conforme se apropria dos instrumentos e signos culturais, essas funções vão se transformando na relação com o meio e vão sendo superadas com a conexão entre pensamento e linguagem. A partir do momento que a criança começa a entender algumas palavras ela passa a internalizar a realidade significada. A palavra vai qualificando o objetivo da criança e suas ações começam a se dar a partir da linguagem e, nesse sentido, todas as funções: percepção, memória, atenção, pensamento vão mudando de forma qualitativa. Para Vigotski era necessário o entendimento desse desenvolvimento pleno para que fosse viável uma visão integral e não fragmentada da realidade (Vigotski, 1996b; Tuleski, 2008).

Além disso, Vigotski diz que a linguagem tem um papel fundamental nesse processo, pois proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, já que possibilita uma apropriação de ferramentas culturalmente produzidas o que resulta em novas possibilidades de relações com os adultos de seu meio social. Quando ocorre a união entre o pensamento e a linguagem⁵⁵, as funções psicológicas são redimensionadas e o indivíduo vai passando, gradativamente a ter domínio sobre elas. Essa união é capaz de alterar a forma de conteúdo da imaginação, dos sentimentos e da vontade. Tudo isso depende da organização social, ou seja, para o autor, a psique é uma construção histórico-social, conforme aponta Tuleski (2008).

A gênese social de todos os processos psíquicos é o princípio orientador da linha teórica defendida aqui, ao considerar que esses se originam, desenvolvem-se e transformam-se em consequência da história da sociedade humana. Tal consideração não nega o desenvolvimento biológico, mas defende que o psiquismo humano se desenvolve na interação com o mundo, assim, os processos psíquicos elementares, de origem natural, transformam-se

⁵⁵ Esse conceito será elaborado de modo gradual no subitem (3.3), o qual trabalhará especificamente esta união entre pensamento e linguagem.

em processos psíquicos superiores, de origem cultural. Em resumo, o psiquismo humano é produto da atividade cerebral e de todo o contexto em que se inter-relacionam os homens (Carvalho, 2007).

No entanto, esse processo de relação, de interação entre os homens não é uma mera relação interpessoal, porque é necessário que estes utilizem mediadores⁵⁶ que lhes permitam registrar, manter e transformar suas histórias pessoais e a própria história da humanidade Facci, Tuleski e Barroco (2006). A relação dos homens com o que foi conquistado pelas gerações precedentes, foi denominado por Leontiev (2004) como um processo de humanização.

Essa constituição do homem em humano “[...] implica em deixarmos de ser apenas espécie biológica e assumirmos características culturais, permitindo-nos, por meio da formação dos processos psicológicos superiores, diferenciarmo-nos dos animais” (Facci, Tuleski & Barroco, 2006, p. 28). Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tais como: a atenção voluntária, memória, abstração, pensamento verbal, linguagem intelectual, planejamento, raciocínio lógico, domínio de conceitos) não acontece naturalmente e tampouco, de modo espontâneo; depende sim, de fatores individuais, mas principalmente e, sobretudo, das condições socioculturais. Em outras palavras,

a consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, ela assume as formas de um reflexo ativo que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos do desenvolvimento histórico (Luria, 2010, p. 194).

⁵⁶ O conceito de mediação será desenvolvido ao longo do texto.

Assim, as ideias de Luria (2010) somam-se às pesquisas de Leontiev (2004), ao considerarem que as características transmitidas geneticamente são uma das condições para a formação das faculdades psíquicas do indivíduo. Isso significa que o desenvolvimento cultural apontado por ambos os autores não ocorre separadamente do desenvolvimento biológico, o qual, sozinho não exerce uma significação decisiva.

Essa discussão traduz de modo mais explícito, uma das preocupações fundamentais do presente estudo, com o qual se pretende contribuir, subsidiadas especialmente em Vigotski, para o avanço do debate acerca das possibilidades e necessidades educacionais capazes de levar à superação por incorporação do biológico; essa compreensão é que deve direcionar o processo educativo, em especial a compreensão do processo de ensino e apropriação da linguagem simbólica pela criança.

Para tratar devidamente essa e outras questões, iniciou-se as considerações pela análise do desenvolvimento das funções superiores, bem como o processo de mediação, compreendido por essa teoria como a chave do processo de transformação das funções elementares em funções superiores. Conforme Vigotski (2009, p. 161), “[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos”.

Como visto, para a Psicologia Histórico-Cultural cada indivíduo é único, singular e essa singularidade se dá pelas possibilidades de apropriação dos bens historicamente produzidos e acumulados pela humanidade que estão relacionadas diretamente à cultura e à classe social da qual faz parte. Isso significa que o homem é um ser social e tudo que existe de realmente humano é adquirido no decorrer de sua vida, fruto das relações estabelecidas com outros homens.

Nessa direção, as especificidades do psiquismo humano são produzidas de acordo com as condições sociais; daí decorre que, as transformações no seu desenvolvimento irão acontecer em conformidade às mudanças dessas condições de vida. Entretanto, essas condições sociais e o desenvolvimento das relações reais do indivíduo com o mundo não dependem dele ou da sua consciência, mas sim, das condições históricas e sociais concretas nas quais vive e pelo modo como sua vida se forma nessas condições (Leontiev, 2004).

A esse propósito, Leontiev (2004) comenta que as enormes diferenças nas condições e modos de vida dos homens – da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais – não advêm das suas diferenças

biológicas, mas de relações formadas no decorrer do processo sócio-histórico, como desigualdade econômica e a desigualdade de classes, por exemplo.

Contudo, a barreira imposta – cultural, política, socioeconômica – às possibilidades de desenvolvimento das crianças deve ser objeto de análise neste trabalho, na busca de enfrentamento e superação. Não se pretende esgotar as discussões sobre os problemas suscitados, o objetivo é deixar claro que a base do pensamento de Vigotski como compreende Martins, M. (2011, p. 46) não está nos fenômenos naturais e sim na vida social e que “[...] os fenômenos psíquicos tipicamente humanos se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social”.

Nesse contexto, algumas questões essenciais devem ser consideradas: Por que o desenvolvimento biológico não é suficiente para que o homem alcance patamares superiores no desenvolvimento de suas habilidades tipicamente humanas? Como se originam as nomeadas funções psicológicas superiores? Como se desenvolvem em cada indivíduo?

3.2 NESSE PROCESSO, O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com Pasqualini (2013), a primeira ideia essencial da concepção histórico-cultural é que o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas. A segunda, diz respeito ao caráter histórico-cultural do processo de desenvolvimento e dos períodos que o caracterizam.

Sobre o primeiro propósito, a autora diz, que:

[...] não se trata, portanto, de uma mudança de grau, do menos para o mais, mas de uma mudança de tipo, isto é, mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo. Em uma perspectiva dialética, apenas quando se processam mudanças qualitativas nos fenômenos é que podemos, de fato, falar em *desenvolvimento* (Pasqualini, 2013, p.74-75).

Isso significa que o desenvolvimento de uma criança não é um processo natural, porque, qualidade, implica em pensar nas mediações que lhe serão oportunizadas, implica em pensar nas oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas. Seguindo esse raciocínio, o que move o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade, ou melhor, a sua vida em sociedade, e, é justamente nesse ponto, que entra o

segundo pressuposto – o caráter histórico-cultural do processo de desenvolvimento. “As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado” (Pasqualini, 2013, p. 76).

Para exemplificar o modo como se dá esse processo de desenvolvimento, Vigotski e Luria (1996) lembram como uma criança gradativamente aprende a andar. A criança começa a se mover pelo chão em quatro apoios, isto é, de maneira ainda primitiva, assim que seus músculos estejam devidamente preparados, fortes, ou seja, desenvolvidos biologicamente. Em poucos meses, ela começa a erguer-se sobre os pés, passando a andar. No entanto, isso não ocorre naturalmente, primeiro utiliza objetos à sua volta para se apoiar e seu modo de andar ainda não é firme. Tendo superado a necessidade de mediadores que facilitam seu desenvolvimento, a criança os dispensa. Isso demonstra que não precisa mais dos objetos externos de apoio, pois já alcançou um estágio do caminhar perfeitamente formado. E, a partir desse momento, inicia uma nova etapa em seu desenvolvimento, na qual os objetos externos são substituídos por processos neurodinâmicos internos.

Em outras palavras, a partir de certo ponto, a criança começa a se recusar a utilizar as ferramentas externas, como a ajuda dos pais, por exemplo, segurando-a ao caminhar, não porque ela está madura o suficiente para caminhar sozinha, mas porque já superou essa etapa, isto é, já aprendeu e agora começa a caminhar sem a necessidade de mediadores externos. Daí, irá aprender a caminhar cada vez mais rápido, e com maior agilidade, chegando aos primeiros passos de uma corrida e “[...] esses modos de comportamento, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstróem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 184).

Nessas breves observações apresentas parece ser impossível reduzir o desenvolvimento da criança a um simples amadurecimento de qualidades inatas, pois o desenvolvimento de todas as habilidades não está previamente determinado, ou seja, não diz respeito a um fator maturacional, biológico, mas depende de condições para alcançarem patamares mais complexos, pois de acordo com Vigotski e Luria, (1996, p. 214),

[...] no processo de desenvolvimento, a criança “se re-equipa”, modifica suas formas básicas de adaptação ao mundo exterior. Esse processo se expressa, antes de mais nada, por uma mudança a partir da adaptação direta ao mundo, utilizando capacidades “naturais” dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo: a criança não entra imediatamente em contato com o mundo,

mas primeiro elabora determinados dispositivos e adquire determinadas “habilidades”. É preciso afirmar que a criança começa a usar todo tipo de “instrumentos” e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes.

Nesse sentido, a diferença da capacidade culturalmente adquirida de uma criança de quatro anos e outra de oito anos, não está na acumulação gradual e evolutiva de técnicas e práticas complexas, mas no fato de que, a criança de oito anos consegue controlar “[...] as ferramentas do mundo externo e seus próprios processos comportamentais de um modo melhor e mais desenvolvido” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 214).

Vigotski e Luria (1996) não chegaram a essas conclusões por meio de simples observações da criança em seu desenvolvimento natural, e sim por meio de análises de vários experimentos artificiais realizados com crianças. Em tais experimentos, os autores observaram que o comportamento de cada uma delas apresentava diferenças qualitativas importantes em diferentes idades.

[...] essas diferenças têm raízes não só em mudanças puramente fisiológicas, como também numa capacidade diferente de usar diversas formas culturais de comportamento. De maneira mais sucinta, podemos dizer que a criança atravessa determinados **estágios de desenvolvimento cultural**, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de intervenção e diferentes técnicas culturais. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 214, grifo nosso).

Para Leontiev (2010, p. 66), a transição de um estágio de desenvolvimento para outro decorre quando a criança começa a se dar conta de que “[...] o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo”. Como no exemplo no qual, a criança começa a recusar a ajuda do adulto para andar, numa tentativa enorme de modificar tal relação e passar para uma nova tarefa correspondente às suas potencialidades em mudança e à sua nova percepção do mundo. Nesse momento, portanto, “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua

atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (Leontiev, 2010, p. 66).

Nessa perspectiva, a transição de uma etapa de desenvolvimento para a seguinte se dá pela mudança do tipo principal de atividade. “Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças na atividade como um todo” (Facci, 2006, p. 18). Tais mudanças, não ocorrem em uma ou outra função psíquica, mas em todas elas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. E, dentro do limite de cada etapa, todas estão ligadas entre si, ou seja, não são independentes umas das outras. No caso da linguagem, por exemplo, de acordo com Martins, M. (2011), para Vigotski (2001)⁵⁷, na etapa “pré-linguística” ela apresenta determinada função, mas quando chega à fase “linguística-fonética”, a linguagem ocupa novo lugar na atividade psíquica da criança, na qual ela descobre a função social dos signos.

Nessa direção, Leontiev (2010, p. 65) afirma que cada estágio do desenvolvimento da psique infantil se caracteriza por meio de uma determinada relação, por uma *atividade principal*, “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança”. Embora, esses estágios apresentem um **conteúdo** preciso em sua atividade principal e certa **sequência no tempo**; nenhum dos dois em destaque é imutável.

Nesse caso, o que determina diretamente o desenvolvimento da criança é sua própria vida – suas condições reais de vida. São dessas condições, que o conteúdo depende primariamente.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. [...] Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário,

⁵⁷ Ver, Vigotski, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor; escrito originalmente entre 1932 e 1934.

dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (Leontiev, 2010, p. 65-66).

É importante esclarecer aqui, que para a abordagem teórica desta pesquisa, a palavra *estágio* (ou outras utilizadas como sinônimos, quais sejam, fase, etapa, período), não significa que o desenvolvimento da criança segue um caminho linear, predeterminado, o qual possa ser medido por meio de testes, por exemplo, como já tratado neste trabalho. Diferente disso, “a sequência e o conteúdo dos estágios do desenvolvimento não só se alteram, mas se produzem historicamente, com a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais. Não é, portanto, a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra” (Pasqualini, 2013, p. 78). Nesse sentido, a delimitação etária colocada a seguir no texto, tal como sugeriram Eidt, Tuleski e Franco (2014), deve ser entendida como relativa e não prescritiva. Em resumo, o esquema de periodização de Vigotski (1996), não foi posto com o objetivo de limitar as fases de desenvolvimento da criança e sim, captar a *unidade* entre o pensamento e palavra dentro desse incrível processo que é o desenvolvimento da linguagem.

Tendo isto claro, de acordo com Vigotski (1996), a transição de um estágio de desenvolvimento para outro é caracterizado por *crises*. Estas, por sua vez, aparecem no limite entre duas idades, assinalando o final de um estágio precedente de desenvolvimento e o início do seguinte, são elas: **a crise pós-natal** – primeiro ano (2 meses a 1 ano); **crise de um ano** - infância precoce (1 a 3 anos); **crise de 3 anos** – idade pré-escolar (3 a 7 anos)⁵⁸.

Para o autor, a primeira peculiaridade desses estágios consiste, por um lado, em que as crises se originam de forma imperceptível, sendo difícil determinar o momento de seu começo e fim, por isso, os limites entre o começo e o final das crises e as idades contíguas são totalmente indefinidas. A segunda peculiaridade é que um grande número de crianças que vivem esse período crítico em seu desenvolvimento são difíceis de educar, podendo apresentar declínios no rendimento escolar e interesse pelas aulas, diminuindo do mesmo modo, sua capacidade geral de trabalho. Mas é claro que nem sempre é assim, pois os períodos de crises (ou críticos) são distintos em diferentes crianças, e algumas simplesmente não passam por eles. A última característica e talvez a mais importante no sentido teórico, porém a menos clara, é o negativismo.

⁵⁸ Vigotski (1996) identificou outras três crises, mas estas não fazem parte de nosso objetivo de estudo.

Ainda conforme Vigotski (1996), os autores que escreveram sobre esses períodos críticos apontaram, que se diferenciam dos períodos estáveis pelo seu caráter mais destrutivo do que criativo, como se a criança tivesse que retirar e extinguir, decompor e desintegrar tudo o que aprendera na etapa anterior e que caracterizava seu desenvolvimento. Isto é, ela

[...] perde o que havia conseguido antes de adquirir algo novo. O advento da idade crítica não se distingue pela aparição de novos interesses, de novas aspirações, de novas formas de atividade, de novas formas de vida interior. A criança ao entrar nos períodos de crises se distingue sim por traços contrários: perde os interesses que antes ainda ocupavam toda sua atividade, que antes ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção (Vigotski, 1996, p. 257, tradução nossa).

Tais períodos de crise, que se intercalam entre períodos estáveis são, portanto, uma configuração dos pontos críticos de mudança no desenvolvimento “[...] confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária” (Vigotski, 1996, p. 258, tradução nossa).

De acordo com Leontiev (2010), a interpretação clássica de tais crises é de que elas são ocasionadas por dois fatores: primeiro, pelas características interiores da criança em maturação; segundo, pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. No entanto, para o autor, tais crises não acompanham absolutamente o desenvolvimento psíquico. Na realidade,

[...] não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que o momento crítico ou a mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada (Leontiev, 2010, p. 67).

Desse modo, Leontiev (2010) compreende que a mudança de um tipo principal de atividade e a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra corresponde sim, a uma

necessidade interior que está surgindo, mas tal necessidade interior está diretamente ligada com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas que deverão corresponder a suas potencialidades em mudança. Isso significa, a nosso ver, que se não forem propostas à criança atividades novas que correspondam aos novos potenciais em desenvolvimento as mudanças internas, esses momentos de crise poderão perdurar.

Diante do exposto, é possível estabelecer como uma primeira constatação que, Vigotski, Luria e Leontiev conferiam à infância um caráter histórico concreto, isso significa dizer que, as particularidades, as especificidades de cada idade no processo de desenvolvimento da criança, também são historicamente transformadas (Facci, 2006). Desse modo, não é possível estabelecer fases ou etapas do desenvolvimento infantil, que se sucedam em uma “[...] ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo” (Pasqualini, 2006, p. 117).

Dessa forma, fica clara a necessidade de se considerar na investigação do desenvolvimento infantil o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, ou melhor, o vínculo entre ela e a sociedade (Pasqualini, 2006). Por isso, Vigotski (2009) afirmou que a tarefa da psicologia e acrescenta-se aqui, da fonoaudiologia e da educação, consiste em “[...] revelar não o eterno infantil mas o historicamente infantil, ou usando as palavras poéticas de Goethe, o transitório infantil. **Cabe pôr em relevo a pedra que os construtores desprezaram**” (Vigotski, 2009, p. 96, grifo nosso).

No intuito de colocar em relevo esse transitório infantil, foram utilizadas como base para o próximo item, obras clássicas da Psicologia Histórico-Cultural, dentre as principais: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* de Vygotsky e Luria (1996) escrito originalmente em 1930; *Obras escogidas*, Tomo IV de Vigotski (1996) escrito em 1932 e 1933; *A construção do pensamento e da linguagem* de Vigotski (2009), escrito em 1934; *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria* (1986); e autores contemporâneos como, Martins, M. (2011); Tuleski, (2008); Facci (2006); entre outras.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, A LINGUAGEM

(A mãe sai para dar uma volta pelo quarteirão à procura de uma empregada. A. vai com a mãe. A mãe pára em várias casas da vizinhança, fazendo às pessoas a mesma pergunta, sem variar muito a sua forma: “Sabe de alguém que está precisando de emprego?”

Na volta para casa, a criança que tinha ficado calada até então, pergunta)

A. Que é emprego, mãe?

M. É serviço, trabalho. Por quê?

A. Eu não sabia.

(A. põe-se a dizer o seguinte refrão, de início baixinho, como se fosse para si, depois mais alto)

A. Empregada, emprego...

Empregada, emprego...

Empregada, emprego...

(Diário de A. – 4;7.29 arquivo Figueira, 1996, p. 75)

O que se pode concluir sobre o desenvolvimento de linguagem dessa criança? Ao investigar a aquisição da linguagem de A. dos 2 anos e 8 meses aos 5 anos de idade, Figueira (1996), diz que numa visão ingênua, a criança deveria avançar em seu repertório – acrescentando palavras novas, flexões, preposições, artigos, novos padrões de combinação de sentença – por outro lado, a criança mostra que está organizando significativamente sua linguagem, está tentando estabelecer uma relação de sentido entre as palavras. Acrescentando algumas considerações a partir de Vigotski, é possível supor que existe aí, uma relação entre pensamento e linguagem.

Acompanhando esse raciocínio, o objetivo desta parte do texto é estudar como ocorre o processo de apropriação da linguagem simbólica elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, bem como suas implicações para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2009), o tema pensamento e linguagem eram considerados como um dos problemas da psicologia na discussão sobre o desenvolvimento humano, que deveria vir em primeiro plano, sendo que para o autor o ponto central desse tema era a *unidade* que se constitui entre pensamento e linguagem. Porém, esse objeto era pouco trabalhado, continuava na visão desse autor fugindo à atenção do pesquisador e, quando se tentava explicar essa relação, era realizada como se fossem funções particulares isoladas, puramente externas e desconexas.

De forma breve, desde os períodos mais antigos, os resultados dos trabalhos desenvolvidos na psicologia científica em relação ao tema pensamento e linguagem sempre oscilaram entre dois extremos: “[...] a plena identificação e a plena fusão do pensamento com

a palavra, e entre a sua plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta” (Vigotski, 2009, p. 2).

Sobre a primeira elucidação, a linguagem era compreendida como uma simples expressão externa do pensamento e pensamento significava a linguagem menos som. E na comunicação, a palavra era tida apenas como um aspecto externo da linguagem. O aspecto sonoro da palavra (o fonema), no mesmo sentido, era considerado como um elemento autônomo, totalmente independente do aspecto semântico (conteúdo), ou seja, na palavra não havia relação entre som e significado. Nas palavras do próprio Vigotski (2009, p. 7), “a esterilidade da semântica e da fonética clássicas está consideravelmente condicionada a esse divórcio entre som e significado, a essa desintegração da palavra em elementos isolados”.

Do mesmo modo, a psicologia estudava o desenvolvimento da linguagem decomposto em seus aspectos fonético e semântico. Para o autor, esse método de análise decompunha não apenas a linguagem em elementos, mas as totalidades psicológicas complexas (Vigotski, 2009).

Na segunda análise, se estudava a relação entre pensamento e linguagem como se houvesse um vínculo mecânico associativo externo entre eles. Ora, se o primeiro método dizia que não havia relação alguma entre pensamento e linguagem, o segundo, tentava ligar ambos como se fosse uma coisa só, o que era na verdade contraditório, pois como se poderia supor que a soma desses elementos estudados isoladamente iria resultar numa *totalidade*.

Para explicar melhor esse problema, Vigotski (2009) cita como exemplo, a análise da composição química da água. Quando se realiza a decomposição da água em elementos, se tem dois elementos químicos: Hidrogênio e oxigênio, com qualidades distintas às da água. Isto significa que, a análise isolada de cada elemento não mantém nas suas partes, as propriedades da totalidade.

Porque a fórmula química da água, que se lhe aplica igualmente a todas as propriedades, refere-se, de igual maneira, a todas as suas modalidades, tanto ao grande oceano quanto a um pingo de chuva. Por isso a decomposição da água em elementos não pode ser a via capaz de nos levar à explicação das suas propriedades. [...] A chave para explicar certas propriedades da água não é sua fórmula química mas o estudo das moléculas e do movimento molecular (Vigotski, 2009, p.6-8).

Ao transpor esse exemplo para o estudo do pensamento e da linguagem, Vigotski (2009) afirmou, de igual maneira, que tal método de decomposição do todo em elementos isolados, inviabilizava o estudo das relações internas entre pensamento e linguagem. Devido a isso, o estudo de tais relações passou a ser a chave de toda sua teoria, o qual objetivou mostrar que não existe uma função separada da outra, não é possível olhar o cérebro dissociado do psiquismo, mas sim, como uma *unidade*, como funções que trabalham em conjunto.

Ao entender por unidade “[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (Vigotski, 2009, p. 8). Ele pensou que essa unidade poderia ser encontrada no aspecto interno da palavra – no seu *significado*, porque seria exatamente no significado que estaria “[...] o nó daquilo que chamamos pensamento verbalizado” (Vigotski, 2009, p. 9).

Entretanto, até a criança apreender o significado da palavra, isto é, até alcançar o *pensamento verbal*, terá que percorrer um longo caminho. Caminho esse, que será trilhado no sentido de explicar como e de que maneira esse processo se dá na vida da criança. A partir desses pressupostos, objetivou-se com este subitem da pesquisa, explicar a tese principal de Vigotski (2009, p. 369), ao demonstrar que: “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”.

O surgimento da linguagem conforme Luria (1986) gerou mudanças fundamentais na atividade consciente do homem. Ao designar objetos a linguagem discrimina tais objetos, permitindo ao homem dirigir sua atenção a eles e conservá-los em sua memória. A linguagem duplica o mundo perceptível e possibilita ao homem lidar com os objetos na sua ausência e as palavras abstraem as propriedades dos objetos relacionando-os em determinadas categorias e possuem a função de abstração e generalização da realidade.

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se duplica. O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. [...] Dito de outra forma, da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem.

[...] Mais ainda, graças à palavra, o homem pode operar com as coisas mentalmente em ausência destas, pode realizar ações mentais, experimentar mentalmente as coisas. [...] Finalmente, duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência de gerações anteriores (Luria, 1986, p. 32-33).

De acordo com Luria (1986), Vigotski postulou que o desenvolvimento da palavra está ligado ao desenvolvimento da consciência. Por esse raciocínio, a palavra constitui-se em um instrumento que possibilita refletir o mundo externo em seus enlaces e relações. “Portanto, se, à medida que a criança se desenvolve, **muda o significado da palavra**, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura da consciência” (Luria, 1986, p. 44, grifo nosso).

Compreender, tal como Luria (1986) e Vigotski (2009) que nem o significado da palavra nem sua estrutura psicológica mantêm-se invariáveis no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem e que mudam radicalmente, é o desafio dos próximos subitens deste trabalho. Para tanto, em termos didáticos, a periodização desse desenvolvimento foi subdividida da seguinte forma: o primeiro ano de vida: a comunicação emocional do bebê; a infância precoce: a linguagem como principal neoformação; a idade pré-escolar: a revolução entre pensamento e linguagem.

3.3.1 O primeiro ano de vida: a comunicação emocional do bebê

Desde o início de sua vida o bebê é imerso em um mundo que é social, histórico e culturalmente distinto e no qual toda atividade é mediada pela linguagem simbólica. A abrangência dos aspectos referentes ao desenvolvimento da linguagem e suas consequências na vida do infante não pode ser vista de maneira específica e simultânea, como se propõe a visão organicista predominante nas pesquisas expostas no primeiro capítulo deste trabalho, mas sim, dentro de um contexto que inclui as condições de vida, de educação e atividade, o que ele é capaz de realizar sozinho ou com o intermédio de outrem e o que ele ainda não conseguiu aprender e por quê (Franco, 2011).

Nessa perspectiva, o traço fundamental da linguagem humana é que ela se desenvolve por meio da atividade social. Essa atividade tem como traço principal a mediação por

instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psíquicas superiores são constituídas necessariamente por essa atividade de interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos instrumentos e signos edificados historicamente pelos seres humanos, sendo que nesse processo de desenvolvimento, **a linguagem é o sistema de signos mais importante** (Facci, 2006).

De acordo com Luria (1986), um dos grandes problemas da psicologia como ciência, foi entender em que consiste e como se desenvolve a linguagem e ainda, qual o seu papel na comunicação e na formação da consciência. O autor entendia a linguagem como “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas” (Luria, 1986, p. 25). Tudo isso se desenvolve na criança independentemente dos motivos biológicos elementares, pois a raiz de tais complexos processos está nas formas históricas e sociais da vida do homem, na interação do homem com a realidade. Assim sendo:

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e o comportamento “categorial”, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (Vigotski citado por Luria, 1986, p. 20-21).

De modo breve, tal como Vigotski, Luria (1986) considera a linguagem como um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social. Em uma análise mais detalhada sobre a estrutura da linguagem, os autores consideram como elemento fundamental da linguagem: a *palavra*, por ser ela que nomeia as coisas, individualiza suas características, designa ações, relações, insere objetos em determinados sistemas. “Dito de outra forma, a palavra *codifica* nossa experiência” (Luria, 1986, p. 27).

Na criança pequena, o desenvolvimento da linguagem ocorre num processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos. Para Luria (1986, p. 30), o início da verdadeira linguagem da criança não nasce dos primeiros sons que emite, “[...] mas sim daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve”. No entanto, esse processo de desenvolvimento não acontece de um momento para outro, como visto a seguir no texto, mas possui uma longa história.

Para Vigotski (1996), a situação social de desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida é única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro consiste em uma total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer qualquer uma de suas necessidades vitais devido à imaturidade de suas funções biológicas (elementares). Tais necessidades só podem se realizar com a ajuda dos adultos que cuidam dele, aliás, o bebê depende do outro em todas as circunstâncias. Nesse sentido, o contato da criança com a realidade à sua volta é social e mediado desde o início.

A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social de desenvolvimento no primeiro ano é a seguinte: embora o bebê dependa completamente dos adultos, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. “Precisamente esta segunda característica junto à primeira, conferem a mencionada peculiaridade da situação social em que se encontra o bebê” (Vigotski, 1996, p. 285, tradução nossa).

Assim sendo, os primeiros meses de vida do bebê são os mais contraditórios, pois está imerso em um caldo social sem ter consciência dele, mas é completamente dependente dele para se comunicar, locomover-se, alimentar-se, etc.; e assim, imerso em seus ensaios biológicos – como, por exemplo, as percepções auditivas (identificar ou detectar a presença de um som), funções que ainda são primitivas na vida da criança e que, só irão ganhar significado na linguagem quando ela receber estímulo externo de outrem; portanto, esse desenvolvimento passa do caráter elementar, caracterizado basicamente por sensações orgânicas, para um processo de interação e ação ativa sobre o mundo à sua volta.

Dessa maneira, segundo Vigotski e Luria (1996), o princípio, que era orgânico, aos poucos vai sendo substituído por outro, o da realidade externa. Com isso pode-se entender o desenvolvimento desse complexo sistema, em que a linguagem simbólica é inteiramente dependente da relação da criança com o outro e com a cultura em que está inserida. As pessoas que fazem parte da vida da criança têm um papel fundamental no seu desenvolvimento, pois deverão proporcionar-lhe elementos para que ela supere os possíveis obstáculos que certamente irão surgir, conduzindo-a rumo ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Seguindo essa abordagem é possível definir a linguagem como um sistema simbólico produzido historicamente, que não é apenas adquirido no curso de desenvolvimento, ela nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo o processo de apropriação do mundo e de nós mesmos (Tuleski, 2008).

Para Facci (2006), Elkonin (1987)⁵⁹ referiu que, desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, a comunicação emocional direta do bebê com o adulto é a atividade principal; como choro por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso, para buscar uma forma de comunicação social. O desenvolvimento da linguagem segundo Vigotski e Luria (1996) começa por meio desse choro, que a princípio é um ato reflexo. O bebê utiliza o choro para se comunicar com a mãe - por exemplo, para suprir uma necessidade básica – a fome.

Rigorosamente falando, o primeiro som que ouvimos da criança é o primeiro choro ao entrar no mundo, o primeiro choro ao nascer. Naturalmente, esse choro não tem relação alguma com a fala. Não há relação alguma com uma expressão de algum estado mental. Trata-se simplesmente de um ato reflexo, ainda que muitos desses choros sejam sons que as mães adoram tomar como a primeira manifestação de fala significativa da criança; na verdade, isso ainda não é fala, mas simplesmente reflexos da laringe.

Contudo, precisamente esses reflexos da laringe lançam os alicerces para a “maior descoberta da vida da criança” – para aquele momento em que a criança começa a compreender que esses sons e as combinações entre eles podem *tomar o lugar* de certos objetos; que, com sua ajuda, muita coisa pode ser conseguida; que, dizendo “am-am”, pode conseguir algo para comer, e dizendo “ma-ma”, pode-se chamar a mãe (Vygotsky & Luria, 1996, p. 209).

Por esse caminho, à medida que a criança vai se desenvolvendo, o choro, que antes era seu principal meio de comunicação, não é mais suficiente para atender às suas necessidades. A partir disto, ela começa a ampliar essa forma de comunicação e, desse modo, aparecem os gestos, acompanhados por vocalizações não linguísticas denominadas, na área da fonoaudiologia, de balbúcio sem significado por não atenderem ainda à função de signo, ou seja, por não serem compreensíveis para o coletivo.

Conforme Martins, M. (2011), Vigotski (1995) esclarece que essas reações vocais são respostas condicionadas pelas manifestações vocais das pessoas de seu entorno e, sob tal condição, assumem o papel efetivo de instrumento de contato social “[...] a criança assimila

⁵⁹ Ver, Elkonin, D. (1987). Sobre El problema de La periodización Del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V., Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en La URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, p. 125-142.

apenas que a cada objeto corresponde uma *palavra* que o denomina. Contudo, nesse momento, a palavra que identifica o objeto se revela, meramente, como mais uma de suas propriedades, como extensão do próprio objeto” (Martins, M. 2011, p. 135).

Dessa forma, Vigotski postulou que existe aí, uma conexão externa entre palavra e objeto, ou seja, não há ainda uma conexão interna entre signo e significado. De outra maneira, nesse período existe “[...] uma relação primária entre a palavra, percepção e representação, ou imagem, a partir da qual umas palavras vão dando origem a outras” (Martins, M. 2011, p. 135).

É importante esclarecer que os signos não aparecem de forma mágica na linguagem da criança e nem como invenções delas. De acordo com Vigotski, a criança recebe os signos das pessoas que estão à sua volta e só depois, tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos (Vigotski, 1995 citado por Martins, M. 2011), “[...] ou em última instância, estabelecem relações entre o signo e significado” (Martins, M. 2011, p. 135).

É por isso que Vigotski compreende que o traço que marca essa etapa do desenvolvimento do pensamento e da linguagem é o de que – **a linguagem e pensamento se desenvolvem independentemente**. Os processos cognitivos estão se desenvolvendo, a criança está tentando compreender o mundo ao seu entorno por meio do intercâmbio social com o outro, porém ainda sem a mediação da linguagem, pois ela (a criança) não consegue ainda descobrir a função do signo, ou seja, a função simbólica da linguagem, que é uma operação consciente e altamente complexa (Vygotsky & Luria, 1996; Facci, 2006; Martins, M. 2011).

A seguir, um exemplo no qual, a atividade intelectual pode existir sem o fenômeno da fala. Quando uma criança pequena quer muito pegar algo que está longe de seu alcance, ela traz uma cadeira de outro lugar e sobe nela, utilizando várias técnicas que são obviamente intencionais, porém ainda primitivas, revelando, dessa forma, uma inteligência de ordem prática, mesmo na ausência da fala. Há nesse momento, funcionamento intelectual, visto que a criança está tentando resolver um problema, porém sem conexão com a linguagem (Vygotsky & Luria, 1996). Mas, tem que estar no campo visual – a inteligência prática tem esse limite.

Em outras palavras, mesmo quando a fala ainda não está clara ou plenamente desenvolvida já existe aí, um campo da representação mental; buscar um objeto fora do alcance de sua visão para resolver um problema prático requer uma representação mental. Isso denota que, mesmo na ausência de oralidade, a criança pode começar a compreender a linguagem. Isto é, ela já compreende a fala dos adultos, mesmo que ainda não vocalize.

No entanto, a falta de correspondência entre pensamento e fala nos estágios iniciais do desenvolvimento, não significa absolutamente que:

[...] estes dois processos não *se encontrem* e se influenciem reciprocamente. Pode-se dizer exatamente o contrário: 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 (Vygotsky & Luria, 1996, p. 209).

A pergunta a ser respondida nas próximas subseções diz respeito exatamente a essa citação: Quando ocorre a conexão entre pensamento e linguagem e como se dá esse processo, ou como surge o aspecto semântico da linguagem na criança?

3.3.2 A infância precoce: A linguagem como principal neoformação

Para Vigotski (1996), a principal neoformação da infância precoce está estritamente ligada à linguagem, mas não uma linguagem à margem de sua função social, como uma atividade individual da criança, como era estudada pelo inatismo e comportamentalismo, mas uma linguagem que é permeada pelo social, assim como toda a atividade da criança. Nas palavras dele: “A principal nova formação da infância precoce está vinculada à linguagem” (Vigotski, 1996, p. 356, tradução nossa), é graças a ela que a criança estabelece relações distintas com o meio social desde o início de sua vida, portanto, a linguagem irá possibilitar que toda atitude da criança se modifique ante a unidade social da qual faz parte.

Continuando nessa abordagem, após o primeiro ano de desenvolvimento, conforme explicado na subseção anterior, “[...] a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo” (Martins, M. 2011, p. 135). Para alcançar esse ponto do desenvolvimento da linguagem, a criança terá de abranger em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam. Essa etapa do desenvolvimento é denominada “linguística-fonética” e marca os primórdios da interconexão entre linguagem e pensamento.

É justamente essa passagem da etapa pré-linguística para a seguinte, na qual a criança descobre a função social do signo (aos dois anos, mais ou menos), que as linhas do pensamento e da linguagem, se encontram e coincidem; “[...] para a própria criança, esse é o

período mais importante sem o qual seu pensamento não poderia nem progredir nem desenvolver-se” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 210).

Por volta da idade de um ano surge na criança a tendência de imitar os sons ouvidos. É dessa forma que o cachorro recebe o nome de “au-au”, a vaca “mu”; essa tendência, por sua vez, acaba criando as primeiras condições para o início do uso funcional das palavras (Vygotsky & Luria, 1996).

Esse momento do desenvolvimento causa uma enorme reviravolta na vida da criança:

O pensamento primitivo da criança que, até então, se desenvolvera em passos ingênuos e hesitantes, “tateando” seu caminho, adquire subitamente novas possibilidades. Essas possibilidades são incorporadas à fala, à medida que a criança se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacita a satisfazê-los mais facilmente. Todas as observações indicam que essa função da fala é precisamente a primordial e a mais urgente e persistente (Vygotsky & Luria, 1996, p. 210).

De acordo com Luria (1986), as primeiras palavras estão ligadas à ação da criança e à comunicação com os adultos, apontando e nomeando objetos relacionados à sua prática; assim essas palavras têm um caráter simpráxico, ou seja, tem significados diversos, de acordo com o contexto no qual a criança esteja inserida. A palavra “babá”, como no exemplo de Vigotski e Luria (1996), não significa apenas babá; para a criança, dependendo das circunstâncias, a palavra pode ter sentidos diferentes como: “Babá, venha aqui”; “Babá, vá embora”; “Babá, me dê uma maçã”, etc.

Não obstante, esse primeiro período de uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra. A palavra, por sua vez, tem a função de traduzir a vontade da criança ou separar determinado item em que ela se concentrou. Essa é a base para a criança aprender a distinguir outros fenômenos mais complexos da linguagem (Vygotsky & Luria, 1996).

Para Luria (1986), em uma etapa seguinte a palavra vai se separado da ação, adquirindo progressivamente autonomia, ou melhor, a criança adquire a morfologia elementar da palavra. Nesse período, ela começa a desvendar o valor das palavras e as vai aprendendo e dominando. Aprende também a buscar novas palavras, pergunta várias vezes o nome de alguma coisa, repete e fala sem parar, adquirindo cada vez mais e mais palavras.

A criança repete, pergunta e realiza várias vezes a mesma ação porque isso é importante para que ocorra aprendizagem. É possível então supor que os sons, gestos, choros, balbucios, primeiras palavras, etc.; fazem com que a criança se aproprie gradativamente da linguagem simbólica e da cultura dos adultos e passe a torná-la sua própria linguagem; ou seja, a criança vai compreendendo a relação entre fala espontânea (cotidiana por seu uso) e os costumes do seu grupo social (Vigotski, 2009).

Um tempo depois de aparecerem as primeiras palavras simpráxicas, essas adquirem um caráter de substantivo, ou seja, adquirem significados objetais, deixando de designar somente ações, (como no exemplo anterior, “vem aqui”, “vai embora”, “me dá”) podendo designar objetos, qualidades e, mais tarde, relações. (Vygotsky & Luria, 1996; Luria, 1986). No nosso entender, até então a palavra “babá”, por exemplo, podia designar qualquer coisa, conforme a situação, gesto, entonação, e agora, o significado da palavra se reduz e o vocabulário se amplia. Daí que, a palavra “babá” passa a designar apenas (babá) e não mais a ação. Portanto, há nesse período a necessidade de enriquecer o vocabulário, de adquirir novas palavras.

Precisamente por isso se explica o surpreendente salto no desenvolvimento do vocabulário da criança, observado pelos investigadores por volta dos 1,6-1,8 anos de vida. [...] Deste modo, a observação da ontogênese facilita-nos fatos complementares que permitem considerar que a palavra nasce de um contexto simpráxico, separando-se progressivamente da prática, e convertendo-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação). **É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos** (Luria, 1986, p. 31, grifo nosso).

Embora nessa etapa do desenvolvimento a linguagem constitua uma forma de comunicação com o adulto, ainda, não é a atividade principal da criança. Seu grande papel é ajudar a criança a compreender a ação dos objetos, ou seja, a fazer a relação entre os processos elaborados socialmente e sua ação com os objetos (Elkonin, 1987 citado por Facci, 2006).

Assim, a princípio, a criança precisa de signos externos (gestos, objetos, figuras, etc.) para compreender a linguagem do adulto, para posteriormente atender a instrução verbal pura. Por exemplo, quando se solicita a uma criança de dois anos que pegue algo que está fora de

seu alcance visual (em cima da mesa, por exemplo), ela não irá compreender, mas se for ajudada por meio do gesto, ou seja, direcionando onde está o objeto, ela provavelmente irá executar a ordem com sucesso.

Luria (1986) ao estudar o campo semântico da palavra, diz que ela não tem apenas um rótulo que designa um objeto (“pasta”, “cachorro”), ou uma ação (“estar”, “correr”), que alguns autores denominam função *denotativa* ou *referencial*, pois ela pode tomar a forma de um substantivo indicando uma qualidade, propriedade do objeto (como, “pasta de couro”, “cachorro mal”); ou da união, com preposições, conjunções pode designar uma relação entre os objetos (“a pasta está sobre a mesa”, “o cachorro sai correndo do bosque”). O desenvolvimento dessas funções da linguagem é para o autor, o traço diferenciador da linguagem humana. Ao dominar a linguagem, o mundo do homem se *duplica*.

A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com os objetos, inclusive na ausência deste. [...] Dito de outra forma, da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem. [...] Finalmente, duplicando o mundo, **a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores** (Luria, 1986, p. 32-33, grifo nosso).

Tudo isso, pode explicar, por exemplo, como o desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de vida dê saltos qualitativos que um animal jamais seria capaz, ou seja, ela percorre em meses um caminho que a humanidade, no desenvolvimento filogenético, levou séculos para trilhar. Para exemplificar, quando uma criança está aprendendo a falar, está se apropriando de um bem cultural desenvolvido historicamente (a linguagem oral). Essa atividade, a linguagem, carrega atividade humana acumulada ao longo da história da humanidade, e é isto que permite que uma criança de tão pouca idade desenvolva funções da linguagem em um tempo recorde.

Assim, como bem explica Duarte (1992, p. 39), “as características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano”. Tais características são resultado do processo histórico de objetivação (atividade que se transfere do sujeito para o objeto, e o objeto passa a ter qualidades novas, que antes não havia). Assim, o homem, ao se apropriar dessas novas objetivações, cria novas e novas

objetivações e esse é um processo cumulativo, ou seja, “no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações” (Duarte, 1992, p. 42).

Vale destacar que, tanto Vigotski (2009) como Duarte (1992), não negam em hipótese alguma, que existam características humanas transmitidas por meio do mecanismo biológico da hereditariedade, porém, esse não é foco de análise de ambos. Segundo esses autores, essas características são tão somente categorias prévias do desenvolvimento do indivíduo e não determinam o conteúdo, os limites e a direção desse desenvolvimento. Em resumo, os autores asseveram que, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem só terá a possibilidade de evoluir qualitativamente se houver a presença dos meios sociais como instrumentos mediadores na atividade da criança. Eis aqui, o papel decisivo, que a mediação do adulto exerce no desenvolvimento infantil.

Sintetizando as pesquisas de Luria (1986) sobre a palavra e sua estrutura semântica, as primeiras palavras da criança nascem, portanto, da assimilação da fala do adulto quando o ouve, num processo de ligação da ação da criança à comunicação com o adulto, no qual a palavra exerce basicamente a função referencial ou denotativa. Outra função exercida pela palavra é conhecida como *associativa*, na qual uma única palavra pode ter vários significados.

Sendo assim a palavra “jardim” pode evocar involuntariamente as palavras “árvores”, “flores”, “banco”, “encontro”, etc. e a palavra horta, as palavras “batata”, “cebola”, “pá”, etc. [...] Deste modo, a palavra converte-se em um elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras “conotativamente” ligadas a ela. Aquele que fala ou que escuta contém, inibe, toma esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado “imediate” ou “denotativo” necessário no caso ou situações dadas. (Luria, 1986, p. 35).

Completando a análise de Luria (1986), Tuleski (2011), diz que para cada palavra existe um campo semântico determinado, como o contexto, a situação e o tom com que a palavra é pronunciada. A presença desse campo semântico provoca uma série de enlaces complementares evocados a partir de cada palavra, ou seja, “[...] as outras palavras que surgem na memória associadas a uma determinada palavra” (Tuleski, 2011, p. 205). Tudo isso evidencia que, os processos de denominação e percepção da palavra devem ser analisados “como um complexo processo de escolha necessário do “significado imediato” da palavra, entre todo o “campo semântico” por ela evocado” (Luria, 1986, p. 35).

Até este ponto do trabalho foi explicada a função direta da palavra ao designar um ou outro objeto, ação, ou qualidade, isto é, seus significados *denotativos* e *conotativos*. Uma segunda importante função da palavra, denominada por Vigotski de o “significado propriamente dito” é o seu significado *categorial* ou *conceitual* (Luria, 1986). Por significado categorial, o autor entende que:

A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações. Chamamos de significado categorial a essa função de abstrair, analisar e generalizar que a palavra possui. [...] Portanto, as palavras, além de designar um objeto, efetuam um trabalho muito mais profundo: separar o traço essencial desse objeto, analisá-lo (Luria, 1986, p. 36).

Portanto, a palavra não é somente um meio de substituir as coisas, porque ela generaliza as coisas, incluindo-as em determinadas categorias e, essa é a função mais importante do pensamento. Além de instrumento do pensamento é também um meio de comunicação. “Qualquer comunicação, ou seja, transmissão de informações, exige que a palavra não se restrinja a designar um objeto determinado, mas que também generalize a informação sobre este objeto” (Luria, 1986, p. 37). A palavra, por esse caminho, cumpre a difícil função de analisar o objeto, transmitindo toda a experiência formada no processo do desenvolvimento histórico.

Dessa forma ao nomear o objeto, o homem o analisa, e não o faz sobre a base da própria experiência concreta, mas sim transmite a experiência acumulada na história social, relacionada com as funções deste objeto e assim transmite o sistema de conhecimentos socialmente consolidados sobre as funções deste objeto. [...] Isto permite dizer que a linguagem é um sistema de códigos suficientes para analisar o objeto de forma autônoma e expressar qualquer característica, qualidade e relações (Luria, 1986, p. 38-39).

Devido a isso, Tuleski (2011, p. 206) entende que a palavra não somente duplica o mundo, assegurando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com os objetos, “[...] mas é também um instrumento poderoso **de análise do mundo, da realidade vivida**”.

Esses esclarecimentos remeteram a um diálogo com uma criança de 03 anos de idade (na época), que se encontrava em uma escola de educação especial. Nós brincávamos (no momento do recreio) com um avião e eu perguntei a ela se já havia viajado de avião. A resposta foi a seguinte: “*Não, só rico anda de avião*” e continuou brincando. O que intriga na alusão da criança é: As palavras utilizadas pela criança estavam agindo como instrumento do pensamento, ou estavam reproduzindo o que, provavelmente ela ouviu no contexto social em que vive, cumprindo assim, apenas, a função de referência objetual.

Talvez se possa dizer aqui, que a criança pode não apenas perceber as coisas, mas também refletir, fazer deduções de suas impressões imediatas, tirar conclusões, mesmo quando ainda, não possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas (Luria, 1986).

Até este ponto do trabalho, de acordo com Luria (1986) pode-se alegar em relação às funções que a palavra cumpre (referência objetual e significado), que as mesmas não podem deixar de desenvolver-se e sofrer modificações ao longo do desenvolvimento infantil. E esse foi o resultado principal de todas as investigações de Vigotski (2009, p. 399), introduzindo a teoria do pensamento e da linguagem, a descoberta “[...] de que os significados das palavras se desenvolvem”.

Como apresentado no começo desta subseção sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, havia duas teorias que tentavam explicar a relação entre ambos. A primeira, dizia que a ligação entre a palavra e o significado é uma simples ligação associativa, ou seja, o significado da palavra seria uma associação entre a sua forma sonora (som) e seu conteúdo concreto. Desse ponto de vista, o significado da palavra “[...] pode sofrer um série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação” (Vigotski, 2009, p. 399).

Contrário às leis do associacionismo, uma segunda teoria tenta separar o pensamento da linguagem, concebendo a essa relação um caráter estrutural. Nesse enfoque, a palavra não introduz nenhuma mudança na natureza do pensamento, pois é vista apenas, como um aspecto externo da linguagem. A origem das primeiras palavras conscientes na criança foi vista pelos estudiosos dessa perspectiva como uma simples analogia às operações intelectuais do chimpanzé, de outro modo, havia uma identidade entre desenvolvimento do pensamento da criança e as operações intelectuais do chimpanzé⁶⁰.

⁶⁰ Ver os experimentos de Köhler em: Vygotsky, L. S., Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski (2009, p. 407), em oposição a essas duas correntes, analisa teoricamente que nenhuma delas é capaz de “[...] captar na natureza psicológica da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência”. E, além disso, todas essas teorias consideram o significado e a palavra como algo fora do desenvolvimento.

Entretanto, ao considerar o significado como parte inalienável da palavra, o estudo experimental de Vigotski (2009) mostra que não se pode falar de significado da palavra tomado separadamente, porque ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento – ele é uma unidade do pensamento verbalizado. “Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (Vigotski, 2009, p. 10).

A palavra, por sua vez, nunca se refere a um só objeto, de forma isolada, mas a todo um grupo ou classe de objetos.

Por esta razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata (Vigotski, 2009, p. 9-10).

Para se apreender melhor esta citação, é apresentado um exemplo de fala entre pai e filho:

- pai: *O tio Luís mandou um abraço pra você*

- criança: *Por quê?*

- pai: *Porque ele tava com saudade, ué.*

- criança: *saudade?...*

O significado da palavra “saudade”, para a criança ainda é incompreensível ou parcialmente compreendido, porque ela não domina certa generalização. De outro modo, o que a criança não consegue compreender não é simplesmente a palavra, mas o conceito que ela exprime. A comunicação entre criança e adulto é estabelecida, entretanto, a verdadeira

comunicação, só irá acontecer quando a criança for capaz de generalizar, ou seja, quando ela compreender seu significado. Se, por exemplo, esse diálogo se encerrar na última fala do pai, a criança não terá a possibilidade de desenvolver qualquer conceito sobre o sentido da palavra saudade, por outro lado, se o pai tentar explicar, a partir de conceitos concretos, como: *“Filho lembra aquele dia no parque que você brincou com o tio Luís... Então, depois daquele dia, ele não viu mais você e já passou um tempão desde o dia no parque, por isso ele sentiu sua falta e quer vê-lo novamente para que vocês possam brincar”*.

Nesse sentido, Tuleski (2011, p. 207) entende que em cada fase do desenvolvimento infantil, a palavra,

[...] vai adquirindo novas estruturas semânticas, mudando e enriquecendo o sistema de enlaces e generalizações que a compõe. Essa mudança não significa somente a alteração da estrutura semântica da palavra, mas a alteração dos processos psíquicos que estão por detrás dela. [...] cada criança ao se apropriar da linguagem de seu meio cultural, opera um revolução em suas funções psicológicas, que passam de primitivas a superiores. Funções tais como: percepção, memória, pensamento, sensação, volição, transformam-se radicalmente com a aquisição da linguagem, deixando de ser predominantemente involuntárias e passando a voluntárias.

Por esse caminho, a aquisição da linguagem vai provocando mudanças qualitativas na vida da criança, pois à medida que se apropria da linguagem de seu meio cultural, ela opera também uma transformação em suas funções psicológicas. E é por isso, que Vigotski (2009) diz que o pensamento e a palavra não estão unidos por um vínculo primário, justamente porque essa unidade entre eles modifica e amplia todo o desenvolvimento da criança.

Quando a criança começar a usar a sua fala como técnica para exprimir o conteúdo específico da palavra *“saudade”* (como no exemplo citado antes), uma enorme revolução acontece na sua linguagem, pois nesse momento, pela primeira vez, a fala assume o comando, enriquecendo e estimulando o pensamento e, por meio dela, a mente da criança vai sendo reestruturada, reconstruída, dando início a uma forma de comportamento totalmente nova e exclusivamente humana – a formação da consciência (Vygotsky & Luria, 1996; Facci, 2006).

É nessa etapa da vida da criança que o pensamento passa a se desenvolver em função da linguagem, ou seja, em função do domínio dos meios sociais de pensamento. Isso significa que, está ocorrendo aí, uma mediação ente o sujeito e o objeto do conhecimento. “Dessa

forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular” (Facci, 2006, p.14).

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural entende-se que nesse momento da vida da criança, dá-se início a uma nova forma de funcionamento psicológico, em que pensamento e linguagem se unem – **a linguagem se torna racional**, com função simbólica, generalizante e **o pensamento verbal**, mediado por significados dados pela linguagem. Talvez seja importante salientar que, esse é apenas o começo de uma longa jornada que a criança terá de percorrer até que consiga verdadeiramente utilizar a linguagem como instrumento do pensamento.

Nessa perspectiva teórica, a fala vai se transformando na função psicológica mais importante, “representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditavam vários autores, lançando alicerces para o desenvolvimento da consciência” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 213).

Contudo, para a perspectiva teórica defendida neste trabalho, o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança, revoluciona todas as funções psicológicas superiores como, percepção, memória, atenção, etc., que vão passando gradativamente de involuntárias (funções psicológicas elementares) à voluntárias (funções psicológicas superiores).

Para complementar, essa teoria não deixa dúvidas quanto à função da linguagem na transformação dos processos psíquicos. O autor esclarece que as funções mentais superiores são desenvolvidas por meio de dois conceitos: a linguagem e os significados que são aprendidos pela criança ao longo de sua intensa caminhada rumo ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade (Luria, 1986; Tuleski, 2011).

Não obstante, para que esse desenvolvimento se concretize na vida da criança é fundamental que a aprendizagem preceda esse processo, ou seja, sem aprendizagem não há possibilidade de a criança desenvolver-se no campo da linguagem oral.

Para ilustrar essa afirmativa, pense numa criança de cerca de três anos de idade que conta pela primeira vez a história “os três porquinhos” que alguém lhe tenha narrado. Isso não significa que a criança tenha aprendido a história: ela terá de recontar inúmeras vezes a mesma historinha para que aconteça a aprendizagem mas; a explicação, o esclarecimento, a mediação que o outro cumpre referente aos significados tem maior importância para o desenvolvimento do que a simples repetição.

Provavelmente essa criança de três anos ainda não será capaz de contar a história sem a mediação do adulto ou de uma criança mais experiente. Algumas vezes irá contar alguns trechos do conto “os três porquinhos” de forma autônoma, mas em outras precisará de um

interlocutor mais experiente para ajudá-la. “Assim, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas” (Duarte, 1996, p. 96).

O que a criança realiza de forma independente é denominado zona de desenvolvimento real (ZDR) e o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, necessitando do suporte e assistência de outrem é caracterizado como zona de desenvolvimento próximo (ZDP). O que a criança realiza ao imitar a fala do adulto pode servir como um bom exemplo de ZDP; a imitação por si só é o ponto de partida para a apropriação da linguagem. O ato de imitar já constitui um estágio de desenvolvimento da criança, e quanto mais esse estágio se abre, mais próxima ela estará da ZDR. Como no exemplo anterior, diante da dificuldade de contar a história, a criança primeiramente imita a forma de o adulto narrar a história “Os três porquinhos”, o que na fonoaudiologia se denomina de especularidade - ou seja, a criança copia, repete e reproduz a fala do adulto ao recontar a fábula. Assim, primeiro ela imita para depois reproduzir com intencionalidade: nesse momento a linguagem deixa de ser prática para tornar-se semântica.

Em resumo, nessa relação entre desenvolvimento de linguagem oral e aprendizagem, tem-se o papel da mediação desempenhada pelo adulto. Mediar então, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, significa indicar, criar condições para o desenvolvimento da criança. Para Vigotski, esse aspecto é essencial, porque desde que se elaborem mediações diferenciadas, a criança terá chance de se desenvolver (Facci *et al.*, 2007).

Sob esse ponto de vista “o conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*” (Martins, 2011, p. 41). Complementando, para Vigotski, segundo Martins (2011, p. 42), “[...] a mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internaliza, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”.

De acordo com esse entendimento, tais mediações devem levar a criança a superar o conhecimento alcançado e apropriar-se de novos conhecimentos e tornar-se cada vez mais independente em sua linguagem, mesmo sabendo-se que esse processo nunca cessa, pois, à medida que a criança se desenvolve, mais e mais ela aprimora suas formas de comunicação verbal.

É necessário deixar claro que não é preciso esperar que determinadas competências necessárias para o desenvolvimento de um determinado conteúdo “amadureçam” na criança (Duarte, 1996); mas o ensino (aprendizagem) deve seguir o processo de desenvolvimento.

Assim, se há aprendizagem, há desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

3.3.3 A idade pré-escolar: a revolução entre pensamento e linguagem

Antes de se passar à compreensão da próxima fase do desenvolvimento infantil, a ideia básica em toda a investigação de Vigotski (2009) foi elucidar que a relação entre pensamento e palavra é um processo, é um movimento da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra. Essa relação pensamento e linguagem é entendida como um processo em desenvolvimento, não um desenvolvimento etário, mas um desenvolvimento funcional, “[...] que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento do verdadeiro sentido da palavra” (Vigotski, 2009, p. 409).

Nesse processo de desenvolvimento do pensamento à palavra, o autor deixa claro que:

O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza. [...] Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como a transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (Vigotski, 2009, p. 409-410, grifo nosso).

Por isto, Vigotski (2009) afirma que, a tarefa primordial de quem deseja estudar tal relação, deve ser a de análise das fases que constituem esse movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Nesse movimento de entrelaçamento entre a linguagem e o pensamento, constam-se dois processos de organização com estrutura e função distintas – a linguagem *externa* e a linguagem *interna*, ou, o aspecto físico e sonoro exterior da linguagem e o aspecto semântico interior da linguagem (Vigotski, 2009).

Até agora no texto foi visto nas etapas de desenvolvimento correspondentes à infância precoce como se dá o processo de desenvolvimento do aspecto externo da linguagem, que em síntese, de acordo com Vigotski (2009) caminha das partes para o todo, pois a linguagem da criança no início se restringe à apenas uma palavra, depois ela relaciona esta palavra a outra, a

duas, a três palavras, até formar uma frase simples (naturalmente, este desenvolvimento continua, só estamos especificando as fases que ilustramos até aqui).

Já no desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, ocorre no sentido oposto: ele caminha do todo para as partes, porque o significado da primeira palavra da criança corresponde a uma frase inteira, ou seja, ela apreende primeiramente o todo de uma oração e só mais tarde consegue entender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, num desenvolvimento sem fim (Vigotski, 2009). Esse percurso em que o aspecto semântico (interior) e aspecto externo (sonoro) da linguagem se dão em sentidos opostos, foi o que, ao longo do trabalho procurou-se explicar, assinalando que no início do desenvolvimento: linguagem e pensamento percorrem linhas de sentido diametralmente opostas, para depois formarem uma unidade.

A unidade dos dois aspectos, por sua vez, pressupõe a existência do seu movimento em cada uma das partes da linguagem e a existência de movimentos complexos de ambas. No começo a criança ainda não consegue estabelecer a relação entre os dois, justamente por ser uma tarefa altamente complexa, que não coincidem entre si, não representam a mesma coisa. O pensamento dela é inicialmente um todo confuso e inteiro e, precisamente por isso, ela encontra na linguagem a expressão para seu pensamento em uma palavra isolada (Vigotski, 2009).

É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrando em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes. Desse modo, desde o início o pensamento e palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. [...] Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da

linguagem, de sentido opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (Vigotski, 2009, p. 411-412).

Continuando essa trajetória rumo ao pensamento-verbal, passa-se agora para uma fase relativamente avançada do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a fase em que, de acordo com Vigotski (2009), a palavra assume a função significativa para a criança; a fase na qual linguagem externa e linguagem interna se tornam uma só unidade ou; como disse o próprio autor, uma “**autêntica unidade**” (Vigotski, 2001 citado por Martins, M. 2011).

A partir do terceiro ano de vida acontece um grande salto qualitativo no desenvolvimento da linguagem da criança, tanto que ela consegue por si só compreender uma ordem verbal sem o auxílio de signos externos como, por exemplo, quando a mãe diz à criança: “*Onde está a xícara?*” e esta direciona o olhar na direção do objeto; ou quando a mãe fala: “*Me dá o peixinho*”, e a criança trata de alcançá-lo. Nesse momento, a criança passa a regular suas ações de acordo com seu significado, dando, assim, início à função reguladora da linguagem. Dito de outra forma, essa é a primeira etapa no desenvolvimento de um novo tipo de ação na vida da criança, constituída, obviamente, sobre a base social (Luria 1986).

A origem da função reguladora da linguagem é a capacidade da criança de se subordinar à linguagem do adulto. Esta linguagem, que frequentemente é acompanhada de gestos indicadores, é a primeira etapa que traz consideráveis modificações para a organização da atividade psíquica da criança. A denominação do objeto por parte da mãe e seu gesto indicador reorganiza a atenção da criança e separa o objeto mencionado dentre os demais objetos. Em consequência, a atenção da criança deixa de se subordinar às do reflexo de orientação, provocada pela força do estímulo ou por sua novidade e começa a se subordinar à ação da linguagem do adulto (Luria, 1986, p. 96).

Nas primeiras etapas do desenvolvimento, por volta de um ano ou no começo do segundo ano de vida, se a mãe disser para a criança: “*Pega a bola*”, sem lhe oferecer nenhuma pista visual, como um gesto apontando o lugar, no qual o objeto possa estar, a criança irá mostrar como resposta, segundo Luria (1986), uma reação de orientação inespecífica, dirigindo o olhar para o objeto, nomeando o mesmo numa tentativa de alcançá-lo. E só depois, com o desenvolvimento da função reguladora da linguagem a criança poderá

cumprir esta ou outra ordem, apenas com a indicação verbal do adulto. Vale destacar, que esse desenvolvimento é progressivo, não é um ato simples que surge de uma hora para outra na vida da criança, é necessário que o adulto privilegie o objeto nomeado, como no exemplo, ele deve realizar várias ações: levantar a bola, bater com ela, assinalá-la com o dedo, etc. Dessa forma, a criança vai relacionando o objeto denominado à ação até aprender.

Para Luria (1986) pautando-se nos estudos de Vigotski, o desenvolvimento linguístico da criança é a base para explicar a organização da ação voluntária. Na primeira etapa de organização das ações voluntárias, a mãe não só dirige como também reorganiza a atenção da criança. Nesse caso, “[...] a organização do ato voluntário da criança possui um caráter *intersíquico*, na medida em que se une a linguagem da mãe a ação da criança” (Luria, 1986, p. 108). Ou seja, a função intersíquica é uma função compartilhada entre duas pessoas. Porém essa ação que antes era dividida entre duas pessoas, se interioriza e se transforma em um processo intrapsíquico e; a partir disso, surge a segunda etapa da formação do ato voluntário, na qual a linguagem da própria criança (e não mais a linguagem do outro) começa a regular sua conduta.

Essa segunda etapa de constituição da ação voluntária na criança pode ser analisada mediante o desenvolvimento da *linguagem interior* (Tuleski, 2011). Para essa tarefa, de acordo com Luria (1986) é preciso compreender qual é a estrutura dessa linguagem interna e como se desenvolve.

Vigotski ao analisar crianças de cerca de três anos em situações de pressão social, quando as mesmas sentem a necessidade de organizar suas ações por meio da linguagem, identificou que quando elas se encontravam em situações difíceis de resolver, procuravam resolvê-las no plano verbal: descrevendo as situações e planejando possíveis saídas. Entretanto, com o desenvolvimento da criança, essa linguagem vai gradativamente se reduzindo, “[...] transforma-se em um sussurro até que desaparece, transformando-se em linguagem interior” (Luria, 1986, p. 110).

Por exemplo, quando a criança devia copiar um desenho com a ajuda de um papel transparente ou repassar seu contorno com um lápis de cor. Se na realização desta tarefa, surgia um obstáculo (como, por exemplo, se o experimentador tirasse o clipe que segurava o papel transparente sem que a criança o visse), aparecendo subitamente ante a criança uma dificuldade que lhe impedia de cumprir a tarefa, a criança começava a falar. Aparentemente, esta linguagem não estava dirigida a outras pessoas, a criança falava mesmo quando

no recinto não houvesse ninguém. Às vezes, a criança dirigia-se ao experimentador solicitando ajuda, outras vezes descrevia a situação em que se encontrava e perguntava a si mesma como faria para resolver a tarefa. Foram registradas frases como as seguintes: “Que fazer agora? O papel deslizou, não há clips, o que fazer? Como farei para fixar o papel?”, etc. (Luria, 1986, p. 109).

A linguagem que criança apresenta ao narrar a situação de dificuldade de acordo com Vigotski (1989) já tem a função de organizar seu pensamento, visto que essa descrição da situação, não é uma simples exposição de um fato, mas uma tentativa da criança, de analisa-la no momento em que planeja possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente aí, a fala é incluída como parte da própria solução para o problema e; quanto mais complexas vão se tornando as situações, maior será a importância da fala na resolução das mesmas.

De acordo com Luria (1986), o fato de a criança exteriorizar seu pensamento na forma de linguagem verbal, mesmo que não dirigida à outra pessoa, foi denominada por Piaget como “linguagem egocêntrica”, exatamente por não ser dirigida à nenhuma pessoa, por não ter caráter comunicativo, sendo, portanto, aparentemente uma linguagem para si.

Vigotski (2009), partindo de uma posição contrária a Piaget, afirmou que a linguagem desde os primeiros momentos da vida da criança é social; e essa linguagem externa (chamada “egocêntrica”) deve ser entendida como uma transição entre a linguagem externa e a linguagem interior. Nas palavras de Luria:

[...] no começo, a criança dirige esta linguagem social ao adulto e se dirige a ele pedindo ajuda, logo começa a analisar por si própria a situação com a ajuda da linguagem, buscando encontrar possíveis saídas e, finalmente, por meio da linguagem, começa a planejar o que não pode fazer através da ação imediata. Dessa forma, conforme a opinião de L. S. Vigotski origina-se a função intelectual, reguladora da conduta, a partir da linguagem da própria criança. Por isso, a dinâmica da assim denominada linguagem egocêntrica, que no início possui um caráter desdobrado e logo vai se reduzindo até, através do sussurro, passar a linguagem interior, deve ser considerada como a da formação de novos tipos de atividade psíquica, ligados à aparição de novas funções da linguagem. A linguagem interior da criança conserva as funções analíticas, planificadoras, reguladoras, que no início eram inerentes à linguagem do adulto.

Sendo assim, conforme a opinião de Vigotski, com a aparição da linguagem interior surge a **ação voluntária complexa como sistema de auto-regulação**, que se realiza com a ajuda da própria linguagem da criança, no início exteriorizada e logo interiorizada. (Luria, 1986, p. 110-111, grifo nosso).

Assim, de acordo com Vigotski citado por Luria (1986), o ato voluntário é entendido como uma ação de estrutura mediada que se apoia em meios verbais. Esses últimos, por sua vez, abrangem tanto a linguagem externa (como meio de comunicação), como a linguagem interna (reguladora da conduta). Tal concepção a respeito da formação da linguagem interior permite asseverar que esse é um processo de origem fundamentalmente social.

A estrutura da linguagem interior, diferentemente da linguagem externa, é reduzida e abreviada. Seu traço característico é ser uma linguagem puramente *predicativa*. Ela “[...] nunca designa o objeto, nunca possui um caráter nominalmente restrito, ou seja, não possui “sujeito”; a linguagem interior indica o que é necessário realizar, em que direção deve ser orientada a ação” (Luria, 1986, p. 112).

Esse estágio do desenvolvimento constitui o que Vigotski (2001) citado por Martins, M. (2011) denominou de “crescimento para dentro” no qual se verifica a presença de ações abstratas que variam em qualidade, pela interiorização de signos. Um segundo exemplo seria o cálculo mental ou a memória lógica – que utiliza, do mesmo modo, relações internas na forma de signos interiores.

Esse processo, no âmbito da linguagem, corresponde à fala interna ou inaudível. “O mais notável nesse sentido é que entre as operações externas e internas existe neste caso uma interação constante, as operações passam continuamente de uma forma para outra” (Vigotski, 2001, p. 109 citado por Martins, M. 2011, p. 144). Um exemplo dessa linguagem interior seria uma criança preparando todo um argumento para responder a uma pergunta de ordem complexa em uma aula de ciências. Nessa reflexão acerca do discurso, está operando de modo consciente por meio da linguagem interna e, ao mesmo tempo, se preparando para convertê-la em linguagem externa, ou seja, existe aí, uma ligação estreita entre os dois modos de linguagem.

De acordo com Vigotski (2009) a chave para a investigação dessa linguagem interior seria a linguagem egocêntrica. Isso porque, ainda é uma linguagem vocalizada, sonora, ou seja – uma linguagem exterior por sua forma de manifestação, o que a torna mais acessível à observação e à experimentação – e, ao mesmo tempo, interior devido às suas funções e estrutura.

Em relação à estrutura, função e destino da linguagem egocêntrica Vigotski (2009), do mesmo modo que Luria (1986), explica que ela é uma das manifestações de transição das funções intersíquicas (formas de atividade social e coletiva da criança) para as intrapsíquicas (funções individuais). A transição entre essas duas funções é a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores

[...] que surgem inicialmente como formas de colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das formas psicológicas de atividade. A linguagem para si surge pela diferenciação da função social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança (Vigotski, 2009, p. 429).

Por esse caminho, Vigotski (2009, p. 430) afirma que as funções da linguagem egocêntrica não morrem, nem se suavizam, não desaparecem e nem involuem, “[...] mas se intensificam e crescem, evoluem com o crescimento da criança, de sorte o seu desenvolvimento, como aliás o desenvolvimento de toda linguagem egocêntrica, segue por linha ascendente e não descendente”.

Em síntese, o autor vê a linguagem egocêntrica “[...] como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura” (Vigotski 2009, p. 430) e; em última instância, seu destino é tornar-se linguagem interna e, nesse caso, as transformações também se dão em sua função e estrutura.

As peculiaridades estruturais e funcionais da linguagem egocêntrica aumentam com o desenvolvimento da criança. Aos três anos, é quase igual a zero a diferença entre essa linguagem e a linguagem comunicativa da criança. Aos sete anos verificamos uma linguagem que difere em 100% da linguagem social de uma criança de três anos, por suas peculiaridades funcionais e estruturais. [...] Se as peculiaridades estruturais e funcionais da linguagem egocêntrica – a sua estrutura interior e o modo de sua atividade – se desenvolvem cada vez mais e a isolam da linguagem exterior, na exata proporção em que aumentam estas peculiaridades específicas da linguagem egocêntrica seu aspecto externo e sonoro deve extinguir-se, sua vocalização deve diminuir-se e anular-se, suas manifestações externas devem cair para zero, o que irá manifestar-se no

declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica no período de três aos sete anos (Vigotski, 2009, p. 433).

No processo de desenvolvimento da linguagem egocêntrica para linguagem interna, ela deixa de ser sonora, criando-se uma ilusão do seu desaparecimento e de sua total extinção. Mas, na realidade, tal desenvolvimento representa um processo evolutivo, a germinação de uma nova linguagem, de modo que, o traço distintivo central entre a linguagem interior e a exterior é exatamente a ausência de vocalização (Vigotski, 2009).

Por detrás dessa redução fonética (da fala) quase que absoluta na linguagem interna, se estabelece relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral (Martins, M. 2011). Os aspectos físicos e fonéticos são reduzidos ao mínimo e, nesse processo, o significado da palavra ocupa o primeiro plano. Ora, se o significado encontra-se em um lugar privilegiado, parece claro, que a linguagem interna atue preferencialmente com a **semântica** e não com a fonética da fala (Vigotski, 2009).

Ao pesquisar as características semânticas da linguagem interior, Vigotski (2009) estabeleceu que a principal delas refere-se ao predomínio do sentido sobre o significado da palavra. Em uma análise pautada nos estudos do psicólogo francês Frederic Paulham, Vigotski (2009) pontuou que o sentido de uma palavra é uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade, ou seja, ele é inconstante, uma vez que em contextos diferentes a palavra muda de sentido.

Nesses termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado no fim das contas, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. Diz Paulham:

O sentido de Terra é o sistema solar que completa a noção de Terra; o sentido de sistema solar é a Via Láctea, o sentido de Via Láctea... Isto quer dizer que nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for e, conseqüentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, **na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo** (Vigotski, 2009, p. 466, grifo nosso).

O significado, diferentemente, é mais estável, coerente e preciso, permanecendo imutável em todas as mudanças de sentido (Vigotski, 2009). Para Luria (1986), esse significado da palavra é decorrente do sistema de relações formado objetivamente no processo histórico da própria palavra.

Dessa forma, a palavra não somente assinala um objeto determinado, mas também o analisa, introduzindo-o em um sistema de enlace e relações objetivas. Assinalando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O “significado” é um sistema de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces (Luria, 1986, p. 45).

Disso tudo, o importante é que todas⁶¹ as particularidades da linguagem interna podem surgir na linguagem externa. Como no exemplo em que a criança se prepara para responder uma pergunta na aula de ciências, em algum momento, tudo que ela apreendeu sobre determinado conteúdo deverá passar por uma complexa transformação dinâmica – de uma linguagem puramente predicativa (linguagem interna) em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível a todos.

Assim, o autor chega à conclusão de que: “[...] o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em uma caminhada rumo à expressão verbal” (Vigotski, 2009, p. 479). De outra forma, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediado por significados. E no que diz respeito ao caminho oposto – da palavra ao pensamento – como acontece na criança pequena, ele (o pensamento) é externamente mediado por signos.

Ultimando, pode-se sugerir que a linguagem interna para Vigotski (2009) não é “somente” uma linguagem, mas um pensamento vinculado à palavra. Nessa lógica, esse pensamento se materializa em palavra na linguagem externa, a palavra acaba na linguagem interior, originando o pensamento, em uma **unidade** que não termina nunca – ela passa a existir no desenvolvimento e ela mesma se desenvolve.

⁶¹ Vale lembrar, que devido aos limites deste trabalho, não foram apresentadas todas as peculiaridades que envolvem a linguagem interna.

Depois da revisão de todo este capítulo, os autores supracitados aqui não deixam dúvidas quanto à função que a linguagem simbólica cumpre na evolução ascendente dos processos psicológicos superiores. Tais funções mentais superiores têm a possibilidade de desenvolver-se somente por meio da internalização da linguagem e dos significados conceituais, compreendidos nas inter-relações que se dão ao longo do desenvolvimento histórico-cultural e, o processo de ampliação da linguagem é determinado durante toda uma vida devido às condições sociais e à influência educativa do outro, seja esse outro a escola, o fonoaudiólogo, psicólogo, a mãe, o avô ou qualquer pessoa que faça parte da vida da criança.

Tendo em vista o que foi apontado, seria no mínimo ingênuo explicar o desenvolvimento de linguagem em fases. Ou ainda, analisar essa linguagem apenas pela idade cronológica da criança e o que ela teria condições de desenvolver cognitivamente (em relação à linguagem oral) em cada idade.

Seria ainda, improvável analisar o desenvolvimento de linguagem baseando-se apenas naquilo que ‘já amadureceu’, quando para Vigotski (1996) é preciso captar o que se encontra em processo de formação. Assim, entende-se que o que deveria estar em discussão é o caráter do desenvolvimento e, como a apropriação do conhecimento sobre a linguagem pode desencadear a construção de estruturas mentais ou não.

Outro ponto importante é que o conceito sobre o desenvolvimento de linguagem não pode ser buscado exclusivamente no âmbito da fonoaudiologia, pois implica em uma estreita interlocução com a educação, abrindo caminho para possíveis aproximações entre áreas do conhecimento que, mesmo distintas, acabam se deparando com a linguagem e com questões semelhantes.

Também, quando se afirma que o desenvolvimento das funções de linguagem depende do acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos, da qualidade das mediações, queremos dizer que, são essas demandas ou condições feitas pelo meio social à criança que irão alavancar seu desenvolvimento ou não.

Conclui-se, a princípio, que o desenvolvimento de linguagem da criança está ligado a inúmeros determinantes. A partir desse entendimento o processo de análise do desenvolvimento de linguagem é considerado em relação às possibilidades objetivas da criança de acesso ao mundo dos instrumentos e signos.

Nesse sentido, a criança necessariamente deve estar ingressa em um contexto histórico-cultural que lhe oportunize a relação com seus semelhantes, mediada pela linguagem simbólica. Esses últimos, por sua vez, devem fornecer elementos para a superação de possíveis obstáculos referentes à expressão e compreensão da linguagem, direcionando a

criança rumo ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Assim, a relação do sujeito com a realidade se faz sempre mediada pelo outro, por intermédio da linguagem. Sob esse ponto de vista, a linguagem atua como um elo entre os indivíduos, servindo de base para todo processo de conhecimento pelo qual passa a criança.

Entretanto, como o desenvolvimento e a apropriação da linguagem simbólica nas crianças se dá em meio a um período marcado por contradições e desigualdades sociais e educacionais que caracterizam a sociedade atual, pode-se supor que os pressupostos morais e éticos que orientam toda a relação – teoria e prática – não podem ser conduzidos fora dessa totalidade. Destaca-se, assim que essa perspectiva implica em pensar que a linguagem não é sempre a mesma, mas é marcada pela totalidade das relações sociais de cada época, permeada de lutas e contradições que resultam em mudanças de ordem quantitativa e qualitativa.

Essa leitura sobre o desenvolvimento e a apropriação da linguagem simbólica, portanto, sugere um conjunto de questões, entre as quais neste estudo, destacam-se as seguintes: Nas condições atuais, que linguagem permeia a vida da criança? O que a impede de pensar por meio de uma linguagem “cultura” ou “padrão”?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo objetivou-se analisar como o desenvolvimento da linguagem vem sendo abordado no âmbito da Pós-graduação em fonoaudiologia na época contemporânea. No cenário fonoaudiológico nacional, a linguagem simbólica – produto do gênero humano de fundamental importância no processo de desenvolvimento e apropriação das funções psicológicas superiores – ainda, não é compreendida de modo satisfatório, pelos programas de mestrado e doutoramento. Essa hipótese, geradora de novas problemáticas, orientou esta pesquisa, no objetivo de procurar entender, como a fonoaudiologia tem se posicionado em relação ao tema, para depois, apreender à quais necessidades ela (a fonoaudiologia) tem respondido.

Tais estudos permitiram constatar, que os pressupostos biologizantes sobre o desenvolvimento e a apropriação da linguagem, ainda, são a maior parte nas produções realizadas no âmbito da pós-graduação em fonoaudiologia, o que em última instância, por serem essas produções efetivas neste campo ou área, ao serem publicadas, se revertem em referência para os graduandos ou pós-graduandos, que por sua vez, irão direcionar a prática desses profissionais.

O que se busca encontrar na criança, nessa perspectiva, é a sua adaptação progressiva aos padrões de linguagem necessários ao seu próprio desenvolvimento. Nessa lógica, a educação, a psicologia e a fonoaudiologia se dedicam à responsabilidade de promover melhoras nos problemas ou patologias de linguagem, por meio de programas, técnicas de ensino ou de terapia que retratem o quanto possível, a linguagem dela (da criança), para a sua integração ou adequação às exigências de um padrão social. Tudo isso, para que no fim, conforme Moysés e Collares (2001), o uso de uma linguagem “adequada” permita à criança fixar determinadas percepções, dando-lhe a chance de aumentar seu repertório linguístico e assim levá-la a adquirir disposições para a aprendizagem formal.

Mesmo com esse cenário, houve avanço, e, algumas pesquisas (ainda que poucas) tratam de forma diferente a discussão no âmbito do desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica. Tais pesquisas buscam compreender a abrangência de uma atuação sob a linguagem e sob a criança, para além dos limites da patologia, estimulando assim, uma reflexão crítica sobre a díade entre o *normal X patológico*. Entretanto, esse é ainda o começo de um longo caminho, na busca de outras formas de apreender a linguagem da criança, que não as vigentes até então. Fazem-se necessários paradigmas teóricos e metodológicos que

permitam desconstruir concepções que conduzem à patologização da linguagem e provavelmente, do indivíduo.

Nesse contexto, revela-se a necessidade de a **prática** ser sistematicamente pensada pela **teoria**. Quando o profissional busca compreender como a criança “fala”, a forma de olhar, avaliar e encaminhá-la está diretamente relacionada à perspectiva teórica que se adota, ou a falta dela. Dito de outra forma, discutir as funções gerais da linguagem oral da criança, nas condições atuais, é o mesmo que discutir a fragmentação do conhecimento da mesma ao longo do processo de formação do fonoaudiólogo, no contexto, por exemplo, da graduação e da pós-graduação.

Por conseguinte, a contextualização realizada em nossas análises sobre: como a fonoaudiologia se constituiu como campo de conhecimento; o modo como as teorias sobre o desenvolvimento da linguagem simbólica e sua apropriação são compreendidos por tal ciência; e, por último, quais pressupostos metodológicos a mesma tem oferecido à prática acerca do desenvolvimento da linguagem; pode-se afirmar que a forma de participação da fonoaudiologia está dialeticamente relacionada ao contexto histórico na qual está inserida, de tal forma que a fonoaudiologia hegemônica no Brasil, parte constituinte do sistema produtivo capitalista, corrobora o processo de crescente patologização da linguagem, em consonância com uma concepção de desenvolvimento da linguagem organicista, encaminhamentos e procedimentos de tratamento.

Por último, a construção de uma nova forma de inserção da fonoaudiologia, da educação e da psicologia nas discussões sobre a linguagem simbólica deve ser orientada pela necessidade de contribuir para um começo, no caminho rumo à superação dessa concepção hegemônica vigente no âmbito da fonoaudiologia, a qual, em última instância, reflete na prática dos profissionais de todas as áreas envolvidas.

Considera-se, portanto, que este estudo é indicativo da necessidade da constituição de abordagens críticas sobre o desenvolvimento da linguagem na área da fonoaudiologia que, superem a primazia do conhecimento patológico, a partir de fundamentos teóricos e metodológicos que analisem a linguagem como uma função psicológica superior, em intrínseca relação com as condições histórico-sociais, que em último plano, encaminham a prática desenvolvida. Nesse sentido, entende-se que uma dada concepção de linguagem, assume uma participação para além dos “muros” da **dicotomia** teoria e prática; pensamento e linguagem; buscando, tal como Vigotski: a **unidade** entre teoria e prática; a **unidade** entre pensamento e linguagem.

Em direção a essa unidade, Luria (1991) explica que o desenvolvimento da linguagem simbólica muda essencialmente os processos de atenção, de memória, ela (a linguagem) permite à criança pela primeira vez, desligar-se da experiência imediata assegurando-lhe o surgimento da imaginação. Não são menos importantes, as mudanças que a linguagem introduz na reorganização da vivência emocional, que eleva a um novo nível os processos psíquicos. E, por último, é indispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata, há a possibilidade de constituírem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado.

O significado da palavra se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, conforme a criança muda de um estágio para outro. Essa mudança de estágio se dá a partir das alterações que ocorrem na atividade dominante da criança, atividade essa diretamente relacionada com o contexto social no qual a criança está inserida. A alteração no significado da palavra transforma qualitativamente a consciência da criança, a forma como ela compreende e atua sobre a realidade. Os processos psíquicos que fazem parte da consciência e sua estrutura sistêmica e semântica se modificam, transformando a forma como a criança entende o mundo e as relações sociais.

No entanto, a linguagem que a criança deverá apropriar-se não foi sempre assim. Ela passou por um longo desenvolvimento atrelado à crescente complexificação do trabalho que tornou cada vez mais elaboradas as formas de comunicação humana por meio da linguagem simbólica. Conforme Vigotski e Luria (1996), ao longo da história humana, do homem primitivo ao homem atual, a característica da linguagem simbólica existente hoje, extremamente categórica (conceitual) e desdobrada em riqueza de palavras que veiculam significados, os quais colocam os objetos da realidade em relação uns com os outros em nossa mente, não existiu desde o homem primitivo.

Os autores explicam a trajetória do desenvolvimento da linguagem, da combinação de gestos com palavras isoladas, até a constituição de frases inteiras compostas com palavras, às necessidades de comunicação postas pelo trabalho humano que propiciaram o desenvolvimento de palavras que designam ações, sentimentos, até palavras cuja função é estabelecer relações entre objetos como as preposições, etc.

Um aspecto importante que merece destaque: a criação de sons específicos “codificando” objetos, arbitrariamente acordados no interior de um grupo humano foi um ponto de virada no curso do desenvolvimento das linhas do pensamento e da linguagem no ser humano.

Em conjunto com a elaboração do primeiro instrumento de trabalho, a criação da

primeira palavra denominando um objeto externo, cuja função seria a de impactar o comportamento alheio (chamar atenção dos outros para algo mediante a palavra, por exemplo), constitui a mudança de curso de duas linhas que antes seguiam em paralelo e que de agora em diante na história da humanidade se entrelaçaram: a do pensamento e da linguagem.

Como forma de sintetizar, este estudo apontou para dois problemas; primeiro: as concepções sobre o desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica na criança abordam a linguagem como algo linear, ou como um código estanque. Em outros termos, consideram seu desenvolvimento pautando-se em atividades mecânicas, fragmentadas e distanciadas de um contexto histórico-cultural. Segundo: os critérios de avaliação e tratamento, quando a linguagem não se desenvolve conforme o esperado, para tais perspectivas teóricas, seguem o mesmo caminho linear, mecânico, muitas vezes já percorridos pela criança, na escola, desconsiderando as dimensões sociais que vêm, historicamente, restringindo o domínio e uso da linguagem simbólica.

Por isso considera-se fundamental a realização de pesquisas que vão além dessas práticas hegemônicas e, que analisem criticamente o desenvolvimento e apropriação da linguagem. Entende-se que tais pesquisas podem levar a superar concepções simplistas a respeito do processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem na criança, em função da qual ela (a criança), não conta com um mediador que possa orientá-la a ultrapassar as dificuldades que podem vir a surgir durante esse processo.

Na superação de tais práticas que, por exemplo, reduzem a linguagem à um mero código, no qual a criança passivamente codifica/decodifica sons, sílabas, palavras ou frases pode-se pensar na possibilidade de ver a linguagem e seu desenvolvimento a partir de mediação do outro. Nesse sentido, analisa-se qual contexto histórico e cultural a criança está inserida e quais foram as oportunidades de desenvolvimento dadas a ela e, por fim, quais atividades podem ser elaboradas para que saia da condição de expectador da própria linguagem e possa agir na e sob a mesma.

Concluindo as análises desta pesquisa, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem imposto principalmente pelo saber escolar, como modos de se comportar e de falar que privilegiam a utilização de mediações verbais, codificadas em contextos culturais estranhos à compreensão de crianças que vivenciam códigos e perspectivas de outros contextos – deve ser objeto de análise minuciosa. Isso porque, esta ciência – a fonoaudiologia – se constituiu a partir dos estados patológicos da linguagem, mas,

a necessidade urgente da atualidade, é que ela saia de tais limites, ou seja, que abandone as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo.

As condições que originam determinado fenômeno – no caso desta pesquisa, a patologização da linguagem – devem ser procuradas “[...] *nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana*” (Luria, 1991, p.79). É isso que para o autor constitui uma das tarefas fundamentais da psicologia e, em analogia ao pensamento de Luria, fazemos menção à educação e a fonoaudiologia.

No final, é esse o processo que Vigotski (1996b, 2009) ensina como pressuposto de investigação do desenvolvimento e apropriação da linguagem simbólica na criança pautado numa noção histórica da linguagem e do sujeito, em um direcionamento metodológico que indica a preocupação frente aos problemas que se estuda, em busca daquilo que só pode ser compreendido enquanto processo, quando se consegue enxergá-lo não como aquilo que é, mas o que está sendo a partir do que foi.

REFERÊNCIAS

- Alves, G. L. (2006). *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados.
- Andery, M. A. et al. (1988). *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Asbahr, F. da S. F. & Lopes, J. S. (2006). “*A culpa é sua*”. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Asbahr, F. S. F. (2011). “*Por que aprender isso, professora?*”. *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Asbahr, F. da S. F. & Nascimento, C. P. (2013). *Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.
- Bacha, S. M. C. & Osório, A. M. N. (2004). Fonoaudiologia e educação: uma revisão da prática histórica. *Rev CEFAC*, 6(2), 215-221.
- Bandini, C. S. M. & Rose, J. C. de (2010). Chomsky e Skinner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem. *Rev Bras de Ter Comp Cogn*. Campinas-SP, 12(1/2), 20-42.
- Berberian, A. P. (1995). *Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico*. São Paulo: Plexus.
- Boarini, M. L. A eugenia sob a lente de Lima Barreto. In Boarini, M. L. (2011). *Raça, higiene social e nação forte: mitos de uma época* (pp. 75-96). Maringá: Eduem.
- Borges, R. F. (2011) A pedagogia médico-higiênica de Manoel Bomfim: um olhar sobre a criança nas primeiras décadas do século XX. In Boarini, M. L. *Raça, higiene social e nação forte: mitos de uma época* (pp. 175-207). Maringá: Eduem.
- Cambaúva, L. G. & Silva, L. C. (2009). A história da psicologia e a psicologia na história. In: Facci, M.G.D., Tuleski, S.C., Barroco, S. M. S. (Org.) *Escola de Vigotski: Contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem, p. 15-34.
- Carvalho, M. V. C. (2007). A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. *Educativa*, 10 (1), 47-68. Jan/jun. departamento da Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Casanova, J. P. (1997). *Manual de fonoaudiologia*. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1994). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: A patologização da educação*. São Paulo: FDE, p. 25-31. (Série Idéias, 23).

_____. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Correa, L. M. S. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *D.E.L.T.A*, Vol. 15, n. especial, 339-383.

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

Duarte, N. (1992). *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados.

Eidt, N. M. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Eidt, N. M., Tuleski, S. C., Franco, A. de F. (2014). Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances*, v. 25 (1), 78-96.

Facci, M. G. D. (2006). Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In A, Arce, & Duarte, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp.11-25). São Paulo: Xamã

Facci, M. G. D., Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Rev Psicologia USP*, v. 17(1), 99-124.

Facci, M. G. D., Tuleski, S. C & Barroco, S. M. S. (2006). Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: Do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de psicologia*, jan-jun, 10 (13), 23-35. UNIA, Santo André – SP.

Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G., Silva, V. G. & Roma, C. G. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338.

Facci, M. G. D., Silva, S. M. C. & Ribeiro, M. J. L. (2012). Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? 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. 157-186.

Figueira, R. A. (1996). O erro como dado de eleição nos estudos da aquisição de linguagem. In Castro, M. F. P. Org. *O método e o dado no estudo da linguagem*. (pp. 55-82) Campinas: Editora Unicamp.

Freire, R. M. A. (1990). *A abordagem dialógica: uma proposta social em fonoaudiologia*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Gil, A. C. (2009). *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Hage, S. R. de V. (2001). *Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos*. Bauru: Edusc.

Kosik, K (2011). *Dialética do concreto*. (9ª reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lacerda, C. B. F. & Monteiro, M. I. B. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In Lacerda, C. B. F., & Panhoca, I. (2006). *Tempo de fonoaudiologia III* (pp.25-42). Taubaté: Cabral.

Lefebvre, H. (1979). *Lógica Formal – Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lemos, C. T. G. (1982). Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, v. 3, p. 97-126.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2 ed.). São Paulo: Centauro Editora.

_____. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R., e Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11 ed, pp. 59-83). São Paulo: Ícone.

Lier-De Vitto, M. F. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: Lier-De Vitto, M. F. Org. (1994). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez.

Luria, A. R. (2010). O cérebro humano e a atividade consciente. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., e Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11 ed, pp. 191-224). São Paulo: Ícone.

_____. (1991). *Curso de psicologia geral* (2. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto alegre: Artes Médicas.

Martins, G. A. H. (1999). Refletindo sobre a atuação do fonoaudiólogo junto à educação especial. In Giroto, C. R. M. *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus Editora, p. 110-117.

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, Universidade Estadual José Mesquita Filho, Bauru.

_____. (2006) *As aparências enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Recuperado em 8 agosto 2013, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>.

Martins, M. S. C. (2011). A participação da família na escola higienizada. In Boarini, M. L. *Raça, higiene social e nação forte: mitos de uma época*. Maringá: Eduem, p. 209-233.

Massi (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus Editora.

Massi, G. & Berberian, A. P. (2005). A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 10(1), p.43-52.

Massi, G., Guarinello, A. C., Santana, A. P. & Paciornik, R. (2009). Análise clínico-qualitativa do discurso de uma criança com paralisia cerebral. *PsicolEstud*, 14(4), p.797-806.

Meira, M. E. M. (2012). 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.

Mindrisz, R. K. (1994). *A tirania do QI: o Quociente de Inteligência na caracterização do indivíduo Deficiente Mental*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicol USP*, 8(1), 63-89.

Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Oliveira, B. A. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. (Org.). *Método Histórico Social na Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Paladino, R. R. R. (2004). Desenvolvimento da linguagem. In: Ferreira, L. P. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca.

Panhoca, I. (2006a) O grupo terapêutico-fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In Lacerda, C. B. F. & Panhoca, I. *Tempo de fonoaudiologia III* (pp.15-24). Taubaté: Cabral.

_____. (2006b). Por onde tem andado o “fonoaudiólogo da linguagem”?

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*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’. Araraquara, Araraquara.

Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: Marsiglia, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados, Campinas, p 71-116.

Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (Vol.6). São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2),107-121.

_____. (1985). A Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada? *Projeto IPÊ*. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, p.13-21.

_____. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8 (1), p.47-22. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 de jul. 2014.

_____. (1999). Estado, ciência e política na primeira república: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13(35), 167-198.

Romanelli, O. de O. (2012). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rosa, R. C. V. (1995). Medicalização do Fracasso Escolar: Explicações e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v.3 (7), 195-200, abr./jun. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v03n07/v03n07a08.pdf>>. Acesso em 09 de jul. 2014.

Saviani, D. (2006). O legado educacional do “logo século XX” brasileiro. In: Saviani, D. et al. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p.9-58.

_____. (2008). História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares*. São Paulo: Uninove.

_____. (2009). *Escola e democracia* (41 ed.). Campinas, SP: Autores associados.

_____. (2013). *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados.

Silva, A. P. B. V. (2004). *Psicogênese da linguagem oral e escrita*. Curitiba: IESDE.

Spazziani, M. de L. (2001). A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *ETD – Educação Temática Digital*, v.3(1), p. 41-62, dez. Campinas.

Tanamachi, E. de R.; Asbahr, F. da S. F. & Bernardes, M. E. M. (2013). As proposições de Vigotski para transformar o método de Marx no “capital” que falta à psicologia. *Anais do Evento de método e metodologia em materialismo histórico dialético e psicologia histórico-cultural, Universidade Estadual de Maringá*, ISSN 2318-7220, p. 1-12.

Teixeira, J. B. da M. (2006). *Estudo exploratório de dois instrumentos para avaliação do desenvolvimento da linguagem de crianças entre 3 e 6 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

Tomanik, E. A. (2004). *O olhar para o espelho: “conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais*. Maringá: Eduem.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista* (2 ed.). Maringá: Eduem.

_____. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem.

Vigotski, L. S. (1996a). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.

_____. (1996b). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wanderbroock Jr, D. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá: Eduem.

Zaniboni, L. F. (2007). *A contribuição da neurolinguística discursiva para a fonoaudiologia na construção de um novo olhar sobre a linguagem de sujeitos afásicos cérebro-lesados*. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas.

ANEXOS

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DIVIDIDAS POR GRUPOS⁶².

GRUPO 01:

USP - Ciências da Reabilitação

Prado, L. M. do (2011). *Desenvolvimento e avaliação de material multimídia para orientação de pais e cuidadores das crianças com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

UTP - Distúrbios da Comunicação

Paciornik, R. (2010). *A vida das palavras e suas ações de linguagem. Narrativas de mães de crianças surdas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.⁶³

Riemke, R. C. (2009). *Linguagem abstraída; sujeito silenciado: A ausência de linguagem nos testes de inteligência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

PUC-SP - Fonoaudiologia

Ribeiro, M. G. (2011). *Proposta de acolhimento diferenciado a pais de crianças com queixas de alterações de linguagem*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GRUPO 02:

USP - Ciências da Reabilitação

Bento, A. C. P. (2010). *Organização e narração de histórias por escolares em desenvolvimento típico de linguagem e com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bretanha, A. C. (2011). *A influência da extensão do corpus linguístico no levantamento do perfil comunicativo pragmático infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

⁶² Foram subdivididas também, as instituições e programas para facilitar a leitura.

⁶³ Como já mencionado, tal pesquisa apresentada no item (1.1), não utilizou Vigotski como referencial teórico, mas fundamentou-se na perspectiva de Bakhtin.

Broggio, F. T. O. (2010). *Desempenho de crianças com transtorno fonológico no test of language development primary 3 adaptado para o Português Brasileiro*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Büher, K. E. C. B. (2008). *Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em bebês pré-termo muito baixo peso em seus estágios iniciais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, A. M. de A. (2012). *Extensão média do enunciado em crianças com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Castro, M. M. de (2009). *Descrição da estimulabilidade e da consciência de fala em crianças com transtorno fonológico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cunha, E. P. da (2009). *Aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com síndrome de Down: comparação de duas situações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Faustino, K. A. da S. (2010). *Fonoaudiologia nos distúrbios do espectro autístico: uma experiência de oficina de formação de terapeutas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ferreira, A. T. (2010). *Vocabulário receptivo e expressivo de crianças com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Flabiano, F. C. (2010). *A constituição da representação pela criança com síndrome de Down*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Garcia, P. F. (2010). *Caracterização do perfil de linguagem de indivíduos com Síndrome de Apert*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Gonçalves, B. R. L. (2012). *Programa de acompanhamento a pais na intervenção fonoaudiológica em linguagem infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Grivol, M. A. (2011). *Distúrbio específico de linguagem: relações entre memória de trabalho e vocabulário receptivo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Martins, A. (2013). *Telessaúde: Ambiente virtual de aprendizagem em aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Miilher, L. P. (2009). *Linguagem nos transtornos do espectro autístico: relações entre uso, forma e conteúdo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Monteiro, T. I. (2010). *Flexão de tempo verbal no passado no desenvolvimento normal e nas alterações específicas de linguagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Paiva, C S. T. (2012). *Análise do desempenho do vocabulário receptivo e expressivo em indivíduos com Paralisia Cerebral do tipo diplegia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Paula, E. M. de (2010). *Habilidades de resolução de conflito de crianças com distúrbio específico de linguagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pereira, M. B. (2013). *Associação entre o perfil audiológico e alterações de linguagem em crianças atendidas no setor de fonoaudiologia do Centro de Saúde Escola Barnsley Pessoa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Puglisi, M. L. (2010). *Compreensão de sentenças em crianças com desenvolvimento normal de linguagem e com distúrbio específico de linguagem*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pulga, M. J. (2011). *Teleducação interativa no transtorno fonológico: desempenho de alunos com e sem a utilização de uma mídia eletrônica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Ribeiro, C. da C. (2013). *Habilidades motoras, linguísticas e cognitivas de crianças prematuras e crianças nascidas a termo entre dois e três anos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Sawasaki, L. Y. (2013). *Distúrbio específico de linguagem: Desempenho em testes de trabalho fonológica e de habilidades auditivas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Silva, G. K. (2012). *Habilidades do comportamento de crianças com fenilcetonúria desde o período neonatal*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Spinardi, A. C. P. (2009). *Telefonaudiologia: desenvolvimento e avaliação do CDROM "Procedimentos terapêuticos no transtorno fonológico"*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo, Bauru.

Tavares, T. M. F. (2012). *Descrição sintática estrutural em crianças com distúrbio específico de linguagem, autismo e síndrome de Down*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Toba, J. R. (2010). *Compreensão literal e inferencial em crianças com distúrbio específico de linguagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

UFSM - Distúrbios da Comunicação Humana

Althayde, M. de L. (2009). *Vocabulário expressivo e habilidades de memória de trabalho em crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Brancalioni, A. R. (2010). *Proposta de classificação da gravidade do desvio fonológico por meio da modelagem fuzzy, segundo o modelo implicacional de complexidade de traços*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Ceron, M. I. (2009). *Oposições múltiplas: abordagem contrastiva para sujeitos com desvio fonológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Checalin, M. A. (2008). *Estudo do papel do contexto facilitador, segundo diferentes abordagens teóricas, na aquisição do r-fraco por crianças com desvio fonológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Dias, R. F. (2009). *A estratégia de alongamento compensatório e sua relação com habilidades metalinguísticas no desvio fonológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Ghisleni, M. R. L. (2009). *Estratégias de reparo em onset simples utilizadas por crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Klinger, E. F. (2010). *O brincar e as estereotipias em crianças do espectro autista diante da terapia fonoaudiológica de concepção interacionista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Melo filha, M. das G. de C. (2008). *A avaliação da linguagem de sujeitos com histórico de desvio fonológico após terapia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Pagliari, K. C. (2009). *A abordagem contrastiva na terapia fonológica em diferentes gravidades do desvio fonológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Pereira, A. S. (2008). *Desvios fonológicos: significação parental e direcionamentos terapêuticos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Quintas, V. G. (2009). *A relação do desempenho nas habilidades do processamento auditivo e a consciência fonológica com o desenvolvimento da fala*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rechia, I. C. (2009). *Retardo de aquisição da linguagem oral com limitações práticas verbais: dialogia e função materna no processo terapêutico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rodrigues, G. (2009). *Desenvolvimento de recém-nascidos pré-termo de muito baixo peso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Vidor-Souza, D. (2009). *A consciência fonoarticulatória em crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

UNIFESP - Distúrbios da Comunicação Humana

Marteletto, M. R. F. (2009). *Habilidades cognitivas promotoras de inserção social em crianças com autismo infantil e síndrome de Asperger*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

Souza, T. N. U. (2009). *Gravidade do transtorno fonológico, consciência fonológica e praxia articulatória em pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

PUC-SP – Fonoaudiologia

Andrade, de D. B. (2010). *Abordagem fonoaudiológica na equoterapia no atendimento de crianças: com distúrbios de linguagem oral: estudo de casos clínicos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Bortolotto, H. (2008). *Linguagem e subjetividade: estudo de um caso de uma criança com síndrome de X Frágil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Brasil, H. K. (2011). *Habilidades auditivas e de linguagem em um grupo de crianças deficientes auditivas com diagnóstico e intervenção precoce*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Camargo, de M. M (2012). *Impacto do diagnóstico de Síndrome de Down em mães e suas repercussões sobre o desenvolvimento de linguagem das crianças*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, A. V. (2011). *Análise da produção científica internacional sobre gagueira*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Evangelista, F. R. (2011). *Indicadores clínicos preliminares para a constituição do sujeito falante*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Gertel, M. C. R. (2008). *Família e escola: interfaces do atendimento fonoaudiológico de crianças com transtorno de linguagem*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. (2013). *Família e escola: interfaces do atendimento fonoaudiológico de crianças com transtorno de linguagem*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ozores, C. da S. S. (2008). *Análise da produção científica fonoaudiológica nacional acerca do neonato*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Pessoa, A. N. (2008). *Percepção e produção de sons de fala em uma criança com deficiência auditiva em terapia fonoaudiológica*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Rahal, M. C. (2008). *Atraso de linguagem: do olhar a criança para o escutar a mãe*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Raimundo, J. C. (2008). *Desempenho em tarefas de percepção de fala de crianças com deficiência auditiva: familiaridade da lista de palavras*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ribeiro, M. C. (2008). *O acompanhamento em um serviço de saúde auditiva: indicadores de habilidades auditivas e de linguagem em crianças menores de três anos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.