

**ANGELA CASTELO BRANCO TEIXEIRA**

**LEITURA E ESCRITA EM FONOAUDIOLOGIA:  
A TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS**

Trabalho apresentado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Raquel Lazzari Leite Barbosa como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Marília-2005**

Teixeira, Ângela Castelo Branco.

Leitura e Escrita em Fonoaudiologia: A transição de Paradigmas / Ângela Castelo Branco Teixeira. – Marília, 2005. 118 p.

Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2005.

Bibliografia: f.111-117

Transição de Paradigmas, Fonoaudiologia Escolar, leitura, escrita, Tendências Positivistas e Humanistas. I. Autor. II. Título.

## ÍNDICE

RESUMO .....	05
ABSTRACT.....	06
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO .....	08
CAPÍTULO II: TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS: Diferentes tendências na área da Fonoaudiologia .....	14
CAPÍTULO III: CARACTERIZAÇÃO DE PARADIGMAS CIENTÍFICOS NA HISTÓRIA DA FONOAUDIOLOGIA (Do Positivismo às tendências Humanistas) .....	25
3.1. Breve Histórico da Atuação da Fonoaudiologia em Leitura e Escrita.....	28
3.2. As bases do pensamento Positivista no cenário escolar em leitura e escrita e suas influências na Fonoaudiologia Escolar .....	34
3.3. A normatização da língua: tarefa do especialista (fonoaudiólogo) .....	40
3.4. A Transição Paradigmática em Fonoaudiologia: outras perspectivas na concepção da Linguagem Escrita.....	46
3.5. As Bases Teóricas na nova Abordagem em Fonoaudiologia Escolar .....	52
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL SELECIONADO.....	57
4.1. Seleção da Amostra .....	57
4.2. Descrição da Amostra .....	58
4.3. Descrição da Análise .....	60
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	62
5.1. Análise da Revista de Atualização Científica Pró Fono .....	62
5.1.1. Artigos com Características Positivistas .....	62
5.1.2. Artigos que podem caracterizar a Transição Positivista- Humanista .....	70
5.1.3. Artigos com Características Humanistas .....	83

5.2. Análise da Revista Distúrbios da Comunicação .....	87
5.2.1. Artigos com Características Humanistas .....	87
CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO .....	102
CAPÍTULO VII: CONCLUSÃO .....	108
CAPÍTULO VIII: BIBLIOGRAFIA .....	111
ANEXO I .....	118

## RESUMO

Com a finalidade de identificar os pressupostos teóricos-metodológicos e as possíveis transições paradigmáticas da Fonoaudiologia Escolar na área de Linguagem Escrita, a partir do conjunto de duas diferentes concepções de realidade: fundamentos do Paradigma Positivista e demais tendências Humanistas do pensamento científico, analisamos os artigos publicados em duas revistas científicas desta área. O material foi selecionado por apresentar um demonstrativo do pensamento da fonoaudiologia escolar no Estado de São Paulo, uma vez que a primeira revista é vinculada ao Conselho Regional de Fonoaudiologia, a *Revista de Atualização Científica Pró-Fono*, e a segunda vinculada à Pontifícia Universidade Católica, *Revista Distúrbios da Comunicação*. É importante ressaltar que ambos os periódicos são considerados pela comunidade científica da área como sendo de qualidade. Caracterizamos o panorama atual de publicações do período de 1997 à 2002. Para tal análise, privilegiamos os conceitos de Ciência, Linguagem Escrita e Intervenção Fonoaudiológica presentes em cada artigo e identificamos três momentos distintos: o primeiro assemelha-se às principais características do paradigma científico Positivista, o segundo pode ser considerado como um período de transição, ou seja, ora possui indícios de concepções mais positivistas ora de concepções mais amplas e sociais, e o terceiro, um conjunto de publicações que questiona a vertente positivista e adota concepções mais subjetivas, históricas, culturais e sociais. Para a definição do paradigma Positivista utilizamos conceitos de Filosofia da Ciência, que configuram um olhar objetivo sobre a realidade, e as implicações desta vertente científica na Fonoaudiologia é a prática voltada para a mensuração de comportamentos, ênfase apenas em aspectos observáveis, responsabilização do indivíduo por suas “doenças”, conceito de leitura e escrita restrito à aquisição de código por meio de treinos e técnicas, e preocupação demasiada na correção. A influência de tal prática na Fonoaudiologia pode ser atribuída aos aspectos históricos, políticos e sociais determinantes na constituição desta disciplina, época de padronização e normatização de comportamentos. Para a definição do conjunto de teorias Humanistas que privilegia aspectos amplos e contextuais utilizamos alguns autores (Popper, Kuhn e Lakatos) que consideram a ciência de maneira dinâmica, relevando os fatores humanos e subjetivos. As implicações desta visão na área da Fonoaudiologia configura uma atuação voltada para o entendimento da criança-paciente em sua totalidade, valorizando os aspectos familiares, sociais, culturais, educacionais além da interação interpessoal, não conferindo ao sujeito a responsabilidade por seus problemas e considerando a leitura e escrita como um meio de interpretação pessoal e do mundo.

## ABSTRACT

Aiming at stating the notion of the scientific practice and the possible paradigmatic transitions the Scholl Phonoaudiology is submitted to in the subjects involving reading and writing, we have inquired into the concepts subjacent to the articles issued by two important scientific magazines in this area. Therefore, the present work deals with the movement of transition of paradigmatic conceptions undergone by Phonoaudiology in the areas of reading and writing. The chosen material is supposed to show a substructure of São Paulo State thinking on scholar Phonoaudiology, since the first magazine, entitled “Revista de Atualização Científica Pró Fono” is held by the “Conselho Regional de Fonoaudiologia”, and the second one, “Revista Distúrbios da Comunicação” is issued by the “Pontifícia Universidade Católica” in São Paulo. Needless to say that both periodicals are considered as high-quality magazines by the scientific community in this area. We have characterized an up-to-date panorama of the material issued by above-mentioned magazines comprising the issues between 1997 and 2002. In this research we have privileged the concepts of Science, Written, Language and Phonological Intervention contained in each article; and therefrom, we happened to identify three different moments: the first of them is alike to the main characteristics of the Positivist scientific paradigm; the second one may be considered as a transition period, in which hints of more technical conceptions alternate with wider and more social ones; in a third moment, a set of issues was investigated arguing the Positivist trend in one hand, and, in the other, adopting more social, cultural, historical and subjective conceptions. In order to define the positivist paradigm, we have used some concepts out of the Philosophy of Science making up a positive and technical sight cast on reality; no wonder the implications of this scientific trend on Phonoaudiology are the practice leading to the behavior measurement, only emphasizing the observable aspects, making the individual responsible for his own “diseases”, reducing the reading and writing concepts to a mere acquisition of a code by means of practice and technique, besides overloading the preoccupation with correction. The influence of this practice on Phonoaudiology is to be found in the social, political and historical aspects dominating the very constitution of this discipline, since the epoch the ruling and standardization of behavior took place. In defining the set of theories privileging wider and more contextual aspects, we have applied to some authors, namely, Popper, Kuhn and Lakatos, who visualize science in a dynamic manner, disclosing subjective and human factors. The implications of this sight on the area of Phonoaudiology make up a situation turned to the understanding of the patient-child as a whole giving value to the educational, cultural

social and familial aspects, as well as to the interpersonal interaction, exempting the subject from the entire responsibility for these problems, besides considering reading and writing as a means of the world's personal interpretation.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Atualmente, mudanças sociais, econômicas e políticas têm provocado inúmeras discussões acerca dos limites e finalidades do conhecimento científico. Questões relacionadas a utilidade da Ciência e sua aplicação social tem permitido debates, avaliações e um intenso repensar de práticas em diversas áreas do saber.

Este período de questionamentos internos e discussões para a elaboração de modelos de conhecimentos voltados para a manutenção da qualidade de vida e construção de nova identidade, caracteriza-se como um período de transição paradigmática, ou seja, abertura para novos olhares e práticas científicas.

A Fonoaudiologia apresenta evidências da presença de questionamentos acerca da utilidade e aplicação social de seus métodos científicos, o que podemos caracterizar como um processo de transição paradigmática, de acordo com Barros, (2000).

Segundo Barros (2000), diariamente emergem novos conceitos e discussões que antes eram considerados imutáveis na Fonoaudiologia, que podem ser constatados nos congressos, simpósios e conferências dessa área, devido a grande variedade de novos conhecimentos apresentados.

Friedman (1994) acredita que grande parte da produção científica da Fonoaudiologia no Brasil, desenvolvida a partir da década de 80, aponta a tendência de mudanças paradigmáticas, pois se discute os determinantes ideológicos que nortearam as teorias e práticas nessa área além da busca de novos caminhos.

Especificamente no âmbito das concepções em linguagem escrita, muitos autores como Tfouni (1997), Perrota, Martz, Mazini (1995), Dauden e Mori (1997), Giroto (1998), dentre outros autores, discutem a necessidade de uma abordagem fonoaudiológica diferente da tradicional, que contemple aspectos cada vez mais amplos e subjetivos.

A fim de conhecer mais de perto o posicionamento científico praticado e as possíveis transições paradigmáticas por que passa a Fonoaudiologia, decidimos investigar, no âmbito da Fonoaudiologia Escolar, as publicações de artigos em duas revistas científicas do Estado de São Paulo, cujo objeto de estudo é a linguagem escrita.

Para tanto, o material analisado foi selecionado por apresentar um demonstrativo do pensamento da fonoaudiologia escolar no Estado de São Paulo, uma vez que a primeira revista é vinculada ao Conselho Regional de Fonoaudiologia, a *Revista de Atualização Científica Pró-*



*Fono*, periódico de tiragem quadrimestral, cuja sede encontra-se em Carapicuíba- SP e a segunda vinculada à faculdade e graduação e pós graduação em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), *Revista Distúrbios da Comunicação*, de tiragem semestral, cuja sede encontra-se em São Paulo- SP. Com o intuito de caracterizar um panorama atual de publicações selecionamos apenas os artigos do período de 1997 a 2002, totalizando um período de 5 anos.

A Revista de Atualização Científica Pró-Fono e a Revista Distúrbios da Comunicação foram selecionadas devido a sua representatividade e abrangência do pensamento fonoaudiológico no Estado de São Paulo.

Para a caracterização paradigmática em linguagem escrita recorreremos a estudos históricos da Fonoaudiologia realizados por Figueiredo Neto e Berberian (1995) e identificamos que, inicialmente, a produção de conhecimentos científicos nessa área era voltada para a identificação e cura de desvios da normalidade, com características prescritivas e patologizantes. Tal prática está vinculada ao paradigma científico dominante na época em que a Fonoaudiologia firmou-se como disciplina, o positivismo.

Segundo Berberian (1995), o campo de estudos fonoaudiológicos emergiu de um “processo de especialização e fragmentação do professor e do médico, para reabilitação e normatização da língua nacional”, de um conjunto de transformações sociais iniciadas no final do século XIX sob um pensamento técnico-especializado então dominante.

No processo de transformação social, em nome da unidade e do progresso nacionais, a intervenção do profissional especialista em linguagem caracterizou-se conforme os interesses políticos e sociais do poder dominante.

A língua nacional de todos os indivíduos, principalmente a dos “desviantes”, foi padronizada e a reabilitação da diversidade dialetal contribuiu para realçar diferenças culturais sob uma ótica patologizante e higienista.

Neste contexto social, surgiu a Fonoaudiologia, regulamentada na década de 60, como resultado de um processo histórico-cultural de produção de conhecimentos centrados na observação empírica e na universalização de comportamentos, o que acabou por legitimar o profissional como “revelador ou modificador” de realidades humanas.

Segundo relatos de profissionais como, por exemplo, Collaço em 1968, e Bitar em 1972, a presença do fonoaudiólogo na escola caracterizou-se por atuações essencialmente clínicas, cujo foco de ações privilegiava a detecção dos distúrbios de linguagem, a formação de grupos para orientações ou estimulações.

A linguagem escrita, por sua vez, foi compreendida como um comportamento evolutivo, possível de ser modificado gradualmente pelo professor ou pelo profissional fonoaudiólogo. Os “desvios”, neste caso, passaram a ser entendidos como decorrentes de incapacidades de ordem biológica, de maturação psicofisiológica.

Nesta visão positivista de realidade humana, de observação e modelação de comportamentos de sujeitos com desvios, a linguagem escrita é vista como processo externo ao indivíduo, adquirida por meio de técnicas, e não um processo sociocultural, instrumento de inserção social. Para Scavazza (1991), tal prática essencialmente prescritiva gera uma relação de dependência e não de complementaridade entre fonoaudiólogos e professores.

Essa autora enfatizou que a atuação do fonoaudiólogo na escola tem sido justificada pela existência de indivíduos portadores de “distúrbios” de linguagem, que prejudicam o trabalho pedagógico, isentando a escola de buscar em si própria os motivos que levam ao fracasso escolar destes mesmos indivíduos.

No tocante à leitura e escrita, esta intervenção que atribui à incapacidade do sujeito toda responsabilidade pelas dificuldades apresentadas no processo de aprendizado, resulta em uma patologização generalizada.

Os alunos que não são eficientes na leitura e escrita (habilidade muitas vezes mensuradas por meio de testes) são considerados portadores de distúrbios que devem ser tratados, curados a partir de atividades de memorização e repetição de fonemas, palavras e frases soltas.

Esta perspectiva que sobrevaloriza aspectos de caráter mais biológico que sociais na investigação e tratamento clínico dos problemas fonoaudiológicos chamamos de Positivista, pois evidencia a influência de um pensamento essencialmente empírico, quantificável e observável na concepção e explicação científica das dificuldades de leitura e escrita.

Porém, de acordo com Barros (2000), a Fonoaudiologia Escolar, que nasce sob uma ótica tecnicista, centrada em aspectos clínicos e observáveis, atualmente é convidada a refletir sobre o seu papel social e sobre a influência do paradigma mais social em seu interior.

Diante das atuais mudanças, acredita-se que a Fonoaudiologia necessita de consolidar sua identidade e repensar seus paradigmas, direcionando sua produção de conhecimentos científicos de acordo com as necessidades sociais e contemporâneas de manutenção, preservação e qualidade de vida. (BARROS, 2000)

Segundo Verri (1998), a Fonoaudiologia escolar tem sido repensada nos últimos anos. Porém, esta autora acredita que o vínculo entre o fonoaudiólogo e a escola que historicamente

enfocou a normatização e padronização da língua falada e, posteriormente, caracterizou-se pela ênfase no aspecto clínico e preventivo, ainda não encontrou uma especificidade de atuação.

No âmbito dos estudos sobre produção de conhecimento científico, tal modo de entender a Ciência, de caráter positivista, passou a ser questionado por volta de 1950, o que caracterizou a consolidação de outras tendências e perspectivas no pensamento científico, desencadeando um processo de transição paradigmática.

Seus principais precursores neste campo de estudos, por volta da década de 50, foram os filósofos T. Kuhn, K. Popper e Lakatos, que refutaram a neutralidade científica e, ao mesmo tempo, reconheceram o saber científico sob influência de diversos fatores sociais: político, cultural e econômico.

Este pensamento científico estendeu-se a diversas áreas do saber. Questões como utilidade e limite da ciência e a urgente preocupação com a preservação das espécies, trouxeram para o interior das discussões filosóficas e científicas a necessidade de repensar os caminhos do positivismo.

Podemos caracterizar tais questionamentos como um processo de mudanças e transições, que se inicia com indagações acerca da validade e objetividade da vertente epistemológica técnica e parte para interpretações mais amplas e complexas acerca do conhecimento.

Na área dos estudos lingüísticos e educacionais, esta transição também se fez presente. Aspectos intersubjetivos e intrasubjetivos ocuparam o lugar da concepção fragmentada e objetiva do sujeito que escreve e lê. Esta concepção menos técnica e mais ampla no âmbito das questões educacionais considera a leitura e a escrita como capacidades discursivas que envolvem o diálogo interpessoal e intrapessoal (BAKHTIN, 1995) do aluno, cuja autoria de textos e compreensão da leitura são os aspectos mais relevantes no processo de aprendizado.

Ao aprender a ler e escrever, o aluno deve ser capaz de comunicar-se pela escrita, sendo eficaz nas diferentes situações sociais em que a escrita está inserida. O ensino deve privilegiar o texto como unidade de trabalho, não mais palavras e frases soltas sem sentido.

A aquisição da leitura e escrita é um processo em que o aluno é convidado a participar ativamente, cujos “erros” e “reelaborações” atuam como evidência de organização de seu pensamento, jamais como evidência de sua incapacidade.

Dessa maneira, podemos considerar que a Fonoaudiologia, sob influência positivista, produz conhecimentos científicos na área de leitura e escrita centrados na mensuração das respostas dos alunos, na justificativa de incapacidades devido a distúrbios biológicos, e no tratamento centrado na correção e memorização de sons e letras. Já o conhecimento produzido na

Fonoaudiologia, sob influências de paradigmas menos fragmentados e mais amplos, descaracteriza primeiramente a presença de distúrbios de leitura e escrita, procura outras explicações além da incapacidade biológica, resgata no aluno a capacidade de atuar como autor de sua própria escrita e convida-o a refletir sobre seus “erros”.

Scavazza (1991), estabelece críticas e propostas de reflexões para a Fonoaudiologia Escolar, e afirma que os fonoaudiólogos têm a necessidade de buscar o papel social da Fonoaudiologia e escutar a voz daquele considerado doente. Para esta autora, é essencial também escutar a própria voz, por meio de uma reflexão acerca dos pensamentos e práticas fonoaudiológicas, o que implica em ouvir teorias da língua, do ensino da língua e dos problemas de linguagem.

Tal preocupação ficou evidenciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que valorizou a formação integrada de conhecimentos por parte do profissional fonoaudiólogo.

De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES 5), como parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Fonoaudiologia, homologada em 19 de Fevereiro de 2002, artigo 5, o profissional fonoaudiólogo deve “Apreender e elaborar criticamente o amplo leque de questões clínicas, científico-filosóficas, éticas, políticas, sociais e culturais implicadas na sua atuação profissional”, além de “pensar sua profissão e atuação articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social”.

Estas mudanças de concepções e abordagens teóricas desencadeadas primeiramente no interior da Ciência e estendendo-se à diversas áreas do conhecimento, confere à Fonoaudiologia outras alternativas de prática e produção de conhecimentos científicos, voltados para a compreensão de fenômenos de maneira mais integrada, ou seja, relevando aspectos psicológicos, familiares e pequenos indícios de comportamentos e atitudes do sujeito analisado, contribuindo para um entendimento mais global e complexo deste.

Esta transição paradigmática pode ser caracterizada por um conjunto de teorias que parte do conhecimento técnico-especializado para o mais interconexo; da investigação científica controlada e observável para a investigação de manifestações nem sempre aparentes a partir de diálogos e trocas de experiências; da generalização de resultados mensurados para a compreensão singular do sujeito; da identificação de patologias e prescrição de curas para a consideração das diferenças individuais e ausência da patologização.

No Capítulo II abordaremos detalhadamente os referenciais adotados que nos permitiram definir o conceito de Positivismo e suas implicações na prática científica, bem como demais estudos no interior da Filosofia da Ciência que caracterizam um movimento de transição para teorias mais amplas e complexas.

Apresentamos no Capítulo III um breve resgate da história da constituição da Fonoaudiologia como disciplina científica, seus determinantes históricos, influências sociais, políticas e educacionais que podem caracterizar a prática científica deste profissional em linguagem escrita até os dias atuais, bem como o processo de reflexões, críticas e repensar científico por que passa esta área de conhecimento.

No Capítulo IV definimos o material selecionado para a análise e os critérios-conceitos de Ciência, Linguagem Escrita e Intervenção Fonoaudiológica estabelecidos para caracterizar cada artigo.

Os resultados obtidos estão no Capítulo V. Por meio da apresentação e análise comentada de cada artigo, ressaltamos os principais indícios que nos permitiram caracterizar a vertente científica adotada. Inicialmente apresentamos os artigos de indícios de práticas científicas positivistas, em seguida artigos que podem ser considerados como de transição paradigmática e finalmente os artigos característicos de estudos sociais, complexos e humanistas. O Capítulo VI é uma discussão acerca dos dados encontrados e uma análise geral das particularidades e semelhanças do material analisado.

E por fim, no Capítulo VII realizamos algumas considerações finais acerca da importância e necessidade social do movimento de transição paradigmática que atualmente o campo científico da Fonoaudiologia tem enfrentado.

## CAPITULO II

### **Transição de paradigmas: diferentes tendências na área da Fonoaudiologia**

A existência de diversas teorias muitas vezes até conflitantes é útil para a ciência, pois provoca reflexões, debates e assegura o desenvolvimento crítico atrelado às transformações sociais. A transição paradigmática é inevitável se admitirmos que a ciência não está imune aos interesses políticos, econômicos e ideológicos de uma determinada comunidade e, sendo assim, em seu próprio interior possui os motivos para sua refutação.

Ao longo da história da Ciência, inúmeras teorias ora descobertas, ora refutadas garantiram ao homem amplos conhecimentos sobre o entendimento do mundo e sobre a natureza.

Atualmente, discute-se na Ciência a transição de conceitos mais especializados para a investigação mais ampla, relacionando diversos aspectos de um mesmo fenômeno. Ao longo da história da Ciência, podemos identificar um movimento de práticas de investigação científica generalizantes para práticas individuais e singulares, de observação direta da realidade a partir do olhar do cientista para a participação efetiva do sujeito pesquisado.

Discutiremos neste capítulo o predomínio do fazer científico metodologicamente controlado e quantificável (Positivismo) e a transição para abordagens complexas, relacionadas entre si (teorias Humanistas, posteriores ao Positivismo), tal como identificamos na análise realizada neste estudo.

Adotaremos como ponto de partida o conceito de que o paradigma positivista é um conjunto complexo de correntes filosóficas e científicas que privilegiam questões de validação de teorias segundo experiências imediatas e sensitivas e tem sido dominante desde o período do Renascimento<sup>1</sup> no século XVII e está presente até os dias atuais, culturalmente e historicamente.

Consideramos Positivismo o pensamento filosófico que emergiu principalmente na Europa na primeira metade do século XIX. Segundo Castagnola (1961), nesta corrente de pensamento busca-se as experiências imediatas, puras e sensíveis, privilegia-se a objetividade, configurando-se como um grande campo de estudos nas áreas mais técnicas, práticas e aplicadas. Apesar de revelar-se com uma pobreza filosófica, possuiu um grande valor no tocante à descrição e análise objetiva da experiência. A emergência do pensamento Positivista nesta época, haja vista

---

<sup>1</sup> Esta época é caracterizada pelo pensamento Filosófico Empirista, a ênfase é dada ao conhecimento sensorial, perceptível, cujo precursor foi Francis Bacon. O Empirismo assemelha-se ao pensamento Positivista no tocante à observação e experimentação como aspectos constitutivos da ciência.

que assemelha-se Empirismo, se dá em decorrência do grande progresso das ciências naturais, biológicas e fisiológicas do século XIX. A França e a Inglaterra foram os principais países para a afirmação deste pensamento filosófico, cujos representantes são Auguste Comte e Stuart Mill.

Para Comte (1996), a observação, precisão e certeza são mais importantes que a imaginação ou a argumentação. Contrário à dominação vitalícia de políticos e sacerdotes sobre a população, acreditava que a organização política deveria se basear nas luzes da razão. Propunha um pensamento diferente, confiável, que emergisse da observação e comprovação humana. A partir dos pressupostos do Positivismo a Ciência se desenvolve com aspectos concordantes e discordantes.

O Positivismo é muito utilizado nos dias atuais e possui ainda duas correntes: neopositivismo (o único conhecimento válido é o científico) e transpositivismo (a ciência pode sofrer interferências psicológicas, sociais e históricas). Segundo Clément et. al. (1994), a linguagem positivista também possui uma exatidão própria, logicamente construída.

Convém ressaltar que, de acordo com Castagnola (1961), a filosofia Positivista teve uma grande difusão no Brasil, e exerceu grande influência em nossa formação cultural. Seus principais disseminadores foram Benjamin Constant em 1876, Miguel Lemos em 1877 e, em 1903, Teixeira Mendes.

Para Morin (1996), esta concepção científica pode ser definida como o “conjunto de conhecimentos, de estudos de um valor universal, caracterizados por um objetivo e um método determinados, e fundados sobre relações objetivas verdadeiras”. O predomínio de tal paradigma emergiu na comunidade científica européia, na Idade Moderna do século XVII, devido à expansão comercial proveniente das descobertas geográficas e das conseqüentes transformações sociais e econômicas, segundo Fitas (1998).

Para esse estudioso, são dois os dois pilares principais desta “Revolução Científica do século XVII”: a concepção do universo heliocêntrico (substituindo o modelo geocêntrico de Ptolomeu), estabelecida por Copérnico, e a criação de um corpo teórico (a nova Mecânica), baseado na compreensão da natureza por meio do estabelecimento de leis físicas, a partir da análise empírica experimental, e da elaboração de fórmulas matemáticas por Galileu e Newton.

Este fazer científico privilegiava a coleta de dados por meio da observação empírica, cujas metodologias científicas pautavam-se nos dados sensoriais dos cientistas –observadores, a fim de estabelecerem regras universais para o entendimento dos fenômenos da natureza, caracterizando-se como “paradigma de todas as ciências e o modelo de explicação científica”.(FITAS, 1998).

Tal concepção, calcada na experimentação e na argumentação lógica, estabeleceu-se como forma de produção científica neste período, presente também no interior da filosofia, colocando-se como uma das principais maneiras de conceber o mundo. De acordo com Fitas (1998), as correntes filosóficas deste período podem ser divididas entre os *Empiristas*, que privilegiavam a experiência sobre o conhecimento e os *Racionalistas*, que utilizavam o conhecimento matemático racional para determinar certas conclusões que seriam verificadas experimentalmente.

A partir das importantes descobertas científicas desta época, associadas à expansão do capitalismo e do poder econômico europeu, iniciou-se o período de Revolução Industrial no século XVIII, permitindo o avanço tecnológico industrial nos séculos posteriores, provenientes das recentes leis científicas como “as leis da eletricidade e dos efeitos químicos da corrente elétrica”.(FITAS).

A respeito disso, Fitas (1998), afirmou: “o casamento entre ciência e técnica é a demonstração social da utilidade da ciência, é a chave para a transformação da natureza. A partir do século XIX falar em ciência passa a ser sinônimo de falar em progresso”. Configura-se então uma teoria de conhecimento científico, voltada para as investigações empíricas e para a formulação de conceitos racional-matemáticos a respeito dos fenômenos da natureza, acelerando o desenvolvimento tecnológico e contribuindo para o progresso social (Empirismo Lógico), cujos dados científicos de investigação eram obtidos sensorialmente por meio da observação direta do pesquisador.

Para Gierre (1989), este modelo de investigação, de certa forma subjetiva demais para a objetividade requerida, sofreu alterações por volta de 1945 e 1960 nos Estados Unidos, caracterizando-se por investigações estritamente *objetivas* ou *intersubjetivas*, significando que as asserções já não eram apenas experiências subjetivas, mas sim “asserções deduzidas da observação, isto é, afirmações associadas a fenômenos publicamente observáveis”.

Segundo este estudioso, após a 2ª Guerra Mundial, a Era Atômica de caráter iluminista, presente no pensamento científico e filosófico, tornou-se intensa, principalmente nos Estados Unidos, promovendo um grande período de avanços tecnológicos e maior objetividade na ciência. O Empirismo Lógico desta fase caracterizou-se por possuir proposições lógicas de maneira dedutiva e indutiva, esta última, determinada após evidências de que algumas “leis” científicas não poderiam ser determinadas após um conjunto limitado de observações experimentais, evidenciadas como “proposições universais”.



Assim, para os empiristas lógicos, a ciência é caracterizada simultaneamente por ser racional e possuir um caráter de tipo representativo. É de tipo representativo na medida em que as leis e teorias são o gênero de coisas que podem ser representações verdadeiras do mundo. A probabilidade associada a uma teoria é a probabilidade de esta ser verdadeira. Por outro lado, a ciência é racional porque a probabilidade associada a uma teoria representada por uma lógica indutiva exprime o grau racional de certeza na veracidade da teoria face à evidência existente. (GIERRE, 1989).

Desta forma, podemos identificar que o fazer científico e o estatuto de cientificidade preconizavam teorias e leis que se propunham a ser traduções exatas da natureza e do comportamento humano, colocando-se como verdadeiras e universais. A observação empírica e o raciocínio lógico eram relevantes. O pesquisador era o observador ideal, pois acreditava-se que seu olhar e raciocínio eram neutros, ou seja, separados dos objetos e sujeitos a serem estudados e capazes de traduzir as experiências vividas em uma linguagem exata e transparente, logicamente construída, a ser captada/entendida por toda a comunidade científica.

De acordo com Villani (1998), o predomínio da ciência positivista, dada à experimentação, desde o século XVII até recentemente, sob moldes fechados de auto-reflexão e questionamentos acerca do próprio funcionamento da ciência, validou, sobretudo, a busca da verdade sob critérios lógicos, e acarretou o distanciamento das reflexões filosóficas em seu interior. Tornou-se uma disciplina autônoma, de definições próprias, de caráter rígido e estatuto social elevado. O resultado deste fechamento teórico foi o surgimento de saberes cada vez mais especializados, fragmentados, distanciados do entendimento sócio-cultural, do meio em que esta ciência é produzida, valorizando cada vez mais as ciências naturais, positivas, e relegando a um segundo plano os estudos sociais e antropológicos não baseados no positivismo.

No campo de estudos da Psicologia, a aprendizagem humana foi compreendida como uma seqüência organizada de comportamentos a serem apreendidos por meio de estímulos externos. A linguagem foi concebida como exterior ao indivíduo, devendo ser captada de maneira unívoca, sem variações, singularidade ou indícios de interação entre sujeitos.

Porém, o constante progresso técnico-científico trouxe ao debate o questionamento acerca dos limites da própria ciência. Os potenciais de destruição em massa advindos da descoberta nuclear e a capacidade de manipular geneticamente os seres humanos por meio da Biologia, introduziu reflexões acerca dos poderes da ciência, que, de acordo com Morin (1996), escapam ao controle dos próprios cientistas, e estão a serviço dos interesses do Estado.

Para Morin (1996),

Não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne a sua disciplina e o não especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm tempo, nem meios conceituais para tanto. Situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsistência.

Ora, uma ciência que se quer autônoma, calcada sobre os louros de “reveladora” da verdade (comprovada empiricamente), não pode estar a serviço e controle dos interesses políticos e econômicos estatais que acarretaram reflexões acerca da eliminação histórica da sociedade nas disciplinas científicas. Ou seja, as disciplinas ditas “naturais” já não podem ser encaradas independentemente de uma sociedade em seu tempo histórico, pois, “todas as ciências, incluindo as físicas e biológicas, são sociais”. (MORIN, 1996)

As proposições ao longo do desenvolvimento científico, de caráter quase dogmático e mítico, acerca do entendimento do homem e a natureza e suas relações foram criticadas com a emergência dos novos trabalhos e teorias no campo da filosofia acerca do entendimento da própria Ciência.

Uma das principais críticas ao positivismo é a exclusão do sujeito nas observações científicas. De acordo com Moigne (1994), a dicotomia entre sujeito-objeto limitou a possibilidade de reflexão do cientista sobre sua própria ciência. No positivismo, o pesquisador era concebido como capaz de observar e apreender seu objeto de estudo de maneira neutra, transparente e objetiva.

Porém, o processo de reflexões acerca desta aparente fragmentação do conhecimento humano, passou a considerar a relevância da compreensão, da formação humana, histórica e

cultural do indivíduo que produz a pesquisa científica, ou seja, o pesquisador deveria ser considerado o intérprete da realidade que o cerca.

Dessa maneira, a compreensão do funcionamento da Ciência passou a requerer uma outra maneira de pensar, que possibilitasse a auto-reflexão e autoconhecimento de seus próprios fundamentos. Este processo de reflexões foi iniciado por pensadores como Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, entre outros, citados por Morin, Moigne, Fitas, etc, que consideram a Ciência não como o reflexo do real, mas um sistema de idéias.

Moigne (1994), a respeito disso afirmou:

A questão “o que é ciência?” é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica. É por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do autoconhecimento do conhecimento científico, que deve fazer parte de toda política da ciência, como da disciplina mental do cientista. O pensamento de Adorno e de Habermas recorda-nos incessantemente que a enorme massa do saber quantificável e tecnicamente utilizável não passa de veneno se for privado da força libertadora da reflexão.

E ainda,

(...) o homem não é um “possuidor” ou “revelador”; mas sim criador e sujeito do seu estado de natureza”. A ciência entendida deste modo não tem como ideal a abordagem assíntota de algumas verdades imanentes (o progresso): ela quer-se edificação (concepção-construção), pela humanidade, “do seu próprio estado natural; a natureza, para a ciência, deixa de ser apenas um dado (natural) para se tornar uma obra (artificial).

Ao conceberem o progresso científico como um processo de rupturas teóricas acordadas a partir de consensos estabelecidos e não devido à sua transparência e verdade, estes teóricos (discordantes em muitos pontos) contribuem para um processo de discussões de um novo paradigma que não considera como neutralidade científica.

De acordo com Villani (1998), inicialmente, K. Popper direcionou seus estudos acerca da demarcação científica e a estabeleceu sob os critérios de falsificabilidade, ou seja, desenvolveu a teoria da refutabilidade da ciência.

O pensamento de Karl Popper contribuiu significativamente para a refutação do positivismo dominante. Para ele, a questão da demarcação, muito presente neste paradigma, acerca do que é, ou não, ciência, não deveria assentar-se sobre sob proposições “verdadeiras” e obtidas pela lógica da indução. A opção por uma teoria não obedeceria aos critérios de verdade, e, sim, seriam escolhidas por adaptarem-se melhor num determinado conjunto de conhecimentos, tempo e espaço.

Esse autor acredita que a ciência se desenvolve por meio da refutação de teorias, e que a metodologia para a geração de conhecimentos válidos deve ser estabelecida pelo grau de falsificabilidade de uma determinada tese.

De acordo com Villani (1998):

Para Popper, a boa ciência deve ser revolucionária na sua concepção, pois a ciência desenvolve-se por intermédio da contínua derrubada de teorias e da contínua substituição de teorias que perdem o poder de explicação de fatos e fenômenos por teorias mais abrangentes.

Popper foi um dos precursores a criticar o Empirismo Lógico, e estabeleceu explicações para o funcionamento científico enquanto processo evolutivo de tomadas de decisões e escolhas pessoais, distantes do compromisso com a verdade científica e transparência.

Contudo, o pensamento de Popper sofreu críticas em relação à questão da falsificabilidade subjacente às teorias científicas, se esta for entendida como uma questão prática e de condição lógica, determinada por um conjunto de experiências que conduzem à refutação pode retirar da ciência o caráter lógico e metodológico que procura ostentar, tornando-se demasiado frágil e até especulativo. (CANAVARRO, 1999).

Kuhn (1989), filósofo da ciência, criticou a teoria popperiana, e direcionou seus estudos no sentido de entender o estabelecimento de teorias em um determinado tempo, não como numa questão de refutabilidade e de escolha dos cientistas, mas a partir de um “esquema conceitual” por ele estabelecido para explicar a opção por novas teorias.

Kuhn (1989), propôs uma teoria da ciência por meio de diferentes fases organizadas de forma sistemática e dinâmica, criando etapas para o desenvolvimento científico, composto por pré-paradigma, ciência normal, crise, revolução e nova ciência normal.

Por conseguinte, rompe com o determinismo do Empirismo Lógico de uma comunidade científica, propõe o desenvolvimento científico por saltos qualitativos, ou seja, por meio de

paradigmas, não justificáveis por qualquer critério interno de validação lógica, e colocando-se contrário à utilização de regras, conforme afirmou:

Embora obviamente existam regras às quais todos os praticantes de uma especialidade científica aderem em um determinado momento, essas regras não podem por si mesmas especificar tudo aquilo que a prática desses especialistas tem em comum. As regras derivam de paradigmas, mas os paradigmas podem dirigir a pesquisa mesmo na ausência de regras. (KUHN, 1989).

De acordo com Gierre (1989) em oposição à visão da atividade científica professada pelo Empirismo Lógico, a ciência normal de Kuhn não se configurou como aplicação de leis gerais a novos casos. Ao invés disso, “as soluções de novos problemas foram procuradas através de sua modelação à imagem das soluções exemplares subjacentes ao esquema geral”, denominado de paradigmas, e atribuiu à prática de condução da ciência normal a uma prioridade de paradigmas e não a uma teoria ou método geral, universal.

Kuhn (1989), afirmou que o paradigma é facilmente determinado em uma comunidade científica madura, porém, isto não se aplica à determinação de regras comuns ao grupo, devido à falta de interpretação padronizada. E afirmou que “a busca de um corpo de regras capaz de construir uma tradição determinada da ciência normal torna-se uma frustração profunda e contínua”.

Para ele, ciência normal “relaciona-se por semelhança ou modelando-se numa ou noutra parte do corpus científico” e, sendo assim, a atividade dos cientistas caracteriza-se pelo trabalho com “modelos adquiridos através da educação ou da literatura a que são expostos, e não necessitam de um conjunto completo de regras”. (KUHN, 1989)

Portanto, Kuhn (1989) delimita claramente sua definição de paradigma, prioritariamente à existência de regras: “os paradigmas podem ser mais convergentes e mais completos que qualquer conjunto de regras para a pesquisa que deles possa ser claramente abstraído”.

Os paradigmas assumem uma declarada importância e, no desenvolvimento de sua teoria, Kuhn apresenta razões para a sua prioridade, pois são eles que determinam a ciência normal.

Além da impossibilidade da determinação de regras, citada anteriormente; os paradigmas justificam-se pela educação científica, pois nas atividades dos cientistas não há a aquisição de

conceitos isolados de forma abstrata e desarticulados da prática, e estes não possuem a neutralidade como pré-requisito, mas, sim, “operam com os instrumentos intelectuais inseridos em uma unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações através delas”. (KUHN, 1989)

A esta afirmação podemos derivar uma conseqüência e justificativa para o processo dinâmico da atividade científica, pois o período chamado de *ciência normal* caracteriza-se por uma abordagem ímpar, dominante do objeto estudado em questão, no qual o paradigma impõe-se à toda a comunidade científica, reconhecido como período da tranqüilidade teórica, sendo de grande importância no amadurecimento histórico da ciência.

Mas, a existência de questões insolúveis pelo paradigma dominante provoca uma desestabilização em que as regras e a contestação adquirem uma importância que até então não estavam presentes, iniciando-se assim o período pré-paradigmático para o estabelecimento de um novo período de ciência normal.

O período pré-paradigmático é definido por “debates freqüentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de soluções legítimos - embora esses debates sirvam mais para definir escolas do que para produzir um acordo”. (GIERRE, 1989)

Porém, a existência de regras atua com importância somente na busca de soluções para problemas emergentes, com os quais a comunidade científica está em desacordo, mas, nos períodos de ciência normal, na presença de paradigmas seguros, não há a necessidade de utilização de regras nem mesmo “de um acordo sobre as razões de seu emprego ou mesmo sem qualquer tentativa de racionalização”. (GIERRE, 1989)

Kuhn justifica que a revolução (a mudança de paradigmas) pode afetar pequenos grupos de cientistas e não uma comunidade em geral, de acordo com a especificidade e o interesse de cada um deles, atribuindo ao paradigma uma certa particularidade quanto aos diferentes tipos de estudos; e, assim, “a ciência assemelha-se a uma estrutura bastante instável, sem coerência entre suas partes”, sendo possível assumir esta característica apenas na existência de paradigmas. (GIERRE, 1989)

Com esta afirmação, Kuhn (1989) introduziu no estudo da educação científica a relevância dos diferentes contatos com disciplinas diversas, descritas em livros de natureza muito distinta. E afirmou: “mesmo os que, trabalhando no mesmo campo de estudos ou em campos estreitamente relacionados, começam seus estudos por livros e realizações científicas idênticos, podem adquirir paradigmas bastante diferentes no curso de sua especialização profissional”.(KUHN, 1989)

Seu argumento acerca da diversidade de paradigmas em grupos diferentes tem como exemplo a comunidade dos estudiosos dos fenômenos físicos, em que uma lei geral como a da Mecânica Quântica, por exemplo, pode ser estudada e empregada de diversas maneiras de acordo com a especialização profissional, como alguns que estudam seus princípios básicos, outros a aplicam à Química e ainda outros que a empregam à Física dos Estados Sólidos.

Sua conclusão acerca das revoluções de paradigmas em apenas grupos particulares rompe definitivamente com a existência de regras gerais e determinantes, uma vez que afirma:

Embora a Mecânica Quântica seja um paradigma para muitos grupos científicos, não é o mesmo paradigma em todos os casos. Por isso pode dar origem simultaneamente a diversas tradições da ciência normal que coincidem parcialmente, sem serem coexistentes. Uma revolução produzida no interior de uma dessas tradições não se estenderá necessariamente às outras. (KUHN, 1989)

Entretanto, segundo Gierre (1989), citando Kuhn, no período da ciência normal podem surgir anomalias, isto é, fenômenos que ainda não foram explicados com base nos modelos do paradigma em causa.

Então, gera-se uma situação de crise, seguindo-se para uma exploração mais ou menos ampla a partir da consciência da anomalia, ou seja, *do* “reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governavam a ciência normal”, a fim de ajustar o paradigma à anomalia encontrada. (GIERRE, 1989)

As anomalias adquirem, portanto, um valor considerável na atividade dos cientistas, capaz de implicar em revoluções significativas no paradigma científico existente: evidência de que a ciência é dinâmica, em que a atividade tradicional prepara o caminho para sua própria mudança. (KUHN, 1989)

Este olhar não seria possível se as regras universalizantes explicassem os fenômenos científicos, uma vez que a determinação de leis gerais a novos casos não possibilitaria o aspecto específico das diferentes atividades científicas e, ao mesmo tempo, dinâmico, que permitem a percepção de uma anomalia capaz de provocar uma nova discussão no interior da ciência, processo, esse, possível apenas pela existência de paradigmas.

As várias tendências e explicações do desenvolvimento da ciência demonstram a emergência de um novo paradigma, contrastante ao positivismo. Este novo olhar proposto à ciência confere-lhe aspectos até então ignorados por pesquisadores, os seus conceitos de paradigma e revolução científica constituem um modo de entender a história e o desenvolvimento da ciência em uma perspectiva mais social, em que fatores históricos e psicológicos são significativos.

Neste novo modo de entender o fazer científico, questões acerca da demarcação ou da autonomia científica não devem ser regidas pelas relações lógico-formais ou pela racionalidade, e sim, como proposto por Kuhn, encarada sob uma ótica intrinsecamente humana.

De acordo com esta tendência, a comunidade científica deve ser encarada como um aglomerado de várias comunidades de investigação, que não produz modelos rígidos e imutáveis e, sim, se ajusta em uma perspectiva previdentemente histórica e dinâmica do processo de investigação.

Esta “interpretação libertadora da ciência” (MOIGNE, 1994) permitiu modificações no entendimento de diversas disciplinas, bem como nos procedimentos metodológicos de investigação, um maior diálogo entre a história, o espaço e o tempo no processo de produção de conhecimentos, conforme colocou Morin (1996):

A ciência é atualmente entendida como um produto humano e o conhecimento científico como construído através de processos sociais, tratando-se claramente de um fato histórico, contingente e cultural.

Considerando as influências deste modo de pensar nos campos de teorias de aprendizagem humana que se voltaram para os estudos de interação entre os sujeitos e passaram a considerar a atuação do meio e do contato social como determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem e as teorias de linguagem que privilegiavam o estudo da linguagem em seu funcionamento social, caracterizaremos este conjunto de teorias científicas como um paradigma de tendências Humanistas.



### **CAPÍTULO III**

#### **Caracterização de paradigmas científicos na história da Fonoaudiologia (do Positivismo às tendências Humanistas)**

Muitos autores concordam em afirmar que a Fonoaudiologia Escolar tem passado por um processo de reflexão científica, o que implica na percepção de práticas adotadas ao longo de sua história, detecção de suas principais influências teóricas e posteriores críticas e questionamentos. Alguns aspectos da história da Fonoaudiologia nos permite compreender as práticas adotadas e os caminhos que conduziram a compreensão acerca da linguagem escrita desde a sua constituição como disciplina científica.

Abordaremos brevemente neste capítulo a história da constituição da Fonoaudiologia e suas práticas adotadas, relacionando-a com os movimentos sociais, políticos e discussões científicas que influenciaram a delimitação de seu campo de estudo até os dias atuais. De acordo com alguns estudiosos dessa área, a Fonoaudiologia nasceu em um período de grande predomínio do pensamento positivista em Ciência e atualmente tem privilegiado outras abordagens científicas, concepções e paradigmas sociais e históricos. (BARROS, 2000; MANZI, 2000)

A Fonoaudiologia enquanto disciplina científica foi instituída na década de 60 como uma área capacitada a propor tratamentos e curar os desvios da língua oral e escrita sob uma dimensão clínica, ou seja, nos moldes biomédicos de atuação da época.

A regulamentação da Fonoaudiologia na década de 60 foi resultado de um processo histórico e cultural de produção de conhecimentos centrados na observação empírica. De acordo com Giroto (1998), em 1960, na USP, o primeiro curso de Ortofonía, vinculado à Cátedra de Otorrinolaringologia foi instituído como um curso de curta duração, um ano, e a partir de 1975 passou a ter quatro anos de duração, com o nome de Fonoaudiologia.

Em 1961 iniciou-se o curso de Fonoaudiologia da PUC de São Paulo, vinculado ao Instituto de Psicologia; posteriormente, por volta de 1968, surgiram outros cursos de Fonoaudiologia da Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de Santa Maria (RS) e no Rio de Janeiro.

De acordo com os estudos de Giroto (1998), nesta época os profissionais fonoaudiólogos lutavam pelo direito de atuar como profissionais autônomos, deixando sua condição de tecnólogos diretamente subordinados ao profissional de medicina, assumindo a independência e o direito de prevenir, diagnosticar, tratar e assinar laudos sem autorização prévia de outros profissionais.

A Fonoaudiologia Escolar percorreu um caminho de ênfase em aspectos técnicos de atuação nas escolas, e apenas atualmente encontramos um conjunto de críticas e práticas diferentes das tradicionalmente adotadas que nos permitem afirmar que há indícios de mudanças.

Verri (1998) resgata a história da atuação do fonoaudiólogo escolar por meio de levantamento de publicações nesta área, e afirma que este campo de conhecimentos nasce na escola com o objetivo de normatizar a língua falada, mas, distancia-se deste local no início da década de 60, dirigindo sua prática para outros campos de atuação, como clínicas, consultórios e hospitais, caracterizando-se assim como uma prática clínica. Nesta época não há registros de publicações da Fonoaudiologia na área escolar. Porém, a partir da década de 70, começam a emergir, no campo das discussões científicas, publicações que privilegiam a prevenção, caracterizando-se uma preocupação mais global dos problemas fonoaudiológicos. Entretanto, a atuação em instituições educacionais privilegiou os aspectos humanos clínicos, distanciando-se de questões pedagógicas educacionais e inserindo no interior da escola um modelo de atuação calcado na detecção e cura dos problemas de linguagem.

Posteriormente, alguns estudos acerca da necessidade de prevenção despertaram, na década de 80, um olhar crítico para a atuação da Fonoaudiologia Escolar, que até então não havia configurado-se como uma área específica, e sim como transferência do conhecimento e prática clínica para a escola.

Ainda, segundo Verri (1998), atualmente a Fonoaudiologia Escolar tem sido problematizada, pois a ênfase na prevenção dos distúrbios da comunicação na escola pouco se distancia da prática clínica, uma vez que o enfoque é a ocorrência de patologias e sua eliminação. Esta área ainda não encontrou a sua especificidade, não podendo caracterizar-se como uma área de conhecimentos específicos, pois, atualmente discute-se o que não é permitido realizar na Fonoaudiologia Escolar (condena-se à prática clínica), porém, desconhece-se o que deve ser feito.

Verri (1998) concluiu que os questionamentos e o processo de transformações que a Fonoaudiologia enfrenta em busca de um corpo teórico e um discurso próprio ainda não se faz presente na Fonoaudiologia Escolar.

Considerando-se tais estudos, podemos afirmar que atualmente admite-se a necessidade de indagar, pesquisar, abrir diálogos sobre o aspecto escolar da Fonoaudiologia, porém se faz necessário o resgate e a conscientização da história predominantemente positivista em que esta disciplina se firmou, para compreensão das bases de práticas organicistas e do modelo biomédico constantemente adotados.

Giroto (1998) afirma que os primeiros cursos de Fonoaudiologia basearam-se principalmente em modelos americanos, cuja ausência de literatura nacional nesta área dificultou uma identidade brasileira relacionada ao contexto social, caracterizando a escola como um espaço para a intervenção clínica fonoaudiológica.

Segundo Ferreira (1991):

Não é difícil imaginar que, ao tomar por empréstimo o referencial teórico e instrumental de outros campos do conhecimento humano, principalmente da Medicina, a produção daí originada foi marcadamente clínica, isto é, com ênfase voltada principalmente para a recuperação do sujeito “doente”, para a avaliação dos déficits e para indicar desvios de padrões considerados normais.

E ainda, de acordo com Tfouni et. al (2002)

A história da Fonoaudiologia, no que diz respeito à atuação clínica (...) foi e continua, em larga escala, sendo caracterizada por um pensamento racionalista e estruturalista da linguagem, cabendo ao profissional detectar a área mais alterada para tratá-la.

Resultante de um processo social de consolidação de paradigmas filosóficos e científicos predominantemente positivista, “a ciência fonoaudiológica também nasceu vinculada ao paradigma galileano, e vem marcada, conseqüentemente pelo positivismo”. (TFOUNI et al, 2002)

Na reflexão que Sacavazza (1991) realiza em relação à institucionalização da Fonoaudiologia, afirma que esta área adotou a Medicina e seus conceitos como modelo de atuação. Sendo assim, as dicotomias entre Saúde (normalidade) e Doença (distúrbio, desvio) foram utilizadas para compreender os fenômenos da linguagem, inclusive as dificuldades em leitura e escrita, o que caracterizou a constituição de patologias, tratamentos e métodos de avaliação para assegurar a cura para o mal da incapacidade para o aprendizado.

A fim de avaliar e desfazer certos “casamentos” teóricos que atualmente não respondem às necessidades enfrentadas na área da Fonoaudiologia escolar, Sacavazza (1991) acredita que é necessário ao fonoaudiólogo compreender a sua própria história e identificar como se tem dado a constituição de sua consciência, e ainda “buscar o seu papel social pode significar recuperar a sua própria voz, libertando-se da dominação de uma visão técnica como aplicação de ciência.”

### 3.1. Breve histórico da atuação da Fonoaudiologia em leitura e escrita

Diante dessas considerações, a delimitação do objeto de estudo da Fonoaudiologia, a linguagem oral e escrita, privilegiou mais aspectos curativos que construtivos, influenciados por paradigmas educacionais dominantes da época em que se configurou disciplina. Pelas mesmas razões, formaram-se profissionais competentes para a aplicação destes preceitos, que passaram a atuar em terapias de distúrbios de linguagem escrita de maneira prescritiva e pouco crítica.

Questões como: idade correta para o aprendizado, metodologia de ensino mais adequada, avaliação de resultados, correção de erros e ensino da norma culta, passaram a ser freqüentes no interior da escola como também nas discussões e produções científicas da área educacional.

A busca constante de uma metodologia eficiente para trabalhar a linguagem escrita na sala de aula e garantir o aprendizado dos alunos (alfabetização), pode ser resultado de um olhar científico que privilegia a padronização de comportamentos, além da consolidação de práticas universais não falíveis em sua aplicação.

Nesta perspectiva, atribuiu-se ao indivíduo e às suas capacidades intelectuais a responsabilidade pela aquisição da leitura e da escrita, emergindo neste contexto programas para avaliação, remediação e tratamento aos escolares considerados incapazes.

O caráter patológico atribuído ao fracasso escolar da criança fez emergir neste contexto as “dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação”, segundo Smolka, (1989). A influência de estudos neurológicos e biomédicos para a explicação das incapacidades ganham significativa força, sendo amplamente divulgadas nas práticas escolares.

As crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita suspeitava-se de que eram portadoras de dislexia, distúrbio ou disfunção cerebral mínima, conceito esse advindo da área médica/ neurológica e propagado à outras áreas de conhecimento como a Educação, Fonoaudiologia e Psicologia e aplicados até os dias atuais como resposta ao fracasso escolar dos alunos.

A utilização do termo *dislexia* para designar incapacidade de ler, ou seja, reconhecer símbolos escritos não é recente. Esse conceito é utilizado na área médica e representa uma afasia decorrente de lesão cerebral ocasionada por um Acidente Vascular Cerebral, ou seja, uma patologia específica e localizada neurologicamente, denominada mais especificamente de dislexia adquirida.

Entretanto, segundo Freire (1997), em seu estudo: *A Metáfora da Dislexia*, além da dislexia adquirida, alguns pesquisadores acreditam existir uma patologia que resulta na incapacidade de ler apesar de não haver inabilidade cerebral aparente ou localizada.

Como afirmam Zorzi (1994), Bolaffi (1994), Freire (1997), os pesquisadores desta área de estudos datam de 1640, e suas teorias ganham sustentação em 1887, a partir da utilização do termo dislexia para designar a dificuldade ou perda de habilidade em ler, proposto por Stuttgart. Várias pesquisas nessa área foram realizadas a fim de explicar a inabilidade de leitura e suas possíveis relações com disfunções neurológicas.

A partir do século XX, devido ao predomínio da ciência positivista e conseqüentemente do avanço da tecnologia nas pesquisas, identificou-se a ocorrência de um atraso de natureza funcional ou maturacional sem lesões específicas ou aparentes que resultavam na incapacidade para a leitura, denominada de *dislexia específica de evolução*.

Segundo a definição de *dislexia específica de evolução* proposta pelo “National Joint Committee for Learning em 1981, nos EUA, segundo Zorzi (1994), refere-se a uma capacidade evidenciada na criança durante o aprendizado da leitura, na qual se infere a existência de alguma patologia neurológica dada a esta dificuldade apresentada.

Quanto às crianças que apresentam dificuldades de leitura e um mau desempenho nos testes padronizados das capacidades fonológicas, suspeita-se de uma incapacidade neurológica para o aprendizado, denominada pela comunidade médica científica como distúrbio de aprendizagem, dislexia específica de evolução, causadas por uma disfunção cerebral mínima.

Dislexia específica de evolução diferencia-se da já conhecida *dislexia adquirida* que se caracteriza por uma perda do domínio da linguagem escrita, já estabelecida anteriormente em decorrência de uma seqüela, uma patologia do sistema nervoso central, sendo mais comum um trauma craniano, acidente vascular encefálico ou infecção. Em todos esses casos a lesão pode ser identificada, havendo também perda de outras funções neurológicas.

Distúrbios de aprendizagem segundo a definição estabelecida em 1981 pelo “National Joint Committee for Learning”, nos EUA, é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidade matemática. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central.

O termo “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM) é a alteração neurológica responsável por distúrbios de aprendizagem e dislexia específica de evolução assim denominado por neurologistas por volta do ano de 1962, em um Simpósio realizado em Oxford, onde vários

pesquisadores da área concluíram não ser possível determinar a existência de uma lesão cerebral específica para tais alterações de aprendizagem que convencionaram chamar de *disfunção*. A DCM pode ter as seguintes manifestações clínicas: hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações e outras menos comuns.

De acordo com Freire (1997), a partir de estudos de natureza evolutiva e maturacional, associou-se à capacidade de leitura e escrita diversos pré requisitos como lateralidade, dominância cerebral, coordenação motora, memória, discriminação de sons e formas, etc..., resultando em estudos não só da área médica, mas educacional e psicológica.

Sendo assim, ao termo dislexia é tomado de empréstimo da medicina para designar dificuldades em aprender a ler e a escrever generalizadamente, sem causa lesional cerebral aparente, com preservação de todas as capacidades intelectuais, e se caracteriza como uma definição “vaga” de disfunção cerebral, o termo dislexia perde a sua especificidade e pode ser qualquer manifestação de dificuldade escolar, inclusive a incapacidade pedagógica do professor. (FREIRE, 1997)

Para a aprendizagem do ato de ler e escrever determinou-se uma seqüência de pré requisitos básicos, que passam pela capacidade de identificar e discriminar letras e sons, associar letras à sons correspondentes, além de integridade das faculdades de memória, raciocínio, coordenação visual e motora.

Estudos nessa área emergiram no campo da Fonoaudiologia e adquiriram caráter de proposta inovadora de trabalho para a aquisição da leitura e escrita, denominada de consciência metalingüística, presente até os dias atuais nas práticas escolares. A ênfase é no ensino de técnicas mecânicas da escrita por meio de ditados e cópias e leitura por meio de palavras isoladas e frases soltas sem ligação com sua realidade.

De acordo com Tunmer (apud SANTOS, 1998), a consciência metalingüística envolve a manifestação fonológica, que se refere à capacidade da criança refletir e manipular as subunidades da linguagem falada, os fonemas e as palavras.

Santos (1998) acredita que o desenvolvimento da consciência fonológica influencia no bom desempenho da aquisição da leitura e da escrita, pois considera que “para aprender a ler e a escrever é necessário que a criança possua capacidade de realizar correspondência entre os fonemas (sons da linguagem) e os grafemas (letras que representam os sons)”.

Baseados nestes pressupostos algumas pesquisas experimentais foram realizadas no final da década de 80 e início dos anos 90. Investigaram-se a relação da consciência fonológica (CF) e

o processo inicial de aquisição da leitura e escrita. Nesta vertente de investigação destacou-se o estudo de Bryant e Bradley, em 1985, cujos resultados apontaram que crianças com atrasos em leitura possuíam dificuldades para detectar rimas e aliterações.

Ainda nesta linha de investigação, Juel (apud SANTOS, 1988) concluiu que os maus leitores, ao ingressarem na escola sem possuir uma consciência fonológica desenvolvida, tendem a permanecer como maus leitores até a 4<sup>a</sup> série, pois a falta de consciência fonológica contribui para uma vagarosa aquisição da habilidade de reconhecimento das palavras.

De acordo com Santos (1998), Griffith e Oslon afirmaram que a consciência fonológica é pré-requisito para a compreensão do princípio alfabético, especificamente no que se refere às letras, que constituem os sons da palavra falada.

Capovilla e Capovilla (1998) desenvolveram a Prova de Consciência Fonológica (PCF) contendo testes de síntese silábica, síntese fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica, segmentação fonêmica, manipulação silábica, manipulação fonêmica, transposição silábica e transposição fonêmica para avaliar o desempenho em relação à consciência metalingüística necessária à aquisição da leitura.

Segundo Santos (1998), não é possível ainda afirmar uma relação causal entre consciência fonológica e alfabetização, porém, esta autora acredita que parece indiscutível a importância desta no desempenho do aprendizado da leitura e da escrita.

Baseado neste referencial teórico o discurso fonoaudiológico adquiriu um caráter redentor, capacitado a solucionar os problemas de alfabetização das crianças, responsabilizado a orientar o professor em sala de aula, uma vez que “a escola não oferece treinamento adequado aos seus alunos de modo a garantir a superação de dificuldades”.(SANTOS, 1998)

E ainda, para Santos (1998):

(...) quando uma habilidade se revela tão importante, começam a ser cogitados modos de implementá-la. Assim sendo, muitos pesquisadores têm estudado formas de ensinar crianças a se tornarem conscientes dos sons das palavras. A maioria dos estudos tem sido bem sucedidos com o treinamento das habilidades fonológicas e no aprendizado da leitura.

Capovilla & Capovilla (1998) afirmaram ter realizado o primeiro estudo brasileiro sobre intervenção com treino de CF em 1997, cuja aplicação resultou em um bom desempenho na Prova de Consciência Fonológica e conseqüentemente nas habilidades de leitura. Esse treino

passou a ser indicado para os professores desenvolverem em sala de aula, por meio de atividades de identificação de rimas, aliterações, sínteses e segmentações silábicas e fonêmicas, em músicas e histórias, que aos poucos vão aumentando o grau de dificuldade.

A partir desses conhecimentos o fonoaudiólogo passa a atuar na escola não mais como um profissional destinado a corrigir as diferenças da língua, e sim como um diagnosticador das habilidades que a criança deve possuir para manipular a língua escrita, contribuindo para o entendimento do funcionamento desta enquanto sistema de representação dos sons da língua.

O conhecimento em leitura e escrita baseado em verificação de desempenhos e diagnósticos especializados configura o vínculo estabelecido entre a Fonoaudiologia e os pressupostos da Neurologia e Neurolingüística voltados para a aprendizagem escolar. Freire (1997) acredita que o estudo das etiologias e a busca de tratamentos e curas especializadas para o problema da linguagem escrita é atribuição da área médica, porém, o estudo do objeto escrita não é de ordem médica, passando a ser discutida por outros profissionais e estudiosos.

Encontramos em alguns dos textos analisados a presença deste raciocínio que privilegia o modelo biomédico tradicional. Neste artigos, a manifestação orgânica é o principal fator e justificativa para a ocorrência de patologias. Investiga-se a dificuldade de leitura e escrita a partir da verificação de respostas corretas em testes de repetição, consciência fonêmica e memorização relacionando os achados com dificuldades e incapacidades orgânicas-neurológicas do indivíduo analisado.

A partir da década de 70, a linguagem escrita encarada como um objeto de conhecimentos, que deve ser aprendido, proporcionou significativas mudanças nas pesquisas educacionais e atuação escolar, propostas por Ferreiro e Teberosky (1985).

Essas autoras privilegiaram o caráter de representação da linguagem que a escrita possui, criticando a exagerada ênfase na relação entre escrita e transcrição de códigos gráficos. Desenvolveram estudos acerca dos estágios de aquisição da leitura e escrita. Os achados de Emilia Ferreiro publicados em 1985, a partir de pesquisas de caráter experimental realizadas com crianças da Argentina e do México na fase inicial da escrita. Durante o período de 1974 a 1976, apresentaram-se como uma proposta inovadora para se pensar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

A aquisição da linguagem escrita foi concebida como um processo de aprendizagem, entendida como um sistema de representação, devendo-se levar em consideração, portanto, as “concepções das crianças sobre o sistema de escrita”. (FERREIRO, 1985)



Segundo a pesquisadora, a aprendizagem da escrita não é dependente do conhecimento do professor, e a criança não ocupa o lugar de incapaz, anormal ou culpada por seu fracasso escolar. O aluno aprendiz é compreendido como sujeito atuante que interage com este novo objeto de conhecimento, a língua escrita, em seu processo inicial de aquisição.

A ênfase na capacidade do desenvolvimento individual da criança baseou-se no referencial teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que considera a construção do pensamento um processo evolutivo em que o sujeito, em interação com o meio, desenvolve-se, numa lógica interna, universal aos indivíduos.

Ferreiro explicou o desenvolvimento da linguagem por meio das teorias do lingüista Noam Chomsky, precursor do *inatismo*, acreditando que todos os indivíduos possuem capacidade de desenvolver linguagem, pois são dotados de uma gramática previamente estruturada e universal interna, que aos poucos o meio social vai revelando.

Sendo assim, o trabalho com a aquisição da linguagem escrita deveria se deter no entendimento do processo de aprendizagem da criança, constitutivo em três etapas de desenvolvimento, identificadas como fases progressivas de construção do conhecimento da língua escrita:

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

1. Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
2. Construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
3. Fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no processo alfabético). (FERREIRO, 1985)

Por configurar-se em etapas progressivas, o terceiro e último momento de aquisição da escrita proposta por Ferreiro (1985), que consiste na fonetização da escrita, adquirem uma importância crucial no processo de aquisição e, segundo esta autora: “nos dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros, é a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução”.(FERREIRO, 1985)

Com Ferreiro, a noção recorrente de correção de erros foi substituída pela compreensão das elaborações e reelaborações da escrita como um processo de construção de conhecimentos. Seus estudos permitiram pensar a escrita como uma manifestação do desenvolvimento cognitivo, entendido como o encontro do sujeito com o objeto escrito, o que antes não era possível.

Entretanto, estudos educacionais e lingüísticos questionaram a relação de interação que se estabelece entre o aluno aprendiz e a escrita, ou seja, a relação entre sujeito e objeto, que, para Ferreiro, era transparente e unilateral, por meio do encontro entre o sujeito já constituído e a linguagem escrita e passam a privilegiar uma abordagem discursiva na relação entre sujeitos e escrita. Tais teorias caracterizam uma transição de pensamento no âmbito das teorias de aprendizagem e linguagem, cuja principal reflexão parte da negação da noção de um sujeito centrado, consciente de si e de seus atos.

### **3.2. As bases do pensamento positivista no cenário escolar em leitura e escrita e suas influências na Fonoaudiologia Escolar**

Compreenderemos a configuração da disciplina Fonoaudiologia a partir dos estudos históricos realizados por Berberian (1995) e Figueiredo Neto (1988), que concordam em afirmar que esta disciplina nasceu na escola com o objetivo de normatizar a língua falada, devido às necessidades que enfrentava a sociedade, sob a influência do paradigma científico dominante na época.

Historicamente, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século seguinte, o Brasil enfrentou significativas transformações econômicas, desencadeando mudanças políticas e, principalmente sociais, dentre as quais o processo de urbanização, que se intensificou dada às atividades industriais.

O estabelecimento de famílias de trabalhadores oriundas de diferentes regiões do país e de nacionalidades diversas, próximas às fábricas, gerou a urbanização dos centros das cidades em pequenos agrupamentos populacionais de grande diversidade étnica e cultural. A fim de adequar a sociedade a um novo padrão de vida, organizando-a em uma lógica coerente com os ideais de modernidade, racionalidade e produtividade, capacitada a acompanhar os progressos da ciência, desencadearam-se movimentos de reordenação e regeneração do país.

A partir de 1910, por meio de movimentos de reformas em defesa do Estados Nacionalistas integrados, essencialmente por intelectuais ligados ao poder público, elaboraram-se

propostas de unificação nacional nos campos da educação, saúde, moral, cultura e organização racional do trabalho.

Acreditando na formação do trabalhador como um ser integral, vinculado às transformações sociais e culturais de sua época, muitos médicos, advogados, higienistas, educadores, engenheiros e agentes públicos elegeram a *escola* como um local privilegiado para o estabelecimento dos ideais nacionalistas. Sendo assim, o “ensino passou a ser visto como um instrumento de construção política e social”, devendo então se estruturar sob novas bases a fim de enfrentar a desintegração social do país. (LOURENÇO FILHO, 1978)

Mais do que a aplicação de métodos de ensino, ou de acumulação de conceitos, era necessário um novo projeto escolar de reconstrução social, uma vez que os principais fundamentos da escola deveriam voltar-se para a preparação para o trabalho e este se adaptar às circunstâncias de transformações do momento.

A mudança que esta escola deveria imprimir na população, assegurando a transição do país para a modernidade e o progresso futuros, ocorreria por meio do “maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual” e compreensão de seus hábitos, costumes e consciências. (LOURENÇO FILHO, 1978)

A heterogeneidade decorrente das diferenças culturais da população brasileira e estrangeira era interpretada como entrave ao projeto de industrialização, imprimindo assim na educação um caráter nacionalista que buscava desenvolver dentro e fora da escola um “espírito de brasilidade”.

Para Lourenço Filho, “a escola precisava ser fundamentalmente nacionalizadora, integrando não só o estrangeiro, mas o próprio sertanejo, tanto ou mais desviado” (apud BERBERIAN, 1995).

O conceito de Nação, como unidade necessária para o progresso do país (que se traduziu na unificação da educação, cultura e linguagem) é resultado de um processo histórico, como ocorreu a partir da Primeira Guerra Mundial, quando muitas campanhas foram realizadas com a finalidade de propagar o espírito de união e fortalecimento de fronteiras geográficas e políticas em vários países.

Desta forma, a nova escola deveria estar sintonizada com as necessidades culturais e políticas de uma nova sociedade, buscando desenvolver o homem como um ser consciente de sua pátria e valores, sua língua, os avanços científicos baseados no paradigma tecnicista/positivista da época, do seu trabalho e, sobretudo de suas capacidades individuais. Nesta fase de renovação, o

pensamento filosófico educacional intensificou o interesse por disciplinas de notáveis avanços científicos como a Biologia e a Psicologia, associadas à compreensão do sistema social, visando a uma completa análise do complexo processo educacional que o país estava vivendo.

A partir deste contexto político-social, as principais *bases* da pedagogia emergiram das propostas dos defensores da Escola Nova, mais especificamente de Lourenço Filho, pelo pioneirismo nos estudos e pela grande repercussão de suas idéias a partir de seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.(1978).

Esse educador acreditava que a *atitude técnica escolar* deveria substituir o empirismo sem reflexão até então dominante na escola tradicional, pois desta forma a ação pedagógica de qualquer atividade a ser desenvolvida poderia ser construída com espírito crítico e finalidades claras.

Lourenço Filho desenvolveu um modelo de educação que considerava as *características individuais* como determinantes, ou seja, uma pedagogia personalizada. A educação voltar-se-ia então para os estudos do desenvolvimento infantil, uma vez que, assumindo um caráter intencional a desempenhar nas atividades pedagógicas, com objetivo específico a atingir, deveria considerar o homem como um todo, bem como o seu comportamento, as etapas, fases de desenvolvimento, os valores e a cultura deste ser que se pretendia modificar.

E, considerando que os fatores biológicos são um dos responsáveis pelo início da formação da natureza humana, por meio da observação, descrição e levantamento de hipóteses científicas, foi possível compreender fatores considerados imprescindíveis ao desenvolvimento normal da criança.

O campo teórico da Biologia humana foi uma das bases para a formulação da nova pedagogia, colaborando para a reorganização da conduta do professor em sala de aula como também para a estruturação de um novo sistema escolar, pois a partir de medidas objetivas, as capacidades maturacionais eram identificadas e comparadas, fornecendo dados precisos acerca da conduta pedagógica a ser desenvolvida em cada criança.

Fatores como crescimento, aspectos maturacionais a partir de níveis para a “marcha, aquisição da fala e certas habilidades manuais, e para aprendizagens mais complexas, como a da leitura e da escrita” (LOURENÇO FILHO, 1978), estudos da hereditariedade, condicionamentos endócrino e nervoso, contribuíram para o entendimento do homem enquanto unidade estrutural e funcional em constante relação com o meio.

A compreensão de tais fatores conferiu à educação um aspecto mais moderno, pois além de utilizar-se de conhecimentos e descobertas científicas avançadas, permitia aos educadores uma

noção exata das capacidades e limites da criança por meio de medidas objetivas e de um padrão de normalidade, atribuindo a cada criança um estudo específico de seu desenvolvimento, contribuindo para uma educação personalizada, intencional, que passava a preocupar-se em assegurar o crescimento e equilíbrio de todas as funções infantis.

Esta concepção educacional previa, por meio da participação de médicos, psicólogos, pedagogos, sanitaristas e higienistas, a implantação de atitudes técnico-pedagógicas centradas na concepção biológica evolutiva do homem, que acreditavam ter seu início e desenvolvimento posterior em padrões orgânicos contínuos; aspectos sociais e culturais que interferiam no processo de formação, sobretudo na personalidade deste indivíduo, devendo então ser considerados para o entendimento da natureza humana como totalidade.

Utilizando-se da mesma metodologia das ciências biológicas, o comportamento global infantil era mensurado e comparado estatisticamente, a fim de compreender aspectos até então não contemplados pela biologia, por exemplo, a questão da personalidade humana, fator decisivo na caracterização do comportamento educativo; desenvolvendo-se assim uma relação intrínseca entre a Psicologia e a Educação.

Os estudos psicológicos aplicados à Educação voltaram-se para a compreensão do desenvolvimento mental e comportamental em fases e períodos determinados, bem como em fatores que influenciavam a aprendizagem. Consolidou-se então a Psicologia descritiva da infância. Podemos destacar algumas das contribuições da Psicologia <sup>2</sup>, cuja área também

---

<sup>2</sup> Um dos principais fundamentos epistemológicos do paradigma positivista, a observação como tradução direta da realidade e, conseqüentemente, como verdade científica, permitiu a análise do comportamento humano e o estabelecimento de leis e proposições que explicam, mas não justificam estes mesmos comportamentos. Tais explicações do comportamento humano permitiram o estabelecimento de uma disciplina com estatuto próprio, a Psicologia Experimental, que se centrou na análise das respostas observáveis emitidas por sujeitos em um ambiente controlado, descartando de suas explicações as respostas de caráter subjetivo, não observáveis. A aprendizagem humana era entendida a partir dos conceitos do behaviorismo, de mecanismos de estímulo-resposta controlados para a obtenção ou extinção de uma resposta observável, dita como correta ou não. Os trabalhos de investigação de Pavlov, a partir de análises de comportamentos de animais, permitiram explicar os mecanismos da aprendizagem humana, denominado Behaviorismo Clássico, cujos processos fundamentais atualmente são denominados condicionamento clássico (a partir da emissão de estímulos emparelhados: incondicionado e neutro, o estímulo neutro condiciona-se, adquirindo o poder de determinar uma resposta condicionada); o condicionamento operante (ênfase na resposta emitida em detrimento do estímulo dado, relacionado com reforço positivo ou negativo) e punição (diminuição de frequência de certo comportamento a partir de um acontecimento aversivo ou retirada de um reforço positivo). (CANAVARRO, 1999, p. 24) Estes trabalhos obtiveram grande aceitação na comunidade científica da época e tiveram grande aplicação em diversas áreas da Psicologia, principalmente em estudos educacionais, cujas práticas, para a garantia da aprendizagem, baseavam-se essencialmente na padronização de comportamentos por meio de reforços e punições. Os estudos de Skinner, já na metade do século XX, garantiram o estabelecimento do Behaviorismo<sup>3</sup> como “estatuto das ‘ações educativas’ em várias partes do mundo, influenciando modos e comportamentos sociais, currículos e programas de ensino, muitos dos quais persistem até os dias de hoje”. (VILLANI, 1998, p. 52). No campo da Educação, os conceitos de aprendizagem e Psicologia Behaviorista influenciaram as concepções acerca de ensino, centrado na transmissão de conhecimentos pelo professor, que se estabelece por meio de estímulos e motivações externas ao aluno, que, de acordo com Cachapuz (2000), significa

enfrentava mudanças de paradigmas teóricos, no sentido de mensurar o perfil psicológico do estudante com a estipulação de conceitos em diferentes idades, como “inteligência, global, inteligência integral, maturação e teor emocional das respostas”, dentre outros. (LOURENÇO FILHO, 1978)

É importante ressaltar que a identificação das crianças em fases ou idades proporcionava ao educador um grupo homogêneo de alunos, com características semelhantes de desenvolvimento geral, porém, as singularidades, ou seja, as características especiais que cada criança poderia apresentar também eram consideradas, necessitando de uma maior atenção e diagnóstico mais preciso, a fim de identificar a incapacidade no tocante às capacidades evolutivas e comportamentais. Para tal necessidade foram desenvolvidos testes de aplicação rápida e segura de um grupo padrão. Contudo, conforme afirmou Lourenço Filho (1978):

O estudo das diferenças individuais não estaria restrito ao domínio da inteligência. Criaram-se por isso testes para o diagnóstico de capacidades específicas, ou *aptidões* (aptidão mecânica, musical, matemática, etc.); níveis de *comportamento motor* apreciados por diferentes aspectos; níveis de *maturidade* com relação a atividades específicas; níveis de *adaptação emocional e social*, etc.

A partir de tais testes de caráter científico e técnico, foi possível hierarquizar o sistema escolar em níveis de capacidades e habilidades, bem como fornecer aos alunos programas especialmente desenvolvidos, medidos a partir de referenciais estatísticos obtidos após observação da média e, de acordo com suas possibilidades, avaliar o desempenho do educador e promover uma educação mais adequada àqueles que necessitavam de orientação ou tratamentos especiais.

Ao professor coube, portanto, a tarefa de compreender os estudos mais modernos acerca do desenvolvimento biológico e psicológico infantil, pois, mesmo não sendo ele o profissional destinado a diagnosticar ou tratar possíveis desajustes, deveria estar apto a reconhecer e

---

acúmulo de conhecimentos adquiridos por fatores externos, sendo necessário para o aluno aprender, apenas o fato de “escutar com atenção” o que o professor tem a dizer.

desenvolver técnicas educativas adaptadas às condições apresentadas pela criança, compreendendo aspectos motivacionais, desejos, interesses, valores sociais, e, sobretudo, teorias de aprendizagem.

Tais influências no pensamento educacional caracterizaram-se como a base de um sistema educacional voltado para a higiene escolar, cujo objetivo principal era fornecer à criança condições para seu desenvolvimento e crescimento normais e proporcionar às crianças-problema um tratamento efetivo.

Discutiram-se aspectos curativos de hábitos nocivos à saúde, bem como a necessidade do desenvolvimento de uma intervenção preventiva não apenas na escola, mas no âmbito familiar, social.

Para uma completa compreensão desta complexa técnica de educar, houve que considerar um outro fator crucial nos estudos pedagógicos: a análise dos fatos sociais e da cultura. Para o referido autor, não é possível desprezar a “importância das relações entre pessoas e grupo de pessoas, já que considera tais elementos relevantes para a compreensão da formação humana”. (LOURENÇO FILHO, 1978)

Portanto, além de contemplar o homem em seus aspectos biológicos e psicológicos, a nova escola deveria relevar a relação do indivíduo com o processo de socialização, dados fornecidos por estudos da sociologia.

Ao considerar os fatores de socialização, Lourenço Filho afirmou que é preciso ponderar as concepções do pensamento educacional, uma vez que não é possível desprezar a importância da ação educativa quando se considera que a sociedade se organiza sozinha ou, prezar demais por esta quando se acredita que apenas pela ação educativa é possível transformar o mundo.

Para Lourenço Filho, conceber a ação educacional como intencional não significa reproduzir características de uma organização social antecedente de maneira uniforme e reprodutora, mas, sim, estar em constante relação com os acontecimentos e transformações políticas e sociais que influenciam na configuração e formação da referida ação educacional.

Os educandos, no geral, deveriam ter consciência das mudanças sociais que estavam enfrentando, ter autonomia e iniciativa para relacionar-se com a comunidade, trocar experiências com vizinhos e familiares, possuir um espírito de descoberta e pesquisa, adquirir e acreditar nos valores sociais; a escola deveria preparar o aluno de acordo com suas aptidões e capacidades pessoais para o mercado de trabalho, formando-o para participar ativamente da sociedade<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O pensamento escolanovista de educação concilia a preparação para o trabalho e a formação cultural do cidadão, ao contrário de algumas concepções de educação anteriores à sua época.

### 3.3. A Normatização da língua: tarefa do especialista fonoaudiólogo

Lourenço Filho elaborou um pensamento pedagógico consoante às influências de cunho renovador-nacionalista do país, rompendo com a educação imposta que tradicionalmente se seguia, propondo uma educação voltada para as questões das capacidades pessoais vinculadas à configuração social existente.

Este novo parâmetro de educação trouxe muitas mudanças no cenário educacional até os dias de hoje. Enfatizaremos a seguir a importância dada à língua nacional para o desenvolvimento do país, aspecto este que culminou na necessidade de profissionais especialistas em linguagem.

Uma das medidas educacionais eleitas pelos intelectuais e políticos daquela época para a consolidação do almejado Estado Nacional foi a uniformização da língua padrão oficial. A uniformização da língua foi incorporada no processo de urbanização e industrialização do Brasil como um mecanismo de suporte à assimilação das novas relações sociais que deveriam ser assumidas pela população.

Segundo Berberian (1995), a valorização do homem voltado às questões nacionalistas foi anunciada pelo Estado por intelectuais e especialistas a partir da instituição de uma língua uniforme e oficial; desencadeou uma série de iniciativas com a intenção de elaborar leis e medidas para a consolidação da língua-pátria.

É possível destacar nesta época, a realização da Reforma Ortográfica em 1934, a Nacionalização da Imprensa Falada e Escrita e a Nacionalização da Língua, mudanças sociais que tiveram início em 1910, além de iniciativas tal como a proibição do uso da língua estrangeira no ensino primário.

Quanto à questão do estrangeirismo, podemos evidenciar medidas específicas adotadas para a imposição de uma língua nacional em detrimento da grande quantidade de diferentes falares, presentes no país devido a imigração européia; uma delas a criação da Lei nº 1716, em 1919, que proibiu os estabelecimentos destinados ao ensino da língua estrangeira de receberem “alunos menores de 13 anos, sem que estes, mediante certidões passadas por autoridade escolar, provassem saber ler e escrever corretamente o português”. (MARCONDES, 1929)

Os educadores acreditavam que a única maneira de conter o perigo à nação trazido por estrangeiros seria “aceitar corajosamente a luta contra os elementos perturbadores da unidade, no sentido de impor-lhes o ritmo de nossa vida, de nacionalidade, fazendo-os participar de nossa língua, nossos sentidos e tradições”. (CARDOSO, 1981)



Este ideal difundiu-se por toda a sociedade, uma vez que a língua nacional tornou-se por lei, o veículo de comunicação na escola através dos professores e, fora dela, por meio de promoção de palestras, gincanas e jogos educativos, a fim de divulgar e estabelecer tais padrões.

A simplificação da língua e uniformização da ortografia, que foram incorporadas na Constituição Brasileira em 1934, provocou desconforto em alguns intelectuais que questionavam a legitimidade do Estado em estipular regras quanto ao funcionamento interno da língua, uma vez que acreditavam ser, esta, produto da cultura.

Porém, segundo Berberian (1995), prevaleceu o argumento de que, por ser justamente produto da cultura, a língua deveria ser simplificada para estar compatível com os ideais de produtividade e racionalidade necessários à modernização do país.

Para Berberian (1995),

Os educadores argumentavam a favor da ortografia simplificada, pois acreditavam que esta poderia resultar em efeitos didáticos desejáveis, que contribuiriam para a resolução do problema do analfabetismo no Brasil. Para eles, a simplificação da língua estava diretamente relacionada à facilitação do seu uso e, conseqüentemente, ao seu aprendizado, o que resultaria, em ambos os casos, em maior eficiência por parte de seus usuários e aprendizes.

Esta iniciativa do Estado foi interpretada por alguns estudiosos, não como uma medida visando apenas ao benefício e progresso do país, mas como uma atitude homogeneizadora, que buscava uniformizar os ideais e direitos dos cidadãos. Preocupações educacionais estiveram presentes ao se procurar conhecer a língua das crianças com o propósito de reconhecimento dos níveis de desenvolvimento infantil e explicações do uso da linguagem no processo pedagógico.

A escola, portanto, passou a preocupar-se em não apenas transmitir a língua padrão, mas também em reconhecer o processo de aprendizagem por parte das crianças, bem como identificar as possíveis dificuldades e distúrbios na aquisição da norma lingüística.

De acordo com Berberian (1995), alguns professores assumiram a tarefa de eliminar tais distúrbios e potencializar a aprendizagem com o auxílio de outros profissionais capacitados que, gradativamente, alteraram sua imagem de educadores para terapeutas. Esta autora acredita que, a partir de um processo de aperfeiçoamento das estratégias de normatização dos desvios da língua, formou-se o perfil do especialista, o fonoaudiólogo.

A partir do processo de reestruturação escolar que se voltou para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos biológico, psicológico e social, com um caráter essencialmente higienista, foram criados Departamentos de Higiene e Saúde Escolares, responsáveis por selecionar e classificar os alunos que necessitavam de cuidados especiais, a fim de encaminhá-los para clínicas de tratamento.

Os serviços médicos oferecidos pela clínica central eram na área de medicina, cirurgia geral, oftalmologia, pediatria médica e cirúrgica, otorrinolaringologia, dermatologia, psiquiatria, odontologia, observação voltada para anormalidades e debilidades físicas, verminoses e imunização, entre outros.

Em relação ao tratamento das anormalidades da fala, por todo o território nacional foram desenvolvidos estudos sobre os diferentes usos da fala e da escrita da população, tornando possível, por meio de uma investigação detalhada, estabelecer critérios de sistematização dos defeitos da língua e, em contraposição, elaborar uma forma padrão de intervenção e de comunicação.

Por meio da descrição minuciosa das diferenças apresentadas pelos indivíduos, de forma geral, e dos desviantes da língua, em particular, os estudiosos procuravam, mais do que amenizar, eliminar as chamadas “doenças” e os prejuízos que destas decorriam, ou seja, instituir regras de conduta. Dessa forma, foi construído um ideal de normalidade de acordo com os padrões defendidos por modernos estudos educacionais de desenvolvimento maturacional.

A língua eleita como exemplo de normalidade foi a do Rio de Janeiro, Distrito Federal, cuja pronúncia foi identificada como modelo a ser seguido por todos os cidadãos, pois a capital do Brasil representava o centro mais culto do país.

É importante destacar que foram adotadas àquela época medidas de implantação de uma língua-modelo, bem como estabelecimentos de padrões fixos do desenvolvimento da língua do povo, justificadas por se conceber a língua um sistema de representação a ser apropriado pelo homem, isento de caráter social ou político.

Dessa maneira, crianças que apresentavam padrões de pronúncia diferentes dos estipulados pela língua oficial, bem como alterações na aquisição ou desenvolvimento correto desta, passaram a ser consideradas portadoras de ‘distúrbio de linguagem’. Considerava-se que a maior causa desta patologia era o contato que a criança teria, desde pequena, com estrangeiros cujos dialetos “anormais” contaminavam a possibilidade de um correto desenvolvimento da língua nacional.

O contato social com o núcleo familiar era, portanto, responsável por “desvios” da fala da criança, acreditando-se que a hereditariedade teria uma importante parcela na responsabilidade das diferenças de linguagem, atribuindo à raça uma possível causa patológica.

A missão de ensinar a fala correta passou da responsabilidade dos pais para a escola; a professora primária assumiu o papel de educadora da fala, eliminando os possíveis vícios de pronúncia e garantindo uma aquisição desta dentro dos padrões almejados. Esta especialidade foi incluída no currículo escolar.

Em relação à linguagem escrita, Barbosa (1990), afirma que a associação entre alfabetização e escola se dá nesse momento, em que a escrita passou a se caracterizar como um instrumento para a concretização dos objetivos de urbanização e socialização.

A figura do professor associou-se à profissionalização técnica e especializada, provenientes dos avanços científicos da época, adquirindo o *status* de profissional capaz e bem formado para o trabalho com o desenvolvimento da linguagem, especializando-se cada vez mais e distanciando a família deste papel, responsabilizada pela causa dos desvios de linguagem.

Para Berberian (1995), esta medida não só abriu espaço para a consolidação do discurso da competência especializada, como fez parte dos conflitos gerados pelas estratégias de desapropriação e moralização da cultura e dos costumes dos “estrangeiros”, considerados como todos aqueles que, de alguma forma, representassem uma ameaça aos interesses da “nação”. Além de controlar a aquisição da língua padrão, os professores também eram incumbidos de dissolver as diferentes pronúncias apresentadas pelos alunos, ou seja, interferir no desenvolvimento e representatividade da sonoridade da língua, fator esse reconhecido como dotado de potencialidades culturais, com significados próprios, desinteressantes para o estabelecimento de uma nação uníssona. Isso levou alguns professores a alterar, paulatinamente, seu papel de educadores para especialistas em detectar os sons das palavras.

Ao conceber-se a língua como um sistema fixo e que deve ser apreendido homogeneamente, os distúrbios da linguagem foram apontados como problemas da cultura nacional; então, os avanços científicos da época tratavam de explicar os meios e o mecanismo envolvido na produção e recepção da fala e seus possíveis desvios, sob uma ótica organicista, individual e não coletiva.

Produziu-se assim uma visão funcionalista e endógena da linguagem<sup>4</sup>, sob a qual eram abordados os processos de emissão e o mecanismo envolvido na produção da fala e,

---

<sup>4</sup> A visão funcionalista de linguagem, caracterizada em seu aspecto utilitário e não reflexivo, compartilha com o conceito de sociedade proposto pelo pensamento escolanovista de educação. Nesta perspectiva, a formação

separadamente, o processo de recepção e o mecanismo de audição, desencadeando assim práticas de intervenção voltadas para técnicas de treinamento de acordo com o diagnóstico definido a partir do critério de normalidade.

O sujeito falante deveria assumir o papel de mero receptor e reproduzidor de uma língua pronta e padronizada <sup>5</sup>, não possuindo participação na constituição desta, cuja aquisição era encarada de maneira mecanicista, ou seja, enfatizava-se o trabalho com os órgãos e sistemas envolvidos na produção ou recepção da fala, de acordo com o processo de evolução biológica maturacional, identificado por estatísticas, no campo da Biologia<sup>6</sup> e da Psicologia.

Podemos evidenciar que, nesta época, as patologias da linguagem eram identificadas como causa de anormalidades no desenvolvimento das funções ou dos órgãos responsáveis pela produção da fala, além dos distúrbios provenientes da pronúncia “contaminada” pelo contato com estrangeiros, como por exemplo: insuficiência respiratória, má denteição, flacidez nas cordas vocais, desvios no septo nasal, má configuração dos lábios, boca, língua, orelha, ouvido, etc.

Convém enfatizar que todas estas justificativas das “patologias” da linguagem estavam associadas a apenas fatores orgânicos de responsabilidade do indivíduo, cuja solução/cura era atribuída a profissionais especialistas, detentores de propostas de tratamentos “científicos” de caráter curativo e não preventivo.

educacional não é objeto de transformação social ou crítica dos indivíduos, mas sim como um caminho para fortalecer os interesses de crescimento e expansão da sociedade

<sup>5</sup> Esta concepção de linguagem fragmentada é identificada nas correntes lingüísticas estruturalistas e inatistas. Visão orgânica da língua, abstrata, separada do sujeito e do contexto de quem a utiliza.

No estruturalismo, a língua é vista como um conjunto de normas padronizadas socialmente, que devem ser adquiridas passivamente pelo indivíduo, funcionando como um sistema fechado, dado à observação e à experimentação, cujos princípios filosóficos baseiam-se no Empirismo.

A teoria de pensamento estruturalista, cujo principal autor é Saussure, insere-se no Formalismo, grande corrente teórica estabelecida com uma série de estudos e teorias voltadas ao entendimento do funcionamento da língua, compreendida como uma organização formal, ou seja, composta de elementos lingüísticos de uma mesma natureza, homogeneamente, desprezando as suas condições de emprego e uso.

Outra importante corrente de pensamento no interior das teorias Formalistas é o *Inatismo*, cujos princípios filosóficos orientam-se a partir do Racionalismo, de caráter dedutivo, ou seja, trabalham com hipóteses a respeito dos fenômenos da natureza, fundamentado por Noam Chomsky.

A principal crítica deste pensador ao pensamento anterior encontra-se na definição dos mecanismos de criação/constituição da língua; se para Saussure tal origem era social, convencionada e aceita por todos os indivíduos de uma mesma comunidade, para Chomsky a organização dos sistemas formais da língua era inata, ou seja, proveniente de estruturas mentais universais presentes em todos os indivíduos.

Chomsky parte do princípio de que a linguagem é uma capacidade inata do homem, estabelece traços gerais e comuns a todas as estruturas lingüísticas, através da Gramática Universal, que configura o estado inicial da faculdade de linguagem nos indivíduos. A explicação do funcionamento da língua baseia-se em princípios de relações computacionais, realizando a organização destas estruturas cognitivas por meio da relação das estruturas profundas e superficiais presentes no cérebro, denominado de “dicionário mental”.

<sup>6</sup> Convém destacar que nessa época, a preocupação com questões étnicas e higienistas eram tão propagadas, que a própria imagem corporal do brasileiro foi submetida à questões nacionalistas.

Segundo Berberian (1995), ao tratar da questão da emergência de um significado de distúrbio de linguagem,

Os chamados *defeitos da fala*, apesar de descritos com mais ou menos 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 do 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 deste 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 autora não explicitou as áreas de conhecimentos dos especialistas dos distúrbios da linguagem, responsáveis pelo diagnóstico e reabilitação da fala, porém deixou claro que este trabalho teve um caráter educativo, associado à prática pedagógica.

O trabalho com a “terapia da palavra” só foi possível ser realizado na escola porque esta passava por um processo de renovação pedagógica, devido às necessidades de mudanças sociais que o país enfrentava, baseando-se numa educação voltada para o progresso científico, descrito anteriormente.

Convém destacar que os especialistas em terapia da palavra desenvolveram seu campo de atuação além do universo escolar, para os casos que necessitavam de um atendimento mais delicado e individualizado.

De acordo com Berberian (1995), a partir destes acontecimentos histórico-sociais é possível identificar explicações para a emergência do profissional fonoaudiólogo, responsável pela prevenção, diagnóstico e tratamento dos desvios da linguagem; bem como evidenciar as influências históricas de um paradigma positivista, cujo caráter organicista pode ser evidenciado na atuação deste profissional até os dias atuais.

O caráter organicista referiu-se à identificação de aspectos que não se desenvolvem de acordo com os critérios estabelecidos de normalidade, chamados patológicos, cujo tratamento privilegiava uma abordagem biológica de intervenção evolutiva e normatizadora.

Podemos afirmar que desde o estabelecimento da necessidade social de uma disciplina científica especializada nos desvios da linguagem, a Fonoaudiologia configurou-se como uma ciência inserida no campo de estudos educacionais, habilitada à pesquisa, prevenção, avaliação e tratamento da linguagem oral e escrita, voz e audição, com importância para o aperfeiçoamento dos padrões de fala e da voz.

### **3.4. A transição paradigmática em Fonoaudiologia: outras perspectivas na concepção da linguagem escrita**

A ênfase dada às questões da prática pedagógica adotada na escola em leitura e escrita e a escolha de métodos adequados, conferiu à escola um constante jogo de culpas acerca do fracasso enfrentado; ora o aluno é o culpado pela incapacidade em aprender; ora o professor é responsabilizado pela falta de conhecimentos na área, questões que deixam de lado os fatores políticos, sociais e econômicos envolvidos nesse processo.

A partir dos estudos lingüísticos, educacionais, sociológicos e psicológicos amplamente divulgados a partir da metade do século XX, o cenário das discussões pedagógicas ganham questionamentos até então descartados pela prática positivista em leitura e escrita. Além da ênfase na inabilidade ou nas manifestações físicas e clínicas apresentadas pelos alunos, passaram a considerar o estudo da natureza da linguagem escrita, além de sua relação com os aspectos históricos, políticos e sociais intrínsecos ao cotidiano da prática pedagógica.

Encerram-se discussões sobre o método ou estratégia mais eficaz para o ensino, além da ênfase à ortografia ou ao exagero de correções e punições, para, de acordo com Cagliari (1989), repensar a importância social da leitura/ escrita na vida das crianças, o posicionamento da escola e dos professores frente a esse processo e a contribuição para a formação crítica e reflexiva dos alunos.

Nesta perspectiva não há consenso em relação a melhor maneira de ensinar a ler e a escrever, porém, considera-se fatores mais amplos intrínsecos a esta prática social, conferindo voz e lugar ao aluno que passa a ser convidado a refletir ativamente, capacitado a acompanhar e processar seu próprio conhecimento.

Manzi (2000) afirma que apesar do predomínio das abordagens que privilegiam o trabalho com os pré-requisitos para a escrita como esquema corporal, noção de cores, lateralidade, coordenação motora, memória, capacidade de análise e síntese, dentre outros, não considera-se mais que estas sejam explicações totalmente satisfatórias para as questões de aprendizagem da leitura e escrita e busca-se novos caminhos e explicações.

Estes questionamentos no âmbito da Fonoaudiologia Escolar desencadearam críticas e um repensar das práticas adotadas que enfatizavam apenas o aspecto orgânico do aprendizado da leitura e escrita, compreendida como um sistema de códigos de associação de grafema-fonema e a emergência de patologias especializadas para “explicar” o fracasso escolar.

A ênfase historicamente dada, tanto no campo de conhecimentos da Psicologia, da Educação e da Fonoaudiologia, aos fatores mais extrínsecos e observáveis na aprendizagem, relegou ao segundo plano as atividades mais significativas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos aprendizes.

Smolka em 1989, criticou o modo positivista de entender a linguagem escrita, cuja apropriação do pensamento de Ferreiro nas práticas educacionais não tem considerado suas contribuições para o entendimento do processo de aprendizagem, mas “tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões”.

Moysés e Collares (1992) realizaram um amplo estudo acerca das patologias envolvidas no processo de leitura e escrita, a dislexia específica de evolução, distúrbio de aprendizagem e distúrbio de leitura e escrita, e afirmaram que o que estas têm em comum é que são de responsabilidade do indivíduo, entendidas como alterações do sistema nervoso central, ainda que se manifestam por meio de alterações cognitivas e comportamentais, dentre elas, alterações na aquisição da leitura.

Segundo as autoras, para o diagnóstico de tais patologias, emprega-se o raciocínio médico tradicional positivista, simplista, ou seja, se a doença causa o sintoma, logo o sintoma é causado pela doença; desta maneira, se uma doença neurológica qualquer pode apresentar manifestações de dificuldades na leitura, logo, os indivíduos que apresentam dificuldades na leitura terão certamente um problema neurológico.

Interessa-nos ressaltar que no modo positivista de compreensão da aprendizagem escrita estas “doenças” são apresentadas à sociedade como estudos muito avançados e com uma sólida história de produção de conhecimentos, mesmo sem estarem assentados em conceitos claros e

tampouco em resultados de exames objetivos comprobatórios de sua própria existência e /ou oriundo de campos diferentes do conhecimento humano.

Moysés e Collares (1992) afirmam que tais patologias são muito freqüentes nas salas de aula e muito disseminadas entre os professores, e embora a maioria não saiba explicitar seu significado, tornaram-se uma crença, cuja verdade única é que o aluno seria o portador de incapacidades causadas por fatores individuais e não coletivos, sociais.

De acordo com as autoras, encontramos atualmente na sala de aula e, legitimada por profissionais fonoaudiólogos, uma concepção de leitura voltada para a aquisição de um sistema de códigos abstrato, no qual o aluno deve ser capaz de converter grafemas em fonemas da língua oral, para decodificar o sentido “contido” na palavra. Esta capacidade é atribuída às funções neurológicas, de ordem essencialmente individual, caracterizando-se por uma explicação biológica de um fenômeno mais complexo.

A biologização, e conseqüente patologização escamoteiam os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa biologização da educação e, mais especificamente, do fracasso escolar, de acordo com Moysés e Collares (1992). Em 1992 afirmava-se a existência de 18% de disléxicos na população em idade escolar, doença com um alto índice de existência, tornando-se assim um mercado muito rentável para profissionais especializados da área da saúde e educação, bem como da indústria farmacêutica, que freqüentemente afirmam possuir conhecimento para desvendar os mistérios do aprendizado da leitura e curar as patologias envolvidas.

Sacavazza (1991) critica a prática do profissional fonoaudiólogo, visto como solucionador de dificuldades de leitura dos alunos na sala de aula, utilizando estratégias de atuação que se baseiam no diagnóstico de incapacidades e distúrbios para o aprendizado da leitura, constatados em testes padronizados de leitura silenciosa ou em voz alta, onde se observa a velocidade, o nível e a compreensão da leitura, além da aplicação de testes de consciência fonológica. Sendo assim, para Scavazza (1991):

(...) a Fonoaudiologia e a escola, através da linguagem, tornam-se complementares: a ação da primeira justifica-se pela presença, na escola, de indivíduos doentes com problemas de linguagem que impedem ou prejudicam



o trabalho pedagógico, esta isenta a segunda de buscar em si própria os motivos que acarretam o fracasso das crianças consideradas doentes.

Este conjunto de pensamentos confere à Fonoaudiologia um processo de crise e questionamentos. Admite-se que o aprendizado e o ensino da linguagem escrita historicamente traduziram-se em uma questão de discussão e aplicação de métodos mais adequados, mais eficazes e controladores, infalíveis, cujas possíveis falhas têm sido explicadas e remediadas a partir da responsabilização das incapacidades dos alunos.

Alguns autores como Smolka (1989) e Abaurre (1997) acreditam que a aplicação de métodos sejam eles de silabação, palavração, fonéticos, dentre outros, permitiram o contato e o desenvolvimento da escrita da criança de uma maneira limitada, não significativa, enfatizando por demais o erro e a correção; descarta a interferência do conhecimento prévio e o contato social com a escrita que as crianças possuem antes de entrar na escola.

A criança, além de apreender em moldes padronizados e mecânicos, deveria reproduzir seu conhecimento e demonstrar resultados, uma vez que, ao apresentar dificuldades em atividades motoras, de memorização, de consciência metalingüística, dentre outras, será considerada como incapaz biologicamente ou cognitivamente, necessitando de tratamento e atenção individualizados.

Dessa maneira, este processo interno de críticas desencadeou a reflexão acerca da atuação do fonoaudiólogo escolar, que não se limitaria tão somente a prevenir e/ou detectar problemas relacionados com a linguagem oral e escrita, a exemplo do que historicamente vinha acontecendo, de modo à “consertar” os desvios de normalidade, produzindo a separação ao invés do encontro com a linguagem. Contrariamente, o fonoaudiólogo em uma perspectiva teórica mais ampla deveria atuar como um promotor da linguagem, adquirindo um caráter mais social e educacional. Sendo assim, para Barbosa (1999):

O desafio da Fonoaudiologia Educacional é ir além do conceito de prevenção que, inevitavelmente, sempre estará associado a formas de agir em função da ocorrência de patologias. Mais do que prevenir é imprescindível promover a saúde comunicativa.

Para Penteado (2002), promover a saúde<sup>7</sup> implica em desenvolvimento do sujeito, da linguagem e da comunicação e acrescenta que a linguagem é componente essencial para a melhoria da qualidade de vida, senso crítico e cidadania.

Na Fonoaudiologia, de acordo com Bolaffi (1994), há atualmente a busca de novas possibilidades para entender a linguagem escrita, enfatizando que a partir das últimas décadas, a prática clínica dos fonoaudiólogos adotou “uma atitude positiva de procura e de pesquisa por explicações mais amplas, complexas e profundas; por diagnósticos menos simplistas, menos ingênuos e menos reducionistas”.

Identificamos na maioria dos artigos analisados a presença deste repensar de práticas e concepções nas situações de clínica fonoaudiológica, local em que a interação com o paciente desencadeou a necessidade de explicações mais complexas para entender os processos de aquisição de leitura e escrita.

Os exemplos de alterações de práticas clínicas citados por Bolaffi (1994) percorrem desde o conhecimentos/ investigação da história da criança analisada, suas relações familiares e sociais, conhecimento da Escola em um sentido mais amplo, ou seja, relevar as práticas políticas e pedagógicas adotadas ao longo da história educacional, além de alterações no trabalho clínico, empregando a leitura de livros e outros materiais, além de constantes reflexões.

As reflexões acerca do papel do fonoaudiólogo em relação à leitura e escrita ganham dimensões ainda maiores se considerarmos os trabalhos de Giroto (1999), Bitar (1991), Scavazza (1991), Capeletti (1991), Lagrotta (1997), Verri (1998) e Manzi (2000) dentre outros importantes autores dessa área, que discutem as relações estabelecidas entre o fonoaudiólogo, a escola e as práticas pedagógicas. Além da reflexão sobre a atuação clínica há o evidente interesse em discutir a relação entre professor e fonoaudiólogo, necessidade de encaminhamentos e atendimento clínico, patologização desnecessária, inserção do fonoaudiólogo nas práticas pedagógicas e privilégio de aspectos promocionais em oposição aos aspectos apenas preventivos da saúde comunicativa.

Outros estudos na área da Fonoaudiologia apontam para o redirecionamento da prática clínica em leitura e escrita. As práticas anteriores são criticadas com embasamento teórico centrado em pressupostos e estudos que enfatizam aspectos sociais e históricos da linguagem e

---

<sup>7</sup> De acordo com o Ministério da Saúde (2000), a promoção da saúde implica na construção de um processo de investimentos e ações que fortalece as pessoas e aumenta sua auto-estima, capacitando-as ao controle, ação e transformação dos fatores que afetam e determinam a qualidade de vida e saúde. Isto implica a forma de pensar sobre a saúde, que passa a ser compreendida como a capacidade da população em desenvolver potencialidades para realizar aspirações, satisfazer necessidades, responder aos desafios e alternativas da vida e obter bens sociais - no plano social ou comunitário - num processo dinâmico. (Penteado, 2002, p. 62)

aprendizagem humana, cujos principais representantes são Vygotsky (1991), Bakhtín (1992) e Pêcheux (1990).

Nessa direção, Dauden e Mori (1997) discutem a prática clínica fonoaudiológica em uma perspectiva sócio-construtivista, baseando-se em Vygotsky para afirmar a natureza social da linguagem escrita e os processos interacionais da aprendizagem, redimensionando a postura do profissional fonoaudiólogo, que antes perseguia a técnica e a correção e assume a postura de mediador e construtor do trabalho e conjunto com a criança.

Segundo as autoras, é preciso “conscientizar as crianças das especificidades dessa forma de linguagem no que se refere a sua situação de produção...construir com a criança situações em que haja reais motivos para a produção escrita”. Relatam que a criança deve saber por que escreve e os diversos tipos e usos de escrita, além de refletirem sobre o erro, encarado como um processo de construção e não indicativo de incapacidade.

Para as autoras Dauden e Mori (1997),

(...) cabe ao fonoaudiólogo não só compreender a partir do erro, a forma como a criança está operando determinados aspectos da língua, mas também recortar e interpretar estes erros, num trabalho de ressignificação que caminha em direção de uma escrita convencional e socialmente aceita.

Partilhando desta abordagem, Perrota et al. (1995) realizam um trabalho fonoaudiológico nesta área enfatizando a importância da leitura de histórias. Segundo as autoras, o livro deve adquirir um lugar de destaque, pois, a partir de diversas leituras e escritas sociais, as crianças reelaboram suas próprias histórias, idéias e pensamentos. Dessa maneira, garante-se que a criança se assuma como sujeito de sua própria linguagem, construa seu entendimento do mundo e expresse seus sentimentos.

### **3.5. As bases teóricas da nova abordagem em Fonoaudiologia Escolar**

A ação reflexiva no aprendizado da leitura e escrita deve estar inserida na realidade escolar por meio da adoção de estratégias de ensino mais participativas, propagadoras de um conhecimento interdisciplinar e atrelado à realidade social.

Sendo assim, a investigação científica é concebida como um processo dinâmico, de articulação teórico-prático social e contextualizado. Algumas teorias no interior da Psicologia

contribuíram para o entendimento do sujeito por meio de sua interação com o mundo, ganhando um significativo espaço nas discussões e do desenvolvimento de estratégias em educação.

Neste campo de estudos um dos maiores representantes foi Vygotsky (1991), que rompeu de fato com a idéia da fragmentação e dicotomização entre sujeito-objeto, interno e externo, objetivo e subjetivo, individual e coletivo, sustentada pelo positivismo dominante na Psicologia; buscando explicações para o desenvolvimento do comportamento humano, não apenas através de perspectiva quantitativa, mas qualitativa, envolvidas em um processo complexo, em constante movimento.

Vygotsky (1998), considerou a dimensão totalizadora do homem, para ele constituído por um conjunto de relações sociais, imerso em uma história e uma cultura, conciliando, por sua vez, toda a objetividade e a subjetividade do ser humano. Caracterizou o homem como um produto social, procurando compreender de que maneira as experiências sociais formulam ou constroem a mente humana, a aprendizagem e o desenvolvimento.

De acordo com sua teoria, a interação social é o fator principal e determinante para a estruturação mental (não entendida aqui como inata ou seqüencialmente controlável) do pensamento humano e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Aprendizagem, portanto, não tem um caráter individual, evolutivo ou externamente controlável, caracteriza-se como um potencial a ser desenvolvido com a ajuda dos outros, cuja função é construir, provocar, guiar e orientar este processo. Neste sentido, a criança interage, e participa, é ouvida e estabelece relações sociais.

Alguns estudos da linguagem humana também contribuíram para a transição paradigmática em Fonoaudiologia. Atualmente, a Teoria da Enunciação de Bakhtin, que propõe o estudo do uso concreto da linguagem, de caráter social, cujo referencial rejeita o discurso monológico e dialoga com a teoria do materialismo histórico-dialético têm influenciado o fazer científico fonoaudiológico.

Para esse autor, a realidade é complexa, permanecendo em constante mudança, não podendo ser fragmentada artificialmente, rompendo de fato com as ciências positivistas e tecnicistas, ao estudar a linguagem em movimento, e a sua relação com a vida.

Segundo Bakhtin (1992), o objeto de estudos da linguagem é o enunciado, oral ou escrito, “concretos e únicos”, que são utilizados por “integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Tais enunciados caracterizam-se por sua variedade de gêneros, constituído por modelos estáveis ou não, de acordo com a atividade comunicativa e social que se estabelece.

Nesta perspectiva não se considera o sujeito como o centro da atividade de interlocução de onde partem as intenções comunicativas, pois, para ele, o sujeito é fragmentado, estabelece-se a cada ato de enunciação de maneira dialógica, tornando o ato comunicativo um espaço partilhado entre o eu e o tu, de acordo com cada esfera de atividade humana. O eu, portanto, só existe a partir da existência de um tu, que pode ser externo ou o seu próprio interior; constituindo-se nessa relação.

Para ele, o sujeito é constituído por diferentes vozes sociais ao longo de sua história, dotado de ideologia e, portanto, sua linguagem possui princípio dialógico, sendo tal ideologia constituída pelas relações interdiscursivas e intradiscursivas, cuja principal característica é a contribuição do Outro na elaboração dos sentidos.

Bakhtin (1995), afirma que “não pode haver um interlocutor abstrato, não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado”.

Por volta da década de 60, outra perspectiva teórica lingüística discute mais profundamente a questão do discurso e da subjetividade na linguagem. A Análise do Discurso, surgida na França, cujo principal estudioso é Michel Pêcheux, propõe um olhar sócio-histórico e ideológico para a linguagem.

Contrário à concepção sistêmica e determinista da língua proposta por Saussure (1974), Pêcheux (1990) afirma que a língua é uma produção e não um produto, ou seja, os sentidos não pré existem, mas são determinados pelas diversas situações de interação dialógica.

Pêcheux (1990) aponta para a não transparência da linguagem e do sujeito. Afirma que o dizer é constituído a partir das posições em que o falante ocupa no diálogo e que constantemente somos convidados a interpretar os sentidos. Convém ressaltar que esta interpretação não é determinada, ocorre no ato da interlocução.

Quanto ao sujeito lingüístico, considera-se que só se constitui no ato discursivo. O sujeito é fragmentado, disperso e cabe à análise do discurso encontrar os indícios que revelam o que o sujeito possui de mais próprio em seu dizer. Mas, para iniciar e manter-se em uma interlocução, o sujeito falante permanece em uma determinada “ilusão discursiva”, ou seja, ilusão de que é dono de seu dizer ou que possui controle sobre ele, permitida por dois mecanismos de esquecimento, segundo Pêcheux (1990). O primeiro é inconsciente e garante ao falante a ilusão de que é a origem de seu dizer, e o segundo semiconsciente, que permite que o sujeito acredite que as palavras utilizadas são a tradução exata de seu pensamento.

Essas considerações sobre o discurso relevam a complexidade do sujeito e a participação significativa da história e ideologia atravessando a linguagem.

Resumidamente, nestas perspectivas teóricas, a linguagem não mais é vista como abstrata e os seus sentidos não estão determinados nas palavras utilizadas, e, sim, no contexto em que são empregadas; o enunciado se produz nas relações pessoais e intrapessoais, em relação íntima com a vida concreta.

Na linguagem escrita, o texto é composto por essa dialogia; Bakhtin (1995) concebe a linguagem escrita como uma função social fundamentada no diálogo, que pode ser também um diálogo interno, ou seja, “a linguagem como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior”.

Sendo assim, a atividade dialógica, seja ela interna/pessoal ou entre sujeitos, torna-se fundamental para o aprendizado da linguagem escrita, como afirma Smolka (1989): “(...) é preciso priorizar (...) situações de intensa interação verbal, abrindo-se espaço para a elaboração do diálogo, da narrativa entre crianças e adultos presentes”.

E ainda, de acordo com Smolka (1989):

A sala de aula deve tornar-se um espaço para debates, discussões e relações, em que a criança “aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas seus aspectos sociais e políticos.

Dessa maneira, ao privilegiar-se a interação dialógica em todas as atividades comunicativas, principalmente na sala de aula, configura-se a imagem de um aluno-receptor ativo e não mais passivo não atuante, sobrepondo-se a imagem de um aluno co-autor de seu aprendizado, de seu discurso, que ouve e se faz ouvir, recria-se e interpreta-se suas vozes internas, históricas e culturais.

Algumas correntes teóricas de entendimento do fenômeno da linguagem escrita discordam da afirmação de Ferreiro (1985) de que a escrita é apenas um sistema de representação.

Alguns estudos Tfouni (1997) e Freire (1997) descartam a hipótese de que a aquisição da escrita ocorre a partir da interação entre sujeitos e/ou entre objetos já constituídos, numa relação consciente e unívoca. A aquisição da escrita é compreendida a partir de um processo linguístico-discursivo, em que constantemente o sujeito é inventado e interpretado a partir do discurso em que está inserido, sendo portanto, assujeitado.

A escrita, ao ser encarada como um processo discursivo proporcionou uma série de estudos voltados para os aspectos sociais e históricos de sua aquisição. Um dos principais conceitos nesta vertente teórica é o letramento.

O letramento, primeiramente proposto por Tfouni (1997), distancia-se da alfabetização (caráter mais formal e individual) e significa o estudo de todo o processo histórico e social que desencadeia a constituição do sujeito na escrita.

Esta autora acredita que o letramento não deve restringir-se às práticas sociais de leitura e escrita, ou domínio de capacidades. Caso fosse, este conceito estaria atrelado somente à escolarização formal, pois todo o indivíduo que vive em uma sociedade letrada é letrado, ou seja, os analfabetos possuem prática letrada, resta saber/conhecer quais práticas letradas são importantes para um determinado grupo ou segmento de uma sociedade. Este conceito rejeita o determinismo e a crença de que o aprendizado escolar é o mais adequado.

O conceito de letramento pode contribuir para a compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula, não como sinais de fracasso ou incapacidades da criança, mas sim como diferenças. Dessa maneira, o letramento não deve se basear apenas em textos escritos, mas em discursos orais.

Descarta-se nesta perspectiva a noção de pré requisitos ou prontidão para a aquisição da linguagem escrita e considera-se que o processo de aprendizagem constitui-se desde o nascimento da criança, já que é “falado pela mãe através de um discurso oral perpassado pela textualidade”, segundo Freire (1994) e tem continuidade nos discursos orais e no contato social com portadores de texto (propagandas, embalagens caixas de remédios, histórias, recados, etc).

O letramento aos poucos vai aproximando o contato da criança com a alfabetização, desmistificando e até encurtando este período. A aquisição da linguagem escrita descaracteriza-se da ênfase nos aspectos formais da escrita e relaciona o aprendizado com a vida social do aprendiz, onde a escrita naturalmente está presente.

Outro aspecto criticado por esta perspectiva teórica é a ênfase dada à correção dos “erros” ortográficos durante o processo de alfabetização, pois de acordo com Abaurre (1997) os erros são sinais e sintomas de construção, configuram-se como um processo pelo qual a criança atua sobre o sistema lingüístico, resultado de sua participação ativa no entendimento e aquisição de tais capacidades, processo de elaboração de hipóteses sobre a linguagem.

A maioria dos autores concorda que a produção de textos espontâneos é evidência destas ricas e constantes elaborações de hipóteses, do entendimento no funcionamento da construção da linguagem escrita. Ao ser convidada a comunicar-se pela escrita, a criança aos poucos associa,

une e organiza os conhecimentos do sistema alfabético que já possui, apoia-se em sua própria fala e cria soluções a partir de suas experiências.

Desta forma os “desvios” decorrentes dessas elaborações não podem ser considerados como “erros”, mas interpretações a serem analisadas em todas as suas possibilidades de ocorrência.

As possibilidades de elaboração, apresentadas nos textos de crianças em fase inicial da escrita, são inúmeras, sejam elas prosódicas, semânticas, sintáticas, dentre outras, e um estudo dessas ocorrências estenderia nossa proposta; porém, encontramos em Silva (1989), considerações acerca das segmentações na escrita, aspecto este vinculado muitas vezes à percepção da linguagem oral pelas crianças.

Sendo assim, o trabalho com elaboração de textos não reduz a linguagem à mecanização e à fragmentação, mas, por meio do encontro com a linguagem escrita, torna a criança capaz de aprimorar e estabelecer relações com sua história, cultura e sociedade.

Neste aspecto, a leitura e escrita adquirem dimensões revolucionárias. Por meio da leitura o indivíduo é capaz de compreender a sociedade em que vive e compreender o seu papel social e, por meio da escrita, torna-se capaz de significar, questionar e compreender suas experiências internas e sociais. O ato de ler e de escrever não se limita, portanto, a uma seqüência de técnicas reducionistas, pré-concebidas e universais, centradas apenas na decodificação e codificação das palavras. Contrariamente, é caracterizado pelo ato consciente de um sujeito atuante na aquisição destes processos, sem destituir-se de seu contexto histórico e cultural.

Este processo de mudanças de concepções em leitura e escrita caracteriza-se pela consideração do processo histórico e social vivido pelo sujeito aprendiz, cuja investigação científica privilegia as manifestações particulares e não gerais, releva dados singulares e não considera a diferença como distúrbio.



## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL SELECIONADO**

Neste estudo investigamos as possíveis vertentes epistemológicas subjacentes aos artigos científicos publicados na área de linguagem escrita em duas conceituadas revistas da Fonoaudiologia do Estado de São Paulo, a Revista Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica e a Revista de Atualização Científica Pró Fono, visando identificar os pressupostos teóricos-metodológicos e as possíveis transições paradigmáticas da Fonoaudiologia Escolar na área de Linguagem Escrita, a partir do conjunto de duas diferentes concepções de realidade: fundamentos do Paradigma Positivista e tendências Humanistas do pensamento científico, conforme descrito nos capítulos anteriores.

Analisamos nestes artigos a articulação entre a filosofia de ciência e metodologia de investigação, além das concepções teóricas adotadas em relação ao objeto de estudo linguagem escrita e a intervenção fonoaudiológica proposta. Para definirmos nossa opção metodológica, consideramos que os textos coletados para a análise caracterizam-se como um conjunto organizado de idéias, que se inscrevem num contexto amplo de diálogo com a história e a cultura de quem o produziu.

Escolhemos uma estratégia de investigação que nos pareceu responder mais adequadamente às questões globais no entendimento acerca das concepções científicas orientadoras dos estudos sobre a linguagem escrita, no campo da Fonoaudiologia.

A partir dessa metodologia, acreditamos analisar melhor a produção de textos científicos e, conseqüentemente, os conceitos subjacentes à adoção dos diferentes paradigmas na área da Fonoaudiologia, como um fenômeno complexo, decorrente de vários fatores, entre eles, a própria formação e cultura científica dos autores.

#### **4.1. Seleção da amostra**

Optamos por analisar a produção de artigos científicos nesta área por considerarmos que a prática da pesquisa, a adoção de concepções e estratégias metodológicas utilizadas para o entendimento de um problema é definida a partir de um posicionamento teórico-científico.

A definição do nosso material de análise privilegiou aspectos tais como o grau de acesso e circulação do material entre os profissionais da área, sua validação pela comunidade científica na

área como sendo de qualidade e ser demonstrativo do pensamento da Fonoaudiologia Escolar no Estado de São Paulo.

#### **4.2. Descrição da amostra**

Analizamos a produção de artigos científicos que contemplaram os estudos em Fonoaudiologia Escolar envolvendo a questão da leitura e escrita. Primeiramente, selecionamos dois periódicos de grande representatividade na comunidade científica da Fonoaudiologia. O primeiro periódico (P1) é vinculado ao Conselho Regional de Fonoaudiologia do Estado de São Paulo e o segundo periódico (P2) à Pontifícia Universidade Católica, uma das mais tradicionais e influentes nesta área.

Como nossa análise pretende ser uma identificação da situação atual das publicações científicas, o período de análise concentrou-se nos anos de 1997 a 2002, perfazendo um total de cinco anos.

As duas revistas escolhidas são classificadas pela comunidade científica como sendo de qualidade, a primeira (P1) é a Revista de Atualização Científica Pró-Fono, cuja sede encontra-se em Carapicuíba-São Paulo-SP, a segunda (P 2) é a Revista Distúrbios da Comunicação, cuja sede encontra-se em São Paulo-SP.

A primeira publicação do periódico 1 (P1) ocorreu em 1989, com caráter anual, mas, a partir do ano seguinte até 2001 as publicações ocorreram semestralmente, perfazendo um total de 25 exemplares (incluindo uma edição especial em 1995) e, a partir de 2002, a revista começou a circular a cada quatro meses. Sendo assim, são ao todo 33 publicações desde a sua primeira publicação até os dias atuais.

Já a primeira publicação do periódico 2 (P 2) ocorreu em 1986, com caráter trimestral até 1987, em 1988 as publicações foram interrompidas e retomadas em 1989 com tiragem semestral. O total de publicações somam 39 exemplares.

De acordo com o Conselho Editorial do periódico 1, a política para a publicação dos artigos busca manter o “mais alto padrão científico, publicando preferencialmente artigos de pesquisas originais que contribuam significativamente para o avanço do conhecimento dentro do campo da Fonoaudiologia”.

Por produção científica entendem-se também artigos de revisão de literatura, de atualização científica e de relato de caso; resenhas de livros; textos de opinião e cartas ao editor.

Há referência de que os trabalhos apresentados em congressos ou reuniões científicas da área da Fonoaudiologia, ou correlatas, poderão constituir-se de anais em números ou seções especiais da revista.

Esta revista (P1) é indexada na Base de Dados LILACS e Index Medicus Latino Americano desde 1990, na CSA (Cambridge Scientific Abstracts), base de dados da literatura do Reino Unido, EUA, França e Hong Kong, em Ciências Sociais, Humanas, Ambientais e da Saúde, desde 2000. É representada pela European Association of Scientific Editors (EASE), afiliada à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) e apoiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Possui parcerias com as seguintes faculdades: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP); Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina (UNIFESP-EPM); Universidade Estadual Paulista - Câmpus Marília (UNESP); Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB-Bauru).

O periódico 2 (p 2) é vinculado à Faculdade de Fonoaudiologia, ao Programa de Estudos Pós Graduated em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

Segundo seu Conselho Editorial, a revista possui o objetivo de “publicar, difundir e debater a produção científica da área e de disciplinas afins, de modo a fornecer material de estudo, informação e atualização a estudantes e profissionais, bem como a outros interessados e informar sobre publicações (teses, livros, etc) e eventos relacionados à Fonoaudiologia”.

Este periódico é indexado na base de dados Lilacs desde 1998, na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências as Saúde. Além da publicação de artigos científicos, a revista divulga resenhas de livros, resumos de teses e dissertações.

Abaixo relacionamos os artigos sobre leitura e escrita encontrados em cada periódico:

### **Periódico 1 (P1):**

01. NAVAS, A.L.G.P. O papel das capacidades metalingüísticas no aprendizado da leitura e escrita e seus distúrbios. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.9, n.1, p.66-69, março, 1997.
02. SALLES, J.F; MOTA, H.B.; CEHELLA, C.; PARENTE, M.A.M.P. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.11, n.2, p.68-76, setembro, 1999.
03. ZORZI, J. L. As inversões de letras na escrita: O “Fantasma” do Espelhamento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.13, n.2, p.212-218, setembro, 2001.

04. MASSI, G. A. A escrita de um aluno: uma análise lingüístico-textual. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v. 13, n.2, p.190-194, setembro, 2001.
05. BACHA, S.M.C.; MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: Análise e Compreensão. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.13, n.2, p.212-218, setembro, 2001.
06. FELIPPE, A. C. N.; COLAFÊMINA, J.F. Avaliação simplificada do processamento auditivo e o desempenho em tarefas de leitura-escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.14, n.2, p.225-234, maio-ago, 2002.

#### **Periódico 2 (P2):**

07. MASINI, L. A Escrita na Clínica Fonoaudiológica. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 10 (2): 193-204, jun., 1999.
08. KRISTENSEN, C. R. Interpretação da Escrita Infantil: A questão da autoria. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 13 (I): 19-47, dez., 2001.
09. PERROTTA, C. Breve Estudos de Caso: uma abordagem da escrita na terapia fonoaudiológica. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 14(I): 91-102, dez., 2002.

#### **4.3. Descrição da análise**

A nossa análise orientou-se pela identificação de três aspectos principais presentes na elaboração dos artigos científicos:

1. Concepção sobre o objeto de estudo, a Linguagem Escrita;
2. Modo de investigar o problema, denotativo de uma concepção de Ciência e de metodologia de investigação;
3. Proposta de Intervenção Fonoaudiológica.

A seguir apresentamos uma simples definição destas concepções nos paradigmas positivistas e humanista, que direcionou o nosso olhar em cada artigo:

**Paradigma Positivista:**

Conjunto de concepções Filosóficas e de Ciência centradas no estabelecimento de conhecimentos universais, experimentais, quantificáveis e observáveis.

Ciência: Relevância da observação empírica por meio da observação do pesquisador e obtenção de respostas a partir de testes padronizados a fim de categorizar e padronizar comportamentos.

Linguagem Escrita: Sistema organizado de códigos estabelecidos a partir da associação entre os sons da fala e letras correspondentes, cujo processo de aprendizagem é estabelecido através de treinos e testes visando à compreensão do funcionamento deste sistema, a consciência metalingüística.

Intervenção Fonoaudiológica: Ênfase na identificação de distúrbios ou patologias a fim de propor tratamentos centrados na correção dos erros.

**Paradigma Humanista :**

Considera-se que a ciência não pode ser totalmente objetiva ou assentada em verdades universais, pois o conhecimento é construído pela comunidade, sob influência histórica, cultural, política e social.

Ciência: É um conjunto de teorias e explicações aceitas por uma determinada comunidade científica, cuja compreensão dos fenômenos relevam aspectos como contexto histórico e social.

Linguagem Escrita: Atividade discursiva inter e intrapessoal, processo de atribuição e compreensão de sentidos, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada indivíduo.

Intervenção Fonoaudiológica: Promoção do letramento, relevância dos conhecimentos prévios que cada criança apresenta ao entrar em contato com a escrita, compreensão dos “erros” como um processo de manipulação e conhecimento da linguagem, promovendo a possibilidade de reflexão e o encontro com esta capacidade discursiva.

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS**

O nosso material coletado será apresentado seqüencialmente, iniciando-se pelos seis artigos retirados da Revista Pró-Fono e respectivamente os três artigos publicados na Revista Distúrbios da Comunicação.

Primeiramente, realizamos uma exposição comentada de cada material, ou seja, um resumo das diretrizes gerais de cada texto, utilizando recortes e transcrições literais para indicar as idéias principais.

Esta análise nos permitiu caracterizar o perfil geral de cada produção, além de nos auxiliar na discussão posterior a respeito da vertente epistemológica assumida em cada artigo. De modo complementar alguns comentários e apresentação de autores afins foram acrescentados ao longo da apresentação dos artigos com a finalidade de contribuir com a análise.

Apresentamos primeiramente os achados Positivistas, os de transição de paradigmas Positivistas-Humanistas e Humanistas dos artigos da Revista Pró-Fono (P1) e em seguida os achados da Revista Distúrbios da Comunicação (P2).

#### **5.1. ANÁLISE DA REVISTA DE ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA PRÓ- FONO(P1):**

##### **5.1.1. ARTIGOS DE CARACTERÍSTICAS POSITIVISTAS:**

###### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO 1:**

NAVAS, A.L.G.P. O papel das capacidades metalingüísticas no aprendizado da leitura e escrita e seus distúrbios. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.9, n.1, p.66-69, março, 1997.

O artigo trata da importância da consciência fonológica no processo de aquisição de leitura e escrita. Considera que o aprendizado da leitura e da escrita é um processo mais “laborioso” do que a aquisição da fala e, portanto, necessita de um conjunto de habilidades específicas como pré-requisito:

(...) quando a criança é exposta ao sistema alfabético, tem que perceber que as palavras são formadas por seqüências e letras que se repetem frequentemente. Ela também tem que aprender que estas representam sons da fala, fonemas. E é neste ponto que a dificuldade começa. (p.66)

Tais justificativas evidenciam a ênfase dirigida à compreensão do funcionamento da linguagem escrita, ou seja, do sistema alfabético, como fator principal para a aquisição da leitura e escrita. A compreensão deste sistema alfabético privilegia a associação de fonemas à grafemas, ou seja, a consciência fonológica.

Neste artigo a consciência fonológica é definida a partir de referências de estudos anteriores, caracterizando-se basicamente como habilidades de percepção de sílabas, rimas e fonemas das palavras, este último, caracterizado como elemento de maior dificuldade para os aprendizes, evidenciado a partir de testes de manipulação fonêmica.

Para a autora, existe uma relação entre o desempenho das habilidades fonológicas, instrução formal e a idade, pois afirma que a partir de pesquisas realizadas, evidenciou-se que a consciência fonológica melhora de acordo com o grau de instrução formal e idade, e vice versa, ou seja, a consciência fonológica pode auxiliar no processo de aquisição da linguagem escrita.

Como se pode notar, muitos estudos têm examinado se a consciência fonológica é um pré-requisito para a aquisição da leitura ou se é uma consequência deste processo. Até o presente momento, não há uma resposta definitiva para este questionamento. No entanto, os resultados de estudos longitudinais, de correlação e de intervenção, parecem indicar que existe uma relação bidirecional entre as habilidades de processamento fonológico e a aquisição de leitura. (p. 68)

Partindo destes pressupostos, a autora reafirma a importância da instrução e de treinamentos com a consciência fonológica para promover a aquisição da linguagem escrita.

Apesar de existir variações entre os programas, há uma concordância geral no fato de crianças de risco para o aprendizado da leitura e escrita, quando submetidas a treinamentos de consciência fonológica, apresentam melhora substancial.(p.67)

Ao citar seus referenciais teóricos, autora realiza um levantamento bibliográfico acerca dos estudos da consciência fonológica e suas possíveis relações com o aprendizado da linguagem

escrita, aborda pesquisas cujas descrições evidenciam dicotomização entre pesquisador e sujeito, este último freqüentemente submetido ao processo de pesquisa.

(...) em todos esses estudos, grupos de crianças foram submetidos a diferentes programas de treinamento da consciência fonológica.(p.67)

A avaliação do desempenho de consciência fonológica é realizada por meio de aplicação de testes quantitativos.

Em um estudo clássico, Liberman, Shankweiler, Fischer (1974) testaram a habilidade de segmentação de sílabas e fonemas em crianças pré-escolares e mostraram que a segmentação de sílabas é mais fácil que a de fonemas.(p. 67)

Após a configuração de sua justificativa teórica, a autora ressalta a importância do enfoque psicolinguístico que correlaciona a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e escrita para a resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula.

Atualmente, grande parte das pesquisas nesta área está voltada para a elaboração de programas de treinamento e estimulação das habilidades metafonológicas relevantes para o aprendizado de leitura e escrita. ( p. 68)

Enfatiza ainda, a importância de programas de treinamento e detecção precoce de tais habilidades para que se previna a ocorrência de distúrbios de leitura e escrita. Fica-nos evidente o enfoque dirigido às incapacidades do aluno, único responsabilizado por seu desempenho escolar.

Diversos pesquisadores da área concordam em afirmar que a grande parte dos “maus leitores” possuem dificuldades em processar a informação lingüística. A dificuldade básica pode estar associada ao mecanismo de acesso a esta informação, ou pode ser o caso de que a própria representação mental da estrutura fonológica esteja alterada. De uma forma ou de outra, o uso eficiente da informação lingüística estaria comprometido. (p.68)



## **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA POSITIVISTA DO ARTIGO I:**

Este artigo apresenta indícios de concepções positivistas quanto a concepção de ciência, linguagem escrita e intervenção fonoaudiológica.

Na categoria Linguagem Escrita, denota uma concepção de linguagem escrita como um sistema de códigos, cuja ênfase se dá no treinamentos de habilidades de manipulação e consciência fonêmica dos sons da língua para garantir o seu aprendizado. Todos os relatos pesquisados sugerem a existência de um aluno passivo, que não participa de seu processo de aprendizagem e é o único responsabilizado por dificuldades no aprendizado.

O caráter voltado para experiências empíricas e a padronização de respostas e comportamentos das pesquisas citadas evidenciam a ênfase na aplicação de testes para a verificação de desempenhos, além de análise quantitativa e comparativa de resultados. A visão subjacente de Ciência é, portanto, neutra, objetiva e observável.

Sendo assim, as propostas de Intervenção caracterizam-se como intervenção prescritiva, generalizando procedimentos e atitudes que pretendem “curar” a manifestação de distúrbio de linguagem escrita.

### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO II:**

SALLES, J.F.; MOTA, H.B.; CECHELLA, C.; PARENTE, M.A.M.P. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.11, n.2, p.68-76, setembro, 1999.

O texto inicia-se com justificativas acerca da necessidade do aprendizado formal da linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, adquirida tranqüila e naturalmente. Considera-se que o aprendizado da linguagem escrita depende de esforço, devido à necessidade de compreensão do funcionamento do sistema alfabético. A configuração alfabética da linguagem escrita demanda que fonemas devem ser associados à letras de maneira consciente.

Existem níveis diferentes de domínio ou conhecimento da linguagem e que podem determinar certas dificuldades ao nível de evolução da leitura-escrita. O domínio prático seria o uso da linguagem nas situações naturais de conversação enquanto que o domínio que implica em uma reflexão consciente

sobre a linguagem tem sido chamado de conhecimento metalingüístico. As habilidades metalingüísticas podem ser entendidas como habilidades de pensar sobre a linguagem como um objeto de estudo ou manipulação e envolvem manipular, conscientemente, aspectos da linguagem. A consciência fonológica é uma habilidade metalingüística específica que, segundo Gombert (1992), corresponde à identificação dos componentes fonológicos em uma unidade lingüística e a manipulação intencional desses componentes. É a habilidade de se refletir explicitamente sobre a estrutura sonora das palavras faladas, percebendo-as como uma seqüência de fonemas. (p. 69)

(...) a chave da linguagem escrita encontra-se na relação desta com a linguagem falada. (p.69)

Com esses pressupostos, a consciência metalingüística e dentre elas, a consciência fonológica, adquire importância para o desempenho escolar da criança. Os autores discutem a relação entre aquisição da linguagem escrita e consciência fonológica, citam outros estudos e afirmam que a escassez de estudos no Brasil acerca desta relação os motivou a realizar tal pesquisa.

Entre as habilidades metalingüísticas, a consciência fonológica parece ser a mais intimamente relacionada ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, principalmente da leitura e escrita. Entretanto, esta questão ainda é polêmica. Pode ocorrer que certas habilidades fonológicas sejam um pré-requisito para aprender a ler ou que se desenvolvam como uma conseqüência do aprendizado da leitura, ou ainda, que haja uma inter-relação entre esta habilidade metalingüística e leitura. (p. 69)

Nos levantamentos apontados pelos autores, não há consenso sobre a importância das habilidades fonológicas na aquisição da linguagem escrita ou vice-versa, porém, após a aplicação de testes afirma-se que a capacidade de manipular fonemas e sílabas melhora de acordo com a idade e grau de escolaridade.

Ao longo do texto, os autores expõem exemplos de trabalhos com a linguagem escrita cuja ênfase é dada à realização de tarefas de manipulação silábica e fonêmica.

Investigações das habilidades de consciência fonológica têm incorporado uma variedade de tarefas, tais como: julgamento de rima e aliteração, síntese, análise, identificação, contagem e manipulação (adição, subtração, substituição, inversão ou transposição) dos segmentos da fala, que diferem no conhecimento e experiência que uma criança precisa ter para completá-las com êxito. Podem ser tarefas de consciência silábica, quando os segmentos-alvo são fonemas. Essas tarefas costumam variar quanto ao grau de dificuldade e esta variação tem sido atribuída a diferenças nas suas exigências cognitivas. Segundo Gough, Larson, Yopp (1995), vários autores chamaram atenção para o fato de não haver uma medida direta da consciência fonológica. As medidas são indiretas e cada uma das tarefas usadas tem suas próprias exigências cognitivas. (p.69)

O objetivo desta pesquisa é analisar e avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de ensino Fundamental, a partir da aplicação de testes (Treino de Consciência Fonológica- TCF) em amostras de crianças, cujos dados foram previamente controlados.

A metodologia utilizada para atingir o objetivo proposto foi a aplicação do Teste de Consciência Fonológica (TCF), com uma amostra de 53 crianças cujos dados foram previamente controlados.

O TCF foi aplicado em cada criança, individualmente, no próprio ambiente escolar, em uma sessão de aproximadamente trinta minutos de duração, respeitando-se as características individuais e a motivação de cada criança. (p.71)

Tal investigação baseada na aplicação de testes padronizados não permite que o sujeito pesquisado participe do processo de investigação, que adquire uma postura passiva, apenas responsiva, e não compreensiva.

Todos os indivíduos da amostra foram submetidos à avaliação da consciência fonológica, através do Teste de Consciência Fonológica (TCF)....As

explicações e ordens dadas às crianças para a execução de cada tarefa seguiam estritamente as recomendações dos autores do TCF. A aplicação de cada tarefa era precedida por dois exemplos iniciais em que o examinador explicava à criança o que deveria ser feito e, se necessário, corrigia sua resposta. O teste era interrompido quando a criança falhava em oito (8) itens consecutivos. (p.71)

Os sujeitos da pesquisa não foram convidados à entender/participar ativamente da análise, a ênfase é claramente dirigida ao julgamento das respostas emitidas pelos alunos.

O teste era interrompido quando a criança falhava em oito (8) itens consecutivos.(p.71)

Ao final dos testes realizam análises essencialmente quantitativas e comparativas e concluem com dados generalizantes características acerca do desempenho infantil em tais tarefas. E concluem:

O desempenho das crianças avaliadas melhorou com o aumento da idade, o que mostra que a consciência fonológica se desenvolve com o aumento da idade... É importante salientar que outros fatores, como nível de escolaridade, estão implicados nesses resultados. (p. 75)

A análise dos resultados obtidos na aplicação dos testes foi essencialmente quantitativa, sem qualquer interpretação ou citação dos dados que se distanciaram da maioria.

Todas as crianças avaliadas obtiveram melhor desempenho em Síntese Silábica e pior desempenho em Segmentação Fonêmica, evidenciando que, aparentemente, as habilidades para a manipulação de sílabas são adquiridas antes do que as habilidades para a manipulação dos fonemas. (p.75)

Ao final do texto, o leitor dispõe de um comparativo de desempenhos em todas as provas de manipulação da língua, silábica ou fonêmica, dos alunos analisados, cuja conclusão principal centra-se na detecção de que as provas de manipulação fonêmica são mais difíceis que as de

manipulação silábica e que com o decorrer da idade e escolaridade os alunos apresentam melhores resultados.

## **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA POSITIVISTA DO ARTIGO II:**

Caracterizando as bases teóricas que norteiam essa investigação, concluímos que está assentada em uma visão positivista de realidade e de investigação científica.

Em relação ao objeto pesquisado, ou seja, a linguagem escrita, trabalha-se sob uma perspectiva fragmentada, pois se considera apenas o seu aspecto formal, ou seja, capacidade de dominar a ortografia e de associar letras à sons. Parte-se a importância da relação entre consciência fonológica e linguagem escrita como um fator determinante para a aprendizagem. Identificamos nesse aspecto o conceito de aquisição de linguagem escrita como uma compreensão do sistema alfabético de ênfase no aspecto fônico da linguagem escrita.

Aspectos como subjetividade, contexto social ou familiar e letramento são descartados nas considerações dos autores, ressaltando um paradigma científico que considera o sujeito pesquisado como um objeto passivo, que se submete à avaliação sem participação ou entendimento. O papel assumido pelo sujeito é apenas a atitude responsiva. A partir dessas considerações evidenciamos que o aluno é submetido à avaliação e ao processo de ensino-aprendizado, devendo absorver os conceitos transmitidos pelos educadores.

A aplicação de testes padronizados para a verificação de desempenhos caracteriza uma concepção de Ciência neutra, pois se considera como verdade as respostas emitidas pelo sujeito pesquisado de maneira objetiva, ou seja, acredita-se que é possível avaliar o aluno baseando-se apenas em seus comportamentos observáveis. A metodologia utilizada é a quantitativa, cujo enfoque é a padronização e categorização de comportamentos.

Entendemos a concepção de intervenção fonoaudiológica de índole prescritiva, pois o foco é na verificação de desempenhos para a estimulação, correção e cura dos possíveis distúrbios de leitura e escrita. O aprendizado da leitura e escrita caracteriza-se pela assimilação de conteúdos e estratégias técnicas e o ensino pela correção de erros. A dificuldade ou o mal desempenho na aquisição da linguagem escrita é de responsabilidade e incapacidade do aluno, pois, este deve ser habilitado intelectualmente para entender e manipular as regras da língua.

## **5.1.2. ARTIGOS QUE PODEM CARACTERIZAR A TRANSIÇÃO POSITIVISTA/HUMANISTA**

### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO III:**

ZORZI, J. L. As inversões de letras na escrita: O “Fantasma” do Espelhamento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.13, n.2, p.212-218, setembro, 2001.

O texto trata-se especificamente das ocorrências de inversões de letras no período de aquisição da escrita. Inicia-se com um levantamento bibliográfico acerca das atitudes assumidas historicamente frente a tais ocorrências, que, segundo o autor, tem sido demasiadamente patologizante. O autor critica tais abordagens e propõe compreender este fenômeno de uma maneira mais global, associando ao próprio desenvolvimento cognitivo infantil, porém, em suas definições, é possível evidenciar que a escrita é concebida como uma seqüência de códigos que devem ser absorvidos pelas crianças, descartando-se os demais aspectos interativos e discursivos.

Nestes trechos observamos a ênfase na necessidade de trabalhar e compreender a escrita como um código gráfico.

Mais do que treinar habilidades perceptuais, a criança precisa compreender que, no caso da escrita, algumas letras podem ter sua identidade modificada dependendo da posição que está ocupando no espaço. Ou seja, terá que aprender que está lidando com uma categoria de objetos diferentes dos demais e que, por razões convencionais deve ser considerado como um novo objeto, embora as propriedades intrínsecas permaneçam as mesmas. (p. 215)

Justificando que os espelhamentos e as inversões na escrita atualmente tem sido considerados como fatores decorrentes de distúrbios e patologias, o autor busca compreender tais fenômenos como naturais, decorrentes de um processo de maturação infantil a partir dos estudos de permanência dos objetos proposto por Piaget. Exemplifica sua nova forma de pensar por meio de hipóteses baseadas na comparação da invariância de figuras e letras ao serem mudadas de posição, e nos diferentes valores sonoros que as letras adquirem ao mudarem de posição no interior das palavras.

Ao compreender a ocorrência dos espelhamentos em fase pré-escolar como decorrente de um processo maturacional, inerente ao desenvolvimento da criança, determinando fases e etapas

de aquisição, o autor enfatiza uma seqüência de hipóteses que podem ser possíveis explicações acerca do envolvimento da criança com a escrita, porém, desta maneira privilegia-se a padronização e a explicação universal para todas as ocorrências de espelhamentos neste período, além de considerar a aquisição da linguagem escrita como compreensão do código gráfico, sem intenção comunicativa ou dialógica, pois se privilegia apenas o aspecto formal desta.

Buscando novas alternativas, a hipótese que aqui será formulada recorrerá a noções relativas ao desenvolvimento cognitivo infantil, mais especificamente, ao que se considera como noção de permanência do objeto (Piaget, 1975). Em outras palavras, uma das grandes evidências de que uma criança pode estar se desenvolvendo bem é o fato de ela compreender que os objetos podem ter uma existência independente delas e que os mesmos possuem propriedades invariáveis.(p. 214)

Procurando sintetizar o que foi exposto, podemos dizer que a criança que está iniciando, de modo mais sistemático, a aprendizagem da língua escrita, procurará entender os objetos (letras) que a constituem como está habituada a fazer com os demais objetos do mundo. Ou seja, deixará de lado aspectos que podem ser considerados secundários ou ocasionais, como é o caso da posição que o objeto ocupa no espaço, para se prender às características invariáveis que ele apresenta. (p.215)

No desenvolvimento do texto, o autor exemplifica a opção teórica adotada com figuras de desenhos e letras em diferentes posições para justificar o conceito anteriormente definido de permanência dos objetos. Consideramos a metodologia adotada como qualitativa, uma vez que há a definição de uma posição teórica e justificada por meio de hipóteses. Porém, algumas justificativas podem ser caracterizadas como gerais e universalizantes, pois o autor não apresenta dados concretos de produção escrita de crianças, ocultando desta maneira o sujeito pesquisado.

Buscando explicar princípios de invariância a criança pode vir a fazer certas regularizações. Desta forma, TORA poderia ser lida como TORRA, seguindo-se o padrão de RA em RATO. Também poderia ser possível observarmos a

leitura de CESAR como se fosse QUESSAR, seguida a tendência de aplicar a estas letras os mesmos sons que fazem numa palavra como SECAR. (p. 217)

Justifica-se a possibilidade da ocorrência de “erros” devido à “fase” de desenvolvimento que a criança se encontra, considerando-os como normais. Desta maneira, acredita que os adultos ao lidarem com as crianças devam compreender tais erros, não sugerindo que a própria criança deva participar deste processo de entendimento.

Cabe também ao adulto compreender que enganos e erros fazem parte do aprendizado e que existe uma tendência de superação na medida em que a criança vai dominando as características do sistema da escrita. (p. 218)

Propõe um novo posicionamento e nova abordagem frente a este fenômeno, descaracterizando a constante presença de erros e patologizações e propondo um maior entendimento por meio de etapas evolutivas no processo de aprendizado da linguagem escrita.

Contrário às teorias patologizantes que consideram a inversão de letras na escrita como evidências de distúrbios, dislexias ou problemas de ordem espacial ou neurológica, denomina tais associações de “fantasmas”, que muitas vezes impedem o desenvolvimento natural do aprendizado da escrita.

Cabe encerrar este artigo enfatizando a necessidade de se diferenciar patologia de normalidade. Tem ficado evidente a tendência de patologização quando observamos fatos no aprendizado os quais mal compreendemos. A definição de dislexia parece não ter fugido desta tendência e, podemos afirmar, somente será possível conhecer de modo mais aprofundado o que ela pode estar significando, na medida em que muito esforço for dirigido no sentido de compreendermos o chamado desenvolvimento normal da aprendizagem da língua escrita. (p. 218)

Porém, tal posicionamento estende-se apenas às crianças em fase pré-escolar, uma vez que considera patológica a ocorrência de tal fenômeno em crianças já alfabetizadas. O autor caracteriza também a tendência mais atual em se considerar a dislexia como uma alteração de



ordem mais lingüística, mas, fica-nos evidente no texto a ênfase direcionada aos aspectos fonológicos e neurobiológicos desta abordagem.

Convém ressaltar que o autor não descarta a hipótese de presença de distúrbios quando estes fenômenos ocorrem em crianças maiores, já alfabetizadas.

Como ilustram Naclér e Magnusson (2000), a Internacional Dyslexia Society (antiga Orton Dyslexia Society), em 1995, adota a seguinte noção:

Dislexia é uma dentre várias dificuldades de aprendizagem que podem ser encontradas. Corresponde a um distúrbio específico tendo como base uma alteração de origem constitucional caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, em geral refletindo uma insuficiência em habilidades de processamento fonológico. Tais dificuldades não devem ser atribuídas à idade e outras habilidades cognitivas acadêmicas: elas não resultam de distúrbios gerais do desenvolvimento ou de deficiências sensoriais. A dislexia manifesta-se como uma dificuldade variável em relação a diferentes formas de linguagem, freqüentemente incluindo, em adição aos problemas na leitura, problemas para adquirir proficiência na escrita e na ortografia.(p. 213)

Na conclusão do texto, apesar de afirmar que a linguagem escrita é um objeto cultural, o autor não considera o conhecimento prévio que a criança pode apresentar antes mesmo de iniciar seu contato formal com a escrita, propondo uma intervenção essencialmente prescritiva ao afirmar que a linguagem escrita deve ser ensinada de maneira acessível, descartando a participação ativa e a história dos aprendizes.

Devemos partir do princípio que a língua escrita pode ser considerada como um objeto cultural, repleto de convenções e arbitrariedades que a criança não nasce dominando. Como objeto cultural, a língua deve ser ensinada. (p. 218)

### **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA POSITIVISTA E HUMANISTA DO ARTIGO III:**

Apesar de demonstrar incoerências teóricas internas no decorrer do texto, ou seja, crítica à prática positivista de patologização e o não rompimento com esse referencial, consideramos este artigo como evidência de uma transição de paradigmas, por apresentar questionamentos às práticas já estabelecidas e busca de novas explicações para os fenômenos encontrados.

Em relação à linguagem escrita, mais especificamente no tocante à inversão e espelhamento de letras, o autor posiciona-se contrário à patologização que geralmente se estabelece frente a essas manifestações. Para ele, a ocorrência dos espelhamentos na fase pré-escolar configura-se como um processo de amadurecimento do aluno, fato esse considerado como normal.

Porém, o autor condiciona o aprendizado da linguagem escrita à compreensão do posicionamento das letras e de seus valores dentro da palavra, caracterizando uma concepção centrada apenas nos aspectos gráficos da linguagem escrita, que privilegia seus aspectos formais e descarta seus demais aspectos interativos e discursivos. Enfatizando no aprendizado a forma em detrimento a conteúdo, gerando dicotomia entre significante e significado na escrita.

Quanto às concepções acerca do sujeito pesquisado, o autor reflete criticamente sobre os processos de aprendizagem, respeitando e analisando as etapas de desenvolvimento maturacional infantil, porém, tende a categorizá-las e padronizar tais etapas configurando um caráter padronizador de comportamentos. Ou seja, sujeito é compreendido a partir de sua capacidade evolutiva.

E, quanto aos alunos já alfabetizados que apresentam as manifestações de inversão e espelhamento na escrita, são considerados como portadores de uma patologia, a dislexia. Este posicionamento demonstra-nos que o autor, apesar de criticar a patologização excessiva quanto às dificuldades na escrita, não rompe de fato com este paradigma biomédico e reafirma a ocorrência de dislexia em escolares, responsabilizando o aluno pelas incapacidades apresentadas.

Tal perspectiva teórica refere uma concepção de Ciência generalizante e normatizadora. Apesar de não apresentar dados quantitativos e proceder à análise de maneira qualitativa a partir de hipóteses, sem a aplicação de testes ou programas, sua explicação centra-se apenas na manifestação observável dos alunos.

Quanto aos aspectos de intervenção, o autor assume um posicionamento crítico quanto à tendência atual de se considerar as manifestações de inversão e espelhamentos como indicativo de erros e posteriormente de incapacidades individuais. Propõe uma intervenção baseada na compreensão do erro associado ao processo de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

Porém, tal intervenção não considera a participação ativa do aluno e parte de um quadro teórico já estabelecido que privilegia o desenvolvimento por etapas. Dessa maneira, consideramos esta intervenção prescritiva.

### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO V:**

BACHA, S.M.C.; MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: Análise e Compreensão. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.13, n.2, p.212-218, setembro, 2001.

Este texto enfoca a análise dos erros ortográficos cometidos pelas crianças no período escolar. As autoras se propõem a identificar os erros mais frequentes nos textos infantis, alegando ser fundamental para o conhecimento e compreensão de tais ocorrências, podendo auxiliar pais, professores e fonoaudiólogos.

As autoras iniciam o artigo afirmando a importância do conhecimento da linguagem escrita como um fenômeno complexo, decorrente de múltiplos aspectos, e enfocam um deles, a ortografia.

O aprendizado da escrita é complexo, envolve não apenas processos perceptuais e motores, mas conhecimento profundo do que é a linguagem, exigindo diferenciação entre linguagem falada e a linguagem escrita (Vigotsky, 1979; Ferreiro e Teberosky, 1986; Salgado, 1992; Zorzi, 1995). Zorzi (1998) concorda com a visão de que “a escrita pode ser vista como uma representação simbólica, correspondendo à aquisição de uma nova língua. (p. 219)

Realizando extensa revisão bibliográfica, as autoras citam estudos anteriores que contemplam análises e compreensão de ocorrências de erros ortográficos, tecendo um quadro teórico que privilegia a construção de conhecimentos entre aluno-professor, considerando-se suas particularidades, contexto e função social da escrita.

Cagliari (1989) ressalta que escrever depende de uma aprendizagem, de um querer, e é um processo que vai até o fim da vida, cheio de obstáculos a serem vencidos e cada obstáculo vencido é uma conquista. Lamenta que as escolas (métodos) não atentem para o processo de aquisição do letramento infantil, dizendo que a professora deve analisar cuidadosamente a produção da escrita das crianças, sobretudo no seu início, para ver o que cada uma precisa em termos de explicações para a escrita e isto quer dizer: explicar o que é escrever, o que isso representa em nossa sociedade e o que ela representa para cada um (para a professora, para a escola e para a criança). É indispensável conversar com as crianças o que é escrever, como a escrita funciona e quais os usos que ela tem. (p.220)

É interessante destacar que, ao longo do texto, as autoras utilizam-se de referências sócio-culturais, privilegiando o entendimento dos erros como comportamentos lingüísticos e considerando-os como normais na etapa de aquisição.

Porém, ao considerarem o processo de aprendizado da escrita, parece-nos claro que as autoras enfocam mais as características formais da escrita em etapas e fases de aquisição, citando estudos e pesquisas realizadas que se preocupam apenas em identificar e intervir apenas nesse aspecto.

(...) ao escrever é preciso: segmentar as palavras em unidades (sílabas e fonemas); conhecer as letras e a correspondência com os sons da fala; dar-se conta dos sons que estão sendo produzidos na fala, e que um mesmo som pode variar de uma palavra para outra (por exemplo, a fala diferente do fonema /d/ em “dia” e “dado”), compreender que há diferença entre a fala e a escrita e isto implica em compreender o sistema ortográfico.(p. 219)

Nesta passagem, as autoras demonstram não considerar o aspecto interativo da escrita, evidenciando postura de ênfase aos aspectos formais da escrita.

A linguagem oral tem caráter dialógico, há presença de um interlocutor, é contextualizada e não planejada. Já na linguagem escrita há a necessidade de uma organização, de um planejamento, não há o interlocutor. (p. 220)

Ao longo de todo o texto, as autoras evidenciam a necessidade do conhecimento da ocorrência dos erros ortográficos das crianças por parte dos professores e dos profissionais fonoaudiólogos, possibilitando uma melhor intervenção no processo de aquisição.

Afirmam que é preciso considerar que os erros fazem parte de um processo evolutivo de aquisição e, com o decorrer da idade e fase de escolarização, tendem a desaparecer.

Citando autores como Cagliari (1989), Zorzi (1998) e Varlotta (1990) ressaltam a necessidade de se considerar aspectos lingüísticos nas ocorrências dos erros, comunicativos e contextuais. Porém, no decorrer da pesquisa, não realizam atividades de compreensão dos erros ortográficos a partir do material coletado, apenas os identificam e os classificam, de acordo com o proposto em seus objetivos.

(...) não basta somente corrigir o erro ortográfico, tirando o errado e colocando o certo. É preciso que o aluno saiba o porquê do erro, o que fez e porque precisa corrigi-lo. (p.220)

A metodologia utilizada para identificar tais erros baseou-se na aplicação de provas isoladas e descontextualizadas, centrando-se apenas na identificação e quantificação dos resultados obtidos, concluindo que, tais classificações podem orientar o trabalho do fonoaudiólogo no tratamento das correções dos erros ortográficos.

As provas determinadas por Zorzi (1998), constam de análise e classificação já conhecidos, sendo assim, as autoras seguiram os mesmos cuidados de controle de amostra e análise.

(...) aplicou-se as provas propostas por Zorzi (1998) em todos os alunos de primeira à quarta séries do ensino regular (...). (p. 221)

As provas consistem de um ditado de palavras, um ditado de frases, um ditado de texto e duas redações, procurando garantir uma amostra mínima de escrita.(p. 222)

Toda a amostra coletada foi analisada quantitativamente, representadas por meio de tabelas estatisticamente elaboradas, cujos dados consideravam os tipos de erros nas diferentes séries e nos diferentes modelos de textos solicitados.

Aplicadas as provas, obteve-se os seguintes resultados, demonstrados na tabela a seguir...

Desta forma, o gráfico 1 mostra o comportamento da quantidade total de erros ortográficos entre os alunos de cada série....

A tabela 3 apresenta a classificação dos alunos por série, segundo a distribuição dos erros, considerando a estrutura de correlação entre os diferentes tipos de erros ortográficos, através de uma técnica de análise multivariada, a análise discriminante.

A tabela 4 apresenta a função discriminante para cada série, sugerindo um instrumento de classificação do aluno, segundo o comportamento dos seus erros ortográficos.(p. 225)

Após a identificação dos erros ortográficos, as autoras realizam uma discussão dos dados obtidos, evidenciando, em cada análise, a preocupação em categorizar e classificar as capacidades dos alunos baseando-se apenas nas ocorrências dos erros.

Como o procedimento terapêutico de um paciente, se relaciona diretamente à série que ele estuda, o instrumento descrito, permite orientar o fonoaudiólogo. Por exemplo, um aluno ou paciente da quarta série, com comportamento de erros ortográficos de terceira, até atingir o esperado para a série. Logo, essa reclassificação permite situar o aluno ou paciente e melhor orientar a programação do trabalho ortográfico. (p. 225)

Ao final do texto, as autoras demonstram preocupação em identificar e categorizar as ocorrências de erros na escrita a fim de auxiliar na atuação do profissional fonoaudiólogo, evidenciando a ênfase na correção e normatização dos comportamentos de caráter prescritivo.

Como uma das finalidades deste trabalho é auxiliar o fonoaudiólogo no procedimento terapêutico, faz sentido verificar quais erros ortográficos aparecem juntos, isto é, quais erros ortográficos são mais correlacionados, pois, ao se intervir num deles, se poderá, de forma indireta, estar intervindo em outro. (p. 225)

## **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA POSITIVISTA E HUMANISTA/COMPLEXO DO ARTIGO V:**

Neste artigo encontramos referenciais teóricos que se contradizem. Os referenciais teóricos em relação à linguagem escrita adotados logo no início do texto apresentam tendências amplas e complexas, porém a metodologia adotada para analisar a ocorrência de erros ortográficos é de caráter positivista. Encontramos nesse artigo incongruência teórico-metodológica. Entretanto consideramos como um indício de mudanças de referenciais teóricos sobre a linguagem escrita, porém, com padrões de intervenção e análise centradas em modelos tradicionais.

No início do texto, as autoras situam seu referencial em uma perspectiva mais lingüística e social, criticam a constante valorização da correção “erros” dos alunos e discutem uma abordagem mais ampla e complexa, considerando que a ortografia é apenas um dos aspectos da escrita e não o mais importante e que o aluno deve ser convidado a refletir e compreender seus erros.

Porém, encontramos indícios de uma perspectiva positivista quando as autoras refletem sobre o processo de aquisição da escrita, e o configuram como etapas sequenciais de aquisição de aspectos formais desta.

Como a preocupação e a motivação da pesquisa é conhecer as ocorrências dos erros na escrita para posteriormente compreendê-los à luz de teorias não generalizantes, as autoras demonstram um posicionamento interativo ao considerar a compreensão dos erros por parte dos alunos.

Porém, para atingir seus objetivos propostos, as autoras aplicam provas de verificação de desempenhos em situações controladas de ditados de palavras, frases, texto e redação, e prosseguem classificando, agrupando e quantificando os erros cometidos pelas crianças, denotando o caráter positivista.

A perspectiva de intervenção é de caráter normatizador e prescritivo, pois concluem ser importante categorizar os erros a fim de classificar e (re) classificar os alunos em séries de acordo com seu desempenho apresentado nos testes e que este conhecimento é importante para o profissional fonoaudiólogo em seu tratamento.

### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO VI:**

FELIPPE, A. C. N.; COLAFÊMINA, J.F. Avaliação simplificada do processamento auditivo e o desempenho em tarefas de leitura-escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v.14, n.2, p.225-234, maio-ago, 2002.

Apesar de referirem no início do texto que a linguagem escrita é um fenômeno de muitos aspectos, os autores privilegiam apenas a relação entre o processamento auditivo e as possíveis dificuldades no aprendizado da leitura-escrita.

O aprendizado da leitura-escrita é um tema muito complexo, pois depende de muitos fatores, tanto referentes ao ambiente escolar, familiar, como a habilidades e motivação do próprio aprendiz. Sem negar esta complexidade, neste artigo discutiremos um dos fatores que vem sendo associado às dificuldades no aprendizado da leitura-escrita, as desordens no processamento auditivo. (p. 226)

Para os autores, uma importante habilidade para o processo de leitura é a memória a curto prazo, responsável pelo armazenamento das informações lidas. Descartam-se os demais fatores da escrita como significação, contexto, etc.

A memória auditiva a curto prazo é uma habilidade auditiva importante para a leitura-escrita, pois o conteúdo que está sendo escrito ou que acabou de ser lido deve ficar armazenado nesta memória para que o escritor/leitor possa seguir em frente sem perdê-lo. (p. 226)

Assim sendo, a capacidade de absorver ou não os conceitos transmitidos por meio da leitura dependem exclusivamente das capacidades intrínsecas ao sujeito. Os autores apontam vários estudos que investigaram a relação entre memória auditiva e leitura.

Vários estudos têm apontado déficits na memória auditiva a curto prazo em indivíduos apresentando problemas de leitura-escrita (Siegel, 1988; 1992; Capovilla, 1998; Ribas-Guimarães, 1999; Tazinazzio et al., 2000; Souza e



Fernandes, 2001), sendo que alguns autores levantam a hipótese de que um déficit no processamento temporal seria a causa das dificuldades em todos os aspectos lingüísticos do processamento da informação (Capovilla e Capovilla, 1998). (p. 226)

Após as análises realizadas, os autores concluem:

Os resultados deste estudo evidenciam existir relação entre desordens do processamento auditivo e dificuldades na leitura-escrita e também a capacidade do teste de memória sequencial não verbal da ASPA para detectá-las. (p. 231)

O objetivo da pesquisa é comparar desempenhos em provas de processamento auditivo e em tarefas de leitura e escrita, de maneira quantitativa. O material utilizado para a avaliação da leitura e escrita evidenciam a concepção de linguagem escrita que privilegia os aspectos mais formais e padronizadores.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa é baseada essencialmente na aplicação de testes, assim como os embasamentos teóricos, cujos dados foram obtidos através de exames, provas e testes.

A avaliação do processamento auditivo pode contribuir não só para diagnosticar com mais precisão, mas também para ajudar na seleção de condutas terapêuticas e para acompanhar a evolução do processo terapêutico (Pereira,1996). ( p. 226)

Os resultados estão centrados apenas nas respostas emitidas pelos sujeitos, obtidos e analisados de acordo com julgamentos de lento/rápido para a leitura , alterado/ normal para o desempenho auditivo e baixo/alto para o desempenho na escrita.

De acordo com os resultados estatísticos, existe associação positiva entre ter o resultado da ASPA alterado e a velocidade de leitura lenta, pois foi encontrada uma maior proporção de indivíduos com velocidade lenta entre aqueles que apresentaram o resultado da ASPA alterado do que a proporção de indivíduos

apresentando velocidade lenta entre os que apresentaram o resultado da ASPA normal. (p. 229)

É possível evidenciar nessa pesquisa a preocupação em detectar deficiências e patologias em relação à leitura e escrita a fim de corrigi-las e curá-las, caracterizando a atuação fonoaudiológica de maneira prescritiva e normatizadora.

Mais estudos comparando os resultados da ASPA e distúrbios de leitura-escrita poderiam ser realizados e também mudanças no teste de memória sequencial verbal, pois esta já foi apontada por diversos autores como tendo estreita relação com os distúrbios da linguagem oral e escrita (Siegel, 1988;1992). Esta relação também se evidencia na clínica fonoaudiológica quando avaliamos crianças apresentando dificuldades em tarefas de memória sequencial verbal e que após o trabalho fonoterápico, quando a linguagem oral e/ou escrita se tornam mais desenvolvidas, também se apresenta sua capacidade de memória. (p. 232)

Após análise e discussão dos resultados os autores concluem que há relação entre desordens no processamento auditivo e baixos escores nas tarefas de leitura e escrita, porém, não sendo possível afirmar que todos indivíduos que apresenta alterações no processamento auditivo tenham dificuldades na leitura e escrita

### **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA POSITIVISTA E HUMANISTA DO ARTIGO VI:**

Caracterizamos este artigo como transição entre os paradigmas positivista e humanista devido à preocupação dos autores no início do texto em afirmar que o aprendizado da leitura e escrita é um fenômeno complexo, decorrente de múltiplos fatores, mas, que, especificamente no estudo apresentado iriam se deter apenas na relação entre capacidade de leitura e memória auditiva.

Este posicionamento quanto à complexidade da leitura e escrita caracterizamos como indício de mudança paradigmática. Porém, ao focar a relação entre linguagem escrita e memória auditiva, fica-nos claro a ênfase dada às capacidades e aos componentes biológicos do

indivíduo no processo de aquisição da escrita, demonstrando uma concepção reduzida e essencialmente orgânica deste processo.

Os sujeitos investigados não participam e não compreendem o processo de avaliação a que são submetidos, pois suas respostas são analisadas objetivamente e evidenciam um posicionamento diagnosticador e intervencionista, em que os alunos são os únicos responsabilizados por suas incapacidades.

Realiza-se a avaliação do processamento auditivo a partir de exames objetivos e da leitura e escrita por meio de testes que enfatizam o caráter formal e não significativo, evidenciando uma concepção de ciência positiva e de intervenção assentada em um pensamento voltado para a detecção e cura de patologias.

### **5.1.3. ARTIGOS DE CARACTERÍSTICAS HUMANISTAS**

#### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO IV:**

MASSI, G. A. A escrita de um aluno: uma análise lingüístico-textual. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba (SP), v. 13, n.2, p.190-194, setembro, 2001.

A autora inicia o texto se posicionando contrariamente às concepções patologizantes presentes nas práticas educacionais e reforçadas por muitos pais e profissionais da área, que realizam diagnósticos através de aplicação de testes e manuais, transferindo para a criança a culpa de incapacidade para o aprendizado da linguagem escrita, problemas estes que muitas vezes são de ordem pedagógica e não orgânico.

O artigo possui o objetivo de analisar a produção textual de um aluno repetente que apresentava um parecer psicológico de “dificuldades na área da linguagem escrita”. A autora acredita serem reducionistas as abordagens que enfatizam a padronização dos comportamentos lingüísticos e que consideram o erro como evidências de distúrbios ou patologias.

Afirma que atualmente, muitos profissionais da área educacional colaboram para essa situação “normatizadora da linguagem”, pois transferem para os consultórios problemas de ordem pedagógica, resultando em falta de motivação, confiança e participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

Embasados numa visão que concebe a língua como um código, e o sujeito/aluno como um ser completamente passivo, tais profissionais elaboram

diagnósticos, pautando-se em avaliações assentadas em práticas mecanicistas - nomeação de letras, reconhecimento de sílabas soltas, ditado e cópias de palavras ou frases isoladas – que desconsideram a atividade do aprendiz. (p.191)

Em contraposição a esta realidade apontada, a autora baseia-se nos pressupostos da Linguística Textual que considera o texto como unidade de análise. Para ela, o texto caracteriza-se como um elemento significativo e comunicativo, ao contrário da produção de frases soltas e sem sentido, muitas vezes trabalhadas nas escolas.

(...) considerando, de acordo com Geraldi (1995), que a língua se revela no texto, quer enquanto conjunto de formas quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva, encaramos a produção de textos como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. (p.191)

Nesta perspectiva teórica o texto possui um caráter comunicativo muito significativo para a criança, independente de sua extensão ou forma, pois seu caráter principal é ser interdiscursivo. E assim, define sua concepção de texto:

(...) distanciamos-nos de práticas desenvolvidas por meio de atividades descontextualizadas para, a partir de uma relação de troca estabelecida entre um “eu” e um “outro”, auxiliar esse menino a produzir textos e, conseqüentemente, levá-lo a compreender a função da escrita. (p. 191)

A proposta do trabalho é realizar análise lingüística de textos de um menino de 8 anos, elaborados a partir de atividades discursivas estabelecidas entre a profissional e o aluno. No artigo, autora recupera a atividade discursiva presente na produção de cada texto apresentado considerando-o como significativo e analisa o texto como um todo, tecendo hipóteses sobre a ocorrência de certas elaborações.

Recuperação do contexto na produção da escrita:

Em outras palavras, F.E.S. mostrou que pode apreender as idéias principais de uma narrativa ficcional, recontando- as por escrito. Assim, mesmo sem

especificar particularidades da história, ele consegue estabelecer sentido para o texto, construindo-o de forma coerente. (p. 193)

Sendo assim, procede à análise qualitativa de três textos produzidos pela criança a partir de situações comunicativas e interacionais, recuperando a confiança e a liberdade de manipular a linguagem por parte da criança, levantando hipóteses e possíveis explicações lingüísticas para cada ocorrência de elaboração escrita apresentada no texto.

Questiona a presença de qualquer distúrbio no aprendizado da criança referida, pois, ao privilegiar uma perspectiva de análise mais textual, considera a escrita para além de seus elementos gráficos, entendendo o erro como processo de construção de conhecimentos, enfatizando as capacidades comunicativas, interativas, coesivas em toda a sua produção textual.

(...) analisando os erros cometidos por F.E.S., do ponto de vista de uma concepção lingüística que toma a linguagem como interação, percebemos que suas inadequações gráficas não indicam anormalidades. (p. 194)

Todas as análises feitas pela autora são indiciárias, uma vez que propõe explicações para cada ocorrência de elaborações e re elaborações por parte do aluno, buscando explicações lingüísticas, discursivas dentre outras.

(...) os erros dos alunos podem revelar a própria relação deles com a linguagem escrita: suas hipóteses e reflexões. (p.193)

Para a autora, a intervenção em linguagem escrita deveria privilegiar aspectos comunicativos e não apenas punitivos, pois, a escola, ao enfatizar o erro como decorrência de incapacidades da própria criança, afasta-a de seu contato com a escrita e de uma de suas principais funções: a de comunicar seus desejos, opiniões e de entender a própria finalidade da escrita.

(...) entre perguntas e respostas, distantes de uma valorização excessiva da forma gráfica da escrita, ele foi se mostrando mais seguro em suas produções, percebendo que podia errar, tentar, manipular o objeto escrito e perguntar quando surgissem dúvidas FES parece ter entendido que, na interlocução,

estávamos estabelecendo uma relação de troca, na qual ele não tinha obrigação de acertar, pois não estava escrevendo para ser testado ou corrigido. (p. 193)

Ao final do texto, a autora conclui suas afirmações iniciais e, por meio de seu referencial teórico, analisa e comprova a possibilidade de privilegiar questões mais sociais e culturais na compreensão do desenvolvimento escolar, enfatizando a necessidade de um olhar não patologizante.

Nesse sentido, acreditamos que uma compreensão mais ampla da linguagem pode minimizar equívocos de avaliação relacionados com a produção escrita de crianças em processo de alfabetização. (p. 194)

#### **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA HUMANISTA DO ARTIGO IV:**

Este artigo demonstra posicionamento centrado em concepções sociais, culturais e lingüísticas de maneira complexa e ampla em relação à linguagem escrita. Além das críticas elaboradas ao pensamento padronizador e patologizante nesta área, a autora demonstrou coerência teórico-metodológica pois suas teorias embasam a opção metodológica adotada.

Descartando as análises empíricas, treinos, produções descontextualizadas de palavras e frases soltas, afirma que, assentada em um referencial teórico da Lingüística Textual, a produção espontânea da criança, seja ela da extensão de um texto, de uma frase ou palavra, é o material mais importante e significativo para garantir o aprendizado da linguagem escrita.

O espaço de interação compartilhado com a terapeuta e a criança é de intensa troca, no qual a criança tem um papel atuante no aprendizado, é compreendida em seu todo, pois se releva o diálogo, a realidade social, e seus comportamentos observáveis e não observáveis. A criança é convidada a lançar-se na escrita, sem privar-se no controle de erros, pelo contrário, é provocada a compreendê-los. Fatores esses que denotam a participação ativa do sujeito no próprio aprendizado.

A metodologia qualitativa adotada é a de estudo de caso, a partir da recuperação de contextos de significações para a compreensão do material analisado e a consideração da

complexidade do sujeito analisado, nos levou a concluir que a concepção de ciência e de intervenção fonoaudiológica subjacente a esta investigação tem características humanistas.

## **5.2. ANÁLISE DA REVISTA DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO (P 2):**

### **5.2.1. ARTIGOS DE CARACTERÍSTICAS HUMANISTAS**

#### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO VII:**

MASINI, L. A Escrita na Clínica Fonoaudiológica. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 10 (2): 193-204, jun., 1999.

A autora apresenta, primeiramente, um relato de uma criança que se sentia “obrigada” a aprender a ler e escrever, devido a falta de um “encontro” com a escrita, pois, esta criança não ousava arriscar-se a escrever e questiona se esse “(des) encontro” com a linguagem escrita seria um problema de ordem estritamente pedagógica.

Em seguida, apresenta três produções textuais diferentes sem expor as características individuais dos autores, afirmando que o critério de análise para identificar a produção escrita e seu respectivo autor, adotado por fonoaudiólogos e educadores, observado em pesquisas anteriores, freqüentemente tem sido o desempenho ortográfico.

Porém, os textos apresentados adquirem outra perspectiva quando a autora revela a correspondência entre texto/autor. O fato é que, ao distanciar-se de uma concepção de escrita centrada nos aspectos formais/ortográficos e aproximar-se de uma escrita com caráter comunicativo, nem sempre a idade, grau de escolaridade, condições de saúde e realidade social determinam a capacidade de dominar a escrita.

A produção textual de uma criança que foi considerada alfabetizada, mais velha, repetente e sem domínio da ortografia, adquire outras dimensões quando a autora revela o seu verdadeiro autor: uma criança de seis anos de idade que ainda não passou pelo processo formal de alfabetização, mas que utiliza-se da escrita para comunicar o seu conhecimento de mundo, sem intimidar-se com regras ou estruturas formais.

Este fato revela que atualmente enfatiza-se a correção ao invés do incentivo à escrita. E justifica:

É o valor que se dá à ortografia em detrimento do que se escreve e de quem escreve. (p. 198)

Diante disso, seu conceito de escrita vai além do aprendizado da técnica, possui caráter psicológico, expressivo, pressupõe vencimento de barreiras, vontade e desejo de comunicação.

Conhecimento de mundo e de escrita só serão possíveis de serem aprofundados se o ser humano possui capacidade de lidar com a frustração inerente aos momentos de dificuldades e de não saber. (p. 198)

Para a autora:

Crianças que possuem pouco conhecimento de mundo e/ou de escrita, mas capacidade de tolerância à frustração, são crianças que avançam em seu processo de construção de conhecimento. (p. 198)

A partir dessas considerações, a autora segue apresentando outros trechos de textos produzidos pelos pacientes de sua clínica, exemplificando a conquista do prazer de escrever, em detrimento às frustrações:

No entanto, suas produções refletem momentos em que conseguiram integrar conhecimento de mundo e conhecimentos de escrita, enfrentando as dificuldades e frustrações inerentes ao processo de se colocar diante do outro com um dizer próprio. Encontramos em todos os textos o exercício do pensamento, a busca de uma maneira de falar e/ou escrever. (p. 199)

Procede à apresentação de seu material de análise levando sempre em consideração a análise global e contextual dos textos. Durante todo o artigo realiza análise qualitativa das redações, recuperando em cada texto os aspectos discursivos, contextuais e individuais.

A construção de cada um passou por processos particulares, sendo, às vezes, resultado de várias sessões terapêuticas, com leituras diversas sobre o assunto, discussões, análise dos textos já expostos dos outros pacientes. Vale ressaltar que a forma como cada paciente entrou em contato com o assunto trouxe contribuições importantes para o conhecimento do processo de escrita de cada um. ( p. 202)



Ao final deste estudo, a autora discute o papel que o fonoaudiólogo tem a desempenhar diante dos aspectos comunicativos da linguagem escrita, considerando-o como provocador de diálogos e incentivador do “dizer próprio” de cada criança. Assim, responde à questão inicial do texto .

(...) aquelas que possuem até mais conhecimento de mundo e/ou de escrita (...), mas que pouca tolerância têm às frustrações, desenvolvendo uma escrita marcada pelo sofrimento, só a intervenção escolar não é suficiente.

(...) é próprio da configuração da clínica fonoaudiológica possibilitar aos seus pacientes que descubram algo novo a seu respeito, que se lancem a desenvolver recursos até então pouco conhecidos. (p. 198)

Desta forma, entendo que é papel do fonoaudiólogo acolher experiências complexas e profundas de modo a instigar em seus pacientes que integrem seus conhecimentos de linguagem, que os ampliem no sentido de buscar novas maneiras de articular e integrar suas experiências, seus pensamentos, seus sentimentos. (p. 203)

## **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA**

### **HUMANSITA DO ARTIGO VII:**

Este artigo nos propõe uma abordagem mais ampla e complexa em relação à linguagem escrita na clínica fonoaudiológica. O espaço clínico - terapêutico que historicamente perseguiu a cura das patologias detectadas, neste relato, adquire outras dimensões.

Privilegiam-se os aspectos comunicativos da linguagem escrita, construindo um espaço de resgate de memórias e vivências das crianças, local de incentivo à vontade comunicativa e à autoria.

Para a autora, perseguir os erros ortográficos com a finalidade de corrigi-los, muitas vezes causa frustração e insegurança nos alunos, afastando-os do domínio da escrita, pois, a criança só será dona de seu próprio dizer quando suas experiências pessoais, seus sentimentos e pensamentos integrarem-se à necessidade de comunicar, por meio de textos.

O incentivo à produção textual ganha forças à medida que se considera a criança como dona de seu próprio dizer, não lhe negando nem a subjetividade e nem suas experiências histórico-culturais.

A apresentação da produção textual dos alunos e os comentários subjacentes, bem como a recuperação do contexto de produção, conferiu à pesquisa um caráter essencialmente qualitativo e indiciário.

Este novo olhar proposto para o trabalho com a linguagem escrita confere ao fonoaudiólogo outras formas de atuação. Antes de medir, corrigir e curar, este profissional deve ser capaz de “encontrar-se” com cada criança para descobrir suas necessidades e incentivar a sua vontade comunicativa, ao contrário de promover frustrações.

### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO VIII:**

KRISTENSEN, C. R. Interpretação da Escrita Infantil: A questão da autoria. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 13 (I): 19-47, dez., 2001.

Antes de expor o referencial teórico da pesquisa, as autoras criticam as abordagens tradicionais de aprendizagem que enfatizam os treinos de gramática, pontuação e ortografia, fragmentando a linguagem escrita e afastando da criança a sua possibilidade interativa.

Realizam um breve levantamento acerca das diferentes práticas adotadas que privilegiam a correção do erro, o ensino do padrão correto da língua, e a patologização subjacente às dificuldades apresentadas pelas crianças, e afirmam:

Encontramos, na literatura, diferentes explicações para os erros realizados pelas crianças em processo de alfabetização, bem como no fracasso escolar. Grande parte dos autores considera as habilidades básicas da linguagem como a causa do insucesso escolar. E, o que é mais grave, referem os erros comuns ao início do processo de aquisição da escrita – dificuldade para aprender a ler, inversão, omissão, confusão de símbolos, ausência de habilidades intelectuais e sensoriais; dificuldades perceptuais de tempo, espaço e conseqüentemente dificuldades na percepção auditiva visual; distúrbio de atenção, memória e lateralidade – a um distúrbio de leitura e escrita, por alguns denominado de dislexia. (p. 20)

Existem autores, ainda, que se utilizam de outras denominações, como problemas de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita, distúrbio de leitura e escrita, mas sempre remetem às mesmas questões: o problema reside nas manifestações gráficas da criança, e a única solução é seu encaminhamento, pela escola, a profissionais especializados, a fim de que supere as ditas dificuldades. (p.20)

As autoras manifestam-se contrariamente a estas abordagens, posicionando-se criticamente às práticas voltadas apenas para o domínio do código escrito e justificam –se:

Neste contexto, a escrita espontânea não tem lugar, já que não é considerada como produção de texto, e os usos sociais da escrita, em que se observam a relação da criança e como ela a está constituindo, não são enfatizados. Mesmo quando é dada à criança a oportunidade de produzir uma escrita espontânea, a ela são apontados somente os “erros” ortográficos e gramaticais. Se tem criatividade, jamais é questionado o modo como produz sentido. Ainda neste contexto, não há lugar para o sujeito; é considerada somente a língua como estrutura, como se não houvesse interação entre sujeito e “objeto” escrita. (p. 21)

O referencial teórico adotado pelas autoras a fim de contemplar os aspectos descartados pela abordagem “tradicional” em leitura e escrita parte dos seguintes pressupostos:

(...) os sistemas de escrita são invenções culturais com propósitos comunicativos (Rego, 1987, p. 132).

(...) a prontidão para ler não é treino de habilidades perceptuais, mas construção de valores e uso sociais da escrita. (p. 21)

Descartando as abordagens anteriores que privilegiam aspectos perceptuais e pré-requisitos para o domínio da escrita, posicionam-se a favor da escrita textual, espontânea, que denotam a subjetividade de quem escreve. A partir desta afirmação, apresentam um novo elemento subjacente à escrita espontânea, que adiante será mais aprofundado: a questão da autoria:

(...) o processo de aquisição a escrita será significado a partir de (...) uma afirmação de que a escrita espontânea constitui um espaço necessário e privilegiado para a produção de textos infantis, pois é quando se dá a escolha da criança sobre o que vai escrever. (p. 22)

(...) uma escrita espontânea, que constitui ainda um lugar que aponta como o objeto escrita é significado pela criança; é a partir dessa significação que será possível exercer a autoria. (p. 22)

(...) uma releitura do erro, que passa a ser considerado como lugar privilegiado de análise, indício da relação que a criança tem com a escrita. (p. 22)

Após este posicionamento teórico, justifica-se a necessidade de um aprofundamento sobre o conceito de autoria e sua aplicação prática na escrita espontânea. Portanto, o objetivo deste estudo é:

(...) mostrar que a constituição de um texto não depende apenas do conhecimento e do uso correto das normas da língua. Pretende-se alçar aqui o conceito de autoria, conceito esse que tem um papel fundante na constituição do sujeito escriba. (p. 22)

Pois, segundo Rego (1987, p. 138):

(...) a capacidade para produzir textos que se enquadrem nos padrões da linguagem escrita envolve habilidades lingüísticas complexas como idealização dos papéis de autor e audiência, um domínio de padrões de coesão, coerência e recursos semânticos inerentes aos usos escritos da língua. (p. 22)

O conceito de autoria, utilizado pela autora, concentra-se nos estudos da vertente lingüística da Análise do Discurso, proposta por M. Pechêux, que analisa os sentidos do discurso oral ou escrito. Neste referencial teórico, o sujeito é considerado social e, ao mesmo tempo em que se constitui “assujeitado” a partir das ideologias intrínsecas à sua formação, ocupa um lugar

único em seu discurso, devido a suas experiências e histórias sociais. Neste sentido, esta concepção de sujeito permite a consolidação do conceito de autoria.

A noção de sujeito tem como função a noção de autor. A questão da autoria é colocada por Orlandi (1996, p. 69) como uma função- autor que se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem (do discurso), produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. (p. 24)

Ao escrever um texto, o autor deve abrir diálogo com a história social em que está inserido e com a sua própria história.

O sujeito constrói sua identidade como autor, ou seja, assume o papel de autor estabelecendo uma relação com a exterioridade e, ao mesmo tempo, com sua interioridade. Ao autor é dada a responsabilidade do texto que produz (...) O sujeito que só repete (exercício mnemônico) não se constitui como autor e, ao não se constituir como autor, não produz algo interpretável. (p. 24)

Neste referencial teórico, a inserção de um indivíduo em um discurso letrado é a condição essencial para a autoria, pois, é possível a construção de um “sentido organizado” historicamente, seja ele oral ou escrito.

As autoras afirmam que a escola é um local ideal para que a criança experimente as diversas práticas sociais de produção textual e assim exercer sua autoria, porém, diante da realidade escolar atual que enfatiza “correções”, cópias e padronização da escrita, propõe refletir até que ponto a escola e a fonoaudiologia contribuem para o exercício da autoria.

Resumindo sua exposição a respeito da autoria, as autoras concluem:

(...) autor é uma função, representação que o sujeito do discurso assume como produtor da linguagem oral/escrita. No processo de criação de um texto, o que está em jogo é a historicidade do sujeito: como o autor do seu próprio discurso, ele deve buscar no interdiscurso o que pretende formular no intradiscurso.

Exercer a autoria no discurso escrito significa produzir um texto no qual a seqüencialidade indica um enredo com efeitos de sentido, utilizando mecanismos de coerência e coesão e, por fim, criar um final, que, embora seja sempre arbitrário, produz um sentido único para o enredo da história: a compreensão de um texto torna-se diferente antes e depois da decisão do final. (p. 26)

Após a delimitação de seu referencial teórico, as autoras apresentam o material analisado: produções textuais de crianças de 2<sup>a</sup> série de uma escola da rede particular de Rio Claro (SP) a partir de um tema trabalhado com vídeo e leitura de livro.

A análise dos textos centrou-se no critério de autoria, ou seja, produção textual que apresentam unidade, coerência, progressão, não contradição e fim, com efeitos de sentido. O intuito dessa análise foi demonstrar que a autoria existe nas produções de crianças em fase inicial de alfabetização, independentemente da aquisição das normas lingüísticas.

As autoras procedem à análise qualitativa, interpretando cada texto individualmente segundo os critérios acima citados e justificando cada afirmação. Seus achados são:

Na análise realizada neste estudo de textos de alunos da segunda série, pode-se constatar que, mesmo estando no início da escolaridade, esse alunos produzem textos em que autoria está presente. Esta função da escrita – a autoria – manifesta-se de forma mais marcada em alguns textos do que em outros. A autoria presente nestas narrativas é um efeito de sentido produzido pela posição de sujeito-narrador que o aluno ocupa, colocando-se na origem do seu discurso, indiciando que sabe o que vai escrever. (p. 34)

Após estas considerações, concluem que, antes mesmo do domínio das regras gramaticais da língua, as crianças já possuem a capacidade de exercer autoria, de acordo com suas práticas e histórias sociais.

Dessa maneira, o papel da escola seria promover o encontro da criança com as diversas práticas escritas e incentivando o seu dizer e, em um segundo momento, incentivar o uso correto das regras gramaticais, ao contrário do que atualmente vem acontecendo nas salas de aula.

Estes conceitos apontados pelas autoras demonstram que a promoção do encontro entre crianças e linguagem escrita só se concretiza quando esta é convidada a participar ativamente deste processo, sendo autora de seu dizer, permeado de suas histórias e vivências pessoais. Os erros gramaticais neste processo não constituem um objetivo principal a ser perseguido, muito menos indicativo de incapacidade ou distúrbio de aprendizagem, fazendo parte deste processo de aquisição.

Ao final deste estudo as autoras propõem um repensar nas práticas adotadas pela escola e também pela Fonoaudiologia, enfatizando a questão da autoria como condição essencial para a promoção da linguagem escrita.

Espera-se que estas considerações possam promover efeitos de reflexão tanto na área da Fonoaudiologia como na da Educação. A noção de autoria deveria servir de base para a elaboração de qualquer prática, quando o objetivo do trabalho com a escrita fosse formar sujeitos da/na linguagem escrita. Embora existam muitas outras questões a serem tematizadas quando o que está em cena é a inserção da criança na língua escrita, entendemos que aquelas apontadas neste estudo podem se constituir nos primeiros passos. (p.36)

### **INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA HUMANISTA DO ARTIGO VIII**

Este artigo propõe um caráter complexo e humanista de concepção e abordagem em leitura e escrita.

Realizando inicialmente um levantamento das práticas tradicionais adotadas em escolas, as autoras tecem críticas à importância dada aos aspectos perceptuais, além de considerar pré-requisitos básicos para o aprendizado e à atribuição da existência de patologias mediante dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Contrárias a estas práticas positivistas, as autoras delimitam o seu referencial teórico por meio de um ponto de partida: a escrita espontânea. Ao considerarem a produção textual como o elemento mais importante para o desenvolvimento da escrita, adotam valores diferentes dos tradicionais.

Questões como criatividade, sentido, subjetividade, discurso, comunicação, cultura e história adquirem relevância maior em detrimento à perseguição de erros ou ao ensino de uma gramática correta.

Sendo assim, as autoras assumem um referencial diferente do tradicional propondo quatro questões principais: releitura do erro, subjetividade, escrita espontânea e autoria. Justificam que a produção textual só se efetivará se o escritor assumir sua condição de sujeito histórico exercendo a autoria; dessa forma, as normas gramaticais não são mais o ponto de partida para a aprendizagem, os erros adquirem novas dimensões.

Como o objetivo do estudo é demonstrar que a autoria está presente nas produções textuais de crianças que ainda não dominam completamente a escrita, as autoras definem conceito de autoria e justificam a sua importância para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Utilizam-se de referenciais teóricos lingüísticos da Análise do Discurso para tratarem de questões como sentido e subjetividade. Segundo as autoras, a noção de autoria de um texto escrito somente se concretiza a partir da noção de sujeito, inserido em uma história própria e cultura, possuindo o desejo de comunicar significados e produzindo sentidos. Essas considerações demonstram a participação atuante do sujeito escritor.

O material de análise foi coletado a partir de uma situação concreta de atividade em sala de aula. Textos espontâneos escritos após atividade coletiva, como de costume nesta escola, sem caracterizar uma situação de avaliação descontextualizada.

A questão da autoria foi analisada qualitativamente em todos os textos, as evidências e indícios foram apontados, justificados e discutidos pelas autoras. Não houve classificação, categorização nem fragmentação de textos. Para a análise a autora contextualizou as produções e recuperou discursos dos textos escritos.

A questão da autoria apresenta um novo olhar para a aquisição da leitura e escrita, pois se admite que, independentemente da aquisição das normas lingüísticas, a criança é capaz de produzir textos e comunicar-se por eles, desde que se promova sua subjetividade, ou seja, desde que seus contextos históricos cultural não sejam desprezados, mas, trabalhados em sala de aula.

Esta perspectiva abre caminhos para um novo trabalho educacional e fonoaudiológico, que adquire um caráter social, contextual e particular. Distancia-se da patologização excessiva e na atribuição da incapacidade do aluno diante das dificuldades enfrentadas. A linguagem escrita torna-se a possibilidade do escritor comunicar seus desejos, sentidos e história, aos outros e a si mesmo. O professor e o fonoaudiólogo tornam-se “parceiros” promotores deste diálogo.



### **APRESENTAÇÃO COMENTADA DO ARTIGO IX:**

PERROTTA, C. Breve Estudo de Caso: uma abordagem da escrita na terapia fonoaudiológica. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 14(I): 91-102, dez., 2002.

A autora analisa o desempenho de uma paciente com dificuldades na linguagem escrita em sua clínica particular. A adolescente foi encaminhada à terapia devido às constantes reclamações de professores em relação às dificuldades desta.

A razão do encaminhamento foi a escrita confusa, quase ininteligível, a tendência a copiar em vez de escrever com suas palavras e uma dificuldade generalizada na apreensão de diversos conteúdos escolares, embora cumprisse as tarefas a ela solicitadas, empenhando-se por corresponder ao ideal de boa aluna. (p. 93)

No decorrer do artigo, a autora apresenta as produções escritas da paciente analisando-as a partir de seu referencial teórico. No início do texto, temos uma questão central: a adolescente possuía como tarefa escolar a escrita de uma monografia e solicitou auxílio à fonoaudióloga, autora do artigo.

O tema escolhido pela adolescente para esta monografia foi: “O preconceito contra homens no *ballet*”. A partir deste fato, a autora analisa os comportamentos, os indícios e as características individuais apresentadas pela paciente que justificam a dificuldade na escrita.

(...) em nossos primeiros encontros, p. mostrou-se uma garota “comportada”, no sentido de querer parecer muito simpática, disponível, educada, quase servil. Isso me parecia uma máscara para esconder outros sentimentos, mais conflituosos, que logo se fizeram presentes no espaço terapêutico, tais como raiva das escolas que a julgavam com dificuldades – p. costumava encontrar muitas justificativas para seus problemas na maneira como os outros agiam com ela; revolta contra a mãe, por obrigá-la a fazer *ballet* e por impedi-la de sair com suas amigas; irritação diante das propostas feitas no espaço terapêutico para que lesse e escrevesse textos. Também mostrou, em diversas oportunidades, ser uma pessoa opinativa e atenta para as injustiças sociais, contundente na maneira de expressar suas idéias. (p. 94)

Seguindo com essas considerações, a autora do artigo privilegia um espaço de subjetivação da paciente, buscando explicações históricas, contextuais e psicológicas para a compreensão de seus problemas. Após uma situação de leitura em que a paciente ao desconhecer o significado de uma palavra no dicionário, desprezou-a sem conferir sentido ao que estava lendo, a autora afirma:

A justificativa encontrada por ela segue a lógica do não enfrentamento do desconhecido, a da permanência no terreno do conhecido, talvez por não se sentir segura o suficiente para se lançar para além do já aprendido. (p. 95)

Buscando explicações teóricas para o comportamento de sua paciente, a autora cita Winnicott, para compreender tais atitudes de submissão, não enfrentamento e falta de identidade na linguagem escrita. Segundo a autora:

Winnicott (1999) afirma que “é somente sobre uma continuidade no existir que o sentido do self, de se sentir real, de ser, pode finalmente vir a se estabelecer como uma característica da personalidade do indivíduo”. No entanto há, segundo o autor, *falhas ambientais* que podem comprometer o *gesto constitutivo do si mesmo*. (p. 97)

Dessa forma, compreende que a presença marcante da mãe na vida da adolescente forçando-a a realizar tarefas que não são de seu agrado, não permitem à paciente o desenvolvimento de sua identidade, de seu dizer próprio.

A justificativa deste fato é a atitude da mãe que obriga a adolescente a fazer *ballet*, atividade com a qual a paciente não se identifica, influenciando até na escolha do tema de sua monografia.

O primeiro texto da adolescente apresentado à terapeuta sobre este tema possuía algumas frases confusas e outras bem elaboradas, evidenciando, segundo a autora, um conflito interno. Ou seja,

A dificuldade na elaboração textual surge, justamente, porque há um conflito, qual seja, o desejo de *ser* “briga” com o desejo de *corresponder* ao ideal de outros. (p. 97)

Sendo assim, para a autora:

A produção escrita não pode ser vista apenas de maneira objetiva, como a manifestação pura e simples de grandes dificuldades de organização textual ou mesmo de domínio de um certo gênero discursivo. Mais do que isso: *é a apresentação do conflito que impede a paciente de copiar com eficiência, o que, no processo terapêutico, representa um terreno fértil para a transformação e recuperação do desejo de ser.* (p. 97)

A partir desta perspectiva, a autora posiciona-se teoricamente, afirmando uma relação entre linguagem escrita e a constituição de subjetividade. Especificamente neste caso, a adolescente não era capaz de produzir textos com características autorais. Seus textos muitas vezes apresentavam cópias ou frases confusas, evidenciando não ter assumido sua posição de sujeito neste discurso, que possui algo a dizer. Pelo contrário, seu comportamento “submisso” com a escrita evidenciava seu conflito pessoal: a dificuldade de assumir sua própria identidade.

Após a identificação global das características apresentadas pela paciente e sua escrita, a autora relata que procedeu à terapia com a releitura de textos escritos anteriormente, na busca de sentidos nos trechos por ela copiados.

A intervenção deu-se, então, no sentido de *problematizar a autoria textual*, instigando-a a realizar um dizer próprio. (p. 98)

A partir da intervenção terapêutica, a autora apresenta uma série de acontecimentos que demonstram o processo de subjetivação de sua paciente. Um deles é a identificação com um filme cujo personagem dançava *ballet* e sofria conflitos familiares por isso. Este acontecimento contribuiu para que a p. reconhecesse seus próprios conflitos e assumisse seu próprio dizer, a partir de seus próprios referenciais.

Ainda que esse texto não seja adequado do ponto de vista de correspondência às regras do bem dizer, apresenta, sim, sua capacidade de criar. Nesse caso, de criar a visão de uma história, a visão do filme. (p. 99)

Ao final de seu artigo a autora expõe um relato da paciente ao retornar de suas férias:

Me vi escrevendo a palavra surpreendente, uma palavra difícil, e continuei, não parei, anotei as aulas de história, estou lendo o livro de Machado de Assis, é difícil, ele escreve: convidar-te-ei... O que é isso? Mas estou gostando, não estou com medo de perguntar, de escrever. (p. 99)

Esta é a evidência de que a paciente assumiu sua posição de sujeito em relação à linguagem escrita e em relação à sua própria vida, pois, afirma que conseguiu convencer sua mãe para interromper o *ballet*. Pela linguagem escrita a adolescente compreendeu sua realidade e sua realidade foi compreendida pela sua manifestação escrita. Neste trabalho a escrita adquiriu caráter histórico e social, atrelado ao próprio dizer.

Na perspectiva clínica winnicottiana, estar junto com nossos pacientes ganha outro sentido- a busca é, antes, pelo encontro humano, com toda a pletera de sentimentos contraditórios que desperta, o que nos leva ao exercício de identificá-los para, então, podermos acolhê-los. (p. 100)

Sendo assim, a autora conclui reafirmando a importância da consideração da escrita como linguagem:

Nessa perspectiva, a supercorreção de textos, visando a adequá-los a um padrão, corresponderia a oferecer a um bebê que nasce com potencial para viver a ilusão de criar o alimento que o nutre, física e emocionalmente, algo impossível de ser digerido, como um naco de carne mal passada. Seria uma violência (..) como oferecer a p. informações sobre o conhecimento da escrita quando ela ainda se deparava com uma questão anterior ao processo simbólico necessário para aprendê-las qual seja: a de se sentir com potencial criativo para se apropriar de maneira singular de algo que já estava no mundo antes que dele fizesse parte, a linguagem. (p. 100)

**INDÍCIOS QUE SUGEREM OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PARADIGMA  
HUMANISTA DO ARTIGO IX**

Caracterizamos este artigo como humanista devido as concepções teóricas e metodológicas adotadas. No decorrer do trabalho, fica-nos evidente a ênfase atribuída à produção textual em detrimento da escrita de frases ou palavras isoladas. A autora utiliza os textos apresentados pela adolescente, associado aos relatos de sua mãe e observações de comportamentos para compreender e traçar um perfil psicológico de sua paciente.

Neste aspecto, a escrita adquire caráter discursivo, interno e externo, e não apenas formal. Pela linguagem escrita a adolescente é convidada a refletir sobre sua própria vida e sobre os aspectos sociais em que estava inserida.

Pela linguagem escrita a paciente comunica à terapeuta seus conflitos, suas angústias e sua ausência de subjetivação.

O processo de subjetivação é a questão central deste trabalho. Enquanto a paciente não se encontrou com sua história pessoal, não vivenciou fatos que contribuíssem para a sua própria compreensão, não assumia o papel de autora na escrita. Não possuía capacidade e liberdade para criar. Aos poucos, essa dimensão mais individual foi ganhando espaço na terapia e a paciente foi assumindo o seu dizer, produzindo mudanças na escrita, na sua relação com ela e com a sua própria vida. A análise realizada no artigo foi a qualitativa e indiciária, pois, busca compreender o processo de desenvolvimento e subjetivação da linguagem escrita de uma adolescente não medir, quantificar ou detectar distúrbios em um grupo ou mais de pessoas. A autora realiza um estudo amplo acerca das características pessoais de sua paciente, considera os relatos da mãe e as manifestações em sua própria escrita.

Apesar de caracterizar-se como um relato, este texto apresenta indícios de propostas de intervenção diferenciadas da tradicional. Ao afirmar que a relação terapeuta-paciente é antes de tudo um encontro, citando o autor Winnicott, a autora redimensiona a intervenção fonoaudiológica, privilegiando a compreensão, o conhecimento e o incentivo à criação e à subjetividade.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSSÃO**

Apresentamos neste capítulo uma reflexão a respeito dos resultados desta nossa pesquisa, conclusões e algumas sugestões que podem futuramente contribuir na formação de profissionais fonoaudiólogos e na relação destes com os professores e alunos.

O nosso principal objetivo foi caracterizar as visões teóricas e metodológicas dos artigos publicados em duas revistas de grande circulação, e, portanto, legitimados pela comunidade científica na área da Fonoaudiologia, privilegiando, de maneira geral, a predominância de concepções que caracterizam um paradigma científico.

Não consideramos encerradas as discussões acerca desta investigação, pois estamos cientes dos limites do nosso estudo e de nosso material criado para a análise.

Como já exposto anteriormente, não pretendemos rotular e categorizar arbitrariamente os textos científicos produzidos, pois o nosso intuito foi identificar/caracterizar a ocorrência mais ou menos freqüente de um ou outro paradigma científico na produção de conhecimentos no campo de estudos da Fonoaudiologia e inferir a respeito das suas implicações educacionais.

Após análise qualitativa dos textos, encontramos dois artigos na Revista de Atualização Científica Pró-Fono de caráter positivista, segundo a análise sobre o Positivismo contida no capítulo II deste trabalho. Trata-se de publicações realizadas em 1997 e 1999, cujo objetivo central é a relação entre o aprendizado da leitura e escrita e as habilidades de consciência fonológica.

Os textos procuram comprovar por meio de levantamento bibliográfico ou de pesquisa de campo, relações entre desempenho nas habilidades de manipulação fonêmica e leitura. Os dois artigos não esclarecem se há uma correspondência exata entre estes dois aspectos da linguagem escrita, apenas concluem que a melhora de uma capacidade está associada à outra. Ou seja, à medida que as crianças tornam-se melhores leitoras, suas habilidades para a manipulação fonêmica também melhoram.

As pesquisas de campo citadas nos remetem à prática positivista de Ciência segundo os critérios de análise adotados neste trabalho, como a crença na objetividade e neutralidade na investigação, uma vez que preconizam as respostas emitidas pelo sujeito como indicativa de sinal de existência de dificuldade em leitura e escrita.

Este modelo de investigação baseia-se no modelo biomédico que considera apenas as manifestações orgânicas com válidas, ou seja, é o principal fator de justificativa para a existência

de patologias. Ao encarar o sujeito apenas em seus aspectos orgânicos, o profissional fonoaudiólogo interpreta o bem estar de seu paciente como num funcionamento de um relógio, o seja, é necessário curar uma parte “defeituosa” que está impedindo o pleno funcionamento do todo da máquina.

Nesta análise fragmentada podemos identificar uma hierarquia em que o mecanismo biológico é o principal para a garantia do desenvolvimento de todos os demais aspectos. Identificamos também a presença do conceito de evolução constante. O sujeito deve adquirir sempre mais conhecimentos e ser melhor, cujas involuções são consideradas como falhas.

Dessa maneira a investigação científica fonoaudiológica identificada nestes artigos persegue a identificação de comportamentos que evidenciam a doença para proporcionar a volta ao estado anterior, ou seja, a cura.

As estratégias utilizadas para identificar a confirmação de existência de patologias são os testes de consciência fonológica, associação entre desempenho escolar e consciência fonológica, problemas na leitura e número de acertos e erros nas respostas padronizadas.

Concebida como uma capacidade de decodificação de letras em sons, a leitura reduz-se a uma seqüência de técnicas e habilidades a serem aprendidas pelos alunos, excluindo-se a atribuição de sentidos e o prazer da leitura.

A ênfase nesta relação - consciência fonológica e leitura - transfere ao aluno toda responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas no processo de aquisição e garante ao profissional fonoaudiólogo a autoridade de solucionar tais problemas em seus consultórios particulares ou por meio de treinamentos e aplicação de programas de estimulação nas escolas. O resultado desta atuação é a rápida caracterização de patologias específicas de atrasos na leitura e escrita.

Ficam-nos evidentes nestes textos a falta de envolvimento pessoal do pesquisador fonoaudiólogo com os sujeitos pesquisados, uma vez que a aplicação de testes padronizados busca a quantificação de respostas transparentes e previsíveis, sem qualquer interação ou diálogo. Configura-se neste modelo a existência de um discurso autoritário, ou seja, o fonoaudiólogo assume a posição de detentor e provedor de conhecimentos e soluções para os problemas de incapacidades e o paciente assume a posição de desprovido e aprendiz.

A busca pela quantidade de respostas semelhantes e as conclusões generalizantes, demonstram que não há lugar para o individual, para as manifestações não objetivas ou para a compreensão global dos comportamentos não visíveis de uma criança.

Todos esses fatores nos levaram a caracterizar essas duas publicações assentadas em um modelo científico positivista. Neste paradigma encontramos concepções teóricas fragmentadas, separação da língua do sujeito e redução da escrita a um sistema de códigos associados a uma metodologia de pesquisa empírica, excessivamente controlada e pautada em testes e avaliações quantitativos.

Entretanto, este paradigma vigente no interior da Fonoaudiologia atualmente é questionado por não mais responder a questões relevantes em relação à linguagem escrita. Talvez por influência da excessiva patologização que emergiu nas escolas após o advento das dislexias ou, devido à necessidade garantir às crianças um aprendizado que fosse além da técnica, o paradigma positivista passou a ser criticado por meio de diversos trabalhos científicos.

Este conjunto de críticas é considerado um período de transição, pois, uma vez que um modelo científico vigente não mais responde às necessidades sociais enfrentadas por uma comunidade científica, passa a sofrer uma série de críticas e transformações até chegar em um novo modelo mais aceito.

O período de transição não é uma ruptura brusca ou uma substituição de um paradigma por outro. É encarado como um processo de conhecimentos, encontros e desencontros.

Identificamos três artigos na Revista de Atualização Científica Pró-Fono que se encaixam neste processo de transição paradigmática. Dois dos artigos foram publicados no ano de 2001 e um no ano de 2002. As concepções teóricas adotadas demonstram um novo olhar para a linguagem escrita, considerada como um fenômeno complexo, dependente de múltiplos fatores, e há também a preocupação com a patologização exagerada envolvendo a leitura e a escrita.

Porém, as metodologias utilizadas nas pesquisas centram-se em quantificação de comportamentos e aplicação de testes objetivos para a obtenção de respostas, demonstrando que, neste aspecto, o modelo teórico positivista não passou por questionamentos. Estes achados apontam para a necessidade de maior rigor científico para a produção de artigos coerentes epistemologicamente.

Podemos afirmar que complexidade do fenômeno a linguagem escrita começa a ser considerada por este conjunto de artigos, uma vez que observamos a conscientização a respeito das reduções ou recortes realizados ao focar-se apenas um aspecto da escrita, como por exemplo, as habilidades auditivas no artigo VI.

Conceber a linguagem escrita como dependente de vários fatores orgânicos, psicológicos, culturais e sociais, desloca do indivíduo toda a responsabilidade de seus problemas e acarreta em refutações e críticas a patologização excessiva desencadeada pela fragmentação da linguagem.



Este posicionamento teórico a respeito da linguagem escrita baseia-se em contribuições da área da Lingüística e Psicologia em uma vertente complexa. Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil proposto por Piaget (1975) citados no artigo III, e a compreensão dos erros ortográficos a partir de explicações lingüísticas, proposto por Cagliari (1989), citado no artigo V, dentre outros estudos, contribuíram para um embasamento teórico coerente com as preocupações enfrentadas acerca dos limites das explicações positivistas em leitura e escrita.

Os três artigos caracterizados como evidências de transição de paradigmas demonstram que as mudanças ocorreram, inicialmente, em virtude do relacionamento que a Fonoaudiologia mantém com áreas afins, como a Psicologia, a Lingüística e a Pedagogia, cujos estudos contribuem para a sua autocrítica.

A ampliação da rede de relacionamentos com outras áreas de conhecimentos satisfaz as necessidades atuais de se considerar a complexidade e heterogeneidade humana, e não mais a fragmentação do indivíduo e do Universo.

Destacamos que os diferentes paradigmas científicos (neste caso, os positivistas e os humanistas) devem conviver harmonicamente em uma comunidade científica, e que um modelo epistemológico não anula o outro. Porém, acreditamos haver incoerências quando há a utilização de paradigmas conflitantes em um mesmo estudo. Um estudo científico coerente busca adequar a opção teórica à metodologia adotada e, se isto não ocorrer, há margens para dúvidas quanto à validade da pesquisa.

Em relação às publicações humanistas em leitura e escrita, encontramos indícios em um artigo na Revista de Atualização Científica Pró-Fono e em todos os artigos da Revista Distúrbios da Comunicação.

É evidente nesses artigos o descontentamento e a refutação em relação ao modelo positivista de abordagem da leitura e escrita. A preocupação com relações mais contextuais e individuais se faz presente em todos os artigos.

A abordagem essencialmente clínica e patologizadora parecem não mais responder às necessidades sociais enfrentadas. Observa-se nos textos a emergência de conceitos como subjetividade, motivação, autoria.

Para a definição e delimitação de tais termos, estudos na área de Lingüística Textual, Análise do Discurso e conceitos da Psicanálise são utilizados. Os pressupostos teóricos deixam de ser técnicos e passam a privilegiar a subjetividade e as relações pessoais.

Entende-se que a leitura e escrita não se encerram na aquisição mecânica de habilidades e que as dificuldades enfrentadas pela criança estão além dos limites da clínica. Compreende-se a

linguagem escrita como um fenômeno carregado de conteúdos que devem ser interpretados sob múltiplos olhares.

A previsibilidade dos testes positivistas dá lugar a análises individuais, qualitativas e que considera aspectos globais e contextuais. Em todos os artigos apresentados há a preocupação em inserir o sujeito no processo de estudo, de recuperar o contexto em que a análise foi realizada e em levantar múltiplas explicações para as manifestações encontradas.

Nota-se a preocupação em definir um novo olhar para a linguagem escrita na Fonoaudiologia, distanciando-se das atitudes prescritivas e autoritárias e aproximando-se de atitudes pessoais, cujo envolvimento denota a concepção de linguagem dialógica, interpessoal e vinculada ao contexto social.

A abordagem em leitura e escrita a partir da produção textual é unânime em todos os artigos. A escrita espontânea é concebida como um local de reflexão, de emergência da subjetividade e de atitude dialógica com a história e cultura de cada indivíduo.

Sendo assim, discute-se a intervenção fonoaudiológica sobre outros aspectos. Considerando que a correção exagerada e a atribuição de patologias frente às dificuldades são desconsideradas, qual seria a atuação do fonoaudiólogo em leitura e escrita?

Ao final de cada artigo, detectamos esta questão e algumas possíveis respostas. De maneira geral, os autores consideram que o fonoaudiólogo deve promover o encontro do sujeito com a linguagem escrita, ou seja, criar condições para que a criança comunique sua história, seus sentimentos e pensamentos e compreenda o mundo em que vive pela escrita.

Ressaltamos que a maioria dos artigos de caráter humanista/complexo encontrados apresentam estudos de casos clínicos. Este fato pode evidenciar que a concepção de escrita diferenciada da tradicional tem emergido a partir da própria prática de atuação dos fonoaudiólogos.

Ao final desta discussão, podemos concluir que os artigos selecionados da Revista de Atualização Científica Pró-Fono<sup>8</sup>, apesar de possuírem algumas influências Positivistas, apresentam artigos que demonstram o estabelecimento do paradigma Humanista em seu corpo teórico. Este achado demonstra uma transição paradigmática de conceitos em leitura e escrita neste periódico.

---

<sup>8</sup> É importante destacar que encontramos dois artigos nesta revista publicados em 2002 que tratam do tema subjetividade. Ambos os textos utilizam-se de teorias da Análise do Discurso e propõem um novo olhar quanto à relação terapeuta-paciente e linguagem na Fonoaudiologia. Este indício aponta para a constatação de que o paradigma construtivista neste periódico vem se estabilizando.

Já os artigos publicados na Revista Distúrbios da Comunicação, apresentam estudos baseados nos preceitos de complexidade, relacionais e humanistas de ciência e buscam discutir a validade das abordagens tradicionais em leitura e escrita.

Em linhas gerais, não detectamos nos textos selecionados a preocupação em articular concepções e práticas na escola, ou ainda, em aproximar fonoaudiólogos e professores para uma discussão mais ampla sobre o assunto, o que pode evidenciar que a Fonoaudiologia Escolar não está direcionando seu olhar para a escola, local onde o aprendizado formal da linguagem escrita se concretiza.

Apontamos ainda que, a concepção humanista de ciência nestes artigos caracteriza-se como uma proposta clínica de atendimento diferenciado do tradicional, não se estendendo para o estabelecimento de mecanismos de prevenção ou promoção à linguagem escrita, ou seja, detectamos nestes dois periódicos, que o fonoaudiólogo não tem discutido estratégias que impedem ou mesmo reduzem os problemas enfrentados quanto ao ensino e aprendizagem da língua escrita, evitando encaminhamentos desnecessários.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSÕES**

Após a caracterização da predominância ou não de paradigmas do material coletado, apresentamos alguns resultados de nossa investigação.

A ocorrência de alguns artigos de caráter Positivista a partir dos critérios adotados no trabalho pode justificar-se em razão da vertente epistemológica da formação dos pesquisadores, a partir de suas instituições de origem, porém, refletir sobre este tipo de questão ultrapassa os objetivos deste nosso estudo.

Contudo, esse tipo de realidade, de produção de conhecimentos observáveis e normatizadores, podem ser vistos como preocupantes, sobretudo no campo da linguagem escrita; ainda que exista indícios de concepções teóricas centradas em conhecimentos de ordem humanista em relação à linguagem escrita.

Conforme mostram estudos no campo da educação escolar (Villani, 1998), a aprendizagem significativa se faz por meio de um papel mediador do professor e demais profissionais que lidam com questões educacionais. E esta mediação só ocorre quando o espaço de aprendizagem é compartilhado, construído mutuamente.

Por essa razão, acreditamos ser necessário um investimento na educação científica dos futuros profissionais fonoaudiólogos para que, cientes da existência de vertentes epistemológicas diferentes, possam optar coerentemente por teorias e métodos de produção, socialização e aplicação de conhecimentos científicos de maior impacto social que os tradicionais, melhorando a condição de vida da população em geral.

Detectamos que os princípios humanistas em leitura e escrita foram adotados na grande maioria dos artigos, porém, nem todos apresentaram correspondência entre a teoria e a metodologia de investigação utilizadas.

Este dado pode apontar novamente para a necessidade de discussão a respeito da formação científica e da construção de um discurso próprio na Fonoaudiologia, pautado em teorias filosóficas e científicas, e não apenas em recortes de teorias afins.

Como constatou Verri (1998), é possível perceber as transformações pela qual a Fonoaudiologia passa no geral, porém, em relação a Fonoaudiologia Escolar, as práticas estabelecidas em um contexto clínico não devem mais ser reproduzidas, havendo a necessidade de encontrar outra forma de pensar e atuar.

A Revista de Atualização Científica Pró-Fono apresenta um maior volume de publicações na área de leitura e escrita, os artigos selecionados evidenciam a presença de algumas práticas positivistas de investigação, segundo os critérios defendidos neste estudo, e indícios de mudanças de concepção de linguagem escrita diferente da tradicional.

Os artigos da Revista Distúrbios da Comunicação demonstraram a preocupação com o estabelecimento de um corpo teórico crítico e uma prática mais coerente em Fonoaudiologia Escolar. Podemos afirmar que as publicações desde periódico estão voltadas para a definição de uma nova prática de intervenção em leitura e escrita.

Nossa investigação permite afirmar a ocorrência da consolidação do paradigma social no campo de estudos da leitura e escrita. O fio condutor das publicações aponta para a necessidade de reflexão acerca de um posicionamento teórico crítico, humanístico e não patologizante.

A maioria das práticas fonoaudiológicas é discutida a partir de relatos de casos clínicos, ou seja, após o encaminhamento de crianças com dificuldades para o consultório particular. Neste aspecto, pode-se inferir que a adoção do paradigma de tendências humanistas é motivada pela própria relação terapeuta-paciente, garantindo lugar para a emergência da subjetividade nestes dois papéis assumidos.

Contudo, estas publicações não abordam a atuação fonoaudiológica na escola, ou seja, não há novas propostas de intervenção no próprio local em que o ensino formal da linguagem escrita se constitui. Não observamos preocupação ou olhar para a relação professor-fonoaudiólogo e não encontramos propostas de atividades que promovam a leitura e escrita na escola. Observamos também que a maioria dos estudos de caráter humanista/complexo está voltada para a discussão e caracterização da escrita, sem o enfoque na leitura.

Acreditamos que para efetivação do paradigma humanista em leitura e escrita, a Fonoaudiologia deve contar com discussões e construção de conhecimentos científicos voltados para a definição, esclarecimento e propostas que visem à promoção da linguagem escrita e todos os seus aspectos e além das paredes da clínica fonoaudiológica.

Ao final deste estudo, podemos concluir que a Fonoaudiologia Escolar discutida nos artigos convive atualmente com a pluralidade de paradigmas e, a maioria da produção de conhecimento científico por nós analisadas, demonstrou um olhar para a autocrítica e repensar de práticas desvinculadas do contexto social.

Em linhas gerais, afirmamos que as práticas fonoaudiológicas menos complexas (ausente de relações interdisciplinares e vinculada à noção de verdade), atualmente estão sendo

substituídas por relações mais complexas (transdisciplinares e constituídas por um sistema de interações).

Os nossos resultados apontam que a concepção científica fonoaudiológica possui sinais de alterações. Investigações controladas e empíricas deram lugar a análises individuais, contextuais e interativas.

Identificamos nos artigos analisados que indivíduo foi inserido em um contexto social e histórico, cultural e familiar, diferentes das considerações organicistas que dicotomizam corpo e mente. A linguagem escrita passou a ser considerada como local de emergência da subjetividade e singularidade, em oposição ao conjunto de técnicas de reprodução e cópias.

As práticas de intervenção, de uma maneira geral, caracterizaram-se por uma abordagem menos segmentada da realidade, propagadora de atitudes reflexivas e coerentes à realidade social atual.

A adoção de paradigmas complexos, transdisciplinares e humanistas garantirá a Fonoaudiologia a capacidade de promover qualidade de vida além de contribuir para o desenvolvimento mais cooperativo e sustentável da sociedade em que está inserida.

As abordagens positivistas, ao longo da história, estiveram a serviço do avanço tecnológico em detrimento da igualdade ou cooperação social, contribuindo para uma realidade de exclusões e exploração humana.

A Fonoaudiologia, especificamente na área de leitura e escrita, ao conectar-se a teorias históricas e culturais, poderá substituir o modelo não reflexivo e conformista por uma prática transformadora, crítica e coerente com as mudanças científicas, políticas, econômicas e sociais atuais. Diante dos achados desse estudo concluímos que a Fonoaudiologia Escolar tem percorrido este caminho, discutindo novas teorias e novas práticas de atuação.

## CAPÍTULO VIII

### BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B.M. *Cenas de Aquisição da Escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Mercado das Letras. Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita*. Anais do 2º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, CEAAL, R. S. 1991.

BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BARROS, P. M. F. *Transição de Paradigmas em Fonoaudiologia*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2000, 118p.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERBERIAN, A.P. *Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico*. São Paulo: Plexus, 1995.

BITAR, M. L. Fonoaudiologia Escolar: relato de experiência. In: FERREIRA, L. P. (org). *O Fonoaudiólogo e a Escola*. São Paulo: Summus, 1991.

BOLAFFI, C. Leitura e Escrita: uma prática clínica. In: MARCHESAN, Irene Queiroz *et al*. *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo: Lovise, 1994.

CANAVARRO, J. M. *Ciência e Sociedade*. São Paulo: Quarteto, 1999.

CAPPELLETTI, I. F. O Lugar onde o Fonoaudiólogo “Habita”. In: FERREIRA, L. P. (org). *O Fonoaudiólogo e a Escola*. São Paulo: Summus, 1991.

CAPOVILLA, F.C., CAPOVILLA, A. G. S. Consciência fonológica: Procedimentos de treino. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*. São Paulo, v.2, n.3, p.341-88, 1998.

CARDOSO, V. L. *A Margem da História Republicana*, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, Tomo I, vol. 8, 1981.

CARVALHO RODRIGUES, C. *Até onde pode ir o infinito?*. Conferências do Milênio, Câmara Municipal de Aveiro, Universidade de Aveiro, Portugal, 2000.

CASTAGNOLA, L.; PADOVANI, H. *História da Filosofia*. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

CLÉMENT, E. *et al. Dicionário Prático de Filosofia*. Tradução de Manuela Torres, et al. Lisboa: Terramar-editores, 1994.

COMTE, A. *Vida e Obra*. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA. Parecer sobre a atuação do fonoaudiólogo nas escolas. *Jornal do CRFa*. São Paulo, n.4, ago/set, 1994 a

CORREIA, J.R. *Textos do Cotidiano e a Cultura Popular: aspectos Fundamentais para aprendizagem da língua Escrita no período de Alfabetização*. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília-SP, 2000. 196p.

COSTA, S.R. *Construção do Letramento Escolar: um processo de Apropriação de Gêneros*. Tese de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 1997. 309p.

DAUDEN, A.T. C.; MORI, C. C. Linguagem e Escrita: quando se escreve, como fazê-lo e para quê ? Reflexões sobre a Prática Fonoaudiológica. In: JUNQUEIRA, P. e DAUDEN, A. T. B. C. *Aspectos Atuais em Fonoaudiologia* . São Paulo: Pancast, 1997.



DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*, Cortez; Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2000;

FERREIRA, L.P. (Org). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da Escrita*. Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO NETO, L.E. *O início da prática fonoaudiológica na Cidade de São Paulo- seus determinantes históricos e sociais*. Dissertação de Mestrado no Programa de Distúrbios da Comunicação da PUC-SP, 1988.

FITAS, A. J., Popper, Kunh e Lakatos: três formas diferentes de entender a Ciência.. *Revista Vértice*, vol. 4, 1998, 69-77.

FREIRE, R. M. *A linguagem como processo terapêutico-Socio-Construtivismo-Interações eficazes*. São Paulo: Plexus, 1994, 160p.

\_\_\_\_\_. *A Metáfora da Dislexia*. In: LOPES FILHO, O. C. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

FREITAS, M. T. A., *O Pensamento de Vygostky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1998.

FRIEDMAN, S. *A construção do pensamento do bom falante*. São Paulo: Summus, 1994.

GIERRE, R.N. *A Natureza da Ciência: uma perspectiva iluminista pós-moderna*. Rev. Colóquio Ciências. n° 6. set./dez. 1989.0

GIROTO, C.R.M. *Expectativas de Professores de 1ª a 4ª Série da Rede Pública em Relação à atuação do Fonoaudiólogo em escolas*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, 1998.116p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

\_\_\_\_\_. *O Professor na Atuação Fonoaudiológica em Escola: participante ou mero espectador ?* In: GIROTO, C. R. M. *Perspectivas Atuais da Fonoaudiologia na Escola*. São Paulo: Plexus, 1999.

GNERRE, M. *Linguagem ,Escrita e Poder*. Martins Fontes. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo.1998.

KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Ed. Perspectiva. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo, 1989.

LAGROTTA, M. G. M. et al. Magistério, Pedagogia e Fonoaudiologia: uma integração permanente. In: LAGROTTA, M. G. M. ; CÉSAR, C. P. H. R.(org). *A Fonoaudiologia nas Instituições*. São Paulo: Lovise, 1997.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 12<sup>a</sup> ed.

\_\_\_\_\_. *Tendências da Educação Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

\_\_\_\_\_. *Educação Comparada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

\_\_\_\_\_. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

MANZI, E. A. *Fonoaudiologia e Pedagogia: dois olhares que se cruzam ?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2000, 120p.

MARCONDES, E. P. A Nacionalização do Ensino em São Paulo, in : *Revista Educação*, SP, vol. VI, n ° 1, 1929.

MOIGNE, J.L. *O Construtivismo dos Fundamentos*. Instituto Piaget. Lisboa. 1994.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da Alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/COMPED/INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.5, p. 21-27, set./out.1999.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Educação ou Saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde! *Cadernos CEDES*, v.15, 1986, p.7-16

\_\_\_\_\_. A História Não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. *Cadernos CEDES*, v. 28, 1992, p.31-47.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na 1ª República*. EPU. São Paulo. 1976.

NETO, L. E. F. *O Início da Prática Fonoaudiológica na Cidade de São Paulo*. São Paulo, PUC-SP. 1988. (Dissertação de Mestrado)

PAIXÃO, M. F. C. S.; *Os Desafios da Reforma Curricular e a Formação de Professores de Ciências da Natureza do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro, Portugal, 1993, 378 p.

PECHEUX, M. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al]. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

PENTEADO, R. Z.; Subjetividade e Promoção da Saúde na Clínica Fonoaudiológica. *Pró Fono Revista de Atualização Científica*. Carapicuíba (SP), v.14, n.1, p.61-72, jan-abr. 2002.

PERROTA, C. ; MARTZ, L. W.; MASINI, L. *Histórias de Contar e de Escrever: A Linguagem do Cotidiano*. São Paulo: Summus, 1995.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1978.

SÁ-CHAVES, I. *Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas ?* Universidade de Aveiro, Portugal, 2000.

SANTOS, A. A. A. *A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita*. In: BRENELLI, R. P. (Org). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. 2<sup>a</sup> ed, Petrópolis: Vozes, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCAVAZZA, B.L. *Um dia da caça, outro...* In: FERREIRA, L.P. (Org.). *O Fonoaudiólogo e a Escola*. São Paulo: Summus, 1991, p.119-30.

SEVERINO, A. J. *A Fonoaudiologia como Ciências: perspectivas epistemológicas* : In: PASSOS, M.C. (Org) *Fonoaudiologia: Recriando seus Sentidos*. Plexos. São Paulo.1996. p(13-28).

SILVA, A. *A Relação entre a Fala e a Segmentação na Escrita Espontânea de Crianças da Primeira Série do Primeiro Grau*. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989, 103p.

SILVA, A. P. B. V.; MASSI, G. A. Práticas fonoaudiológicas: uma análise histórica. *Pró Fono Revista de Atualização Científica*. Carapicuíba (SP), v.11, n.1, março, 1999.

\_\_\_\_\_. Repensando a Vinculação entre Fonoaudiologia e Educação. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 10 (1): 39-44, dez, 1998.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. Artes Médicas: Porto Alegre.1999

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas:Ed.UNICAMP,1989.

SMOLKA, A.L.B; GOES, M.C.R. (Orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, M. *Letramento: um tema em 3 gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Muitas facetas da Alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (52): 19-24, fevereiro, 1985.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

TFOUNI, L.V.; FERRIOLLI, B.H.V.M.; MORAES, J. A concepção de sujeito na clínica fonoaudiológica: a proposta de um novo paradigma. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Carapicuíba (SP), v.14, n.2, p.275-282, mai-ago, 2002.

VERRI, C. *A Fonoaudiologia Escolar e seus Sentidos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP,1998, 140p.

VILLANI, V. G. *Ciência para ensinar ciências*. Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Marília, SP. (*Dissertação de doutorado*), (não publicada), 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L. Dislexia, Distúrbios de Leitura-Escrita... De que estamos falando? In: MARCHESAN, I.Q. *et al.*(org). *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo: Lovise, 1994.