



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAÍRA ARAÚJO DE OLIVA GENTIL**

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DO TRABALHO DA  
FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL À LUZ DA  
CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA LINGUAGEM:  
Diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação,  
que fazer?**

Salvador  
2016

**MAÍRA ARAÚJO DE OLIVA GENTIL**

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DO TRABALHO DA  
FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL À LUZ DA  
CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA LINGUAGEM:**

Diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação,  
que fazer?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal  
da Bahia, como requisito para obtenção do grau de  
Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Salvador  
2016

**MAÍRA ARAÚJO DE OLIVA GENTIL**

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DO TRABALHO DA  
FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL À LUZ DA CONCEPÇÃO  
HISTÓRICO-CULTURAL DA LINGUAGEM:**

**Diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação,  
que fazer?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação,  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2016.

Cláudio de Lira Santos Júnior – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zülke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Lygia de Souza Viégas \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São  
Paulo, São Paulo, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Elaine Cristina de Oliveira \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Lígia Márcia Martins \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo,  
Brasil.  
Universidade Estadual Paulista, UNESP/Bauru

Maria Lúcia Hage Masini \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

***Dedicatória:***

A todas as crianças e jovens com os quais tive o prazer e alegria de trabalhar no âmbito da clínica fonoaudiológica voltada à queixa escolar. Minhas queridas “borboletas”, cada linha dessa pesquisa é dedicada a vocês. Em sua pureza e verdade, não sabiam que, ao adentrarem a clínica em busca de transformação, era a mim que vocês transformavam.

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, pelo amor e pela batalha incessante por meu acesso à escola e à universidade.

A Paulo Riela, amado companheiro, pela incrível paciência, pela força em todos os momentos, pela compreensão, pelo respeito e amor dedicados.

A meus irmãos e, em nome deles, a toda minha família, pela torcida, pelo carinho e por compreenderem os excessivos momentos de ausência.

Às minhas amadas amigas, por viverem com toda delicadeza as dores e as delícias de terem uma amiga doutoranda;

Às queridas Márcia Morshebacher e Clara Lima, pela solidariedade e generosidade. De fato, formamos um trio imbatível!

A todos os colegas pós-graduandos que, entre 2009 e 2016, compuseram a Representação Discente do PPG Educação/UFBA, a Associação de Pós-Graduandos da UFBA (APG/UFBA) e a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), nas quais os debates realizados em defesa dos direitos dos Pós-Graduandos e da universidade pública deram-me forças para enfrentar as dificuldades que ameaçam a pós-graduação brasileira no cenário atual.

Ao professor Cláudio Lira, meu querido orientador, por acreditar no meu trabalho, pelas valiosas contribuições e pelo incrível respeito às posições aqui defendidas.

À professora Celi Taffarel, pela disponibilidade e valiosas contribuições desde o início da vida acadêmica.

Às professoras Elaine Oliveira e Lygia Viégas, pela disponibilidade e generosidade, e por promoverem uma maravilhosa “bagunça” na minha vida acadêmica desde que me apresentaram às discussões sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. E em nome delas, a todos os colegas, em especial fonoaudiólogos, psicólogos e professores, que compõem o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade, pelas estimadas contribuições direta ou indiretamente dadas a este trabalho.

Às professoras Lígia Martins e Lúcia Masini, referências importantes para as posições defendidas neste trabalho, pela disponibilidade, generosidade e inestimáveis contribuições.

À querida servidora do PPG Educação/UFBA Eliene e, em nome dela, a todos os servidores e funcionários da Faculdade de Educação da UFBA, para os quais sempre pude requisitar apoio.

Aos professores e à equipe do PROFICI UFBA dos Cursos de Francês e Italiano, pelo valioso aprendizado.

Ao Departamento de Fonoaudiologia da UFBA pela abertura para a realização dos Estágios Docentes Orientados desenvolvidos ao longo do Doutorado e aos seus professores da área de Linguagem pela acolhida generosa e respeito às posições defendidas, seja à época da realização dos Estágios do Doutorado, seja à época da minha estadia nesse Departamento como Professora Substituta.

Aos meus queridos ex-alunos, em especial os da disciplina de Fonoaudiologia Educacional, cujos anseios e angústias sobre “O que fazer?” contribuíram para suscitar as principais questões desse trabalho. Aprendi muito com vocês.

A CAPES, pelo fomento para a realização da pesquisa.

A todos, muito OBRIGADA.

*“Marchamos em um pequeno e unido grupo por um caminho escarpado e difícil, de mãos dadas firmemente. Estamos rodeados por todas as partes de inimigos e temos que marchar quase sempre debaixo de seu fogo. Estamos unidos por uma decisão livremente tomada, precisamente para lutar contra os inimigos e não cair, com passos em falso, no pântano vizinho, cujos moradores nos censuram desde o início por nos separarmos num grupo à parte e por escolhermos o caminho da luta e não o da conciliação. De imediato alguns dos nossos começam a gritar: “Vamos para o pântano!”. E quando se tenta envergonhá-los, replicam: “Que gente tão atrasada vocês são! Como é que não se envergonham de nos negar a liberdade de convidar-vos a escolher um caminho melhor!”. Sim, senhores, sois livres não só de nos convidar, senão de ir aonde melhor vos parece, inclusive para o pântano; até consideramos que vosso lugar é precisamente o pântano, e nos sentimos dispostos a prestar toda colaboração que estiver a nosso alcance para levar-vos até lá. Neste caso, soltai as nossas mãos, não nos agarrai, nem manchai a grande palavra liberdade, porque nós também somos “livres” para ir onde nos convier, livres para lutar não só contra o pântano, como também contra os que se desviam para ele!”*

(LÊNIN em “QUE FAZER?”, 1902, p. 62).

GENTIL, Máira Araújo de Oliva Gentil. Contribuição à crítica do trabalho da Fonoaudiologia Educacional à luz da concepção histórico-cultural da linguagem. Diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação: Que fazer? 260 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se entre aquelas que buscam contribuir para a construção de um conhecimento científico capaz de instrumentalizar os homens para refletirem sobre sua realidade buscando transformá-la. Teve como objeto de estudo o trabalho da Fonoaudiologia Educacional e investigou a possibilidade de atuação junto à linguagem a partir de uma perspectiva não medicalizante. O objetivo foi, em primeiro lugar, descrever de forma crítica e rigorosa, o atual trabalho do fonoaudiólogo educacional, buscando estabelecer os nexos e relações que constituem a atuação desse profissional no âmbito educacional no Brasil. Em segundo lugar, contribuir para a construção de uma perspectiva de atuação da Fonoaudiologia Educacional que, baseada na concepção histórico-cultural da linguagem e alicerçada na compreensão de que é na interação verbal que a relação conflituosa do indivíduo com a linguagem emerge de maneira contextualizada histórica e socialmente, age na ressignificação dos sintomas do “não aprender”, desconstruindo visões a-históricas e naturalistas da formação humana. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, orientada de acordo com o tríplice movimento da dialética materialista: 1) *De crítica*, buscando dialogar, dentro do campo de estudo da Fonoaudiologia, com o que há de mais avançado na pesquisa científica em Fonoaudiologia Educacional, recorrendo aos dados da CAPES, do BDTD e Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. O banco de dados da pesquisa foi composto por 1 Tese de Doutorado, 8 Dissertações de Mestrado e 6 Artigos; publicados entre os anos de 2001 e 2013. Quanto ao tratamento e análise dos dados, cada um dos trabalhos foi lido integralmente e fichado pela pesquisadora. A partir de tais fichamentos, foram elencadas 5 (cinco) categorias de análise, elaboradas a partir de fenômenos recorrentes nos trabalhos analisados. São elas: Categoria 1: Concepção de Linguagem; Categoria 2: Concepção de Homem; Categoria 3: Função Social da Escola; Categoria 4: Fracasso Escolar ; Categoria 5: O papel da Fonoaudiologia Educacional; 2) *De construção do conhecimento “novo”*, a partir do que existe de mais avançado no campo científico dentro do objeto de estudo. Neste sentido, tomou-se como base o conhecimento elaborado pela Psicologia Soviética (Lê-se Luria, Leontiev, Vigotski e outros teóricos ligados à suas pesquisas), acrescida das contribuições de Bakhtin ao estudo da linguagem e 3) *Da nova síntese no plano do conhecimento e da ação* apontando contribuições ao pensar da Fonoaudiologia Educacional a partir da concepção histórico-cultural da linguagem. A pesquisa concluiu que o papel da Fonoaudiologia Educacional Histórico-Crítica é o lugar possível, dentro e fora da escola, agindo na defesa da escola como espaço de humanização da criança, através da aquisição sistemática e intencional dos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade, combatendo a lógica biologizante e, portanto, medicalizante da formação humana.

Palavras-chaves: Linguagem, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Medicalização.

GENTIL, Maíra Araújo de Oliva Gentil. Contribution to the criticism of the work of the Educational Speech-Language Therapy in the light of the historical-cultural conception of language. In the face of the growing process of medicalization and pathologizing of the education: what to do? 260 f. il. Doctorate thesis – College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

## ABSTRACT

This research is inserted between those who seek to contribute to the construction of a scientific knowledge capable of instrumentalize the men to reflect on their reality seeking to transform it. It had as object of study the work of Educational Speech-Language Therapy and investigated the possibility of intervention in the language from non-medicalization a perspective. The objective was, in the first place, to describe, in a critical and rigorous way, the current work of the Educational Speech-Language Therapist, seeking to establish the links and relations that constitute the actuation of this professional in the educational context of education in Brazil. Secondly, to contribute to the construction of a intervention perspective of educational Educational Speech-Language Therapy that, based on the historical-cultural conception of language and founded on understanding that it is in verbal interaction that the conflicting relationship of the person(individual) with the language emerges contextualized historical and socially, acts in the resignification of (the) symptoms of the "no learn", deconstructing non-historic and naturalists visions of human formation. It was a bibliographic research, oriented according to the threefold movement of the materialistic dialectic: 1) *Of criticism*, seeking to discuss, within the field of study of Speech-Language Therapy, with what is more advanced in scientific research in Educational Speech-Language Therapy, using data of CAPES, of BDTD and of the Brazilian Society of Speech-Language Therapy. The data base of the research was composed by 1 Doctoral Thesis, 8 masters dissertations and 6 articles; published between the years of 2001 and 2013. As to the treatment and data analysis, each one of the works were fully read and registered by the researcher. From such synthesis, 5 (five) categories of analysis were listed, elaborated from recurring phenomena at the studies analyzed. They are: Category 1: Conception of language; Category 2: Conception of human formation; Category 3: Social Function of the School; Category 4: School failure; Category 5: The work of the Educational Speech-Language Therapy; 2) *Of knowledge construction "new"*, from(based on) what there is of most advanced in the scientific field within the object of study. In this sense, it was taken as basis the knowledge produced by the soviet psychology (Reads Luria, Leontiev, Vigotski and other theoreticians linked to their research), plus added the contributions of Bakhtin to the study of language and 3) *The new synthesis of knowledge and of action* pointing out contributions to the thinking of Educational Speech-Language Therapy from the historical-cultural conception of language. The survey found that the role of historical and critical Educational Speech-Language Therapy is a possible place, inside and outside the school, acting in defense of the school as a space of humanization of the child through systematic and intentional acquisition of content historically developed by humanity, combating the biologic logic and therefore the medicalization of human formation.

Keywords: Language, Speech-Language Therapy, Education, Psychology, Medicalization

GENTIL, Maíra Araújo de Oliva Gentil. Contribution à la critique du travail de la Phonoaudiologie d'éducation sur la base de la conception historique-culturel de langage. Avant de la croissance de tout le processus de culture de la médicalisation et de pathologisation de l'éducation: que faire? 260 f. il. Thèse (Doctorat) – Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2016.

## RÉSUMÉ

Cette recherche fait partie parmi ceux qui cherchent à contribuer à la construction d'une connaissance scientifique capable d'instrumentaliser les hommes à réfléchir sur leur réalité cherchant à transformer. Celle-ci avait pour objet d'étude le travail de la Phonoaudiologie d'éducation et étudié la possibilité d'agir avec le langage à partir d'une perspective qui ne produit pas la médicalisation. L'objectif était, en premier lieu, décrire de manière critique et rigoureux, le travail actuel du phonoaudiologist d'éducation, cherchant à établir les liens et les relations qui constituent le action de ce professionnel dans le contexte de l'éducation au Brésil. Deuxièmement, contribuer à la construction d'un point de vue de l'action de la Phonoaudiologie d'éducation que, fondé sur la conception historique-culturel de langage et fondée sur la compréhension qui est dans l'interaction verbale que des relations conflictuelles de la personne avec le langage émerge de manière contextualisée historique et socialement, agit dans l'resignification des symptômes du "no apprendre" et ça favorise la déconstruction de visions que ne sont pas historiques, mais sont naturalistes de la formation humaine. Il s'agissait d'une recherche bibliographique, orientés selon la triple mouvement de la dialectique matérialiste: 1) *Des critiques*, cherchant à discuter, dans le champ d'étude de Phonoaudiologie, avec les plus important matériel de la recherche scientifique dans la Phonoaudiologie d'éducation, en utilisant des données de la CAPES, du BDTD et de la Société Brésilienne de Phonoaudiologie. La banque de données de la recherche a été composé par 1 Thèse de doctorat, 8 maîtres dissertations et 6 articles ; tous publiés entre les années 2001 et 2013. Pour le traitement et l'analyse des données, chacun des travaux a été lu au complet et connecteurde par le chercheur. De telles fichamentos, étaient énumérées 5 (cinq) des catégories d'analyse, élaborées à partir de phénomènes récurrents dans les études analysées. Ils sont les suivantes: Catégorie 1: Conception du langage; Catégorie 2: Conception de l'homme; catégorie 3: fonction sociale de l'école; Catégorie 4: l'échec scolaire; Catégorie 5: le travail de la Phonoaudiologie d'éducation; 2) *De la construction du savoir "nouvelles"*, à partir de laquelle est la plus avancée dans le domaine scientifique au sein de l'objet de l'étude. En ce sens, il a été pris comme base les connaissances produites par la psychologie soviétique (lit Vigotski, Luria, Leontiev et d'autres théoriciens liés à leur recherche), plus les cotisations de Bakhtine pour l'étude des langage; 3) *La nouvelle synthèse des connaissances et de l'action* dirigée vers pense de contributions provenant de la Phonoaudiologie d'éducation à partir de la conception historique-culturel du langage. La recherche a révélé que le travail de la Phonoaudiologie d'éducation historique et critique est dans le lieu possible, en dedans et en dehors de l'école, agissant pour la défense de l'école comme un espace d'humanisation de l'enfant grâce à l'acquisition systématique et intentionnelle du contenu historiquement développé par l'humanité, en luttant contre la biologizante logic et donc la médicalizantion de la formation humaine.

Mots clés: Langue, Phonoaudiologie, Éducation, Psychologie, Médicalization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Trabalhos que propõem a atuação da Fonoaudiologia Educacional voltada aos distúrbios da comunicação.....	221
Figura 2	Trabalhos que propõem a atuação da Fonoaudiologia Educacional voltada à educação, 1º Grupo.....	228

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Descritores BDTD.....	43
Tabela 2	Dados coletados do BDTD.....	43
Tabela 3	Descritores Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.....	45
Tabela 4	Descritores CAPES.....	46
Tabela 5	Dados coletados Portal de Periódicos da CAPES.....	46
Tabela 6	Trechos das matérias relacionadas à Dislexia e TDAH do Jornal a tarde, entre junho de 2014 e abril de 2015.....	174

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
EUA	Estados Unidos da América
MPH	Metilfenidato
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
ONU	Organização das Nações Unidas
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFICI	Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA
SBFa	Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
1.1 A CRISE DO MODO DE PRODUÇÃO IMPERIALISTA .....	27
1.2 A ERA DOS TRANSTORNOS .....	29
<b>2 A FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL .....</b>	<b>35</b>
2.1 HISTÓRIA DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL .....	35
2.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS ATUAIS EM FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL .....	42
2.2.1 <b>Apresentação dos Dados</b> .....	42
2.2.2 <b>Descrição dos Dados</b> .....	47
2.2.2.1 <i>Categoria 1: Concepção de Linguagem</i> .....	48
2.2.2.2 <i>Categoria 2: Concepção de Homem</i> .....	54
2.2.2.3 <i>Categoria 3: A Função Social da Escola</i> .....	58
2.2.2.4 <i>Categoria 4: Fracasso Escolar</i> .....	63
2.2.2.5 <i>Categoria 5: O Papel da Fonoaudiologia Educacional</i> .....	67
<b>3 LINGUAGEM: Forma de organização da atividade psicológica humana .....</b>	<b>86</b>
3.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE LINGUAGEM .....	86
3.1.1 <b>Psiquismo Humano: Imagem Subjetiva da Realidade</b> .....	86
3.1.2 <b>Origem, Evolução e Desenvolvimento Ontogenético da Linguagem</b> .....	91
3.1.3 <b>O Papel da Linguagem no Desenvolvimento do Psiquismo</b> .....	98
3.1.4 <b>O Significado: Unidade da Palavra com o Pensamento</b> .....	107
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN AO ESTUDO DA LINGUAGEM .....	110
3.2.1 <b>Signo: Material da Consciência Socioideológica</b> .....	111
3.2.2 <b>A Palavra: Meio da Comunicação Exterior e Material Semiótico da Consciência</b> .....	112
3.2.3 <b>Interação Verbal no Dialogismo Bakhtiniano</b> .....	113
3.2.4 <b>Os Gêneros do Discurso</b> .....	115
3.3 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM VIGENTES NA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL .....	117
<b>4 A FORMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO HOMEM .....</b>	<b>126</b>
4.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO HUMANA .....	126
4.1.1 <b>Da Naturalidade do Homem à Hominização da Natureza</b> .....	127
4.1.2 <b>O Homem como Ser Social e Consciente</b> .....	132

4.1.3 O Desenvolvimento Histórico-Cultural das Funções Psicológicas Superiores .....	135
4.1.3.1 Método de estudo das funções psicológicas superiores .....	136
4.1.3.2 As funções psicológicas superiores .....	140
4.1.3.3 Papel do signo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores .....	143
4.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA .....	148
4.2.1 Considerações sobre o papel da instrução no desenvolvimento do psiquismo ....	148
4.2.2 As contribuições da pedagogia histórico-crítica ao debate sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo .....	154
4.2.3 A escola na sociedade de classes .....	158
4.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EM FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL A PARTIR DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA, FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E FRACASSO ESCOLAR .....	160
<b>5 OS TRANSTORNOS PRODUZIDOS.....</b>	<b>173</b>
5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TDAH .....	177
5.1.1 O Suposto “TDAH” .....	177
5.1.2 A Construção Social da Atenção Voluntária .....	185
5.1.3 Impulsividade e Indisciplina: Considerações sobre a “Hiperatividade” .....	193
5.2 A DISLEXIA E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM .....	198
5.2.1 A Suposta “Dislexia” e os “Distúrbios” de Aprendizagem .....	198
5.2.2 O Desenvolvimento Histórico e Cultural da Escrita .....	205
5.2.2.1 Considerações sobre a pré-história da escrita.....	207
5.2.2.2 Escrita: elemento cultural da humanidade .....	215
<b>6 SÍNTESE: FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL, QUE FAZER? .....</b>	<b>220</b>
6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EM FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL A PARTIR DA CATEGORIA O PAPEL DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL .....	220
6.2 FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL: perspectivas para uma atuação não medicalizante junto a linguagem .....	232
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE A:</b> Levantamento das pesquisas atuais em Fonoaudiologia Educacional no Brasil – banco de dados.....	250
<b>ANEXO A:</b> Resolução nº 274, 20 de abril de 2001 do CFFa. ....	252
<b>ANEXO B:</b> Resolução nº 309, 01 de abril de 2005 do CFFa. ....	254
<b>ANEXO C:</b> Resolução nº 382, 20 de março de 2010 do CFFa. ....	256
<b>ANEXO D:</b> Resolução nº 387, 18 de setembro de 2010 do CFFa.....	258

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se entre aquelas que buscam contribuir para a construção de um conhecimento científico capaz de instrumentalizar os homens para refletirem sobre sua realidade buscando transformá-la. Tem como ponto de partida, portanto, o chão da realidade concreta e histórica da humanidade e a ela retorna no final de seu percurso. Baseia-se, dessa forma, na dialética que, na concepção materialista histórica, é demarcada como uma concepção de mundo, como um método que permite chegar à raiz dos fenômenos (é sim, portanto, radical) e ainda como práxis, na unidade da teoria e da prática da atividade humana na busca de transformação da realidade e na síntese dos conhecimentos historicamente elaborados (FRIGOTTO, 2008).

A realidade da qual partimos e que se impõe a esta pesquisa – localizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no eixo “Produção do Conhecimento” da pesquisa Matricial do grupo LEPEL – é uma realidade de precarização da escola pública brasileira, na qual a universalização das vagas não está garantida, onde os índices de analfabetismo, evasão ou permanência sem nada aprender são alarmantes e demonstram a incapacidade da formação humana em sua completude pela via da educação formal no Brasil (TANAMACHI e MEIRA, 2003).

Somam-se a estes dados o grande número de crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem escolar, dificuldades essas que, em geral, são associadas a comportamentos violentos e indisciplinados ou a problemas com o aprendizado da escrita (FERRACIOLLI e TULESKI, 2013). Segundo Leontiev (2004), em vários países do mundo, milhares de crianças têm sido consideradas como possuidoras de desenvolvimento mental “atrasado”, mesmo quando os demais aspectos são classificados como “normais”. Especialistas dizem que estas crianças não são capazes de aprender adequadamente num ritmo “normal”, dentro de condições ditas “normais”. Entretanto, colocando estas crianças em condições adequadas de ensino, muitas fazem progressos incríveis chegando mesmo a superar os possíveis atrasos. Diante desse fato, o autor (p.87) questiona: *“Estas crianças têm de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento?”*.

De acordo com Moysés, Collares e Untoiglich (2013) é cada vez mais frequente a chegada de crianças para os consultórios de saúde por encaminhamento da escola devido a problemas de aprendizagem e comportamento. Esses encaminhamentos são realizados

especialmente por educadores que, de um modo geral, identificam tais dificuldades como as principais causas do fracasso escolar. Em geral, tais encaminhamentos já chegam acompanhados de "suspeitas diagnósticas", dentre os quais destacamos aqueles que se tornaram moda nos consultórios brasileiros: o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Dislexia e os "Distúrbios" de Aprendizagem. Na maioria dos casos, ao exame pediátrico dessas crianças, constata-se que o resultado dos testes aplicados está "adequado para a idade". A partir daí, buscando ocultar os problemas sociais que gritam dentro do contexto da criança, esta escola busca por novos especialistas, novos testes, até encontrar algum que confirme sua suspeita diagnóstica, atestando para estas crianças a confirmação de um futuro marginalizado e submetido à certeza do insucesso.

É neste palco que a Psicologia Escolar e a Fonoaudiologia Educacional são convocadas à cena a fim de que confirmem seus pareceres de especialistas "ao problema do não-aprender" na escola. Ambas, nascidas de uma perspectiva patologizante do comportamento e da linguagem infantil na escola, sob a influência de ciências mais "experientes" como a Medicina, a Linguística e a Educação, encontraram, quando estavam apenas na infância, nas patologias do não aprender, a perfeita justificativa para seu lugar na Educação (BERBERIAN, 2007; KUPFER, 1997).

Assim, buscando ir ao encontro daquilo que seus criadores dela esperavam, a Psicologia Escolar elegia o objeto sobre o qual iria concentrar seus esforços: os problemas de aprendizagem das crianças. Durante algum tempo, então, foi necessário que a Psicologia Escolar se alienasse nessa imagem que ela própria não construía, mas que lhe conferia uma identidade e uma existência (KUPFER, *op. Cit.*, p.51).

Foi com o objetivo de atrelar práticas homogeneizadoras e disciplinadoras da língua a um discurso técnico-científico que os profissionais que atuavam na avaliação e no tratamento dos distúrbios da comunicação passaram a ter um status de especialistas (BERBERIAN, *op. Cit.*, p.23).

Esse olhar biológico, individualista, a-histórico e disciplinador, que foi o berço do nascimento da Fonoaudiologia Educacional e da Psicologia Escolar, sofreu influências da conjuntura histórica brasileira, a qual promoveu mudanças importantes em suas concepções. A luta de movimentos sociais pelo fim da ditadura militar e o movimento pela reforma sanitária que culminou na implantação do Sistema Único de Saúde, para a Fonoaudiologia, e o marco da publicação da obra "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e

rebeldia” da Maria Helena Souza Patto<sup>1</sup>, para a Psicologia, foram determinantes para que estas especialidades passassem a olhar criticamente para si e para suas práticas disciplinadoras na escola (BERBERIAN, 2007; CARVALHO, 2011).

Ficou nítido, dessa maneira, qual NÃO deveria ser a ação da Fonoaudiologia e da Psicologia na escola. Em sua adolescência, estas especialidades conseguem dizer com segurança que não é o seu papel contribuir para a perspectiva biologizante das dificuldades de aprendizagem. Entretanto, se amadurecem no sentido de compreender qual não deve ser sua linha de atuação, abre-se o momento de refletir: qual é então a função da Psicologia e da Fonoaudiologia na escola? *“Como todo jovem que se preza, a Psicologia Escolar não cansa de perguntar por sua própria identidade. O coro dos estudantes, profissionais e teóricos dessa área/ária vem repetindo de modo exaustivo e monocórdico uma só frase musical. Cantam em uníssono: “qual é o papel do psicólogo escolar?””* (KUPFER, 1997, p. 51).

Se no início, o espaço escolar se constituiu para o fonoaudiólogo e para o psicólogo apenas como mais um espaço clínico, de maneira que seu trabalho não influenciava a configuração escolar, agora, entretanto, a entrada desses profissionais na escola colocou a realidade dessa escola diante do seu fazer e a essa realidade tais profissionais não poderiam cegar-se. A problemática que se coloca diante da nossa pesquisa parte desse ponto: Que fazer?

Se é possível dizer que a Psicologia Escolar e Fonoaudiologia Educacional tiveram a história do seu nascimento e do seu desenvolvimento de maneira parecida (mesmo se o momento histórico não foi o mesmo), é, entretanto, inegável, que a Psicologia escolar conseguiu dar passos mais significativos na elaboração do seu fazer na escola. A construção da chamada Psicologia Escolar Crítica, segundo diversos estudiosos<sup>2</sup>, parte da realidade concreta da demanda escolar, revisa os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos que baseiam a concepção de formação humana da Psicologia Tradicional e busca fazer parte do coro escolar, não como o regente da orquestra, mas como um de seus componentes. Dito de outra forma:

Dessa forma, o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola. Defendemos que:

*O melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro e fora da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve*

---

<sup>1</sup> Cf. PATTO, 2015.

<sup>2</sup> Dentre os quais destacamos os trabalhos de TANAMACHI e MEIRA, 2003; KUPFER, 1997; MACHADO, 2012; SOUZA (org.), 2013.

*se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para os quais devem buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação* (MEIRA, 2000 apud TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 11-2).

Assim, mesmo se diferenças teóricas entre aqueles que defendem a Psicologia Escolar Crítica se mantêm<sup>3</sup>, é possível dizer do avanço do pensar crítico da atuação do psicólogo na escola. A Fonoaudiologia, por outro lado, encontra-se ainda “(...) *naquele momento em que o pré-adolescente cresceu, mas não interiorizou ainda seu novo tamanho, e vive esbarrando pelos cantos. Sua voz oscila frequentemente de um registro grave para agudo, o que decididamente não facilita a sua participação no coro da escola!*” (KUPFER, 1997, p. 52). Critica sua atuação biológica dentro da escola; defende, ainda de maneira insegura, uma perspectiva de promoção da saúde na escola – sem abandonar a perspectiva preventista que é tomada como sinônimo de promoção da saúde –, contudo, suas publicações de exemplos de atuação ainda recaem numa perspectiva puramente voltada à prevenção de doenças na escola. Após entrevistar fonoaudiólogos “clínicos” e fonoaudiólogos “escolares” sobre a representação social da atuação do fonoaudiólogo na escola, Didier (2006, p.102) chega à conclusão que “(...) *o fonoaudiólogo escolar não está ciente e nem tem o conhecimento do que ele pode fazer dentro da escola (...)*”.

Diante desse quadro, é de extrema relevância questionar qual é o papel da Fonoaudiologia Educacional. Por um lado, é justo indagar se de fato a escola é lugar para atuação de diversos profissionais de saúde. Discutindo, por exemplo, sobre o que seriam as atividades essenciais e aquelas extracurriculares na escola, e na defesa de as atividades essenciais sejam o eixo da atividade pedagógica, Saviani (2008) questiona sobre qual o lugar desses profissionais na escola.

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (*ibidem*, p. 17).

---

<sup>3</sup> Encontramos autores ligados à perspectiva Pós-Moderna, como é o caso da Adriana Marcondes Machado; assim como autores que se baseiam no materialismo histórico dialético, como Elenita de Ricio Tanamachi e Marisa Eugência Melillo Meira.

Se tais críticas se mostram absolutamente fundamentadas quando se leva em consideração o papel da escola na formação humana através da transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados, é justo também, por outro lado, indagar qual deve ser a postura desses profissionais diante do crescente número de crianças que são consideradas culpadas pelo seu não aprender, conferindo a estes indivíduos responsabilidades de cunho social. Se é verdade que a escola não é e não pode ser a abertura de mais um espaço clínico ou um novo “mercado” para atuação do fonoaudiólogo, mas que, entretanto, convoca este profissional diariamente ao seu cenário através do encaminhamento das chamadas “crianças-problema”, como o fonoaudiólogo deve se comportar? Concorde que a escola não é o local para atuação dos profissionais de saúde e fecha os olhos para a medicalização da educação ou busca atender a essa demanda que ferve no ambiente escolar e com isso, ratifica o espaço escolar como um mais um ambiente para prevenir e tratar doenças?

Diante do exposto, um problema de pesquisa se coloca à nossa frente: qual o papel do fonoaudiólogo na escola? Na busca de contribuir para a apresentação de uma saída a esta questão, através de uma análise crítica da realidade em que se insere o trabalho da Fonoaudiologia Educacional é que esta pesquisa se desenvolve.

Consideramos que no trabalho de produção do conhecimento científico, *“na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”* (FREITAS, 1995, p.73, grifos do autor). Nesse sentido, apontamos o materialismo histórico-dialético enquanto *método e teoria* do conhecimento que possibilita compreender o movimento da prática social na sua totalidade com múltiplas relações e articulações, entendendo a ação humana como uma construção histórica, desenvolvendo instrumentos do pensamento, leis e categorias para a apreensão da realidade (CHEPTULIN, 1982).

Partindo da compreensão de que a teoria não é um dogma e sim um guia para ação, que permite ao homem analisar a realidade na sua essência e desvendar as formas ocultas que esta se apresenta (MARX, 1953), o papel do conhecimento não se resume apenas a analisar os fenômenos isoladamente, ou apenas dar explicações.

O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e “a coisa em si” constitui desde os tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da filosofia (...). A filosofia é uma *atividade humana indispensável*, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a “coisa em si”, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSIK, 1976, p. 17-18, grifos do autor).

Com o presente trabalho buscamos investigar “a estrutura da coisa em si”, para além da superficialidade de como ela se apresenta. Com essa perspectiva, levantamos a seguinte pergunta de investigação:

- 1) Considerando o crescente processo de medicalização e patologização da educação, no qual a responsabilidade pelos comportamentos “indisciplinados e violentos” e pelas “patologias” do não aprender na escola é transferida do contexto social para indivíduos;
- 2) Considerando que a escola burguesa é um espaço excludente, voltado para formação da mão-de-obra para produção no sistema capitalista e entranhada por teorias que defendem a adaptação do indivíduo à atual realidade;
- 3) Considerando que nesta escola existe uma disputa sobre qual deve ser o papel da escola, e que nessa disputa, se opondo a lógica burguesa, existe a defesa de que a escola é o lugar de formação humana através da transmissão intencional dos conhecimentos sistematizados e não da atuação clínica da saúde;

Qual o lugar que o Fonoaudiólogo Educacional, diante da perspectiva de atuação histórico-crítica, deve assumir? Dito de outra forma, no contexto atual de embates pela formação humana, qual o papel – entendido como o trabalho a desempenhar, fundamentado numa concepção de mundo, de homem e de formação histórico cultural – que o fonoaudiólogo Educacional deve assumir na Educação?

A partir desta pergunta de investigação, passamos a formulação da hipótese sob a qual será desenvolvido o conjunto de análises ao longo da pesquisa. Compreendendo que a consciência humana é reflexo subjetivo da realidade objetiva, logo a formação humana (de todas as formas superiores de conduta: seja o domínio do meio externo e do pensamento (signos) ou sejam as funções psicológicas superiores) é resultado de processos histórica e culturalmente determinados, não submetido as leis da Biologia e que, portanto, comportamentos considerados violentos, indisciplinados, desatentos ou hiperativos não justificam possíveis patologias; e compreendendo ainda que a linguagem permite o desenvolvimento das funções mais elementares em funções psicológicas superiores, levantamos a hipótese de que o trabalho do fonoaudiólogo *na educação* baseado na perspectiva histórico-cultural da linguagem permite uma atuação que auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, elevando qualitativamente a formação do sujeito, ressignificando as alterações de linguagem no ambiente escolar, ligadas ao processo de medicalização e patologização da educação, desmistificando a culpa dos

indivíduos por essas alterações e defendendo o papel primordial da escola na transmissão dos conhecimentos sistematizados.

Objetivamos, dessa maneira, com a presente pesquisa, explicar, em primeiro lugar, através de uma descrição rigorosa da realidade, o atual trabalho do fonoaudiólogo educacional, buscando estabelecer os nexos e relações que constituem a atuação desse profissional no âmbito educacional. Em segundo lugar (porém não em segundo plano, mas ocorrendo, no movimento da dialética, concomitante com o primeiro objetivo), buscamos contribuir para a construção de uma perspectiva de atuação da Fonoaudiologia Educacional que, baseada na concepção histórico-cultural da linguagem e alicerçada na compreensão de que apenas na interação verbal que a relação conflituosa do sujeito com a linguagem emerge de maneira contextualizada histórica e socialmente, age na ressignificação dos sintomas do “não aprender”, desconstruindo visões a-históricas e naturalistas da formação humana.

Para alcançar os objetivos propostos, orientamos nosso trabalho de acordo com a dialética materialista na qual, de acordo com Frigotto (2008, p.79) existe um “tríplice movimento”: *“de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”*.

Para o primeiro elemento da tríplice, partimos da concepção marxista de crítica. O trabalho de Enguita (1993) apresenta algumas características da crítica marxista da educação, importantes para análise deste elemento. A primeira é que se trata disto, uma *crítica*. Não se trata de uma proposta alternativa, não é uma suposição, mas uma *“expressão do movimento real”* (p.79). Esta crítica é, em segundo lugar, materialista, isto é, não parte de uma determinada ideia de homem, do homem abstrato, do homem em geral, mas sim *“o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico”* (p. 79). Em terceiro lugar, o autor explica que é uma crítica inserida numa totalidade histórica e social, isto significa que a crítica deve considerar todos os elementos que produz e reproduz o fenômeno. A quarta característica é que a crítica busca mostrar as relações que compõem o fenômeno. No caso da crítica a educação, por exemplo, o objetivo da crítica é o de *“mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes e contribuir para a destruição de tais bases materiais na medida em que façam parte de uma fase histórica esgotada”* (p. 79, grifos do original). Em quinto lugar, considerando que a ideologia e as superestruturas tem base no modo de produção material, a crítica considera a análise econômica do fenômeno. Por fim, sobre a educação, afirma que é necessário compreender a avaliação crítica da educação existente, isto é, as ideias dominantes de educação e sobre outros aspectos da vida social que nele exercem influência.

É nesse movimento de crítica que buscamos dialogar, dentro do campo de estudo da Fonoaudiologia, com o que há de mais avançado na pesquisa científica em Fonoaudiologia Educacional no país, recorrendo ao banco de dados da CAPES, do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia – SBFa (Anais dos Congressos, Revistas e Jornais) a fim de descrever rigorosamente o pensamento científico brasileiro sobre a Fonoaudiologia Educacional<sup>4</sup>.

Em segundo lugar, partimos para a *construção do conhecimento “novo”* a partir do que existe de mais avançado no campo científico dentro do nosso objeto de estudo. Neste sentido, entendemos, ainda de acordo com Frigotto (2008) que o conhecimento científico não busca todas as determinações que estruturam o fenômeno, mas sim aquelas que lhe são essenciais. Assim, tomamos como base o conhecimento elaborado que consideramos mais avançado na explicação da formação humana – base de nossa hipótese - dentro da teoria materialista histórico-dialética: a Psicologia Soviética (Lê-se Luria, Leontiev, Vigotski e outros teóricos ligados à suas pesquisas), acrescida das contribuições de Bakhtin ao estudo da linguagem.

A esta altura, consideramos necessário explicar a adoção pela escolha da Psicologia Soviética (histórico-cultural) como base de nossas análises. Para isso, recorreremos brevemente à história da filosofia e das concepções que buscaram compreender a formação humana para demonstrar a base biológica sob a qual se assentaram a quase totalidade das teorias. Os primeiros estudos que buscaram relacionar os processos mentais humanos como produtos de uma evolução datam do início do séc. XIX com Charles Darwin e sucessores, na tentativa de explicar que a adaptação dos organismos ao meio ambiente foi tornando-se mais complexa com o processo evolutivo (evolucionismo). Essa defesa de que o desenvolvimento individual de cada ser repete o desenvolvimento de sua espécie, porém, demonstrou-se insuficiente para o homem (LURIA, 2008a).

No séc. XX, o pesquisador Durkheim rejeita a ideia de que os processos mentais humanos são resultados de fatores espirituais ou da evolução natural, apontando esta origem para a sociedade, influenciando os trabalhos de Pierre Janet que defendia que complexas manifestações mentais são originárias da história concreta social. A Psicologia francesa defendia que as categorias básicas de espaço, por exemplo, tinham origem na sociedade e não na Biologia. Entretanto, de acordo com Luria (*op. cit.*), a fragilidade da escola francesa consistia em desacreditar da influência do sistema socioeconômico na consciência individual, admitindo apenas uma relação interativa. Deixando de lado as condições econômicas como

---

<sup>4</sup> Os resultados dessa pesquisa em tais bancos de dados são descritos no item 2.

base da vida material e defendendo a formação da mente como um evento espiritual que ocorre isoladamente da prática concreta, isto é, que resulta de esquemas mentais naturais em interação imediata com o meio, a escola francesa retarda a consolidação de uma psicologia materialista. Essa escola vai fornecer os elementos primários para a formulação da epistemologia genética de Jean Piaget.

É nesse contexto que nasce e se desenvolve a Psicologia Soviética<sup>5</sup>. De acordo com Prestes (2012), o grupo liderado por Vigotski vai provocar uma “*revolução*” (p.14) na forma de conceber a consciência como forma especial de organização do comportamento humano. Ainda de acordo com esta autora, embora o termo “histórico-cultural” não apareça nas obras de Vigotski, é impossível negar o quanto é o termo mais adequado para definir a sua teoria. É Luria quem nos explica:

Vigotski gostava de chamar este modo de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais (LURIA, 2006a, p. 26).

As características dessa nova psicologia seriam de acordo com Vigotski (2010): 1) Materialismo, pois considera o comportamento do homem como constituído de movimentos e reações de propriedades materiais; 2) Objetivismo, uma vez que coloca como condição das investigações a exigência de que estas tenham como base a verificação objetiva; 3) O método dialético, por reconhecer que os processos psíquicos se desenvolvem em relação aos demais processos do organismo e estão sujeitos às mesmas influências; 4) Tem um fundamento biossocial, pois é o meio social que determina o comportamento do homem. O avanço desta psicologia estaria, portanto, na compreensão de que o comportamento humano é determinado pelas condições objetivas sociais as quais, por sua vez, são determinadas pela estrutura de produção social. Neste sentido, “*a psicologia [histórico-cultural] estuda o comportamento do homem **social** (...)*” (*ibidem*, p. 6-7, grifos nossos).

Partindo, portanto, de uma concepção materialista e histórica da realidade, a Psicologia Soviética (histórico-cultural) vai se debruçar exatamente sobre a explicação social e histórica do desenvolvimento do psiquismo. Em oposição às concepções biologizantes da formação humana, é esta perspectiva social e histórica do desenvolvimento do psiquismo que servirá de base para as análises que desenvolveremos ao longo dessa pesquisa.

---

<sup>5</sup> Psicologia Soviética (psicologia histórico-cultural): desenvolvida na União Soviética, cujos principais expoentes são Vigotski (1896-1934), Leontiev (1904-1979), Luria (1902-1977) e colaboradores.

No que se refere à natureza da pesquisa, partimos do pressuposto que a teoria não é algo descolado da prática social (TRIVIÑOS, 1987), neste sentido, em qualquer pesquisa desenvolvida, articular os elementos epistemológicos e filosóficos com a prática social para orientar a escolha da técnica de investigação e coleta de dados mais adequada é fundamental para possibilitar que os resultados desse estudo tenham uma relevância que permita não apenas uma descrição dos fenômenos, mas a compreensão de suas contradições e, por conseguinte, a possibilidade de transformação (CHEPTULIN, 1982; GAMBOA, 2002).

Os dados levantados na pesquisa foram organizados e tratados de acordo com o caminho proposto pela pesquisa bibliográfica: partimos de uma exploração das fontes, leitura do material selecionado, elaboração dos fichamentos, análise crítica dos fichamentos e conclusão. Para a interpretação dos dados, elegemos categorias de análise – descritas no item 2 – que permitam chegar a explicações concretas sobre o atual fazer da Fonoaudiologia Educacional no Brasil.

Com este percurso metodológico, passamos ao terceiro elemento da tríplice do movimento da dialética, isto é, à *síntese* do material levantado, apontando contribuições ao pensar da Fonoaudiologia Educacional a partir da concepção histórico-cultural da linguagem.

Por fim, recorreremos a Luria (2008b) para apresentar a relevância do trabalho apresentado. Segundo este autor:

A linguagem não é só um meio de comunicação, mas uma parte fundamental de todo processo de cognição. Empregamos palavras para designar objetos e sua localização no espaço (*direita, esquerda, atrás, na frente*, etc.). Por meio de construções gramaticais exprimimos relações e ideias. Sem considerar o quão particular ou abreviada possa ser a linguagem, ela é essência para a cognição: por meio dela designamos números, realizamos cálculos matemáticos, analisamos nossas percepções, distinguimos o que é essencial do que não é, e constituímos categorias distintas de impressões.

Além de ser um meio de comunicação, a linguagem é fundamental para a percepção e memória, o pensamento e o comportamento. Ela organiza nossa vida interior (págs. 49-0).

Portanto, o fonoaudiólogo enquanto profissional habilitado lidar com a relação conflituosa que o indivíduo estabelece com a linguagem (em suas múltiplas formas de expressão), deve compreender o lugar da linguagem não apenas na vida exterior, nas relações sociais, mas, sobretudo, na organização interior do sujeito. A necessidade de aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento social, histórico e cultural do psiquismo humano, compreendendo a linguagem como sistema de signos que é meio da comunicação e do pensamento, em oposição crítica às teorias naturalizantes do desenvolvimento infantil e,

principalmente, a necessidade de dar respostas ao fazer prático dos profissionais fonoaudiólogos que hoje se encontram desorientados dentro do ambiente escolar, é o que justifica a presente pesquisa.

Dessa maneira, nosso trabalho se organiza da seguinte maneira: No primeiro item, nos dedicamos a uma análise do contexto conjuntural no qual se desenvolve a pesquisa, debruçando-nos sobre as principais características do atual sistema de produção, o capitalismo, em sua fase imperialista, e adentrando a discussão dos efeitos desse sistema econômico na produção da atual “Era dos transtornos”.

No segundo item, viajamos pela história da Fonoaudiologia Educacional no Brasil e nos dedicamos à apresentação e descrição dos dados levantados no banco de dados da CAPES, BDTD e SBFa, a partir da classificação em cinco categorias de análise: 1. Concepção de Linguagem, 2. Concepção de Homem; 3. Função Social da Escola, 4. Fracasso Escolar, 5. Papel da Fonoaudiologia Educacional.

No terceiro item, concentramos nossa discussão na Linguagem. Partindo das contribuições da psicologia histórico-cultural e do Dialogismo Bakhtiniano, apresentamos a linguagem como meio da comunicação exterior e forma de organização do psiquismo humano para, a partir de tais contribuições, tecer uma análise crítica das produções em Fonoaudiologia Educacional a partir da categoria “Concepção de Linguagem”.

No quarto item, apresentamos a concepção histórico-cultural da formação humana e, a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, discutimos a função social da escola, a fim de concluir o capítulo com uma análise das produções em Fonoaudiologia Educacional a partir das categorias “Concepção de Homem”, “Função Social da Escola” e “Fracasso Escolar”.

O quinto item é dedicado à desconstrução dos conceitos vigente do TDAH e Dislexia/ Distúrbios de Aprendizagem, na busca de demonstrar como tais transtornos foram produzidos ao longo da história e de apresentar as formas superiores da conduta humana como determinadas pelo desenvolvimento social, não biológico.

Por fim, apresentamos uma síntese do nosso trabalho. A partir da análise das produções em Fonoaudiologia Educacional com base na categoria “O papel da Fonoaudiologia Educacional”, concluímos com a apresentação de uma contribuição crítica ao papel do fonoaudiólogo na educação.

## 1 O CONTEXTO DA PESQUISA

*[...] sob o aspecto político, o imperialismo é, em geral, uma tendência à violência e à reação [...]* (LÊNIN, 2007, p. 107).

O presente item dedica-se a uma análise sobre o atual contexto histórico no qual se desenvolve a presente pesquisa. Partindo da concepção materialista histórico-dialética da realidade, consideramos que raiz que condiciona os fenômenos que são estudados nesta tese está na forma de produção da vida material, isto é, no sistema de produção atual: o sistema capitalista, em sua fase imperialista.

De acordo com Karl Marx (2008),

*Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência [...]. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (p.47-48).*

Portanto, consideramos que uma exposição, ainda que breve, da natureza do sistema capitalista, desnudando os conflitos de classes existentes em seu interior, é necessária para compreensão da “época de transformações” na qual se desenrolam os fenômenos aqui estudados, porém não a partir da consciência que se tem dessa época, mas sim pelas contradições da vida material sobre a qual os fatos históricos são produzidos.

*Partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais (PATTO, 2015, p. 35).*

Neste sentido, este capítulo inicialmente discute os pontos centrais e essenciais para compreensão do modo de produção imperialista, concentrados no subitem “A crise do modo de produção imperialista” e, em seguida, apresenta os dados que levaram, corretamente, a Collares e Moysés (2014) caracterizarem o atual momento no qual essas linhas são escritas como “A Era dos Transtornos”.

## 1.1 A CRISE DO MODO DE PRODUÇÃO IMPERIALISTA

*“Você deve notar que não tem mais tutu e dizer que não está preocupado  
 Você deve lutar pela xepa da feira e dizer que está recompensado  
 Você deve estampar sempre um ar de alegria e dizer: tudo tem melhorado  
 Você deve rezar pelo bem do patrão e esquecer que está desempregado  
 Você merece, você merece! Tudo vai bem, tudo legal  
 Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé, se acabarem com o teu Carnaval?”*  
 (GONZAGUINHA<sup>6</sup>, Comportamento Geral).

Segundo Lênin (2007), o imperialismo é a última etapa do sistema capitalista. Isto porque sua necessidade de sobreviver à custa da destruição das forças produtivas da humanidade colocam duas únicas alternativas de consequência desta etapa: ou a completa destruição desse sistema com a construção e consolidação de um sistema baseado na propriedade coletiva dos meios de produção ou a humanidade será jogada à barbárie. Esta fase imperialista surge como desdobramento direto do que havia de fundamental na fase anterior, a fase ascendente do capitalismo:

Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, **quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese**, quando ganharam corpo e se manifestaram, em toda linha, os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada (p. 102, grifos nossos).

Mesmo se se mantém, ou melhor, se agudiza, a característica fundamental da fase ascendente do capitalismo, a exploração do homem pelo homem para obtenção da mais-valia, (que gera o lucro do capitalista); em sua fase superior, *“algumas características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se em sua antítese”*. As principais características do imperialismo, para a análise do problema sobre o qual nos debruçamos neste momento são: 1) A substituição (sem eliminá-la) da livre concorrência pelos monopólios (concentração da produção e do capital); 2) O fato de que a exportação de capitais ganha mais importância do que a exportação de mercadorias e 3) O fato de que está completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. Assim, essas características dão corpo àquilo que Lênin vai chamar de *“parasitismo característico do imperialismo”* (p.117): uma tendência à decomposição.

Os fatos históricos tem comprovado a atualidade dos escritos de Lênin. Hoje, com o mercado capitalista espalhado por todo o planeta, o lucro não é mais arrancado apenas pela

---

<sup>6</sup> Todas as citações de Gonzaguinha foram retiradas do site <http://www.gonzaguinha.com.br/>

exploração da mais-valia (diferença no valor da mercadoria produzida pelo trabalhador e o valor da força de trabalho paga pelo patrão). Para gerar lucro num modo de produção no qual a exportação de capitais é superior à exportação de mercadorias, no qual esses capitais estão cada vez mais concentrados (monopólios) e ainda no qual a partilha territorial do mundo está finalizada, *a necessidade do capitalismo é gerar novas fontes de renda*, mesmo que isso signifique destruição daquela que é a principal força produtiva: o trabalho humano (SOKOL, 2007). Estas fontes de renda são possíveis através da redução dos custos e postos de trabalhos, redução das despesas sociais e da *abertura de novos mercados* que permitam fazer circular o capital. Esta é ou não a realidade dos nossos tempos? Desemprego, retirada de direitos, desvalorização do trabalho, destruição física da classe trabalhadora e da juventude através das guerras e das drogas; tudo em nome do lucro de uma minoria controladora dos meios de produção.

A crise mundial aberta desde 2008 se explica exatamente por essa característica destruidora e parasita da fase imperialista, isto porque essa crise tem como origem o sistema de crédito que, nascido na fase ascendente do capitalismo como sistema de troca de mercadorias entre produtores e comerciantes (permitindo, naquele momento, desenvolver as forças produtivas), passa, na fase imperialista, a transformar o dinheiro em *capital de empréstimo* sob o qual é extraído o lucro, na forma de juros (DAUBERNY, 1995).

Assim, essas massas absurdas de capitais que não conseguem se enquadrar nas condições normais de exploração capitalista (ou seja, como mercadoria), precisam, portanto, circular por **meios artificiais**, criando novos campos capitalistas lucrativos. *“Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...]. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social”* (MARX, 2008, p. 47, grifos nossos).

A realidade é que o imperialismo tem a tendência à decomposição. Sua sobrevivência deve significar a manutenção da propriedade privada de produção e, portanto, sua edificação se dá sobre bases frágeis. Trata-se de um sistema que se ergue sobre a luta de classes: uma grande maioria que produz para que uma minoria detenha os lucros dessa produção. Não há dúvidas que a principal batalha dessa minoria privilegiada é continuar como minoria privilegiada, detentora dos meios de produção. E são exatamente essas relações de produção que formam a base do sistema capitalista e é sobre essa base que se ergue toda a estrutura da sociedade.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da

sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção material condiciona o processo de vida social, política e intelectual** (MARX, *loc. cit.*, grifos nossos).

Assim, é preciso compreender que é esse modo de produção capitalista, em sua fase imperialista, a saber, monopolista, regido pela exportação de capitais, movido pela necessidade de acumulação do lucro -, é esse modo de produção que controla todo o processo de vida social, política e intelectual. Família, religião, escola, emprego: todos crescem sobre a raiz cruel do parasitismo imperialista.

Parasitismo esse que luta arduamente para manter-se vivo como sistema de produção e, para manter-se firme nessa batalha, portanto, necessita elaborar um determinado *tipo de homem* (alienado, submisso, conformado com *sua* culpa pelos problemas sociais), para o qual se faz necessário um determinado *tipo de formação* (que contribua para adaptação e não transformação da realidade) e um determinado *tipo de teoria* (que sustente como verdade esta formação alienada). Elementos sobre os quais nos debruçaremos ao longo deste trabalho por compreendermos que essa necessidade de formar indivíduos passivos e adaptados à “ordem” tem a escola como lugar privilegiado para se fazer cumprir e, portanto, trata-se da realidade sob a qual se depara a Fonoaudiologia Educacional.

## 1.2 A ERA DOS TRANSTORNOS

*“Você deve aprender a baixar a cabeça e dizer sempre: “Muito obrigado!” São palavras que ainda te deixam dizer por ser homem bem disciplinado Deve, pois, só fazer pelo bem da Nação tudo aquilo que for ordenado Pra ganhar um Fuscão no júízo final e diploma de bem comportado Você merece, você merece. Tudo vai bem, tudo legal. Cerveja, samba e amanhã, seu Zé, se acabarem com teu carnaval?”*  
(GONZAGUINHA, Comportamento Geral).

Patto (2015) explica como as dificuldades de aprendizagem se manifestam, no Brasil, de maneira prioritária nas crianças oriundas dos seguimentos mais pobres da população. Afirma ainda que as ideias vigentes no país sobre as dificuldades na aprendizagem tem uma raiz histórica: *“É visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um rumo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa **visão de mundo** que se consolidou naquele tempo e lugar”* (p. 37, grifos do original). Essa “visão de mundo” nasce sem qualquer vínculo com as condições

históricas e sociais de uma época e tratam-se apenas de transposições de ideias, do puro esforço intelectual para a realidade (CHAUÍ, 1981 *apud* PATTO, *ibidem*).

Essa visão de mundo dá origem a teorias naturalizantes do desenvolvimento humano as quais tem servido de armas poderosas para o atual sistema de produção, ao sustentar a ideia de que não resta alternativa ao indivíduo do que resignar-se no seu problema que, segundo tais teorias, seria individual, particular, biológico! A formação humana é voltada para a adaptação ao sistema, traduzida de maneira mais sutil por palavras como disciplina e obediência. Chegamos a um momento no qual, qualquer “mudança” nos rumos do desenvolvimento humano que fuja às regras padronizadas não só é visto como uma “alteração” do curso “natural”, mas sim como uma patologia. Tais teorias isentam-se de irem à raiz social dos problemas que aparecem, na superfície, com comportamentos indisciplinados e violentos e com as dificuldades de aprendizagem na escola, no que se refere às crianças e jovens.

A utilização de explicações de cunho biológico para a análise de fenômenos sociais (deslocamento do eixo da sociedade para o organismo do indivíduo) caracteriza a biologização da formação humana,

[...] confere-se, assim, cunho pessoal à desigualdade social inerente a relações de produção fundadas em exploração e opressão. A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado, muito menos questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais (PATTO, 2005, p. 97).

O desconhecimento do conceito essencial dos fenômenos é historicamente determinado numa sociedade de classes, tornando “natural” para alguns indivíduos a explicação de fenômenos pela sua aparência. A essa explicação superficial dos fenômenos que penetra na mente dos indivíduos de forma naturalizada, Kosik (1976, p.15) denomina de *pseudoconcreticidade*:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* [...]. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro -escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde (grifos do autor).

Como as coisas não se apresentam aos homens tais como elas são, é preciso um esforço para conhecê-las em sua *essência*. Assim, para compreender um fenômeno é necessário superar o mundo da pseudoconcreticidade e capturar o seu cerne. Este é, por

consequente, o objetivo primordial da ciência e da filosofia: ir à raiz dos fenômenos em busca da sua essência.

Esta tendência a naturalizar os fenômenos e explicá-los apenas tomando como referência a sua aparência está enraizada no problema que nos debruçamos neste momento: o fonoaudiólogo é convocado à escola para tratar das “crianças problemas”, que não aprendem porque não se comportam ou pela dificuldade com a leitura e escrita. Ao processo, na escola, de transformação de questões sociais em naturais/biológicas e individuais dá-se o nome **de medicalização do processo de ensino-aprendizagem** (MOYSÉS; COLLARES, 2010). *“Quando problemas de ordem social, educativo, político, econômico e inclusive emocional são abordados como se fossem problemas biológicos, estamos igualando o munda da vida humana ao munda da natureza”* (MOYSÉS; COLLARES; UNTOIGLICH, 2013, p. 26, tradução nossa). *“Quando características como a tristeza, a inquietude infantil, a timidez, a rebeldia adolescente (...) se transformam em patologia, nos encontramos diante de um processo de patologização da vida”* (ibidem, p. 29, grifos dos autores, tradução nossa).

Olhar para o fenômeno apenas pela sua aparência – o sujeito que não aprende – isenta de toda a responsabilidade o contexto social em que esse indivíduo se insere. *“Compreender o fenômeno de forma individualizada, medicando maciçamente crianças e adolescentes em resposta a supostas disfunções cerebrais e desconsiderando os processos sociais objetivos em que o psiquismo se constitui, não seria se limitar a aparência do fenômeno, sem buscar sua essência?”* (EIDT; TULESKI, 2010, p. 130). Assim, comportamentos julgados como violentos, desatentos, hiperativos ou indisciplinados devem ser analisados à luz do contexto em que os mesmos se dão. “Não nascem com os sujeitos”. “Não é uma questão de índole”. “Não quer dizer que a criança tenha “puxado” o lado violento do pai”. Isso, lembramos, é apenas a aparência.

Na **aparência** estão os comportamentos violentos, indisciplinados (FERRACIOLI; TULESKI, 2013), hiperativos, desatentos e as dificuldades de aprendizagem, justificados por argumentos focados nos indivíduos: disfunções orgânicas; incapacidade intelectual; dificuldades nas habilidades e competências perceptivo-motoras; desnutrição; dificuldades de linguagem; traços de personalidade; problemas emocionais, comportamentos inadequados; carências culturais; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio das famílias; ‘desagregação’ familiar; conflitos familiares etc. (MEIRA, 2012).

Na **essência**, ocultada pelas teorias naturalizantes do desenvolvimento do psiquismo, está a necessidade de um sistema apodrecido de encontrar meios artificiais para fazer circular o capital e, assim, garantir a sua sobrevivência. É essa necessidade que leva à máfia, ao crime

e à desagregação. Instauram-se as guerras para geração de lucros com a economia de armamentos (SOKOL, 2007). Este mesmo lucro que vende a imagem da beleza feminina para impulsionar o tráfico de mulheres e crianças em todo mundo. O mesmo que, mais recentemente, aparece com o argumento de legalização das drogas diminuiria a máfia já que geraria a “livre-concorrência” (como se fosse possível “humanizar” o narcotráfico ou tornar o traficante empreendedor!), quando na verdade trata-se de um dos negócios mais rentáveis do planeta, movimentando cerca de 300 a 500 bilhões de dólares ao ano, dopando milhares de jovens para que se adaptem a esse sistema (JANSEN, 2007). A afirmação de Antônio Maria Costa, diretor do gabinete da ONU para Drogas e Crime Organizado, no início de 2009, é esclarecedora: *“Durante o segundo semestre de 2008, a falta de liquidez foi o principal problema do sistema bancário e o capital disponível tornou-se um fator fundamental. Em muitos casos, o dinheiro da droga foi o único capital de investimento disponível. Muitos bancos foram salvos da crise financeira graças ao dinheiro das drogas”* (SOUSA, 2009, grifos nossos).

A criação de diversos falsos argumentos para fazer o capital circular pelos seus meios artificiais (guerras, tráfico, máfia, drogas etc.), tudo em nome do lucro para sobrevivência de um sistema apodrecido. Seria coincidência/exagero pensar na criação de diversas doenças para justificar o lucro de bilhões em medicamentos?

Os dados da crescente medicalização e patologização da educação são alarmantes. Uma face dessa moeda é o uso de medicamentos para “controlar” e “disciplinar” comportamentos violentos e indisciplinados. Segundo Moysés, Collares e Untoiglich (2013) é possível constatar como o uso de medicamentos tem crescido a passos largos na América Latina e nos EUA. Em pesquisa realizada no Uruguai<sup>7</sup>, 30% das crianças estudadas estavam sendo medicadas com psicotrópicos, sendo que, na educação especial esse número chegava a 80% e nos setores mais humildes, as doses eram mais poderosas e ministradas em crianças cada vez mais jovens. Na Argentina, de 1994 a 2005, foi registrado um aumento de 900% no uso do Metilfenidato (MPH) – comercializado no Brasil com os nomes de Ritalina® ou Concerta®<sup>8</sup>. Já nos EUA, a revista inglesa New Scientist considera o volume de vendas da anfetamina (da qual deriva o MPH) *“um dos fenômenos farmacêuticos mais extraordinários de nosso tempo”* (*ibidem*, p. 31): 9% das crianças estadunidenses estão medicadas com essa droga. E a situação

---

<sup>7</sup> Por Maria Noel Miguez (2011) citada por citada por Moysés, Collares e Untoiglich (2013).

<sup>8</sup> Segundo Moysés & Collares (2012)

não é um “privilégio” das Américas! Na Espanha, entre 1992 e 2001 o consumo da Ritalina® subiu em 8% e em Portugal, o número de crianças que tomavam o MPH subiu de 400 em 2003 para 6.000 a 8.000 em 2006 (MOYSÉS; COLLARES, 2012).

No Brasil, as casas legislativas aprovam com grande rapidez diversos projetos de lei medicalizantes, em geral, traduções de projetos de leis americanas que recebem apoio de entidades profissionais e de familiares de “portadores” dos pretensos transtornos, bem como, é claro, da indústria farmacêutica. Estes projetos se concentram, em resumo, em três pontos: 1. Criação de programas para identificar, na rede pública e privada, a Dislexia e o TDAH; 2. Estabelecer condições especiais para os “portadores de Dislexia e TDAH” serem avaliados nos vestibulares e concursos para o setor público; 3. Incluir as drogas usadas no pretenso tratamento do TDAH no rol dos medicamentos especiais que são distribuídos gratuitamente na rede pública de Saúde (COLLARES e MOYSÉS, 2014). Há resistência, por outro lado. Crescem o número de profissionais cada vez mais engajados na luta contra a medicalização educação e da sociedade e patologização da vida; crescem o número de publicações que buscam provar cientificamente a inexistência de tais transtornos; aumentam os núcleos e fóruns de debates e ações em torno do tema<sup>9</sup>. Trata-se de um embate no seio da sociedade capitalista, marcada pelas tensões que a compõe.

Os dados do uso do MPH no Brasil, “segundo maior consumidor de metilfenidato no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos da América” (COLLARES e MOYSÉS, 2014, p.57), também são alarmantes:

[...] as vendas de MPH crescem em ritmo assombroso: 71.000 caixas de Ritalina® em 2000 e 739.000 em 2004 (aumento de 940%); entre 2003 e 2004, aumentaram em 51%. Em 2008 foram vendidas 1.147.000 caixas, sob os nomes Ritalina® e o sugestivo Concerta®; aumento de 1.616% desde 2000. Se for incluída a dextro-anfetamina, droga menos utilizada, as vendas em 2008 ultrapassam os 2 milhões de caixas. Nesse ano, ao preço no varejo, gastaram-se cerca de 88 milhões de reais com a compra de metilfenidato (MOYSÉS, COLLARES E UNTOIGLICH, 2013, pg. 138).

Trata-se de um assustador aumento em escala mundial na produção e venda de medicamentos, os quais nem os seus próprios defensores conseguem comprovar benefícios, mas ao contrário, até o momento, a única comprovação é de um efeito comparável ao que a cocaína produz no organismo humano: a sensibilidade à situações da vida que provocariam prazer de maneira natural (emoções, alimentos, interações sociais, afetos etc.) são substituídas

---

<sup>9</sup> Cf. [www.medicalizacao.org.br](http://www.medicalizacao.org.br)

pela busca da sensação artificial de prazer provocada pela substância, resultando na drogadição do organismo (*ibidem*). Retomaremos essa questão adiante.

Este assombroso crescimento do uso do metilfenidato e da anfetamina está traduzido numa brilhante frase de MOYSÉS e COLLARES (2012, p. 147): “*Eureka! Vender remédios para pessoas saudáveis!*”. Ora, é uma descoberta incrível para o sistema capitalista! E os dados apresentados demonstram! Como fazer movimentar artificialmente o capital que, recordemos, é concentrado, não é convertido em mercadoria e onde não há mais mercados para conquistar (findou-se a partilha do mundo)? Criam-se guerras, para circular a indústria armamentista; defende-se a legalização das drogas para fazer circular a indústria do tráfico e agora, que sensacional: criam-se doenças para fazer circular a indústria farmacêutica! Numa sociedade de classes, a minoria privilegiada lucra, enquanto a maioria explorada é patologizadas, silenciada, criminalizada, tudo para gerar tais lucros.

Uma sociedade desigual, regida pela ditadura do lucro; famílias ameaçadas pelo fantasma do desemprego e pela retirada de direitos sociais; jovens sem perspectivas de futuro afundados no mundo das drogas, escolas destruídas fisicamente e professores desvalorizados e sofridos. Esse é o contexto social de milhares de crianças que, sem nem mesmo saber o porquê, são jogadas dentro do ambiente escolar com a incrível tarefa de aprender a se adaptar a essa realidade. Entretanto, elas resistem. Não se adaptam. Questionam. Reagem. Como no mundo capitalista não há tempo para explicações, esse contexto social (família, escola, saúde) continua a responder a essas crianças de maneira sucinta: o problema não é meu, é seu. Todos cantam num uníssono para a criança a famosa “síndrome da Gabriela”: eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim.

## 2 A FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL

Neste item, buscamos discutir a realidade da Fonoaudiologia Educacional no Brasil, demonstrando, em primeiro lugar, como o nascimento da própria profissão esteve ligado ao viés normatizador da língua dentro da escola, o que procuramos apresentar no primeiro subitem que discorre sobre a história da Fonoaudiologia Educacional no Brasil e, em segundo lugar, descrevendo as pesquisas mais atuais em Fonoaudiologia Educacional a partir das concepções de Linguagem, de Homem, da Função Social da Escola, do Fracasso Escolar e do papel da Fonoaudiologia Educacional vigentes nestes trabalhos, o que é apresentado no segundo subitem.

### 2.1 HISTÓRIA DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL

A história do surgimento da Fonoaudiologia enquanto profissão no Brasil é determinante para compreensão do lugar que esse profissional ocupa no cenário atual e na localização histórica da Fonoaudiologia no contexto escolar. A pesquisadora Ana Paula Berberian, em seu livro *“Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico”* (2007) apresenta sua divergência em relação à perspectiva quase hegemônica de que a Fonoaudiologia teria surgido por volta de 1960 com a implantação dos primeiros cursos especializados devido à necessidade de tratamento das pessoas com distúrbios da comunicação. Em primeiro lugar, coloca que a fragilidade desta hipótese está no fato de as “doenças da linguagem” existirem muito antes de 1960 e não apenas nesse período em que se procurou estudá-las. Discordando desta justificativa, a autora coloca: *“As práticas fonoaudiológicas datam de um período situado historicamente, ou seja, quando o tratamento dos distúrbios da comunicação, articulados a uma série de iniciativas e interesse de grupos da sociedade, passou a ter um papel determinante nas formas de organização social”* (p.22).

Explica que, por volta do início de 1920, existiu no Brasil uma política de normatização e padronização de uma língua nacional, decorrente de uma forte imigração que surgia em função do processo de industrialização. Os trabalhadores de diversas regiões do país e do mundo que chegavam aos grandes centros urbanos brasileiros para trabalharem no crescimento e desenvolvimento das cidades, “contaminavam” a língua oficial devido a suas variações dialetais e, por isso, foram desencadeadas propostas de avaliação e eliminação dos chamados “distúrbios da comunicação”. À escola foi atribuída uma posição privilegiada de reorganização da sociedade pelo contato direto com aqueles que iniciavam o processo de

aprendizagem da língua: através da doutrina higienista nacional e das ideias escolanovistas da educação, configurou-se um processo amplo de pedagogização da saúde e medicalização da educação, estabelecendo critérios delimitados entre o normal e o patológico, o saudável e o doente, localizando no aluno (individualismo) a causa dos problemas de saúde (*ibidem*).

Diante da perspectiva que a normatização da língua poderia cumprir no fortalecimento da ideologia vigente, a escola passou a exercer um papel central no gerenciamento desta unidade nacional da língua, buscando, inclusive, recursos científicos para atingir esse ideal. “Preocupações educacionais estiveram presentes ao se procurar conhecer a língua das crianças com o propósito de reconhecimento dos níveis de desenvolvimento da criança e explicações do uso da linguagem no processo pedagógico” (NETO apud BERBERIAN, 2007, pg. 60).

A preocupação girou não apenas em torno de como a língua interferia no processo de aprendizagem da criança, mas também a tarefa da escola se estendeu aos distúrbios da língua que apareciam nesse processo. Assim, coube ao professor a identificação e eliminação destes distúrbios, assumindo, desta forma, um papel de terapeuta. O aperfeiçoamento destas estratégias de terapia para tais distúrbios culminou na oficialização da Fonoaudiologia. Dessa forma, a constituição, na Fonoaudiologia, dos primeiros cursos especializados tiveram como base para seus currículos tais práticas normatizadoras do período anterior. Como o motivo de sua constituição era apenas a de dar o status de especialidade à padronização da língua, os primeiros cursos de Fonoaudiologia duravam apenas 1 ano, tempo suficiente para formar um especialista em detectar os chamados distúrbios da comunicação humana. Essa perspectiva mais organicista e patologizante permeou os primeiros passos da Fonoaudiologia enquanto profissão no Brasil (*ibidem*).

De 1950 a 1970, a Fonoaudiologia enclausurou-se nos consultórios particulares e clínicas especializadas, com práticas individualizadas, consideradas elitistas e excludentes, centradas na realização de testes, detecção de distúrbios e ação voltada para neutralização de sinais e sintomas. Apenas no final da década de 1980, com o fim da ditadura militar e implantação do Sistema Único de Saúde – SUS, decorrente do Movimento de Reforma Sanitária Brasileiro, é que a Fonoaudiologia passou a repensar a reorganização dos seus serviços, promovendo mudanças no modelo de atenção à saúde, na formação de profissionais dentro desse novo contexto social, potencializando, portanto, a contratação dos primeiros profissionais para o sistema público de saúde. Sua ação individualizada e elitista chocava-se com essa nova realidade no sistema público de saúde. Suas ações estavam distanciadas da realidade da população, o que levava ao distanciamento dos usuários dos serviços públicos de

Fonoaudiologia: mesmo mudando de ambiente, a concepção de ação fonoaudiológica voltada para tratar dos chamados “distúrbios da comunicação” prevalecia. Centrada no enfoque clínico-reabilitador, a ação fonoaudiológica corroborava para a concepção da doença como fenômeno individual, na medida em que separava a “doença” do contexto em que o indivíduo se inseria (PENTEADO e SERVILHA, 2004).

Tal realidade impulsiona um movimento de reflexão e mudanças por parte dos profissionais inseridos na Saúde Pública, bem como daqueles inseridos na Universidade – pensando mais diretamente no problema da formação profissional –, redirecionando a prática fonoaudiológica para uma perspectiva mais social, coletiva e preventiva, instaurando a chamada Fonoaudiologia Preventiva<sup>10</sup>, propondo o trabalho da Fonoaudiologia em três níveis de atenção à saúde: primário (proteção específica e promoção de saúde), secundário (detecção precoce) e terciário (atendimento). É preciso relevar que, a esta época, a promoção da saúde estava incluída no nível primário junto à proteção. Apesar de representar um avanço para a época, ainda guardava restrições na concepção de saúde, pois, considerando a doença como fio condutor para atuação em níveis de complexidade (primário – promove saúde quando não há doença/ secundário – protege quando existe risco de doença/ terciário – reabilita na presença de doença) não confere relevância à complexidade dos processos subjetivos, sociais e culturais de cada comunidade (PENTEADO e SERVILHA, 2004).

Recentemente, na segunda metade da década de 1990, com a chegada do conceito de Promoção de Saúde no Brasil<sup>11</sup>, há um deslocamento do eixo patologia/controle e prevenção de doenças para o eixo saúde/promoção da saúde que traz consigo ressignificações sobre as concepções de saúde, sujeito e educação, as quais vão refletir na práxis profissional do fonoaudiólogo. O processo de saúde/adoecimento passa a ser visto como resultante dos modos de organização da produção social, do trabalho e da conjuntura social em determinado período histórico (*ibidem*).

O conhecimento da história da Fonoaudiologia com seu nascimento enquanto profissão, ligado à prática normatizadora da língua no ambiente escolar, é de extrema relevância para a

---

<sup>10</sup> Fundamentada na Medicina Preventiva proposta por Leavell e Clark (*Medicina Preventiva*. São Paulo, McGraw-Hill, 1976) e influenciada pelo conceito de Saúde formulado pela OMS – Organização Mundial da Saúde - que assume a saúde enquanto um bem estar físico, psico e social.

<sup>11</sup> Ressaltamos que o conceito de Promoção da Saúde constitui-se em um importante avanço no pensar sobre o fazer prático dos profissionais de saúde, guardando, entretanto, influência dos organismos internacionais multilaterais, tais como a ONU – Organização das Nações Unidas, (que estiveram na base de seu nascimento), e que refletem uma perspectiva de promover saúde pensando em todos os aspectos sociais que nela influenciam, resguardando, contudo, o modo de produção material do sistema vigente, isto é, promover saúde sob a base do atual sistema capitalista.

compreensão do lugar que este profissional ocupa hoje dentro da escola. A partir da compreensão de que a Fonoaudiologia nasceu decorrente deste processo é possível constatar a origem das dificuldades e divergências de identificar o campo de atuação do fonoaudiólogo na educação, que muitas vezes é identificado apenas como uma subárea médica para colocar em prática testes e tratamentos definidos pelos médicos ou como um professor particular que ajuda no consultório a criança a atingir um bom desempenho escolar (BERBERIAN, 2007).

A lei que regulamenta a profissão do fonoaudiólogo no Brasil – Lei 6.965 de 9 de dezembro de 1981 – estabelecendo o fonoaudiólogo como “*o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz*” (BRASIL, 1981), ou seja, voltado aos distúrbios da **comunicação** humana, indica no Art. 4º como uma das competências deste profissional: *1) participar da Equipe de Orientação e Planejamento Escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos*, mas não vai além na definição do lugar deste profissional na escola.

Em 2001, a resolução nº 274 de 20 de abril do Conselho Federal de Fonoaudiologia (ANEXO A), “*Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo frente a triagem auditiva escolar*”, ao partir da consideração de que a Triagem Auditiva nas escolas tratava-se de uma prática rotineira deste profissional. Esta resolução foca na delimitação técnica das características da triagem e nas orientações necessárias em caso de detecção de qualquer alteração.

Em 2005, a resolução 309 de 01 de abril, também do Conselho Federal de Fonoaudiologia (ANEXO B), “*Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências*”. Tal resolução parte não somente na necessidade de normatizar a atuação desse profissional no âmbito educacional, mas de duas outras necessidades que serão de extrema relevância para as considerações que buscaremos desenvolver ao longo deste trabalho. São elas: 1) “*(...) a necessidade de suscitar, em todos os setores da educação, a conscientização e a valorização do trabalho fonoaudiológico*”; isto é, parte da **necessidade da Fonoaudiologia em estar na educação e não da educação em receber o fonoaudiólogo** e 2) “*(...) a necessidade de promover a saúde, prevenir e orientar a comunidade escolar quanto às alterações de audição, linguagem, motricidade oral e voz*”, a qual nos fornece uma primeira definição legal sobre o papel deste profissional: **promover saúde, prevenir doenças e orientar sobre as alterações**. O Art. 1º desta resolução busca estabelecer as ações para traduzir tal atuação:

Art. 1º - Cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem, o que poderá ser feito por meio de :

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

Mesmo se a resolução se preocupa em deixar explícito no Art. 2º que é vedado ao fonoaudiólogo o atendimento clínico/terapêutico dentro do ambiente escolar (a exceção das escolas especiais onde pode exercer tal função em horário e local que não interfira nas atividades escolares), ela ainda é vaga ao utilizar termos como “programas fonoaudiológicos”, “orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz”, “ações que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem” e “contribuições da realização de planejamento”. Consideramos que a dubiedade de tais formulações se justifica pela própria identificação da Fonoaudiologia com a teoria do conhecimento que permeou seu nascimento enquanto profissão no Brasil: o modelo biomédico/organicista assenta suas práticas no fazer clínico e corretivo, de maneira que a atuação educacional apenas reproduz tal lógica biologizante, ainda que, na superfície, aparente buscar uma visão mais ampliada da atuação em Educação.

A trajetória da Fonoaudiologia é, portanto, marcada pela busca constante de explicações para as chamadas patologias da linguagem, busca essa que fez a Fonoaudiologia procurar em outras ciências mais “experientes” – tais como a Medicina, a Psicologia e a Linguística – os possíveis conhecimentos para suprir tais dúvidas. Foi assim que a simples transferência de conceitos de outras áreas para explicar os fenômenos que se passavam no âmbito da clínica fonoaudiológica, desconsiderando a necessidade de um raciocínio clínico próprio, isto é, de acordo com sua própria realidade, levou a Fonoaudiologia a assentar-se predominantemente na dimensão da clínica médica, reduzindo a noção do sintoma da linguagem aos aspectos

orgânico e articulatorio, retirando-se da fala a própria linguagem. O olhar focou-se na doença que se mostra na linguagem e não na linguagem em si. Mesmo se em 1981, a Fonoaudiologia é reconhecida no Brasil, essa nebulosidade na origem da clínica fonoaudiológica pode justificar as imprecisões, divergências e multiplicidade de explicações teóricas sobre o fenômeno que se apresenta na Fonoaudiologia (AMOROSO e FREIRE, 2001).

Discutindo qual seria o objeto de estudo da Fonoaudiologia, Freire (2012), explica que, pela etimologia da palavra, a Fonoaudiologia seria o estudo do som da fala e da audição (p.308) o que levaria a uma compreensão de que haveria um duplo objeto de estudo. Entretanto, recorrendo à literatura, a autora afirma que existiram 3 momentos históricos principais que definiram o objeto de estudo da Fonoaudiologia. No primeiro momento, as definições para a Fonoaudiologia, de acordo com Amorim (*apud* Freire, 2012), afirmavam que o seu objeto seria o estudo integrado da linguagem humana e da audição, excluindo assim, a possibilidade de um duplo objeto de estudo. Contudo, a definição de Amorim coloca a linguagem como campo dependente da audição e reduz à mecânica a complexidade da linguagem. O segundo momento, marcado pela definição dada pela legislação que regulamentou a profissão de fonoaudiólogo no Brasil, voltou-se novamente para a divisão da área em mais de um objeto de estudo, já que o fonoaudiólogo passa a ser definido como “*o profissional..., que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz*” (BRASIL, 1981). Por fim, o terceiro momento, considerado pela autora como o atual, decorrente da divisão em especialidades provocada pelo segundo momento, onde o foco é deslocado para o estudo das patologias da linguagem, enfatizando uma atuação puramente clínica da atuação fonoaudiológica.

É nesse contexto que o Conselho Federal de Fonoaudiologia aprova em 20 de março de 2010 a Resolução nº 382 (ANEXO C) que reconhece a Fonoaudiologia escolar/Educacional como uma especialidade da Fonoaudiologia. Já a resolução nº 387 de 18 de setembro de 2010 (ANEXO D) visa dispor sobre as atribuições e competência desse profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional.

**Art. 2º** - O profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional está apto a:

I - atuar no âmbito educacional, compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento;

II - participar do planejamento educacional;

III - elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e

competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem;

IV - promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida (CFFa, n. 387, 2010).

Assim, num contexto de discussão sobre qual o real objeto de estudo da Fonoaudiologia, no qual se questiona o olhar voltado às patologias da comunicação humana, em que pouco se discutiu sobre a realidade da escola e qual a verdadeira demanda desta instituição à presença dos profissionais de saúde, é criada mais uma especialidade na Fonoaudiologia, a Fonoaudiologia Educacional/Escolar. As consequências desse quadro – o de criação de uma possibilidade de atuação prática sob uma sustentação teórica que concebe o sujeito a partir de um olhar biológico/organicista – são atuações superficiais, vazias de significados e permeadas pelo olhar medicalizante, não apenas porque este foi o berço do nascimento da Fonoaudiologia, mas principalmente porque esta é a explicação que visa hoje apresentar-se como única possibilidade de atuação em saúde.

Na busca de construir uma oposição a esta concepção, Masini (2004) se coloca à tarefa de concluir a sua tese de doutorado apresentando a discursão sobre o objeto de estudo da Fonoaudiologia a partir de diferentes perspectivas teóricas. Após expor distintas concepções, a autora defende que *“o objeto da fonoaudiologia é o sujeito que estabelece uma relação conflituosa com a linguagem, considerando no entanto que esse conflito é de natureza social”* (p. 180) o que, em nossa concepção, permite um deslocamento do olhar voltado das “patologias da linguagem” para o ser humano, o sujeito que estabelece uma relação de conflito com esta linguagem, de maneira que a “patologia” só é considerada a partir das condições sociais e históricas de produção da linguagem humana. Olha-se não para a fala, mas para aquele que fala.

Pelo exposto, é com base na análise crítica sobre a influência do olhar biologizante e medicalocêntrico que marcou a história do nascimento da Fonoaudiologia no Brasil o qual ainda hoje determina o fazer prático desses profissionais no campo educacional; bem como baseando-nos na concepção de que o objeto de estudo da Fonoaudiologia é o ser humano e sua relação conflituosa com a linguagem, é que desenvolvemos o presente trabalho e as análises que desenvolveremos nos próximos capítulos, iniciando pelo levantamento da realidade das pesquisas sobre a Fonoaudiologia Educacional no Brasil.

## 2.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS ATUAIS EM FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL

### 2.2.1 Apresentação dos dados

Com o objetivo de explicar, através de uma descrição rigorosa da realidade, o atual trabalho do fonoaudiólogo educacional, buscando estabelecer os nexos e relações que constituem a atuação desse profissional no âmbito da Educação, dedicamos este espaço para analisar as pesquisas na área da Fonoaudiologia Educacional.

Para tanto, recorreremos ao banco de dados do Portal de periódicos da CAPES, do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia - SBFa (Anais dos Congressos, Revistas e Jornais) a fim de descrever rigorosamente o pensamento científico brasileiro sobre a Fonoaudiologia Educacional. Na primeira triagem nestes bancos de dados, realizada em março de 2014, encontramos:

- 1) **Portal de Periódicos da CAPES:** site com problemas, sem disponibilizar possibilidade de pesquisas;
- 2) **Anais dos Congressos, Revistas e Jornais da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia:** Iniciamos pela busca nos Anais dos Congressos da SBFa e não encontramos nenhuma referência de trabalho no campo “Fonoaudiologia Educacional” em todos os anos em que foi realizado. Foi a partir desse resultado que optamos pela inclusão no nosso banco de dados das Revistas da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia no período de 2005 (ano da Resolução 309 do CFF<sup>a</sup>, que dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências) a 2013, bem como do Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia que foram analisados no segundo momento de triagem.
- 3) **BDTD:** Foram utilizados 7 (sete) descritores a fim de fazer um apanhado geral da discussão teórica sobre a Fonoaudiologia Educacional. A tabela 1 mostra os resultados desta primeira triagem:

<b>Tabela 1 – Descritores BDTD</b>	
Descritores BDTD	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Fonoaudiologia Educacional	47
Fonoaudiologia Educacional e linguagem	25
Fonoaudiologia Educacional e Distúrbio de Leitura e Escrita	4
Fonoaudiologia Educacional e Dislexia	1
Fonoaudiologia Educacional e TDAH	1
Fonoaudiologia Educacional e Medicalização da Educação	1
Fonoaudiologia Educacional e Patologização da Educação	1
Total	80

Dentre os 80 trabalhos encontrados, 31 se repetiam entre os descritores (alguns, mais de uma vez), de maneira que a amostra real inicial foi composta por 49 trabalhos, dos quais 28 se tratam de Dissertações publicadas entre os anos de 1991 a 2013, 6 tratam-se de Teses publicadas entre os anos de 2005 a 2013 e 15 tratam-se de trabalhos sobre os quais não foi possível identificar o tipo e o ano.

Ainda que não pudessem ser identificados quanto aos tipos e anos de publicação, todos os resumos dos 49 trabalhos foram lidos e analisados de acordo com a aproximação do objeto de pesquisa, a saber, a atuação da Fonoaudiologia Educacional. Dentre estes 49 resumos analisados, constatou-se que: 25 trabalhos não apresentavam compatibilidade com o objeto da nossa pesquisa e foram, dessa forma, descartados; 15 trabalhos não disponibilizavam a versão completa dos seus textos (apenas os resumos) e foram, portanto, também descartados. Dessa forma a amostra do BDTD incluiu 9 (nove) trabalhos, os quais estão descritos na tabela 2.

<b>Tabela 2 – Dados coletados do BDTD</b>				
TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	TIPO	ANO	LOCAL
Fonoaudiologia educacional: inserção e prática no município de São Bernardo do Campo.	Silvia Guarinello Cariola	Dissertação	2012	UNICAMP
A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à	Maria Letícia Cautela de	Tese	2013	UERJ

Fonoaudiologia aplicada à Educação.	Almeida Machado			
Intervenção da fonoaudiologia educacional no ensino fundamental: efeitos no trabalho de letramento.	Linda Boghossian Jordão	Dissertação	2012	UNICAMP
A inserção do fonoaudiólogo em instituições educacionais de Salvador.	Ingrid Barreto Aguiar Fonteles	Dissertação	2007	PUC-SP
Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita.	Thaís dos Santos Gonçalves	Dissertação	2011	USP
Promoção da saúde em ensino fundamental: ações de teleducação em Fonoaudiologia na inclusão escolar.	José Luiz Brito de Carvalho	Dissertação	2012	USP
Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas.	Natally Ribeiro	Dissertação	2011	PUC-SP
Narrativas e representações sociais sobre a atuação fonoaudiológica na escola.	Maria Carolina Caldas Didier	Dissertação	2006	UNICAP
Ações educativas em fonoaudiologia: promovendo a comunicação saudável no ambiente escolar.	Lizard Monte Batista	Dissertação	2010	UNIFOR

Em uma segunda triagem, realizada em junho de 2014, concentramo-nos nos materiais da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa), nos quais encontramos:

- 1) **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia:** utilizados os mesmos descritores citados na Tabela 1, não foram encontrados resultados.
- 2) **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia:** utilizados os mesmos descritores citados na Tabela 1, foram encontrados os resultados presentes na Tabela 3:

<b>Tabela 3 - Descritores Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia</b>	
Descritores Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Fonoaudiologia Educacional	3
Fonoaudiologia Educacional e linguagem	2
Fonoaudiologia Educacional e Distúrbio de Leitura e Escrita	0
Fonoaudiologia Educacional e Dislexia	0
Fonoaudiologia Educacional e TDAH	0
Fonoaudiologia Educacional e Medicalização da Educação	0
Fonoaudiologia Educacional e Patologização da Educação	0
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>

Dentre os 5 trabalhos encontrados na Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2 se repetiam entre os descritores, de maneira que a amostra real foi de 3 (três) artigos. Seguindo os mesmos critérios de tratamento dos dados realizados com o BDTD, isto é, leitura dos resumos e análise a partir da compatibilidade com o objeto da pesquisa, constatamos que nenhum dos três artigos da amostra possuía compatibilidade com o nosso objeto e foram, dessa forma, descartados.

A última triagem, realizada em março de 2015, concentrou-se na análise do banco de dados Portal de periódicos da CAPES. Foram utilizados os mesmos descritores usados nas triagens do BDTD e dos materiais da Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Os resultados desta análise encontram-se na Tabela 4.

<b>Tabela 4 - Descritores CAPES</b>	
Descritores CAPES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Fonoaudiologia Educacional	31
Fonoaudiologia Educacional e linguagem	13
Fonoaudiologia Educacional e Distúrbio de Leitura e Escrita	0
Fonoaudiologia Educacional e Dislexia	2
Fonoaudiologia Educacional e TDAH	6

Fonoaudiologia Educacional e Medicalização da Educação	3
Fonoaudiologia Educacional e Patologização da Educação	1
TOTAL	56

Dentre os 56 trabalhos encontrados, 20 se repetiam entre os descritores (alguns, mais de uma vez), de maneira que a amostra real inicial foi composta por 36 trabalhos. Ressalta-se que, dentre estes 36 que compuseram a amostra do banco de dados de Periódicos da CAPES, 5 já compunham as amostras dos bancos de dados anteriormente citados (BDTD e Revista da SBFa) e, portanto, eles foram descartados a fim de evitar duplicidade na análise final.

Seguindo os mesmos critérios de tratamento dos dados realizados com o BDTD e com a Revista da SBFa – leitura dos resumos e análise a partir da compatibilidade com o objeto da pesquisa – constatamos que 25 trabalhos eram incompatíveis com o objeto de nossa pesquisa e estes foram, portanto, descartados, restando, dessa forma, 6 (seis) trabalhos a serem analisados. Tais trabalhos encontram-se descritos na Tabela 5.

<b>Tabela 5 – Dados coletados Portal de Periódicos da CAPES</b>				
TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	TIPO	ANO	LOCAL
A Fonoaudiologia Educacional e a escola: muito a fazer, muito a pensar, muito a estudar.	Ana Maria de Barros Küester, Vera Lúcia Casteleins	Artigo	2001	Revista Diálogo Educacional
Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária.	Poliana Carla Santos Maranhão; Sabrina Maria Pimentel Cunha Pinto; Cristiane Monteiro Pedruzzi.	Artigo	2009	Revista CEFAC
A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria Fonoaudiológica escolar	Jáima Pinheiro de Oliveira e Rosyane Meyre Pimenta Natal	Artigo	2012	Revista CEFAC
Práticas de narrativas escritas: atuação fonoaudiológica.	Maria Silvia Cárnio; , Débora Cristina Alves; Laís Oliveira Rehem; Aparecido José Couto Soares	Artigo	2012	Revista CEFAC

Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento.	Ana Paula Berberian; Kyrlian Bartira Bortolozzi; Giselle Massi; Angela Regina Biscouto; Andréa Jully Enju; Karina De Fatima Portela De Oliveira	Artigo	2013	Revista CEFAC
Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem.	Raquel Caroline Ferreira Lopes; Patricia Abreu Pinheiro Crenitte	Artigo	2013	Revista CEFAC

Concluídas as triagens dos bancos de dados do BDTD, dos Anais de Congressos, Jornais e Revistas da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e do Portal de Periódicos da CAPES, chegamos ao seguinte Banco de Dados para a presente pesquisa: 1 Tese de Doutorado, publicada no ano de 2013 na UERJ; 8 Dissertações de Mestrado, das quais 1 foi publicada em 2006 (UNICAP), 1 em 2007 (PUC-SP), 1 em 2010 (UNIFOR), 3 em 2011 (UNICAMP, USP e PUC-SP) e 2 em 2012 (UNICAMP, USP); 6 Artigos, dos quais 1 foi publicado em 2001 na Revista Diálogo Educacional, 1 foi publicado em 2009 na Revista CEFAC, 2 em 2012 também na Revista CEFAC e 2 foram publicados em 2013 (ambos na Revista CEFAC). A descrição completa dos trabalhos encontra-se no Apêndice A.

### 2.2.2 Descrição dos dados.

Após a composição do banco de dados da presente pesquisa, passamos ao tratamento e descrição dos dados. Cada um dos trabalhos foi lido integralmente e fichado pela pesquisadora. A partir de tais fichamentos, foram elencadas 5 (cinco) categorias de análise, elaboradas a partir de fenômenos recorrentes nos trabalhos analisados. São elas: Categoria 1: Concepção de Linguagem; Categoria 2: Concepção de Homem; Categoria 3: Função Social da Escola; Categoria 4: Fracasso Escolar; Categoria 5: O papel da Fonoaudiologia Educacional. Algumas categorias foram divididas em subcategorias em decorrência da abrangência de subtemas recorrentes nos trabalhos estudados.

Passaremos a análise dos dados levantados a partir de tais categorias de análise, destacando que o presente capítulo tem a pretensão de *descrever* os dados obtidos, reservando a análise crítica da realidade da Fonoaudiologia Educacional aos capítulos posteriores.

### 2.2.2.1 Categoria 1: Concepção de Linguagem

Dentre os 15 trabalhos estudados, 10 dedicaram algum trecho para discutir a concepção de linguagem que embasa suas proposições. Nestes estudos, é possível identificar três perspectivas principais e diferentes sobre a linguagem humana.

A primeira perspectiva que identificamos está na base teórica que constituiu a Fonoaudiologia no Brasil em sua origem ligada à escola. Trata-se da perspectiva mais organicista da linguagem, que a concebe como decorrente de padrões neurobiológicos pré-estabelecidos, encontrada em 3 (três) trabalhos.

Esta concepção aparece no trabalho de Lopes e Crenitte (2013); ainda que critiquem a posição de alguns professores que não consideram a interferência de fatores da estrutura física da escola ou de fatores pedagógicos nos chamados “Distúrbios de Aprendizagem”, algumas afirmações ao longo do artigo deixam explícita a base biológica que se apresenta, neste trabalho, como principal no desenvolvimento da linguagem humana: *“Quando a criança é limitada, a aprendizagem acaba desencadeando alguns transtornos e comportamentos negativos, tais como o medo, a ansiedade e o sentimento de culpa”* (p. 1223, grifos nossos).

Neste trecho, mesmo que estejam citando de maneira indireta outro autor, as pesquisadoras atribuem “sintomas” das dificuldades de aprendizagem como medo, ansiedade e culpa à “limitação da criança”. É nítido, neste trecho, o entendimento de que, se a criança é “limitada”, não resta muito a ser feito, o distúrbio seria consequência óbvia da limitação.

Na descrição dos resultados encontrados na pesquisa após a “formação” ministrada pelas pesquisadoras aos professores, elas afirmam: *“Para 36%, inicialmente e 64% posteriormente, antes da intervenção formativa distúrbios de aprendizagem ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno”* (p. 1220, grifos nossos), o que demonstra que a intervenção das pesquisadoras junto aos professores determinou o aumento do índice daqueles que consideram que o distúrbio de aprendizagem tem como causa (ainda que as pesquisadoras apresentem como *uma* das múltiplas causas) a falta de “aptidão” e de “habilidades” dos alunos. Tais trechos revelam que, mesmo que na aparência as autoras considerem que *“os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises de conjunturas sociais [...] É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais”* (p. 1224), na essência, o eixo foca na compreensão de que os problemas de aprendizagem – que carregam na sua base a

concepção de aquisição da linguagem – possuem uma raiz orgânica que determina o curso do desenvolvimento da aprendizagem.

É preciso destacar ainda dois artigos que, embora não dediquem muito tempo à discussão da concepção de linguagem, deixam, em pequenos trechos, uma pista daquela que pode ser sua sustentação teórica, alinhada com a perspectiva organicista supracitada. Em primeiro lugar, destacamos o artigo de Maranhão, Pinto e Pedruzzi (2009), intitulado “*Fonoaudiologia e Educação Infantil: uma parceria necessária*”, publicado na Revista CEFAC, no qual se pode ler:

A escola é um lugar privilegiado para a aquisição da linguagem, sendo esse o espaço ideal para a atuação primária do fonoaudiólogo. **A criança na faixa etária de zero a seis anos se encontra em plena expansão de áreas que contribuirão para aquisições tardias mais complexas.** Diante disso, a atuação do fonoaudiólogo junto às escolas de educação infantil torna-se importante pois é na pré-escola que as crianças aperfeiçoam a linguagem oral e desenvolvem importantes noções de escrita (págs. 59-60, grifos nossos).

Tal afirmação permite concluir que, na raiz, está o desenvolvimento biológico da criança de zero a seis anos que, independente de qualquer fator externo, sofrerá uma “*expansão das áreas que contribuirão para as aquisições tardias mais complexas*” e isto justifica a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil; não porque o ensino na pré-escola promoverá o desenvolvimento infantil, mas sim porque na pré-escola estão as crianças de zero a seis anos (a idade aqui é o fator mais importante) que, por seu próprio desenvolvimento orgânico, estão em fase de expansão cerebral.

O artigo de Ana Maria de Barros Küester e Vera Lúcia Casteleins (2011), intitulado “*A Fonoaudiologia educacional e a escola: muito a fazer, muito a pensar, muito a estudar*”, publicado na Revista Diálogos Educacionais, parece seguir esta mesma perspectiva. Vejamos. Na página 6 (grifos nossos) as autoras afirmam: “*O fazer fonoaudiológico fundado na filosofia humanista, **independe de idade, ideologia, credo e lugar. Basta o homem para justificar a linguagem***”. Ou seja, independente das questões sociais e culturais, só o fato do homem existir, já pressupõe a linguagem. Aqui, não ressaltamos tanto o fator “idade”-incrivelmente não considerada pelas autoras -, mas a exclusão de categorias como ideologia, credo e lugar para engendrar o desenvolvimento da linguagem é considerar que apenas o aparelho biológico do indivíduo, por si só, já é determinante para o aparecimento da linguagem.

**Portanto, ainda que críticas à atuação fonoaudiológica baseada “apenas” na procura pelo distúrbio da linguagem – conforme veremos adiante – sejam recorrentes**

nos trabalhos que investigamos, é possível afirmar que a perspectiva que concebe a linguagem como biologicamente determinada ainda é atual, direta ou indiretamente, escancarada ou de maneira sutil, em trabalhos que buscam propor alternativas à atuação do fonoaudiólogo educacional no Brasil.

A segunda concepção de linguagem presente nos trabalhos analisados é a que concebe a linguagem estritamente como **comunicação**, presente em 3 (três) trabalhos, como é possível observar nos trechos abaixo;

- a) *“A função primária da linguagem é a comunicação, ou seja, o intercâmbio social, que se configura como um processo de troca e visa estabelecer contatos com o meio”* (BATISTA, 2010, p.21, grifos nossos);
- b) Essa teia precisa ser tecida na busca permanente de uma melhor qualidade de vida para o ser humano, pensando-se nele como um ser que precisa estabelecer e aprimorar suas relações com o outro **através de sua capacidade extraordinária e única de se comunicar** (DIDIER, 2006, p.106, grifos nossos);
- c) **A Fonoaudiologia é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana**; ocupa-se de seu desenvolvimento, aperfeiçoamento, distúrbios e diferenças, envolvendo-se, pois, com os aspectos da função auditiva periférica e central, da função vestibular, das funções cognitivas – por exemplo, linguagem oral e escrita – da voz e das funções orofaciais. Ocupa-se ainda, de outros processos de significação – por exemplo: língua de sinais e gestos (JORDÃO, 2012, p.81, grifos nossos).

O trabalho de Batista (2010), citado no trecho “a”, é muito homogêneo durante toda sua escrita na concepção da linguagem enquanto comunicação. Se para a autora a *“A função primária da linguagem é a comunicação”* (p.21) – na qual se exclui o entrecruzamento da linguagem e pensamento na qual a linguagem se transforma num sistema de signos e o pensamento em processo lógico-discursivo – e *“A comunicação humana pode ser entendida como um processo de transmissão e recepção de mensagens (troca), por meio da linguagem falada e da escrita”* (p.11), logo, a conclusão a que se pode chegar de tais afirmações é que **a linguagem seria um simples processo de transmissão e recepção de mensagens**. Além disso, segundo a pesquisadora, existiria uma “evolução normal” (p.11) da comunicação, de maneira que, aquelas crianças que fogem a este ritmo de desenvolvimento “normal”, seriam portadoras de alterações que demandariam a atenção de educadores e fonoaudiólogos.

Já no trecho “b”, retirado da dissertação de Mestrado de Didier (2006), a autora explicita que a comunicação é característica *única* do ser humano. Sendo assim, só podemos

concluir que a autora exclui qualquer possibilidade de *comunicação* entre os animais e/ou reduz a peculiar linguagem humana à mera comunicação. Lembramos que tal afirmação é feita em suas considerações finais na defesa de que esta (a comunicação) deve ser o campo de atuação da Fonoaudiologia. Na apresentação de sua Dissertação, a autora afirma que seu trabalho é regido pelas abordagens da Fenomenologia e da Dialética. Com base na perspectiva epistemológica que assumimos na presente pesquisa, podemos afirmar que é este entrelaçamento de concepções teóricas diferentes um dos principais fatores responsável pela fragilidade na orientação quanto ao seu objeto de estudo que acomete hoje a Fonoaudiologia.

Essa mesma perspectiva é encontrada no trecho “c” quando Jordão (2012) define que o objeto de estudo da Fonoaudiologia deve ser a comunicação. Esta pesquisadora afirma que se baseia na perspectiva “sócio-histórica” que, segundo ela, “*concebe a linguagem como resultado das trocas comunicativas entre o indivíduo e o outro*” (p.86, grifos nossos). Trata-se de uma redução da linguagem a trocas comunicativas.

**Assim, podemos dizer que a concepção de linguagem enquanto comunicação é forte na Fonoaudiologia Educacional, não apenas porque ela aparece em alguns trabalhos de maneira consistente, mas principalmente por aparecer em trabalhos que se baseiam em concepções teóricas consideradas avançadas no campo de estudo da linguagem, alguns deles chegando a utilizar autores como Vigotski e Bakhtin para justificar suas proposições. A apropriação distorcida de tais obras será discutida de maneira mais minuciosa no capítulo 3 desta pesquisa.**

A última perspectiva que é possível identificar nos trabalhos analisados é aquela aponta a linguagem como **constitutiva do sujeito e/ou das relações sociais**. É possível citar 4 (quatro) exemplos de trabalhos que caminham sob essa lógica:

- a) “*A linguagem, se interação humana e plano a partir do qual se constituem as relações sociais, faz com que aqueles que falam ou escrevem se tornam sujeitos na relação com outros sujeitos e com o meio*” (RIBEIRO, 2011, págs. 31-2, grifos nossos);
- b) **Criticando** as teorias que predominam na escola no processo de ensino-aprendizagem da escrita, Berberian *et al.* (págs.1636-7, grifos nossos) afirmam: “*contrariando as propostas oficiais, fundamentadas na concepção de linguagem escrita como prática social constitutiva dos sujeitos, pode-se acompanhar o predomínio de teorias associacionistas subsidiando o ensino da língua portuguesa no Brasil*”;

- c) Cariola (2012) defende a atuação na Fonoaudiologia Educacional tendo “*como pressupostos a **compreensão da linguagem como constitutiva dos sujeitos em seu caráter social e cultural e, principalmente, com o compromisso da Fonoaudiologia com a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem**” (p.79, grifos nossos);*
- d) Nessa tese a linguagem é tomada como um fenômeno complexo que se constitui, ao mesmo tempo, como: - atividade cognitiva, pois exerce um papel na organização do pensamento e na construção do próprio conhecimento; - atividade comunicativa de ação sobre o outro; - atividade discursiva e interativa, **estabelecendo-se como constitutiva dos sujeitos e das relações sociais**. Entende-se a linguagem sob uma perspectiva histórico-social, segundo a qual os sujeitos constituem-se nas relações sociais – sobretudo pela mediação da linguagem, dentro da cultura que, por sua vez, passa por transformações históricas (MACHADO, 2013, p.49, grifos nossos);

Dentro desta última perspectiva – aquela que concebe a linguagem como constitutiva dos sujeitos e/ou das relações sociais – é necessário apontar que não há homogeneidade na compreensão do termo “*linguagem como constitutiva dos sujeitos e das relações sociais*”: há diferentes graus de aproximação ao termo que passem desde as citações superficiais até trabalhos que têm nessa consigna a sua espinha dorsal.

Para Ribeiro (2011), por exemplo, o eixo está nas relações que o sujeito estabelece com o outro. Segunda ela, o trabalho do fonoaudiólogo junto às questões da escrita se dá a partir da suposição que:

[...] a aquisição de linguagem (da oralidade até a escrita) é um **processo que se desenvolve pela interação entre a criança e o outro** – inicialmente a mãe ou quem cumpre a função materna (Palladino, 2004); o que implica, inclusive, que a aquisição e os usos da linguagem vão carregar as marcas das potencialidades e das perturbações das interações nas quais se constroem (págs. 30-1).

Citando desde conceitos da psicanálise, passando pela formulação de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, chegando a usar obras de Vigotski e Bakhtin, a autora trabalha com a distinção entre a alfabetização (que estaria ligada a aquisição formal da modalidade escrita) e letramento (que estariam relacionados aos aspectos sociais e históricos que envolvem a linguagem escrita e a ela se referenciam).

Assim, não basta ler e escrever do ponto de vista da fluência da codificação e da decodificação. É preciso saber reconhecer o propósito de um texto, conhecendo seu autor e suas **condições de produção. É preciso situá-lo historicamente para compreender o seu sentido**. Além disso, a vida é dinâmica e cada momento da história da humanidade deparamos com novas tecnologias, que impulsionam o homem para novos modos de produzir e se relacionar com o conhecimento (p.43, grifos nossos).

Fica explícita, nesta concepção de linguagem, que as condições de produção – o momento histórico e cultural em que se desenvolve a linguagem – são determinantes. Ainda que anuncie em seu trabalho, Ribeiro (2011) não se aprofunda na definição de *como* a linguagem é constitutiva dos sujeitos e das relações sociais.

Cariola (2012, págs. 20-1) também chega a citar que o fonoaudiólogo deve colaborar para que a escola compreenda “*a linguagem como fator constitutivo de seus alunos, sujeitos imersos em um contexto cultural e sociais a ser respeitado, valorizado e compreendido, atuando como parceira no aprimoramento e ampliação do universo comunicativo do aluno*”, porém sem tecer maiores detalhes sobre este “fator constitutivo”.

Encontramos apenas na tese de Doutorado de Machado (2013) “*A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*”, uma discussão mais densa sobre a linguagem. Para autora, a linguagem seria:

1) **Uma atividade cognitiva:**

A linguagem é um fenômeno que envolve mais do que a capacidade humana de constituir e empregar sistemas simbólicos – entre eles, as línguas orais e escritas. A linguagem é também uma **atividade cognitiva** de ação sobre o mundo, porque através dela o sujeito estrutura a realidade e organiza o pensamento: planeja ações, reflete, significa e ressignifica, constrói conceitos, enfim, representa e ajuíza o mundo (p. 138, grifos da autora).

2) **Uma atividade comunicativa de ação sobre o outro:** “*Em decorrência disso [da atividade cognitiva], a linguagem assume um papel na construção do próprio conhecimento, pelo fato de ela, ao mesmo tempo, integrar os processos cognitivos/mentais e mediar tais processos com o mundo social (ibidem)*”

3) **Uma atividade discursiva e interativa:** “*a partir da qual os sujeitos estabelecem laços interativos com o outro*” (ibidem).

Diante dessas três características, a de ser atividade cognitiva, comunicativa e discursiva/interativa, Machado (p. 138-9, grifos da autora) conclui:

A linguagem é, pois, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Ela é um **fato histórico-social**, que se desenvolve nas práticas sociais impregnadas de valor cultural. Nessas práticas sociais as diferentes culturas influenciam os sujeitos, seus modos de ver e de representar o mundo. Em decorrência disso, sujeitos culturais diversos operam suas mentes a partir de representações culturais diferentes, ou seja, a partir de representações de mundo diferentes, o que acarreta organizações e funcionamentos de mentes diferentes. Considerar a existência de diferentes modos de pensamento

implica em reconhecer diferentes possibilidades de organização, estruturação e uso dos sistemas simbólicos.

Portanto, esta perspectiva que compreende a linguagem como constitutiva do sujeito, a toma enquanto um fato histórico-social, que nasce nas relações sociais e é por elas determinada e impregnada; ela é externa ao sujeito antes de se tornar meio do seu pensamento e da sua expressão. As diferenças que aparecem na linguagem seriam decorrentes das diferentes práticas sociais que constituem a linguagem e, por meio dela, constituem o sujeito.

Esta forma de conceber a linguagem – que aparece de forma rasa em alguns trabalhos e de maneira mais profunda em outros – é diferencial no momento em que se apontam propostas de atuação do fonoaudiólogo, a partir de tal perspectiva, na escola.

#### 2.2.2.2. *Categoria 2: Concepção de Homem*

Apesar de esta categoria aparecer de maneira explícita em apenas 4 dos 15 trabalhos que compõem o nosso banco de dados, consideramos que trata-se de um elemento importante na compreensão do objeto da presente pesquisa, pois, para compreensão da natureza do trabalho da Fonoaudiologia Educacional é necessário apreender que base teórica sobre a formação do sujeito com o qual se pretende atuar parte a Fonoaudiologia quando caminha até a Educação e, por outro lado, ao tratar sempre da relação entre sujeito, a Fonoaudiologia está sempre baseada em determinada concepção de homem, ainda que ela não seja explicitada. Dentre os trabalhos citados, identificamos quatro concepções distintas sobre a formação humana, as quais determinam as perspectivas de seus autores sobre o papel da Fonoaudiologia Educacional.

A primeira concepção, **de cunho organicista**, pode ser encontrada no já citado artigo de Lopes e Crenitte (2013) o qual, segundo as autoras objetiva:

[...] investigar a concepção de professores acerca dos distúrbios de aprendizagem, buscando revelar diferentes aspectos referentes à maneira como percebem no cotidiano da sala de aula, quais fatores atribuem como causa do problema, como se posicionam frente à questão, além de verificar se houve mudança deste conhecimento após orientação fonoaudiológica (p. 1215, grifos nossos).

Tal artigo, intitulado “*Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem*”, foi realizado com 25 professores da Escola pública Municipal da cidade de São Paulo no ano letivo 2009/2010 a partir de um questionário composto por 18 questões “*que abordam a temática: conhecimento dos professores sobre o distúrbio da*

*linguagem oral, escrita e conhecimento da atuação do fonoaudiólogo*” (p. 1215). Seu título, seu objetivo e sua metodologia, centrados no conhecimento do professor sobre o “Distúrbio de Aprendizagem”, por si, já carregam a perspectiva biológica do “sujeito portador de um distúrbio”, porém, algumas afirmações da autora confirmam essa perspectiva, como é possível observar nos trechos abaixo:

- a) O Distúrbio de Aprendizagem é reconhecido por profissionais da saúde como um **transtorno neurobiológico cognitivo e/ou processamento de linguagem causada pelo funcionamento cerebral atípico**. Manifestam-se por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas (p. 1214, grifos nossos).
- b) Observou-se que antes da intervenção formativa (cursos de formação ministrados pelas pesquisadoras) 68% dos professores acreditavam que estas dificuldades escolares eram decorrentes a algum distúrbio orgânico (deficiência) causas intrínsecas – fisiológico, biológico – e **esse índice passou a 84%, compreendendo que esta dificuldade pode advir de fatores orgânicos, como uma disfunção do sistema nervoso central não acompanhado, por exemplo de uma deficiência mental**, depois da intervenção [...] (p.1218-9, grifos nossos).

Observa-se que, na passagem “a”, as autoras, ao conceberem o Distúrbio de Aprendizagem como decorrente de fatores neurobiológicos, deixam explícita sua concepção da formação humana como exclusivamente decorrente da natureza orgânica, biológica, como acontece com qualquer animal, de maneira que, qualquer “alteração” que se manifesta como dificuldades de “escuta”, fala, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas são vistas como, necessariamente, resultantes de alterações biológicas.

A passagem “b” mostra que as autoras não apenas defendem tal perspectiva, mas atuam baseadas nela, de maneira que, se 68% dos professores – número já bastante significativo - já consideravam que as dificuldades de aprendizagem eram decorrentes de fatores orgânicos antes do contato com as pesquisadoras, após a formação ministrada por elas, esse número cresceu para 84%! Isto é, as autoras atuaram no convencimento dos professores de que os chamados “Distúrbios de Aprendizagem” eram decorrentes de disfunções neurobiológicas dos sujeitos. E obtiveram resultados.

A segunda concepção de homem que destacamos é possível de ser identificada no trabalho de Gonçalves (2011). A Dissertação de Mestrado desenvolvida na Universidade de São Paulo (Bauru), sob o título *“Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores do ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita”*, baseou-se na formulação de um CD-ROM com o objetivo de *“Proporcionar ao professor conhecimento sobre os conceitos, características e atitudes frente aos transtornos*

*de aprendizagem, por meio de um recurso multimídia*” (p.147). A autora parte da perspectiva mais recorrente nos documentos instituições da educação brasileira do **ser humano como um constante “aprendiz”**. Baseando-se nos documentos oficiais, a autora deixa explícita essa concepção:

As mudanças socioeconômicas resultaram numa grande transformação no estilo de vida e nas concepções sociais enfatizando, assim, o entendimento de que **o homem é um ser incompleto e que existe a necessidade de sempre aprender mais**. [...] Estamos vivendo em mundo que se transforma, que nos transforma e que é transformado por nós. O resultado mais visível desse processo de transformação tem sido a rápida obsolescência do conhecimento, mostrando a necessidade das pessoas procurarem atualizar-se continuamente. Essa necessidade de educação permanente consolida a ideia de que **o ser humano precisa ser eterno aprendiz** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1998 *apud* GONÇALVES, 2011, p.49, grifos nossos).

Esta perspectiva vigente nos documentos oficiais identifica-se com as chamadas teorias do “aprender a aprender” (SAVIANI, 2007), defendidas explicitamente pelo construtivismo, conforme discutiremos no capítulo 4.

A terceira perspectiva de homem – que, como buscaremos demonstrar adiante, guarda raiz filosófica ligada a segunda concepção aqui já exposta – e que aparece nos trabalhos que compõem o nosso banco de dados é aquela que defendida na já citada Dissertação de Batista (2010), da Universidade de Fortaleza, intitulada “*Ações educativas em Fonoaudiologia: promovendo a comunicação saudável no ambiente escolar*”. De acordo com a pesquisadora e baseando-se em diferentes autores, o que diferencia o homem de qualquer outro ser vivo seria sua habilidade de comunicação, a qual seria resultado de vários sistemas biológicos integrados entre si e com o sistema mental e psicológico.

A existência **humana tem como diferencial a habilidade de comunicação**, pelo uso dos vários sistemas biológicos (cerebral, auditivo, motor, respiratório, digestivo, etc.) integrados em complexa organização entre si e em relação aos sistemas mentais e psicológicos, usando para isso códigos linguísticos específicos que permitem captar, processar e produzir informações (ANDRADE, 2000 *apud* BATISTA, 2010, p. 21, grifos originais).

Os seres humanos distinguem-se dos outros seres vivos por sua capacidade de refletir sobre si mesmos e seu ambiente, simbolizar o que vivenciam e utilizar criações simbólicas no pensamento, na comunicação para fazer coisas que são benéficas para si mesmas e para os outros (OREM, 1985 *apud* BATISTA, 2010, p. 22).

Neste trabalho, a concepção da comunicação como eixo da formação humana guarda relações com perspectiva que concebe que a criança recebe tudo pronto do meio através da comunicação, de maneira que o processo dialético das relações sociais é descon siderado.

O processo de comunicação ocorre à medida que a interação criança-meio se aprofunda e que a linguagem se desenvolve. O ambiente social e as condições de vida da criança desempenham papéis fundamentais neste processo, **uma vez que a criança recebe do meio os mais variados estímulos que irão promover seu desenvolvimento.** (BATISTA, 2010, p.21, grifos nossos).

Por fim, a última concepção de homem que é possível destacar dos trabalhos analisados, é aquela que aparece no texto da tese de Doutorado de Machado (2013). Fazendo uma crítica aos processos de medicalização da educação e biologização da vida, afirma: “*A mente e a linguagem, como fenômenos simbólicos, apesar de constituírem a partir de uma predisposição humana, não se materializam da mesma forma em todos os seres humanos. As mentes se especializam e se organizam culturalmente*” (p.143, grifos nossos). Objetivando “*(...) contribuir para a superação da cultura naturalística e biologizante na abordagem das questões sobre aprendizagem e o domínio da língua escrita no campo da Fonoaudiologia Educacional*” (p.18), a autora defende uma perspectiva da **formação humana resultante de processos históricos e culturais** e não submetidos às leis Biológicas. É incisiva na crítica às teorias naturalizantes da formação humana:

A tentativa de associar defasagens – lesões, disfunções ou imaturidades – orgânicas, localizacionistas, às questões referentes à construção da escrita **denuncia um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conforme-se aos preceitos das ciências naturais, uma vez que as atividades humanas passam a ser analisadas como coisas e reificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos** (p.12, grifos nossos).

Portanto, quatro perspectivas sobre a formação humana são possíveis de serem identificadas nos trabalhos estudados: a concepção organicista, a concepção construtivista, a perspectiva que concebe o homem a partir da sua capacidade de comunicação e aquela que compreende que o homem é um ser histórico e cultural. Cada uma dessas concepções vai determinar uma específica forma de conceber a linguagem humana e, portanto, determinar uma perspectiva de atuação da Fonoaudiologia Educacional. O item 4 desta tese está dedicado a análise crítica dessas concepções.

### 2.2.2.3. Categoria 3: A função social da escola

Dos 15 trabalhos que aqui estamos analisando, 10 dedicaram algum trecho ou mesmo longas passagens para debater a função social da escola. Com a finalidade de abranger todos os aspectos que determinam as diferentes concepções sobre o papel da Fonoaudiologia Educacional, essa categoria busca discutir as concepções dos trabalhos analisados não apenas sobre o papel da escola, mas também de seu principal agente, o professor.

Entre as pesquisas estudadas, podemos observar que o papel da escola é definido, em geral, como local de aprendizagem, onde se adquirem valores e como espaço privilegiado de estímulos e/ou interação. Tais trabalhos alicerçam suas bases na compreensão de que conhecimento é um processo de *construção*.

**A escola é um espaço privilegiado de trocas, interações e mediações** em que professor e alunos interferem no processo de conhecimento. As propostas desenvolvidas devem considerar o outro (trocas com adulto ou entre os pares) para favorecer a **construção** do conhecimento em Leitura e Escrita (JORDÃO, 2012, p.69, grifos nossos).

Estas pesquisas discordam e até mesmo, em alguns casos, chegam a combater a ideia de que o papel da escola seria a de transmissão dos conhecimentos:

- a) “(...) os processos educativos têm como principais eixos a construção de vidas mais saudáveis e a criação de ambientes favoráveis à saúde, **tratando o conhecimento como algo que é construído e apropriado e não meramente como algo a ser transmitido**” (BATISTA, 2010, p.17, grifos nossos).
  
- b) O trabalho realizado por Barcellos e Goulart (86), influenciadas pelas pesquisas do educador espanhol Fernando Hernández, propõe o ensino por meio de projetos. As autoras **questionam a função da escola, que não deve apenas transmitir conteúdos, e apontam o seu papel de integrar os conhecimentos para “facilitar a constituição da subjetividade dos seus alunos a fim de que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo em que vivem e chegar a conhecer sua própria história”** (JORDÃO, 2012, p.102, grifos nossos).

O enfoque na construção do conhecimento pelos próprios alunos, a partir de suas vivências e interesses, coloca a escola e o professor no lugar de *mediação* (BATISTA, 2010; JORDÃO, 2012; GONÇALVES, 2011), não como aqueles que têm a função de ensinar.

- a) Nesta proposta, a escola pode desenvolver um novo saber em relação aos erros, assumir **o papel de mediadora na aprendizagem do aluno** e buscar

analisar o que a criança já compreendeu do sistema de escrita, identificando os indícios do processo de aquisição (JORDÃO, 2012, p.100, grifos nossos).

b) *“O papel do professor é o de facilitador”* (BATISTA, 2010, p.15).

c) *“[...] há, dessa forma, um esvaziamento da função do professor enquanto mediador [...]”* (GONÇALVES, 2011, p.36).

Esta compreensão de que a escola é lugar de mediação do aluno com o conhecimento abre a possibilidade de colocar a escola como qualquer outra coisa que não espaço de transmissão sistemática do conhecimento. Por exemplo, a lógica apresentada no trabalho de Batista (2010) é a da *“Escola Promotora de Saúde”* (*ibidem*, p. 10) na qual o foco está *“na construção de vidas mais saudáveis e a criação de ambientes favoráveis à saúde”* (*ibidem*, p.17).

A escola constitui um espaço de ensino-aprendizagem, convivência e crescimento importante, onde se adquirem valores fundamentais. Portanto, é **o lugar ideal para desenvolver programas de promoção da saúde** de amplo alcance e repercussão, já que exerce uma grande influência sobre seus alunos nas etapas formativas mais importantes de suas vidas (p.10, grifos nossos).

Assim, ainda que se assuma a escola como espaço de ensino-aprendizagem, o que interessa mesmo é que, como se trata de um lugar de grande convivência, grande circulação, torna-se perfeito desenvolver ações de saúde. Dessa forma, o foco, como dissemos, não está na transmissão aos mais novos dos conhecimentos que foram historicamente elaborados pelas antigas gerações e sim no cuidado com a saúde e na educação que, de maneira genérica, é concebida como troca de experiências:

Desse modo, **a educação da criança é construída sobre dois alicerces complementares e indissociáveis: educar e cuidar**, baseando-se no fato de que as crianças necessitam de carinho, atenção, segurança, assim como precisam também tomar contato com o mundo que os cerca, através de experiências com pessoas e coisas deste mundo (BUJES, 2001 *apud* BATISTA, 2010, p.23, grifos nossos).

E já que o professor é um “facilitador” ou “mediador”, ele passa a ser visto quase como aquele que pode ou mesmo deve detectar a origens das dificuldades e/ou dos distúrbios. Consideramos relevante destacar aqui diversos trechos que apontam essa perspectiva, em cada um dos trabalhos:

a) Em Batista, 2010:

O professor tem papel de destaque no processo ensino-aprendizagem e, com uma assessoria fonoaudiológica, deverá ser um forte aliado na construção de estratégias de estimulação das habilidades comunicativas dos alunos e **identificação precoce dos desvios em seu desenvolvimento** (BATISTA, 2010, p.11, grifos nossos).

E apesar da afirmação que *“Não nos referimos aqui a fazer do professor um detector de doenças, mas sim um aliado na construção de um ambiente saudável e promotor de saúde”* (ibidem, p.37), explica:

**Professores competentes** são perfeitamente capazes de identificar quando uma criança apresenta um comportamento linguístico oral ou escrito **não esperado para sua faixa etária e escolaridade** (CIBOTO, 2006). São também capazes de perceber se eles possuem **dificuldades** no processo comunicativo (p.37, grifos nossos).

*“O professor tem papel essencial na observação de qualquer problema apresentado pela criança, principalmente nos casos dos **distúrbios** da comunicação humana, visto que a sala de aula é um dos mais importantes espaços comunicativos da criança”* (p.38, grifos nossos).

b) Em Gonçalves, 2011:

Por conviverem com o escolar diariamente e por terem recebido em sua formação conhecimentos sobre o crescimento e desenvolvimento humano, **os professores podem ajudar na descoberta de sinais e sintomas de problemas de saúde, muitas vezes, não percebidos pela família** (CONCEIÇÃO, 1994). Em relação aos aspectos fonoaudiológicos, pode-se afirmar que **o professor apresenta possibilidades de atuar na prevenção dos distúrbios da comunicação infantil** (CALAIS; JORGE; PINHEIRO-CRENITTE, 2002), **tornando-se o principal elemento para identificar os alunos que apresentam alterações e necessitam de atendimento fonoaudiológico** (PERRACHIONE, 1999; ÍÓRIO, 1999) (p. 34, grifos nossos).

É muito importante que os professores criem ambientes favoráveis ao desenvolvimento das habilidades do escolar (IERVOLINO, 2000) e reflitam sobre as questões de linguagem, dentre outros aspectos que interferem na comunicação humana (PAIXAO *et al.*, 1997), **para poderem ser agentes do processo de promoção da saúde fonoaudiológica e da detecção precoce dos distúrbios comunicativos** (p. 35, grifos nossos).

*“(...) para a Fonoaudiologia, a escola é uma ambiente favorável para a promoção de ações preventivas, sendo o professor um importante aliado nas estratégias de prevenção das **desordens comunicativas**”* (JORGE, 2007 *apud* GONÇALVES, 2011, p.35, grifos nossos).

c) Em Lopes e Crenitte (2013): “*Portanto, os professores têm um papel fundamental na identificação de um problema e conseqüentemente realizar a adequada intervenção pedagógica para que o aluno supere estas dificuldades*” (p.1223, grifos nossos).

Esta compreensão do professor como “parceiro” na detecção dos distúrbios (ou das dificuldades, como preferem chamar alguns autores), dá espaço para uma discussão sobre a formação do professor; discussão essa muito forte em alguns trabalhos e bastante recorrente entre eles. Por exemplo, na análise dos seus dados, colhidos em entrevistas com 8 professoras da educação infantil e ensino fundamental I, Batista (2010) elege categorias de análise dentre as quais podemos encontrar “*Alterações fonoaudiológicas percebidas nos alunos e professores*” e “*Desconhecimento dos professores sobre a atuação fonoaudiológica educacional*”. Também Gonçalves (2011), utiliza como metodologia de sua Dissertação a entrevista com professores através de um questionário que, segundo a autora busca a “*verificação do conhecimento do professor sobre o tema (transtornos de aprendizagem)*” (op. cit, p.113). Ela afirma:

Embora seja importante que os professores conheçam o desenvolvimento da linguagem, fala, audição, bem como os distúrbios da comunicação infantil, **a maioria desses profissionais refere que tais assuntos não têm sido abordados em sua formação acadêmica** (PERRACHIONE, 1999; PAIXÃO *et al.*, 1997), como já foi abordado anteriormente, e nem por meio de orientações diretas (palestras) (PAIXÃO *et al.*, 1997)”. (p. 35, grifos nossos)

[...] os professores necessitam de **treinamentos, reciclagens e reuniões** periódicas, a fim de se tornarem capazes de promover a saúde geral de seus alunos (ABEGG, 1999), e proporcionar condições para o desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar (BITAR, 1991) (p.36, grifos nossos).

Enfatiza-se aqui **a importância desses conhecimentos** [sobre os Distúrbios da Linguagem Escrita] por parte desses profissionais [os professores] por lidarem diariamente com atividade de ensino da leitura e escrita, **sendo necessário que estes detectem e saibam lidar com crianças que apresentam tais distúrbios na fase de aquisição da leitura e escrita** (págs. 104-5, grifos nossos)

Lopes e Crenite (2013), também tratam do tema da escassez de conhecimentos sobre os distúrbios da aprendizagem na formação do professor:

“(...) *é fundamental que os professores e coordenadores pedagógicos conheçam os distúrbios de aprendizagem e adêquem seus métodos de ensino para que possam atender a todas as crianças e não somente aquelas que não possuem nenhuma dificuldade de aprendizagem*” (p. 1214, grifos nossos);

*“A análise dos resultados apresentados evidenciou que os **professores desconhecem os distúrbios de aprendizagem** e que possuem dificuldade em classificar as suas causas, ou nomear o problema em que se depara; até mesmo realizar adequada intervenção para que o aluno supere estas dificuldades”* (p.1222, grifos nossos).

Maranhão, Pinto e Pedruzzi (2009) destacam, de acordo com os resultados de sua pesquisa que “[...] *embora os professores apresentem formação específica para atuar em Educação, ainda necessitam de informações complementares no que concerne a aspectos da linguagem*” (p.65).

Oliveira e Natal (2012, p. 1044, grifos nossos) corroboram com estes achados. Segundo elas:

Os dados obtidos ao longo dessa investigação permitiram concluir que, embora a maioria dos professores tenha formação condizente com o que é preconizado pela LDB, estes possuem **carência de conhecimentos** fundamentais para a sua prática no que concerne o processo de alfabetização. Isso é rebatido em conhecimentos insuficientes em relação às questões essenciais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, como: quando se inicia esse processo, fatores que o favorecem, origem de suas dificuldades e condutas diante destas.

O artigo de Berberian *et al* (2013) apesar de apresentar também uma preocupação com a formação dos professores, se diferencia da lógica apresentada até aqui no sentido que as autoras apontam uma discrepância em relação ao que consideram serem avanços nas políticas educacionais brasileiras (orientações que destacam ações significativas de leitura e produção de texto) e o fato de os professores não terem acesso ou não incorporarem tais orientações em suas práticas. Levantam, portanto, como um problema da formação do professor *“O fato de ignorarem ou terem compreensão limitada acerca de conceituações que embasem a teoria sócio-histórica, especialmente, no que se refere aos conceitos de: letramento, gêneros discursivos, intertextualidade, variedade linguística, autoria e dialogia”* (p.1636). Portanto, neste artigo, o eixo não é pensar em uma formação voltada para a detecção do distúrbio, mas práticas discursivas com a linguagem escrita. O que o torna uma exceção.

Podemos concluir, pelo exposto, que em sua grande maioria, as pesquisas aqui analisadas compreendem a escola como espaço de interação e a aprendizagem como processo de mediação com o conhecimento, na qual o professor, como mediador desse processo, ocupa importante espaço na detecção precoce das dificuldades/ distúrbios da linguagem (oral e escrita), sendo, portanto, necessário repensar a formação desses profissionais no que se refere à inclusão da discussão sobre os aspectos de desenvolvimento normal da linguagem e suas alterações. Essa é a realidade da ampla maioria das pesquisas por nós analisadas.

#### 2.2.2.4. Categoria 4: Fracasso Escolar

Dos 15 trabalhos analisados, 8 dedicaram-se a tratar, de maneira direta ou indireta do problema do fracasso escolar e, principalmente, sobre quem ou o que seria responsável pelas dificuldades que aparecem no curso da aprendizagem escolar.

A maioria dos trabalhos – 5 (cinco) dentre os 8 citados – remete a responsabilidade do fracasso escolar à escola ou ao professor; seja culpabilizando a escola pela sua estrutura, por sua metodologia, seja responsabilizando o professor por carência de conhecimentos durante sua formação profissional sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

Fonteles (2007), por exemplo, ao criticar trabalhos que culpabilizam o sujeito pelo fracasso escolar, busca tirar o foco do sujeito, porém remete à escola a responsabilidade pelo insucesso escolar. Segundo a pesquisadora:

[...] as ações do fonoaudiólogo na escola eram direcionadas à correção de doenças de linguagem nas crianças, sem afetar o trabalho pedagógico realizado. Isso, segundo a autora, **criava condição para subtrair da instituição educacional qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar**, sendo este atribuído à doença do sujeito (FONTELES, 2007, p.61, grifos nossos).

A pesquisa de Oliveira e Natal (2012) também caminha por este percurso. Após entrevistarem professores sobre “a origem das dificuldades no processo de desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 1043), as autoras também questionam a resposta dos professores que, atribuindo toda a responsabilidade ao sujeito, não assumiriam a que a metodologia de ensino também poderia ser fator responsável pelo fracasso:

Observa-se, na Tabela 3, que é bastante expressiva a quantidade de vezes que os participantes [da pesquisa] citam fatores inerentes à criança como causa do insucesso no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Este insucesso estaria relacionado aos fatores de ordem neurológica, fisiológica e psicológica. De maneira geral, a maioria das categorias expressa situações em que o fracasso do aluno não teria relação com a metodologia do ensino. Isso evidencia, por sua vez, que **os educadores pouco (5,0%) admitem a possibilidade da interferência da metodologia de trabalho na aprendizagem dos alunos** (OLIVEIRA; NATAL, 2012, grifos nossos).

Os trabalhos de Maranhão e Pedruzzi (2009) e Gonçalves (2011) são mais diretivos no apontamento da postura do professor como responsável pelo fracasso ou sucesso escolar. “A postura/atitude do professor tem um peso significativo na produção do fracasso ou sucesso escolar”, afirmam Maranhão e Pedruzzi (*op. cit.*, p. 65).

A discussão de Gonçalves (*op. cit.*) sobre o tema se dá pela preocupação que a autora demonstra com a rotulação indevida, isto é, segundo ela, conferir diagnósticos de distúrbios de aprendizagem quando a criança não tem. Os professores, ainda segundo a pesquisadora, seriam os principais responsáveis por esse tipo de atitude: “(...) *percebe-se que o professor, muitas vezes, ao identificar as desordens fonoaudiológicas, atribui rótulos às crianças com dificuldades escolares (GIROTO, 2001)*” (GONÇALVES, 2011, p. 35).

Os resultados obtidos [do trabalho citado de Osti, 2004] demonstraram que **os professores apresentam uma visão parcial sobre a dificuldade de aprendizagem**, atribuindo a responsabilidade ou a causa do problema à família ou ao próprio aluno. Segundo a autora, os professores não foram capazes de considerar a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno (p.42, grifos nossos).

A autora cita um exemplo do que seria o impacto dessa rotulação indevida criticada por ela:

“O “nome” dislexia pode, muitas vezes, rotular a criança, estigmatizando-a como um problema a ser resolvido e, como consequência, passa a enfrentar muitas dificuldades decorrentes desta discriminação. Porém, **tudo e qualquer rótulo são frutos da ignorância sobre o tema, falta de informação e interesse em compreender o distúrbio e suas diversas formas de abordá-lo**” (p.41, grifos nossos).

Observa-se que, ao criticar a rotulação excessiva por parte dos professores, culpabilizando-os, a autora não retira o foco dos distúrbios de aprendizagem, recaindo, dessa forma, na mesma lógica daqueles que ela critica. O parágrafo a seguir demonstrar visivelmente a contradição da autora:

[...] **a falta de informações dos professores** causa no **dislético** a falta de interesse pelos estudos e, muitas vezes, até a evasão. Sendo assim, nunca se deve criticar quando um dislético cometer um erro, pelo contrário deve-se motivá-lo a sempre tentar acertar, pois uma vez criticado, ele sentirá vergonha e não terá coragem de tentar novamente. **O papel do professor é despertar no aluno o interesse pelo saber**. Se isso não acontecer, este aluno não desenvolverá sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida (p. 41, grifos nossos).

Vejamos. Em primeiro lugar, a autora afirma sobre “[...] *a falta de informações dos professores*”; registra, portanto, que a culpa é dos professores. Depois, ela afirma: “*causa no dislético a falta de interesse pelos estudos*”; atesta, portanto, a dislexia como um fato e apaga o sujeito em detrimento da doença: a criança se torna “o dislético”. Fica a pergunta: quem está rotulando de fato?

Ela continua: “*O papel do professor é despertar no aluno o interesse pelo saber*”, retirando, portanto, do professor a responsabilidade pelo ensino. Por fim, afirma: “*Se isso não acontecer, este aluno não desenvolverá sua criatividade e capacidade para construir sua*

*própria história de vida*”, isto é, o papel da escola seria o de desenvolver a criatividade dos alunos e sua capacidade de construir sua história, não a transmissão dos conhecimentos.

O último trabalho que se refere ao professor como responsável pelo fracasso escolar é o de Berberian *et al* (2013); porém, neste caso, as autoras questionam a formação desse profissional, na qual ignoram ou têm compreensão limitada dos conceitos que embasam a teoria “sócio-histórica”; conceitos como os de letramento, gêneros discursivos, intertextualidade, dialogia, dentre outros (p. 1636). As pesquisadoras afirmam:

O predomínio da concepção de escrita enquanto código, nas respostas fornecidas pelos professores, além de apontar para ineficiências nos processos de formação profissional dos mesmos, tem sido identificado como uma dos determinantes do fracasso escolar, da desistência escolar e dos baixos níveis de letramento da população (*op. cit.*, págs. 1639-0).

Tal análise permite que as autoras concluam que, apesar da proposta de “alfabetizar letrando” aparecer nos documentos oficiais das diretrizes educacionais, ela não é colocada em prática, isto aconteceria em decorrência da dificuldade de entendimento por parte dos professores sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

O trabalho de Jordão (2012) apresenta outra justificativa para o fracasso escolar, que não estaria localizada nem na escola, nem no professor. Segundo a autora “*o desempenho escolar não depende das habilidades e dos dons de cada um, mas está relacionado à sua origem social*” (*op. cit.*, p.47). Baseada na teoria de Pierre Bourdieu a autora defende que a linguagem, as atitudes e aptidões valorizadas pela escola são mais próximas da cultura das elites, de maneira que “*os desfavorecidos culturalmente não conseguem ter o mesmo domínio dessa cultura escolar*” (p.48). E continua: “*Os diferentes grupos sociais têm acesso à escola, mas nem todos têm acesso à educação, já que não possuem os requisitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos*” (p.48).

Dessa forma, a autora corrobora com a ideia de que seria necessário um “capital cultural” (p.48) mínimo necessário à aprendizagem, e que ele é anterior à entrada na escola. Para ela, o “*(...) aluno, que geralmente não tem o domínio linguístico para compreender os conteúdos apresentados pela professora*”, é rotulado pela escola.

A autora, portanto, além de considerar que são necessários “requisitos mínimos” para a aprendizagem, parte do pressuposto que os alunos “desfavorecidos” culturalmente são incapazes de apreender o que diz o professor. Dessa forma, a autora acaba por responsabilizar os alunos “desfavorecidos culturalmente” pelo seu “não aprender”.

Crenitte e Lopes (2013), por sua vez, não focam em apenas uma causa para as dificuldades que surgem do processo de aprendizagem. Para as autoras, “*é preciso compreendê-los [os problemas de aprendizagem] a partir de um enfoque multidimensional*” (p.1224). Na apresentação dos dados de sua pesquisa, elas explicitam alguns desses fatores:

Observou-se que antes da intervenção formativa 68% dos professores acreditavam que estas dificuldades escolares eram decorrentes de algum distúrbio orgânico (deficiência) causas intrínsecas – fisiológico, biológico esse índice passou a 84%, compreendendo que esta dificuldade pode advir de fatores orgânicos [...] (p.1219);

As dificuldades das crianças em aprender foram justificadas, inicialmente, por 64% dos professores pela falta de infraestrutura física da escola e após a intervenção 84% persistiram em afirmar que os distúrbios de aprendizagem são localizados na escola devido à carência de infraestrutura física e pedagógica. Nesta mesma perspectiva, 84% dos professores apontaram, inicialmente, que não são decorrentes somente do ambiente, mas após a intervenção formativa, apenas 22% apontaram que os distúrbios de aprendizagem não são decorrentes somente do ambiente. No entanto, para 80% dos professores, a sobrecarga de trabalho, que dificulta o planejamento e preparo das aulas, não é a causa para que os alunos apresentem dificuldades escolares (p. 1220).

Assim, apresentam ao longo do artigo, fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos como um conjunto de fatores que, articulados, justificam os problemas que decorrem do processo de aprendizagem.

Por fim, apresentamos o trabalho de Machado (2013) que, mais uma vez, diferencia-se dos demais trabalhos apresentados. Ao contrário de tentar buscar um culpado pelo fracasso ou sucesso escolar, a autora preocupa-se em apresentar uma crítica à rotulação – seja por parte da área da educação, seja por parte da área da saúde – que, tem como consequência o surgimento da patologia que não é presente no sujeito, mas sim no discurso daqueles que falam sobre o sujeito.

[...] alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita são previamente rotulados por grupos de educadores e agentes da saúde como portadores de alguma dificuldade ou disfunção. A criança desviante, ou imatura, surge, desse modo, com efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização (p.10).

Partindo dessa análise, a pesquisadora traz uma crítica ao processo de medicalização da educação, apontando que as justificativas de questões orgânicas para o fracasso escolar se tratam de um mito.

Essas crianças, normais até entrarem em uma escola excludente, são tomadas como incapazes de aprender, reféns de doenças inexistentes, de fracassos

que não são seus, sendo por fim aprisionadas em instituições invisíveis (MOYSÉS, 2001). Trata-se, contudo, de uma exclusão silenciosa, ocultada pelos modos de significação e de produção de sentidos presentes nos discursos médicos e pedagógicos sobre o desenvolvimento da subjetividade humana (p.11).

O problema se instaura quando o fonoaudiólogo, a escola, e a própria sociedade, não reconhecem nesse sujeito marginalizado, uma cultura, nem, tampouco, uma capacidade de aprender, pois só reconhecem o sujeito cartesiano e uma única forma de desenvolvimento e aprendizagem (p.15).

Consideramos que as reflexões apresentadas por Machado (*op. cit.*), ainda que suas críticas não cheguem até o modo de organização do sistema social em que vivemos – que, como apresentado no primeiro capítulo da presente tese é, baseado na teoria epistemológica que nos orienta, o principal responsável pelo processo de medicalização e patologização da educação e da sociedade –, representam um importante passo na via da proposição crítica que buscamos apresentar sobre o trabalho da Fonoaudiologia Educacional.

#### 2.2.2.5. Categoria 5: O papel da Fonoaudiologia Educacional

Por esta categoria se tratar do objeto de pesquisa do presente trabalho, todos os trabalhos aqui analisados se debruçaram sobre o problema do papel da Fonoaudiologia na Educação, tendo sido este o principal critério de inclusão no nosso banco de dados.

Observamos, a partir da análise dos trabalhos, que é possível destacar duas perspectivas principais dos autores quanto a qual seria o papel do fonoaudiólogo educacional: 1) Atuação em saúde – na qual podemos encontrar duas propostas: a primeira de atuação voltada para a detecção dos distúrbios da comunicação humana/da linguagem (3 trabalhos) e a segunda voltada para a educação em saúde/ promoção da saúde (6 trabalhos); 2) Atuação em educação (promoção da educação e promoção do letramento), com 6 trabalhos. Ainda que em alguns trabalhos existam peculiaridades sobre a compreensão do que seria a atuação em saúde e a atuação em educação, consideramos que, com fins de compreender todas as determinações do fenômeno aqui estudado, esta classificação ajuda a capturar a essência das defesas realizadas por tais trabalhos a respeito de qual deve ser o papel do fonoaudiólogo na Educação.

No que se refere à primeira perspectiva, a que defende a atuação do fonoaudiólogo educacional voltado para a saúde, destacamos, em primeiro lugar, aquela que mantém a lógica que inaugurou a atuação da fonoaudiologia educacional no Brasil: a que se volta para os distúrbios da comunicação, para as alterações da linguagem infantil. Vejamos:

- a) O campo de atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar é muito amplo. Objetiva **não somente** detectar as alterações no processo comunicativo, mas dar possibilidades para a otimização do desenvolvimento, ou seja, **criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada um possam ser exploradas ao máximo, não somente** no sentido de eliminar problemas, mas baseado na crença de que determinadas situações e experiências podem facilitar e incrementar o desenvolvimento e a aprendizagem (BATISTA, 2010, p.11, grifos nossos).
- b) No que se referem às Competências/ Processo Produtivo, algumas ações podem ser citadas:
- Participação no diagnóstico institucional **a fim de identificar e caracterizar os problemas de aprendizagem** tendo em vista a construção de estratégias pedagógicas para a superação e melhorias no processo de ensino-aprendizagem;
  - Atuação de modo integrado à equipe escolar a fim de criar ambientes físicos **favoráveis à comunicação humana** e ao processo de ensino-aprendizagem;
  - Desenvolvimento de ações educativas, formativas e informativas com, vistas à disseminação do conhecimento sobre a interface entre comunicação e aprendizagem para os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: gestores, equipes técnicas, professores, familiares e educandos, inclusive intermediando campanhas públicas ou programas intersetoriais que **envolvam a otimização da comunicação** e da aprendizagem no âmbito educacional;
  - Desenvolvimento de ações institucionais que **busquem a promoção, prevenção, diagnóstico e intervenção** de forma integrada ao planejamento educacional, bem como realizar encaminhamentos extraescolares, **a fim de criar as condições favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem**;
  - **Orientação da equipe escolar para a identificação de fatores de riscos e alterações ocupacionais ligadas ao âmbito da fonoaudiologia**; [...] (GONÇALVES, 2011, p.32-3, grifos nossos).

c) *“Os distúrbios de aprendizagem poderiam ser atenuados caso houvesse maior compreensão e conhecimento do papel do fonoaudiólogo”* (LOPES; CRENITTE, 2013, p. 1224).

Tais trechos demonstram que o foco destas pesquisas volta o trabalho do fonoaudiólogo à detecção e intervenção junto às “alterações da linguagem infantil” na escola. No primeiro caso (BATISTA, 2010), a afirmação de que o objetivo da atuação fonoaudiológica na escola visa “não somente” a detecção de distúrbio, deixa explícito que este pode não ser o único objetivo da atuação do fonoaudiólogo, mas não o deixa de ser. A autora busca fugir da crítica de que o fonoaudiólogo atua na escola somente para detectar problemas, mas permanece na perspectiva da necessidade de saúde para a aprendizagem, pois, segundo ela, *“crianças saudáveis aprendem melhor e professores saudáveis ensinam melhor”* (*ibidem*, p. 15). O eixo do processo de ensino-aprendizagem (e assim, a justificativa dos “problemas” que dele decorrem) está na saúde dos sujeitos que compõem o corpo escolar.

Batista (2010, p. 12, grifos nossos) afirma: “*Além de atuar em parceria com o professor, visando ao desenvolvimento global do aluno, o fonoaudiólogo não pode abster-se de trabalhar com a saúde vocal do professor*”. Uma visão individualista (foco no aluno e no professor, especificamente) e medicalocêntrica, pois pressupõe a necessidade do corpo sadio – na concepção de saúde como ausência de doença – para a aprendizagem.

No que se refere ao trabalho em parceria com o professor na escola, a autora considera que o fonoaudiólogo, além de detectar as alterações, deve orientar o professor a como tratar com elas: “*Na tentativa de preencher esta lacuna, observamos uma evolução nas práticas fonoaudiológicas educacionais, que, além de detectar alterações, passam a esclarecer educadores para lidar com elas*” (ibidem, p.11). Esta mesma perspectiva de relação com o professor é encontrada no trabalho de Gonçalves (2011), supracitado no trecho “b”, porém de maneira ainda mais explícita:

Para que o trabalho do fonoaudiólogo na escola tenha um enfoque preventivo, **é necessário, prioritariamente, valorizar a figura do professor em sala de aula para que o mesmo atue de forma a identificar os distúrbios** (ROCHA; MACEDO, 1997).

Assim, **outro papel vem sendo assumido pelo fonoaudiólogo: o de contribuir para a formação dos educadores, para que os mesmos possam lidar com as alterações e, principalmente, evitar o seu surgimento**, a partir de atividades elaboradas e pensadas junto com o fonoaudiólogo, as quais promovam a potencialidade máxima do aluno (ZORZI, 2001, 2003).

Por conviverem com o escolar diariamente e **por terem recebido em sua formação conhecimentos sobre o crescimento e desenvolvimento humano**, os professores podem ajudar na descoberta de **sinais e sintomas de problemas de saúde**, muitas vezes, não percebidos pela família (CONCEIÇÃO, 1994). Em relação aos aspectos fonoaudiológicos, **pode-se afirmar que o professor apresenta possibilidades de atuar na prevenção dos distúrbios da comunicação infantil** (CALAIS; JORGE; PINHEIRO-CRENITTE, 2002), **tornando-se o principal elemento para identificar os alunos que apresentam alterações e necessitam de atendimento fonoaudiológico** (PERRACHIONE, 1999; IÓRIO, 1999) (grifos nossos).

Partindo da concepção de patologia como um conjunto de sinais e sintomas, a autora defende que o fonoaudiólogo atue na orientação ao professor para torná-lo o principal agente detector de “distúrbios da comunicação infantil” na escola, partindo do pressuposto que a formação do professor, na qual teve acesso a conhecimentos sobre “crescimento e desenvolvimento humano” (o aspecto biológico em foco!), lhe permite descobrir problemas de saúde que a família não perceberia. Um exemplo dessa orientação voltada para os distúrbios é fornecido pela autora na discussão dos resultados de suas entrevistas com os professores. Ela relata:

Foi observado nas respostas que nenhuma professora relatou a importância

da estimulação do processamento fonológico, o que indica o desconhecimento por parte do professor da alteração dessa habilidade presente na Dislexia, embora, muitos professores até realizem atividades em sala de aula que trabalham habilidades do processamento fonológico, porém, desconhecem a importância do trabalho com tais habilidades. Portanto, enfatiza-se a necessidade de orientação para estes professores (p. 179).

Lopes e Crenitte (2013, p. 1221), ao longo de toda a discussão sobre os resultados de sua pesquisa, também defendem a atuação fonoaudiológica na orientação aos professores sobre as alterações da linguagem infantil. A própria pesquisa foi composta, como já dissemos na análise de outras categorias, pelo que as autoras chamaram de “intervenção formativa” (p.1218), isto é, “(...)  *cursos de formação sobre a temática: Distúrbios de Aprendizagem* ” (p. 1215). Alguns dos resultados apresentados revelam a aproximação com a concepção defendida nos trabalhos de Batista (2010) e Gonçalves (2011):

Da mesma forma, a intervenção formativa modificou as respostas dos professores, pois antes foram 12% que responderam afirmativamente e depois 64% afirmaram que a disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afeta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos (p. 1221);

A utilização de recursos disponíveis na escola a fim de auxiliar a criança a aprender foi apresentada por 72% dos professores após a intervenção formativa, **além de ter aumentado** os índices de encaminhamento para o coordenador pedagógico, para o fonoaudiólogo e a orientação à mãe para que leve a criança a um especialista para um diagnóstico seguro e intervenção eficaz (...) (p. 1220, grifos nossos).

**Tais trabalhos são, portanto, complementares no que se refere à defesa da atuação do fonoaudiólogo na escola para criar condições saudáveis ao processo de ensino-aprendizagem, o que passa pela detecção das alterações da comunicação e orientação aos professores sobre como identificar e lidar com tais alterações.**

Ainda dentro da categoria de atuação em saúde, encontramos trabalhos que, ao partir de uma “visão crítica” da atuação da Fonoaudiologia Educacional voltada para a detecção de distúrbios, propõem a atuação no campo da prevenção e/ou promoção da saúde. Vejamos alguns trechos que exemplificam esta linha de proposição:

d) “os professores têm uma visão reducionista, demonstrando não conhecer o enfoque da prevenção ou de promoção da saúde” (FONTELES, 2007, p.61).

e) A Fonoaudiologia é a ciência que estuda a comunicação humana, seus processos e distúrbios. [...]. No âmbito da intervenção fonoaudiológica, pode-se citar a **promoção da saúde em ambientes escolares** como uma

prática que agrega o conhecimento em saúde na formação educacional priorizando não só a prevenção dos distúrbios da comunicação humana, como também de outras alterações, como por exemplo, as de origem genética que estão associadas às áreas de atuação correlatas da fonoaudiologia (CARVALHO, 2012, p.24, grifos nossos).

- f) A Fonoaudiologia atualmente volta a conquistar espaço junto à educação, assumindo esse ambiente como um vasto campo de atuação. **O fonoaudiólogo na escola pode atuar na prevenção e na promoção de saúde.** A Fonoaudiologia escolar visa à criação de condições favoráveis e eficazes para que as capacidades de cada um possam ser desenvolvidas ao máximo (MARANHÃO; PINTO; PEDRUZZI, 2009, p. 59, grifos nossos).
- g) “[...] *existem indicadores de que o fonoaudiólogo escolar não está ciente e tem o conhecimento do que ele pode fazer dentro da escola, a fim de promover saúde por meio das quatro especializes dessa ciência*” (DIDIER, 2006, p. 102, grifos da autora).
- h) A prática fonoaudiológica em escolas tem por objetivo a realização de ações **de promoção da saúde, visando à facilitação da aquisição da leitura e escrita e a estimulação de habilidades linguísticas e auditivas.** O fonoaudiólogo deve criar condições favoráveis a fim de permitir que as capacidades de cada criança possam ser exploradas ao máximo (CÁRNIO *et al.*, 2012, p. 792, grifos nossos).
- i) Essa nova forma de atuar fez o eixo patologia-tratamento-controle de doenças se deslocar para o eixo **saúde/promoção da saúde** e as ações fonoaudiológicas destacam-se, cada vez mais, no processo de desenvolvimento infantil. Esse destaque ocorre, principalmente, em função da necessidade de serem considerados os ambientes domiciliar e escolar na prática profissional e, por isso, **os aspectos de saúde comunitária constituem foco de atenção** (OLIVEIRA; NATAL, 2012, p.1037, grifos nossos).

O trabalho de Fonteles (2007), citado no trecho “d”, é bem explícito na defesa de uma atuação voltada para a saúde na escola. A autora anuncia que o objetivo de seu estudo, após a investigação do exercício da prática fonoaudiológica na escola regular em Salvador, foi *“trazer contribuições que auxiliem a transformar a realidade no sentido de ampliar a quantidade de profissionais capacitados a atuar com qualidade em Fonoaudiologia Educacional, a fim de melhorar a saúde da comunidade escolar”* (p.10). Na discussão de seus resultados, Fonteles (2007, p.59) afirma que a assessoria escolar em fonoaudiologia tem caminhado por propostas de ações de promoção de saúde, e isto se dá, segundo ela, *“por meio do estabelecimento de relações discursivas entre educadores e fonoaudiólogos”*.

O trecho “e” se refere à dissertação de Mestrado de Carvalho (2012). Intitulada *“Promoção da saúde em ensino fundamental: Ações de teleeducação em Fonoaudiologia na*

*inclusão escolar*”, realizada na Universidade de São Paulo, Bauru, esta pesquisa objetivou, segundo resume seu autor, “*avaliar um programa de capacitação em síndromes genéticas para alunos do ensino fundamental, visando à promoção da saúde e a inclusão do portador de necessidade especial no âmbito-escolar*” (p.11). Ainda que tenha um público bastante específico, focando na educação especial, este autor traz importantes afirmações sobre a conceituação da promoção da saúde no campo educacional:

- No âmbito da intervenção fonoaudiológica, **pode-se citar a promoção da saúde em ambientes escolares como uma prática que agrega o conhecimento em saúde na formação educacional priorizando não só a prevenção dos distúrbios da comunicação humana, como também de outras alterações**, como por exemplo, as de origem genética que estão associadas às áreas de atuação correlatas da fonoaudiologia (p.24, grifos nossos).
- “*A promoção da saúde na sua forma preventiva é uma das melhores medidas educacionais tanto para a inclusão educacional quanto para a social [...]*” (p.26).
- “*As ações de prevenção e promoção de saúde têm por objetivo estimular o potencial criativo e resolutivo dos adolescentes, estimulando a participação e o protagonismo juvenil, para o desenvolvimento de projetos de vida e comportamentos que priorizem o autocuidado em saúde*” (p.76).

Observamos que, nas passagens citadas, os trechos “[...] *formação educacional priorizando não só a prevenção dos distúrbios da comunicação humana, como também de outras alterações [...]*” (p. 24), “*A promoção da saúde na sua forma preventiva [...]*” (p. 26) e “[...] *comportamentos que priorizem o autocuidado em saúde*” (p. 76), demonstram que a perspectiva de promover saúde aqui defendida não descola o olhar do ponto de partida das patologias: a promoção da saúde está sob a base da prevenção dos distúrbios da comunicação humana e de outras alterações e seu objetivo prioritário é o autocuidado (individual, de responsabilidade do sujeito) em saúde.

O trabalho de Maranhão, Pinto e Pedruzzi (2009), citado no trecho ‘f’, segue esta mesma lógica. Ainda que proponha uma atuação voltada para a promoção da saúde, conforme visto no trecho supracitado e ainda que faça críticas a uma atuação voltada para as patologias, ele desliza demonstrando que a concepção de promoção da saúde que permeia a atuação do fonoaudiólogo na escola no Brasil se dá pela lente dos distúrbios da comunicação humana. Vejamos.

Nas páginas 64-5, as autoras afirmam:

A Fonoaudiologia trilha novos caminhos na sua atuação escolar, a tabela 2 apresenta indícios do reconhecimento dos professores nesse sentido, **onde o foco é a normalidade e não a patologia**. A literatura salienta a importância de os professores reconhecerem que o fonoaudiólogo na escola é um educador em saúde, portanto deve promover ações junto aos professores que evitem ou minimizem o fracasso escolar (grifos nossos).

Aqui, as autoras ressaltam o aspecto positivo de a Fonoaudiologia está sendo reconhecida pelos professores por atuar junto à “normalidade” e não na patologia. Apenas esta afirmação já nos daria material suficiente para expor o caráter patologizador das autoras ao basearem sua afirmação no conceito de “normal” como oposição à ausência de patologias. Entretanto, outros trechos de seu artigo demonstram que a perspectiva de promoção da saúde aqui defendida é, mais uma vez, uma cortina de fumaça que encobre o real viés de defesa de uma atuação compreendida a partir da lógica dos distúrbios. Nesta mesma página 65 (grifos nossos), como conclusão do trecho que citamos acima, as autoras escrevem:

Diante da análise, percebe-se a importância de se pensar em meios para que os conhecimentos do fonoaudiólogo possam vir a contribuir para o ambiente escolar, no sentido de que os professores, **ao invés de rotularem seus alunos, possam compreendê-los e ter subsídios para identificar patologias, sabendo lidar com elas**.

Assim, existe a “crítica” ao rótulo, porém, com a proposição de que o fonoaudiólogo deve intervir na escola para auxiliar o professor a identificar e saber lidar com as patologias. Isto não seria, para as autoras, rotular, mas sim “compreender”.

Para as pesquisadoras, como o professor tem contato mais próximo e constante com as crianças (p. 60, grifos nossos), ele

[...] tem papel de destaque no processo ensino-aprendizagem e com uma assessoria fonoaudiológica, que esteja compondo um trabalho de formação continuada, pode ser um forte aliado para a elaboração de **estratégias de incentivo das habilidades comunicativas dos alunos e identificação o quanto antes dos desvios apresentados por eles**.

Também é possível encontrar esse “deslize” no trabalho de Didier (2006) a qual, depois de criticar as atuações fonoaudiológicas baseadas no modelo médico que, segundo a autora, contribuem (e contribuíram principalmente no início da profissão) para reforçar o conceito de patologização, ela se contradiz ao afirmar que *“é fato, também, que as propostas que vem obtendo sucesso são aquelas desenvolvidas por fonoaudiólogos conscientes de que seus trabalhos devem incluir o professor em discussões que vão além de ensinar a detectar problemas, uma vez que a sua pretensão é buscar, por meio de uma reflexão e de uma ação conjunta, a compreensão da natureza dos distúrbios”* (p. 42, grifos nossos). Isto significa a

confirmação da existência do distúrbio com apenas uma modificação na forma de concebê-lo: ao invés de detectá-los, o papel do fonoaudiólogo seria refletir conjuntamente com os professores para “compreendê-los”.

O trabalho de Cárnio *et al* (2012), citado no trecho “h”, intitulado “*Práticas Narrativas Escritas: Atuação Fonoaudiológica*” teve como proposta, segundo os autores, “[...] *apresentar um programa que pudesse auxiliar o professor a trazer a leitura e a produção textual para a sala de aula de uma forma reflexiva, discursiva e prazerosa [...]*” (p. 796). Embora pareça tentar afastar-se da lógica da atuação focada nos chamados distúrbios da linguagem, ao propor uma metodologia de trabalho baseado num Programa de Promoção de Narrativas Escritas (enquanto os anteriores focavam em questionários aos professores com eixo no conhecimento dos mesmos sobre as patologias da linguagem) e, ainda que afirmem que “*a atuação do profissional fonoaudiólogo no contexto escolar tem como objetivo a promoção da saúde, visando enfatizar a facilitação da aquisição da leitura e da escrita, e sua relação com a linguagem oral*” (p.793), a principal conclusão do seu trabalho, que figura o último parágrafo da discussão dos resultados encontrados é a seguinte:

Constatou-se que as crianças que foram eliminadas da amostra dessa pesquisa por estarem, inicialmente, nos níveis pré-silábico e silábico, no decorrer do programa passaram a escrever palavras e frases sendo que muitas dessas atingiram o nível alfabético e até ortográfico. **Portanto, demonstraram que esta pesquisa pode ser utilizada em salas de aula com crianças inclusas com distúrbios de leitura e escrita, pois permite o trabalho no ritmo da própria criança** (p. 796, grifos nossos).

Portanto, optando por não entrar, por ora, na discussão da classificação das crianças nos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, observamos que a “evolução” observada pelos autores da intervenção na escola a partir do uso da escrita no gênero narrativo é tomada de maneira individual àquelas crianças que apresentem algum “distúrbio de leitura e escrita”.

O último trabalho, de Oliveira e Natal (2012), citado no trecho “i”, se baseia no conceito clássico da promoção da saúde, entendida como a possibilidade de “[...] *conhecer as necessidades da população abrangida, levando em conta fatores contextuais. Não se restringe apenas a controlar fatores etiológicos, mas também a elaborar estratégias de ação voltadas ao coletivo [...]*” (*ibidem*, p. 1037). O que chama atenção neste trabalho, ainda que o mesmo pareça fugir à lógica da atuação voltada aos distúrbios da comunicação, é o enraizamento da ideia do autocuidado em saúde, da autonomia do sujeito e/ou da comunidade com a saúde. Para as autoras “[...] *O objetivo [da promoção da saúde] não é tornar a população dependente do profissional, mas sim dar autonomia para que possa promover, por si só, a saúde*” (*ibidem*, p.1037).

Constatamos que este conceito aparece em outros trabalhos por nós já analisados. Batista (2010), por exemplo, que aqui incluímos entre os trabalhos que propõem uma atuação voltada aos distúrbios da linguagem, faz algumas afirmações sobre a promoção da saúde e sobre a educação em saúde, defendendo esta última “[...] *como um processo de transformação, que leva os indivíduos a desenvolverem uma visão crítica a respeito de suas condições de saúde, estimulando-os ao gerenciamento de seus recursos pessoais e institucionais e a adoção de soluções específicas, tanto individual como coletivamente*” (p. 9).

Sob esta base (do autocuidado em saúde), Oliveira e Natal (2012) concluem, sobre o trabalho do fonoaudiólogo educacional:

Especificamente sobre a atuação fonoaudiológica em ambiente escolar, deve-se priorizar a troca de conhecimentos entre os profissionais que atuam no local e oferecer subsídios para o aproveitamento do potencial infantil, gerando condições essenciais que propiciam, por sua vez, **o desenvolvimento satisfatório da criança**.

Assim, essa participação do fonoaudiólogo na equipe de planejamento escolar, prevista em lei, deve ter o intuito de colaborar nesse processo, pois não cabe ao fonoaudiólogo a elaboração do planejamento, entendido como tarefa essencialmente pedagógica. No entanto, uma vez que essa troca de conhecimentos gira em torno de todo esse processo pedagógico, **a formação profissional do fonoaudiólogo permite uma contribuição com o intuito de aperfeiçoar todo o processo de desenvolvimento infantil** (OLIVEIRA; NATAL, 2012, p.1037, grifos nossos).

De certa maneira, o que se busca é o “desenvolvimento satisfatório da criança”, a educação em saúde, nesta perspectiva, não foge muito à perspectiva de adaptação ao que é esperado como “satisfatório”, ao que é o padrão social.

Demonstrados os trabalhos que propõem uma atuação voltada para a saúde, cabe-nos neste momento passar a descrição do conjunto de trabalhos que focam a atuação da fonoaudiologia educacional na educação. Vejamos alguns trechos.

a) [...] a questão da Fonoaudiologia na escola passa a ser a do favorecimento de relações entre trabalhos distintos, mas complementares, do fonoaudiólogo e do educador, em busca de uma interdisciplinaridade capaz de ampliar o alcance do trabalho de ambos, o que, por consequência, **fomentaria a promoção da saúde e o desempenho escolar dos alunos** (RIBEIRO, 2011, p.32, grifos nossos).

b) “*A proposta é a quebra deste paradigma e o enfretamento de outro: o de que o fonoaudiólogo deve atuar na promoção da educação, do ensino, na Escola e não na promoção da saúde*” (KUESTER; CASTELEINS, 2001, p.7, grifos nossos).

c) Apesar das propostas iniciais terem focado a detecção de alterações e criação de demanda, atualmente as ações da Fonoaudiologia procuram integrar o fonoaudiólogo – profissional da Saúde, **na área da Educação**, ou seja, o profissional passa a contribuir como um membro da equipe escolar, com conhecimentos em Educação, Sociologia, Linguística, Psicologia e Aprendizagem. Contudo, para desenvolver ações nessa perspectiva é importante ir além da visão clínica, entender qual o papel deste profissional na escola e (re)significar o ser e o fazer fonoaudiológico (JORDÃO, 2012, p.96, grifos nossos).

d) “[...] *os fonoaudiólogos, a partir de sua prática, vem promovendo mudanças significativas no seu perfil de atuação tendo como objetivo e desafio **contribuir para o processo de ensino-aprendizagem**, tornando-se corresponsável pelo papel social da escola [...]*” (CARIOLA, 2012, p.21, grifos nossos).

e) [...] convém chamar a atenção de fonoaudiólogos inseridos na rede escolar para a importância de focarem sua atenção **na contribuição que podem e devem dar ao sistema educacional brasileiro** na medida em que, cientes do processo de apropriação da escrita na perspectiva do letramento, envolvam-se de forma decisiva na formação continuada dos professores. Assim, estabelecendo uma relação de parceria com o professor, o fonoaudiólogo pode viabilizar uma melhoria na qualidade do ensino brasileiro aproximando tal ensino das orientações especificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pautadas em uma perspectiva que toma a linguagem como trabalho social e histórico (BERBERIAN *et al*, 2013, grifos nossos).

f) Apesar de todos os esforços para regulamentação, formulação e reconhecimento dessa especialidade de atuação influenciada pela concepção clínico-médica positivista, em que perpetuam ações marcadas por um caráter normalizador e curativo [...], **esse caráter normalizador e curativo de atuação fonoaudiológica que perpetua ainda hoje dentro da escola é ainda reforçado pelo fato de a maioria dos fonoaudiólogos da rede pública do país estar vinculado às Secretarias de Saúde Municipais, Estaduais e Federais e não às Secretarias de Educação**, o que acaba caracterizando suas atuações como uma ação de Saúde, ou, na melhor das hipóteses, como parcerias entre Saúde – Educação, mas não como uma ação efetivamente educacional. Tal fato contribui para que este profissional continue sendo visto pelos educadores como agentes de Saúde – um profissional da área biomédica para o qual serão encaminhados aqueles alunos que precisam ser “curados de um distúrbio da linguagem ou da aprendizagem – e não como membro da equipe multidisciplinar educacional” (MACHADO, 2013, p.35, grifos nossos).

Iniciamos a descrição dos trabalhos que propõem uma atuação voltada para a educação pela pesquisa de Ribeiro (2011), citada no trecho “a”, pois a autora, ainda que se volte à educação, não perde de vista a atuação com objetivo de “fomentar a promoção da saúde”,

localizando-se, portanto, entre as duas perspectivas que, didaticamente, escolhemos dividir para apresentar.

A autora parte de uma análise crítica da atuação do fonoaudiólogo na escola no período anterior e explica que “[...] o caráter centrado na doença permaneceu como marca fonoaudiológica da atuação nas escolas nas décadas de 1980 e também anteriores” (p.25). Retomando outros autores<sup>12</sup> de, a pesquisadora discute como a atuação dos fonoaudiólogos na escola estava ancorada na patologia, o que contribuía para a manutenção do sintoma fonoaudiológico e responsabilização da criança pelo seu problema. De igual maneira, discute que a atuação do professor como “detector dos problemas” reforçava a lógica da patologização das questões da comunicação humana.

A partir da década de 90 surgiram propostas, segundo a autora, que começam a se afastar da lógica curativo/preventista, as quais, ainda que mantivessem a realização de triagens na escola, apontavam a necessidade de realização de diagnóstico institucional para conhecer melhor a estrutura e funcionamento da escola: “(...) a década de 1990 caracteriza-se pela expansão das ações fonoaudiológicas no contexto educacional, pela preocupação com a formação profissional nesta área e pela reflexão a respeito do perfil do profissional e do papel a ser exercido pelo fonoaudiólogo na relação com a Educação” (p.28). No que tange a década atual, afirma que há uma busca de interlocução com a escola a partir de uma tendência de um trabalho volta à promoção da saúde.

Na sua concepção,

O lugar da Fonoaudiologia [...] se daria, para além do processo formal de aquisição da leitura e escrita – de responsabilidade da escola – pela construção de uma escuta clínica particular e própria ao fonoaudiólogo: apreender os sentidos da escrita na vida das crianças, equacionando seus papéis na constituição de suas relações expressivas e comunicativas (p.30).

Ribeiro (*ibidem*) explica o porquê da sua defesa de uma atuação junto às questões da escrita:

[...] o fonoaudiólogo precisa voltar sua atenção para a relação entre “a escrita e quem escreve”, ou seja, para escrita como marca e expressão da singularidade e da história de cada leitor e escritor, e como ação (pessoal e social) que toma parte no movimento que constitui o sujeito e o cidadão. Do mesmo modo, se a escrita é expressão da singularidade e da subjetividade, quando em sua aquisição e em seu uso existe sofrimento, há “razão suficiente para justificar a intervenção do fonoaudiólogo” (GARCIA, 2004: 17). Além de acolher aquele que sofre, o fonoaudiólogo precisa ajudar seus pacientes a criarem novas e/ou outras habilidades, que lhe permitem requalificar a relação com a escrita, e a transitar de forma mais abrangente

<sup>12</sup> A autora cita Calheta (2005) e Giroto (2001), ver Ribeiro (2011, pag. 25).

pela experiência de ler e escrever (*ibidem*, p.24, grifos da autora).

Observa-se que, ainda que autora cite que a atuação fonoaudiológica que defende pode fomentar a promoção da saúde, ela parte de uma perspectiva que difere daquelas já mencionadas aqui anteriormente, cujo eixo estava na promoção da saúde como oposição a instauração de doenças. Focada na singularidade e na subjetividade que se expressa na através da escrita, a autora valoriza a relação que o sujeito estabelece com a escrita e justifica a atuação do fonoaudiólogo nesta relação.

Se é assim, o fonoaudiólogo precisa olhar para as habilidades, competências e experiências com a escrita para além do universo escolar, convidando e provocando os professores a fazerem o mesmo, a agirem também sobre tal esfera da relação com a leitura e a escrita. **Eis aí uma das entradas do trabalho fonoaudiológico na escola.** Mapear a circulação discursiva dos escolares na oralidade e na escrita, indicando os modos pelos quais são afetados pelo jogo do discurso, e também pelas dimensões formais aí implicadas, **pode ser tarefa do fonoaudiólogo na escola** (p.82, grifos nossos).

Se é verdade que, de acordo com a teoria epistemológica que orienta nosso trabalho, é possível considerar que a pesquisa de Ribeiro (2011) avança na proposição de uma atuação voltada para a relação do sujeito com a escrita, não podemos deixar de observar que, ao manter-se no campo da saúde – talvez por não encontrar outra forma de fazer – a autora continua a ideia de que esta relação do sujeito com a escrita pode ser acometida por transtornos:

A discussão dos achados de nossa pesquisa corrobora a afirmação de que a fonoaudiologia, como um campo capaz de se colocar à escuta da linguagem na experiência, tem lugar na compreensão do(s) letramento(s), fazendo uso dele(s) para manejar trabalhos com a linguagem escrita, seja no suporte à trajetórias desejáveis de aquisição e uso dessa linguagem, seja no **equacionamento de transtornos que possam acometê-la.** Num caso ou no outro, o intuito precisaria ser o de por e/ou devolver a escrita à circulação em meios socioculturais os mais diversos (p.84, grifos nossos).

Kuester e Casteleins, 2001, como visto no supracitado trecho “b”, defendem diretamente que a atuação do fonoaudiólogo educacional é a de promoção da educação e não de promoção da saúde (p.7). Concordando com trabalhos anteriores<sup>13</sup> que dividem a Fonoaudiologia Educacional em dois polos: o primeiro caracterizado por profissionais que possuem uma visão clínica da atuação na educação na busca pela prevenção de distúrbios através das triagens e o segundo, que seria marcado pela busca da “*promover “saúde fonoaudiológica”*”, *num trabalho solidário com os profissionais da educação, proporcionando*

---

<sup>13</sup> Kuester e Casteleins (2001) citam, na página 5, o trabalho de Cavalheiro in Giroto (1999).

*melhor desenvolvimento da linguagem, por onde se poderá atingir o melhor desempenho escolar”* (p. 5). Sobre isso, as autoras afirmam:

O segundo polo é o objeto desse estudo. Nele, concorda-se com a autora quando ela defende ser a linguagem o objeto da atuação fonoaudiológica, na Escola, e discorda-se quando enfatiza a promoção da “saúde fonoaudiológica” vinculada à ideia de doença, compondo o objeto da Fonoaudiologia Educacional, na Escola (p. 5).

Vê-se, portanto, uma solidez na defesa de que é a educação e não a saúde o campo de trabalho do fonoaudiólogo educacional. Entretanto, seguindo a lógica do trabalho anteriormente citado de Ribeiro (2011), Kuester e Casteleins (2001) não deixam de, em determinado momento, apresentar resquícios da concepção biomédica que marcou na origem e ainda hoje marca as propostas de atuação do fonoaudiólogo na educação. As autoras escrevem: *“Atuando na Escola, o fonoaudiólogo não só procura identificar as alterações de linguagem oral e escrita. Também propicia desenvolvimento quer seja da linguagem oral, quer seja escrita”* (p. 6, grifos nossos). A utilização dos termos “não só” e “também” demonstram que existe a tentativa de promover a educação, porém com o eixo ainda fincado na identificação das alterações da linguagem oral e escrita.

Já o trabalho de Jordão (2012), que no trecho “c” supracitado escreve que a atuação na área da educação exige uma perspectiva que vai além da visão clínica (p. 96) e traz uma perspectiva positiva ao afirmar que *“Com a proposta de atuar na formação dos profissionais da escola, o fonoaudiólogo educacional procura retirar o foco da alteração do sujeito e propõe um olhar para as práticas sociais e culturais de leitura e escrita a que o aluno tem acesso e utiliza em seu cotidiano”* (p.100), apresenta uma proposta de atuação, com se vê, baseada na formação dos profissionais que compõem o corpo escolar. É sobre essa base que Jordão (2012) apresenta uma discussão sobre qual seria o lugar da Fonoaudiologia educacional junto às questões de leitura e escrita. A autora afirma:

O fonoaudiólogo deve intervir nas questões de Leitura e escrita? E aqueles sujeitos que são encaminhados para avaliação/intervenção fonoaudiológica e não apresentam ainda conhecimento do sistema de escrita, o que fazer?

Acreditamos sim que o fonoaudiólogo pode e deve intervir na leitura e escrita, pois é o profissional habilitado para lidar com as diferentes formas de significação – linguagem e porque tem acesso ao conhecimento sobre os letramentos.

Todavia, acreditamos que cabe a escola o ensino formal da leitura e da escrita e que ela deve também aproximar as suas práticas das atividades de letramento que ocorrem fora do contexto escolar.

Nessa perspectiva, cabe ao fonoaudiólogo não reproduzir as práticas e atividades formalizadas pela escola, mas, ao assumir a abordagem sócio-histórica de linguagem e a perspectiva do Letramento, intervir nos aspectos

da linguagem escrita, buscando uma integração entre o sujeito e a leitura escrita nas práticas sociais (p.91, grifos nossos).

Ainda que tal perspectiva apresente uma crítica em relação a uma atuação que se pautar na relação do sujeito com a escrita (inserida nas práticas sociais e históricas), algumas afirmações de Jordão deixam dúvidas quanto ao que seria a concretização, na prática, de suas ideias. Observemos os trechos a seguir:

O fonoaudiólogo, ao interagir com a escola, colabora com a inserção do sujeito nas situações reais de uso da linguagem escrita e apresenta a importância, o sentido e a função da leitura e escrita para ele. É preciso trabalhar com as diferentes formas de significação, com os gestos, linguagens visuais, oralidade, música, propagandas, entre outros. E é pela própria linguagem e interações dialógicas que o fonoaudiólogo **intervém nas dúvidas e dificuldades dos sujeitos**.

Nessa perspectiva, o fonoaudiólogo dá subsídios ao sujeito **encaminhado para intervenção** para que ele possa compreender o sistema de escrita e, inserido nas práticas de letramento, domine a leitura e escrita. Nesse sentido, a prática do fonoaudiólogo se caracteriza por não se submeter às regras, tempos e demandas escolares. Seu trabalho não é pautado pelas necessidades da avaliação e progressão no sistema escolar, mas **pelas necessidades de aprendizagem dos sujeitos da intervenção** e por uma visão multifacetada da aquisição da linguagem (p.92).

Destaca-se aqui, em primeiro lugar a proposição de uma atuação pautada nas dúvidas e dificuldades dos sujeitos, não nas suas potencialidades. Em segundo lugar, a autora afirma que a intervenção na perspectiva que ela apresenta, se daria junto “ao sujeito encaminhado para a intervenção”, o que reforça, de acordo com a perspectiva que orienta o presente trabalho, a lógica do individualismo, do sujeito como responsável pelo seu próprio “fracasso ou sucesso escolar”.

Os próximos trabalhos que apresentaremos, citados nos trechos “d” a “f”, constituem-se numa real tentativa de crítica ao modelo patologizante que marcou e, como visto, ainda marca, a atuação da Fonoaudiologia educacional no Brasil. Os trabalhos de Cariola (2012) e Berberian *et al* (2013), por exemplo, ainda que não apresentem de forma tão detalhada quanto o trabalho de Machado (2013) uma proposta de atuação que fuja decisivamente da atuação dentro dessa lógica, são bastante enfáticos no que tange à crítica ao modelo biomédico e medicalizante de atuação.

Cariola, em 2012, trazia uma importante síntese sobre as diferentes opiniões na literatura fonoaudiológica sobre qual o papel do fonoaudiólogo educacional. Segundo a autora, alguns autores que promoveram esse debate voltaram-se apenas para a “doença”, indicando a possibilidade de o fonoaudiólogo atuar na promoção da saúde da comunicação

humana. Outros autores teriam indicado a necessidade de o fonoaudiólogo ter *“uma visão crítica das estruturas de poder de nossa sociedade, o papel da escola nessa engrenagem e principalmente sobre o seu papel profissional, que ao estabelecer uma relação de complementariedade com a escola, validava o fracasso escolar dos alunos com seu parecer técnico-científico, contribuindo para manutenção dessas relações de poder”* (p.16). Uma terceira perspectiva transpunha as práticas clínicas para a escola, sem valorizar as especificidades da escola e os impactos da atuação fonoaudiológica, de forma que, o fonoaudiólogo ocupava uma posição de “examinador e orientador” (p.17), considerando a escola como o local dos distúrbios da comunicação. Uma quarta perspectiva mais recente na literatura, segundo ela, é a de desenvolvimento de ações de assessoria e consultoria, como propostas de promoção da Saúde a partir do estabelecimento de “relações discursivas” (p.18) entre o fonoaudiólogo e educadores.

Na discussão dos dados de sua pesquisa, pontua:

Verifica-se a partir dos resultados, que a atuação das fonoaudiólogas do ensino comum ainda está voltada, prioritariamente, para o acompanhamento do trabalho pedagógico das crianças com deficiência. Esse tipo de ação é esperada pela Secretaria de Educação e também pelas próprias escolas, demonstrando a crença de que a Fonoaudiologia é responsável pelo estudo das alterações da linguagem, e não como uma área que pode contribuir efetivamente na discussão acerca do processo de aquisição da Língua oral e escrita, do letramento e dos gêneros discursivos, como já problematizado por vários autores (p.73)

A autora exemplifica uma ação que, segundo ela, rompeu essa barreira (da lógica patologizante) quando as fonoaudiólogas do município por ela estudado participaram da elaboração da proposta curricular do município no que tange à importância da linguagem na constituição de sujeitos e da aquisição da língua oral e escrita no processo de ensino e aprendizagem do Português (p.74). Os próprios sujeitos da sua pesquisa (fonoaudiólogos) referiram sua prática inserida no campo da Educação e ressaltaram, inclusive, que não deveria haver um fonoaudiólogo para cada escola do município, pois isso reforçaria a lógica da patologização do espaço escolar. Tal pesquisa, portanto, apresenta uma proposta dos fonoaudiólogos vinculados à Secretaria de Educação do Município, participando da elaboração da proposta curricular e não atuando diretamente na escola.

Berberian *et al* (2013, p. 1636, grifos nossos) apresentam uma discussão que se concentra no problema da formação dos professores:

[...] estudos e ações fonoaudiológicas voltadas à promoção da linguagem escrita que enfoquem os processos de apropriação/ensino/aprendizagem da linguagem escrita são significativamente relevantes, pois incidem sobre o

contexto educacional e, mais especificamente, **sobre a formação continuada de professores**. Para o implemento de tais práticas ressalta-se a necessidade de fonoaudiólogos abordarem junto aos professores concepções acerca da linguagem, aspectos relativos aos seus processos de apropriação, relações estabelecidas entre a oralidade e a escrita, problemas que podem ocorrer nestes processos. **A ênfase em promover junto aos professores discussões e ações reflexivas em torno de tais aspectos justifica-se uma vez que os mesmos fundamentam os conhecimentos teórico-práticos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.**

Este estudo conclui, seguindo esta perspectiva, que a intervenção fonoaudiológica a partir de ações destinada à formação dos professores, além de promover o aprofundamento teórico sobre a linguagem, permite a concretização desses estudos nas atividades pedagógicas (planejamento e execução em aula). As autoras concluem a discussão dos seus dados afirmando: *“Entende-se que o compartilhar e a socialização de conhecimentos entre fonoaudiólogos e educadores pode otimizar as possibilidades de inserção dos alunos em práticas de leitura e escrita e, portanto, contribuir para a promoção do letramento”* (p.1640).

O último trabalho sobre o qual nos debruçamos na descrição da categoria “O papel da Fonoaudiologia educacional”, aqui analisada, é a tese de doutorado de Machado (2013). A autora traz detalhamentos de uma perspectiva de atuação, baseada nas concepções de linguagem e do papel da escola aqui já apresentadas que consideramos relevante dedicar parte de nosso capítulo à descrição deste trabalho.

Em primeiro lugar, Machado (*ibidem*), assim como Cariola (2012) e Berberian *et al* (2013), parte de uma análise crítica da atuação recorrente de fonoaudiólogos na educação na perspectiva da saúde, as quais considera seguir abordagens que concebem a formação humana sob a ótica biológica. Ela afirma: *“Essa abordagem naturalista ratifica ainda a perpetuação de uma concepção restrita do lugar do fonoaudiólogo no campo da educação e da escrita. O fonoaudiólogo, ainda hoje, é visto, por muitos educadores, como profissional da área biomédica, para o qual encaminham aqueles alunos que precisam ser “curados de um distúrbio” que os impede de fazerem uso efetivo da escrita”* (p. 12).

Segundo a autora, ainda que diversas tendências na Fonoaudiologia tenham assinalado que diversos aspectos estão relacionados ao aprendizado da linguagem escrita, *“(...) na prática, prevalece a hegemonia de estudos com enfoque neuro-biológicos da linguagem e de abordagens que estabelecem padrões de desenvolvimento esperados tanto na oralidade quanto na escrita”* (p.13).

A autora apresenta uma síntese com duas teses que justificariam, na Fonoaudiologia, a concepção da presença de um distúrbio como responsável pelas dificuldades de

aprendizagem, seriam elas: 1) A concepção de que a escrita é diretamente derivada da fala q, portanto, preserva suas características gramaticais e representacionais e 2) A tese que a estrutura e o uso da escrita e da fala seguem padrões universais que seriam, portanto, regidos por fatores ligados à biologia humana (págs. 13-4).

No que se refere diretamente à atuação do fonoaudiólogo na escola, é contundente na crítica a propostas de ações de saúde na educação, como é o caso das mais recentes propostas de assessoria e consultoria fonoaudiológica. Ela afirma:

Esses programas mais recentes, nomeados como assessorias e consultorias fonoaudiológicas, propostos como ações fonoaudiológicas preventivas no contexto educacional, apesar de parecerem se afastar do caráter reabilitador da atuação, são muitas vezes norteados pela premissa de que o fonoaudiólogo – como detentor de conhecimentos a respeito da linguagem – deve transmitir aos educadores sob a justificativa de orientá-los e treiná-los para identificar precocemente eventuais problemas que, a posteriori, estarão sob o controle do fonoaudiólogo, no contexto clínico, externo à escola (GIROTO & OMOTE, 2007). Assim, apesar dos esforços em busca da modificação e ampliação da atuação fonoaudiológica no âmbito educacional, uma parcela de fonoaudiólogos ainda hoje atua na perspectiva da patologização da aprendizagem em detrimento da valorização e promoção do processo de ensino-aprendizagem (...) (p.32).

E continua:

Nessas práticas (as que excluem os alunos supostamente incluídos no ensino regular), a prevenção ainda é vista somente como a detecção precoce de alunos com dificuldades escolares e o seu encaminhamento para atendimento especializado; e as ações de assessoria e consultoria ainda são orientadas pelas determinações ditadas pela convicção da existência (ou possibilidade de) doenças do aprender. Além disso, esse cenário é agravado pelo fato dessas “doenças” – no caso em que envolvem o aprendizado e o domínio da escrita, referidas por nomenclaturas diversas, como “distúrbios de aprendizagem”, “dislexia”, “disortografia”, etc. – serem vistas como decorrentes de deficiências orgânicas, individuais, inerentes ao aluno (p. 32).

O que chama atenção na tese de Machado é que a autora consegue apresentar uma proposta de atuação da Fonoaudiologia educacional que fuja à perspectiva por ela criticada, dedicando um capítulo de sua tese que é intitulado “*Diretrizes básicas para uma atuação fonoaudiológica educacional no campo da escrita*” a esta discussão. Neste capítulo podemos ler:

A compreensão da escrita enquanto fenômeno conceitual singular pode ser subsídio para uma atuação fonoaudiológica que se liberte definitivamente do caráter normatizador e curativo que perpetua ainda hoje dentro da escola, uma vez que possibilita uma mudança no olhar do fonoaudiólogo diante do aluno e de sua escrita. Se o olhar do fonoaudiólogo continua a ser direcionado por uma visão que universaliza questões relativas à linguagem e ao processo de aprendizagem da escrita, só restará a ele medicalizar padrões que se apresentam fora do esperado como normalidade. No entanto, se o

fonoaudiólogo conhece as características do sistema estrutural da escrita e compreende que diferentes sujeitos culturais apresentam formas diversas de interação, estruturação e uso da escrita; esse conhecimento lhe dará subsídios para a formulação de hipóteses teórico-descritivas dos diferentes modos de escrita dos alunos. Tais modos de escrita não mais serão vistos como indícios de um problema orgânico que impeça os alunos de formularem a escrita padrão, mas como fenômenos legitimamente produzidos pelo sujeito: como atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita; como produtos de modos distintos de estruturar e usar a escrita (p. 126).

É válido ressaltar que estes “diferentes modos de escrita” citados pela autora não significa, segundo a mesma, o abandono às regras da língua. Ela faz uma observação importantíssima sobre esse ponto: “*Esse olhar diferenciado para os modos de escrita dos alunos não implica uma negação da importância e da necessidade da aprendizagem da escrita padrão, uma vez que existem situações de produção que a exigem*” (p.127, grifos nossos). Nessa perspectiva, a compreensão das singularidades que se apresentam na escrita pressupõe a concepção de que tais singularidades são produtos de uma coletividade construída histórica e socialmente.

Esta análise crítica da realidade da atuação da fonoaudiologia educacional e a sustentação teórica apresentada pela autora lhe permite apresentar diferentes frentes nas quais o fonoaudiólogo pode participar: 1) Como membro da equipe multiprofissional inserido no contexto escolar, de forma que participe ativamente de diversos espaços (planejamento educacional, elaboração, execução e acompanhamento de projetos pedagógicos, encontros com os educadores) “*(...) reconstruindo a própria prática educativa e fonoaudiológica, dialogada com os referenciais teóricos que pressupõem a complexidade que constitui o sujeito, a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem*” (p.129); 2) Prestando serviço de consultoria e assessoria fonoaudiológica, nas quais ele atuaria da mesma maneira que como membro efetivo da escola (a partir da demanda da escola), porém por um tempo determinado; 3) Contribuindo na formação inicial e continuada do professor. “*Enfim, as ações fonoaudiológicas voltadas para a formação do professor devem, conforme salienta Giroto (2006), buscar resgatar o espaço pedagógico como meio propício para a **promoção da aprendizagem** e o papel do professor em tal promoção*” (p.128-9, grifos nossos). Nesta última frente, é essencial para autora, que o fonoaudiólogo fomente na atuação do professor e dele próprio o letramento, a partir do trabalho não com os Gêneros textuais, mas com os gêneros discursivos (que abrem o leque de textos para contextos).

Portanto,

Atuar na Educação exige coragem de se destituir do saber clínico-médico,

para reinventá-lo no desenvolvimento de capacidades, habilidades e possibilidades de atuação como um dos atores do contexto educacional, tendo um olhar diferenciado em direção ao sujeito que aprende e ao objeto de aprendizagem – a escrita (MACHADO, 2013, p.38).

Baseando-nos na descrição crítica, realizada neste capítulo, das obras que tratam do papel da fonoaudiologia educacional no Brasil, seguiremos, nos próximos capítulos, ao desenvolvimento da análise, a partir das categorias centrais aqui levantadas, com o objetivo de, ao apresentar uma crítica ao papel da fonoaudiologia educacional, contribuir para as reflexões e ações do fazer desta área à luz da concepção histórico-cultural da linguagem.

### 3 LINGUAGEM: Forma de organização da atividade psicológica humana<sup>14</sup>.

*“Ela (a palavra) é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (VIGOTSKI, 2009a, p. 486).*

Este item é dedicado à discussão sobre a Linguagem, por compreendermos que este é o campo de trabalho da Fonoaudiologia Educacional, objeto do presente estudo. Buscaremos, em primeiro lugar, apresentar a concepção teórica que embasa toda nossa análise sobre o problema de pesquisa, isto é, a concepção histórico-cultural da linguagem, acrescida das contribuições do Dialogismo Bakhtiniano. A partir de tal base teórica, desenvolveremos, ao final do item, uma análise do banco de dados que compõe a nossa tese a partir da Categoria 1 “Concepção de Linguagem”.

#### 3.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA LINGUAGEM<sup>15</sup>

*“[...] Percebemos que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. [...]. Mas o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sombra [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 484).*

##### 3.1.1 Psiquismo humano: imagem subjetiva da realidade

O problema da relação entre a linguagem e a consciência<sup>16</sup> foi objeto central de estudo da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009a, 2012; LURIA, 1986<sup>17</sup>, 2006b, 2008a;

<sup>14</sup> LURIA, 2006b, p.197.

<sup>15</sup> Conhecemos os problemas de tradução apresentados por Prestes (2012) quanto à utilização do termo russo na obra original de Vigotski “*retch*” traduzido para diversas línguas, dentre elas o Português, como “linguagem” e não como “fala”, como propõe a autora. Segundo Prestes (p. 208) “*Vigotski se refere à relação entre pensamento e fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita*”. Optamos, entretanto, neste trabalho, manter o uso do termo “linguagem” tendo em vista o lugar que este termo ocupa dentro do nosso campo de estudo específico – a saber, a Fonoaudiologia tem a *Linguagem* como subárea de conhecimento –, referindo-nos, contudo, quando da utilização desse termo dentro da psicologia histórico-cultural, especificamente às suas expressões oral (fala, nos termos por nós utilizados) e escrita; isto por compreender a seriedade do trabalho de Prestes. Não nos colocamos, destarte, à tarefa de resolver essa questão no presente trabalho, por não possuímos os conhecimentos técnicos específicos necessários aos trabalhos de tradução, bem como desconhecemos a língua russa.

<sup>16</sup> Neste trabalho, compreendemos “consciência”, conforme explica Martins (2013a) como a expressão ideal (isto é, relativo a ideias) do psiquismo.

<sup>17</sup> Conhecemos a crítica de Prestes (2012) à obra citada. A autora escreve: “*E o que mais espanta é que certa editora [referindo-se à editora que publicou o título Pensamento e Linguagem (VIGOTSKI, 2005) no Brasil], numa evidente jogada de marketing, publicou o livro de A. R. Luria, intitulado em russo *Soznanie e iazik**

LEONTIEV, 2004, 2007). Afirmando o método materialista dialético como base do estudo do homem, a *troika* apresentou a possibilidade de estudar o psiquismo humano como estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, relacionando os fenômenos psíquicos ao mundo concreto, material (MARTINS, 2013a).

A análise de como a realidade objetiva material passa ao subjetivo consciente, de como o homem reflete o mundo objetivo em que vive e como elabora isso constituiu fator primordial de estudo para a Psicologia Soviética. Não se limitando apenas à impressão imediata das coisas que o cerca, o homem tem condições de ultrapassar os limites da experiência concreta e penetrar na essência das coisas: pode refletir, fazer deduções, abstrair características isoladas das coisas, captar os enlaces e as relações que se estabelecem e mesmo tirar conclusões ainda que na ausência da experiência pessoal imediata (LURIA, 1986).

O anterior dito pode ser formulado de outro modo: o homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional. **Por isso, os clássicos do marxismo, com absoluto fundamento, disseram que a passagem do sensorial ao racional resulta não menos importante que a passagem da matéria inerte à vida** (*ibidem*, p. 12, grifos iniciais do original, grifos finais nossos).

Essa capacidade humana de ultrapassar os limites da experiência imediata é, portanto, a peculiaridade fundamental da consciência humana. Mas, “*como explicar o fato da passagem do homem da experiência sensível abstrata, do sensorial ao racional?*” (*ibidem*, p.13); “*Como esse fato é psicologicamente possível?*” (LEONTIEV, 2004, p.99), questionaram-se os psicólogos soviéticos.

A tentativa de responder a essas questões provocou uma divisão entre os psicólogos em duas vertentes – sobre as quais retomaremos adiante –, provocando uma crise na Psicologia que mantinha intocável a explicação sobre as formas mais complexas da vida psíquica. A resolução da mais importante questão da Psicologia foi então apresentada por Vigotski:

---

(*Consciência e língua*), com o título *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. A irresponsabilidade dessa publicação é tamanha que, além de não dizer se foi traduzida do russo [...], confunde, ao longo da tradução do livro, *linguagem e língua, linguagem e fala*. Além do que, a palavra *soznaine* não quer dizer *pensamento e sim consciência*” (p. 146). Entretanto, como a própria autora cita em sua nota de rodapé sobre o mesmo livro “*Nesse livro estão as últimas conferências de Luria e nelas está destacada a importância da língua para o surgimento e desenvolvimento da consciência humana e, segundo V. V. Davidov, é uma continuação direta dos trabalhos de Vigotski com abordagens próprias de Luria*” (p. 146), optamos por utilizar o livro no que tange à discussão das importantes considerações sobre o papel da língua para o desenvolvimento da consciência humana, mantendo-nos atentos às observações sobre os problemas de tradução apontados por Prestes.

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do **homem é imprescindível sair dos limites do organismo**, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento “categorial”, não nas profundezas do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (VIGOTSKI apud LURIA, 1986, p. 20-1, grifos nossos).

Portanto, “*o objeto da psicologia não é o mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito de outra forma, é a interação do homem com a realidade*” (LURIA, 1986, p. 21, grifos do original). Assim, a Psicologia histórico-cultural apresenta a tese de que o reflexo psíquico não pode ocorrer fora da vida do sujeito, fora da realidade material concreta. “*O psiquismo se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade*” (MARTINS, 2013a, p. 28, grifos do original).

Ressalta-se, todavia, que este reflexo psíquico não é uma cópia direta do mundo objetivo, mas sim resultado das “*relações que o homem experimenta com a realidade*” (*ibidem*). É exatamente nesse sentido que Leontiev (2004) destaca o lugar fundamental da categoria **trabalho**<sup>18</sup> – a ação do homem sobre a natureza – como fundamental no estudo das condições que levaram ao aparecimento da consciência, permitindo a “*hominização do homem*”, diferenciando-o dos animais. “*Sabe-se que a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade. “O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem”. Ele criou também a consciência do homem*” (*ibidem*, p.76). O trabalho é, em sua origem, uma atividade social, na medida em que permite uma divisão técnica sobre as funções do trabalho. Efetua-se, portanto, como uma atividade coletiva, de forma que não existe, neste processo, apenas a relação do homem com a natureza, mas também a relação entre os homens.

Mas qual seria o significado dessas observações para o desenvolvimento do psiquismo humano? Leontiev explica. Enquanto no animal, o objeto (o objetivo) de sua ação sobre a natureza está *sempre* relacionado ao motivo biológico; no homem, a situação é diferenciada. Nem sempre a atividade humana tem um objeto relacionado ao motivo deste objeto. A essas atividades Leontiev dá o nome de “ações”. Tais ações só são possíveis de ocorrer dentro de um processo de trabalho coletivo, no qual o produto final da atividade coletiva, satisfazendo a coletividade, satisfaz também os indivíduos; porém, isto não significa que os indivíduos seriam capazes de obterem tal produto numa atividade individualizada.

---

<sup>18</sup> Retomaremos com mais profundidade no item 4, na discussão sobre a formação humana.

Nesta perspectiva, a atividade do animal – a ligação do objeto (objetivo) com o produto final da atividade - está diretamente orientada por ligações e relações estritamente naturais (LEONTIEV, 2004). Por mais complexa que seja a atividade animal, ela é fundamentalmente passiva (MARTINS, 2013a). No homem é diferente. Não são as relações naturais (biológicas) que permitem com que o homem ligue o objeto de sua atividade ao produto final, mas, essencialmente, sua relação com os outros indivíduos da coletividade, graças ao qual ele pode ter acesso ao produto da atividade do trabalho coletivo.

Isto significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 2004, p.84).

Somente nas condições de trabalho coletivo dos homens é que a ação humana se desloca de uma “fusão com as relações biológicas” (*ibidem*, p.87). **O trabalho social e a divisão do trabalho permitiram, portanto, o aparecimento de motivos sociais de comportamento** – e isto será muito importante para as análises futuras que desenvolveremos nesta tese. São estes fatores (o trabalho social e a divisão do trabalho) que criam no homem novos motivos para a ação (que não essencialmente biológicos) (LURIA, 1986).

Essa atividade humana, motivada não por questões biológicas, mas sim pelas relações sociais, é uma manifestação em atos através dos quais o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que essa realidade é transformada em reflexo subjetivo. “A *vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão atividade e consciência são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo*” (MARTINS, 2013a, p. 29).

Ora, se partimos da constatação de que o psiquismo humano se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo e, se este mundo objetivo humano é constituído por relações sociais que constituem a atividade humana, por conseguinte, podemos concluir que são, precisamente, **tais relações sociais a causa da origem da consciência humana** (LEONTIEV, 2004).

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real* (MARTINS, 2013a, p. 30).

Até aqui, pudemos chegar a primeira importante conclusão que a Psicologia Soviética formulou: a consciência humana não é determinada por leis biológicas, naturais. Ela é produto da experiência social que, historicamente, a humanidade construiu por meio da atividade, constituindo-se como a imagem subjetiva do real objetivo. Contudo, apesar da grandiosidade desta conclusão, que separa essa teoria de todas as concepções naturalistas e biologizantes da formação humana, ela ainda não explica, por si só, a questão de *como* a realidade objetiva material passa à consciência humana.

Para responder a esta questão, iniciamos retomando os estudos de Leontiev (2004). Como visto, o reflexo psíquico depende da atividade do sujeito e das relações estabelecidas por esta atividade. Em outras palavras, o reflexo psíquico depende do sentido vital que o objeto tem para o indivíduo. Mas, para além de fazer sentido, há um elemento novo na relação do homem com o objeto de sua ação que não aparece na vida animal: o homem tem consciência do seu objetivo e age para alcançá-lo *conscientemente*, isto quer dizer que o objetivo se reflete nas suas relações objetivas, na *significação* dessas relações objetivas.

Leontiev (p. 100) exemplifica. Supõe-se um batedor de caça primitivo que espanta um animal. O objetivo da ação deste batedor é este: espantar o animal. E ele o faz, conscientemente. Isto quer dizer que o objetivo da sua ação (espantar o animal) está refletido nas suas relações objetivas, que neste caso, são suas relações de trabalho; está refletido, portanto, na significação das suas relações de trabalho (seu trabalho de batedor exige que ele espante o animal).

“A *significação* é a entrada na minha consciência (...) do reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer. (...) **A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta**” (ibidem, p. 102, grifos nossos). No exemplo dado, independente da relação daquele batedor com o aquele animal, ele tem consciência de que seu trabalho como batedor exige espantar o animal pela significação do trabalho de batedor. A significação, portanto, é a “*generalização da realidade*”, “*a cristalização da experiência e da prática social da humanidade*” (LEONTIEV, 2004, p. 100). O homem não conhece o mundo de acordo com suas próprias experiências individuais sobre este mundo; ele assimila as experiências das gerações que o antecedeu e esse processo se dá sob a forma de aquisição das significações.

Todavia, esta complexificação na compreensão do mecanismo da formação da consciência ainda não responde a pergunta de como, ou melhor, qual é o *meio* que torna

possível transformar, através da atividade, a realidade concreta em significação e subjetividade na consciência?

Deixamos que Vigotski (2009a, p. 486) responda:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Como já abordamos aqui, o reflexo subjetivo não representa apenas o objeto da realidade como um espelho que reflete uma imagem. A realidade material concreta passa ao subjetivo abstrato a partir das múltiplas determinações que a compõe encarnadas na forma de conceitos. A consciência não é, portanto, uma reprodução mecânica da realidade de maneira que o reflexo psíquico pressupõe, dessa forma, um processo de reflexão da realidade num processo contínuo de superação da experiência sensorial em direção à produção conceitual.

Isto só é possível através da conversão do conceito em um instrumento psíquico que medeia a atividade objetiva que liga, de forma transformadora, o homem à natureza (MARTINS, 2013a); em outras palavras, isto só é possível pela mediação dos **signos** criados historicamente pela humanidade. “[...] *é somente pelo emprego dos instrumentos mediadores sociais que os processos psicológicos gradativamente deixam de ser naturais para se tornarem culturais, porém internalizados*” (FERRACIOLI; TULESKI, 2013, p.60). O principal sistema de signos mediador da cultura humana, não é outro, se não a linguagem.

### 3.1.2 Origem, evolução e desenvolvimento ontogenético da linguagem.

Leontiev (2004) explica como a origem da linguagem está ligada ao trabalho humano. De acordo com o autor, o nascimento da linguagem está vinculado à necessidade, nascida do trabalho, que os homens tiveram em compartilhar o produto da atividade humana. Nas palavras de Engels em 1876 (Cf. MARX e ENGELS, s/d.a, p. 271, grifos do original):

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que **tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros**. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida no macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro.

A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. O pouco que os animais, inclusive os mais desenvolvidos, têm que comunicar uns aos outros pode ser transmitido sem o concurso da palavra articulada. Nenhum animal em estado selvagem sente-se prejudicado por sua incapacidade de falar ou de compreender a linguagem humana [...].  
[...] Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada [...].

A divisão social do trabalho fez surgir a necessidade imprescindível de comunicação estreita entre os homens para designar a operação laboral, o que ocasionou o surgimento da linguagem. (LURIA, 1986). “*A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação*” (VIGOTSKI, 2009a, p. 485). Nascida dessa necessidade de comunicação no processo de trabalho, a linguagem força uma relação entre os homens. Assim, o processo de trabalho tem uma dupla função: a função de produção e a função de ação sobre outros homens através da comunicação. Essas funções, posteriormente, separam-se; de modo que a função de ação sobre os homens separa-se da ação do trabalho. A partir de então, a linguagem deixa de ser apenas um mero meio de comunicação humana, e configura-se como um meio da consciência e do pensamento humano, como base da possibilidade de generalização consciente da realidade (LEONTIEV, 2004).

Nas primeiras etapas da filogênese, esta linguagem estava estritamente ligada a gestos e vocalizações não articuladas, cujo significado dependia diretamente da situação prática, bem como desses gestos, ações e entonação que as acompanhava. Progressivamente, um sistema de códigos<sup>19</sup> que designava objetos e ações foi aparecendo, o qual logo permitiu designar as características dos objetos e suas relações. Finalmente, formaram-se os códigos sintáticos mais complexos de frases inteiras que eram capazes de formular as formas complexas do discurso verbal. Se, no início, a linguagem esteve estritamente ligada com a prática, ela foi progressivamente separando-se dela (LURIA, *op. cit.*, págs. 28-9, grifos do original).

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estritamente enlaçada com a prática; isolada desta não teria ainda uma verdadeira existência independente. Dito de outra forma, nas primeiras etapas de desenvolvimento da linguagem a palavra possuía uma caráter *simpráxico*. Pode-se pensar que, nas etapas da pré-história humana, a palavra recebia sua significação somente inserida na atividade prática concreta.  
[...]

---

<sup>19</sup> Consideramos que aqui se incluem as críticas feitas por Prestes (2012) no que se refere a não diferenciação entre *linguagem* e *língua* na tradução desta publicação de Luria (1986), porém, também consideramos que isto não nos impede de utilizar esta obra, com as devidas precauções, para reflexão sobre a evolução da linguagem humana.

Pelo visto, toda a história posterior da linguagem [...] é a história da *emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – as palavras – como um sistema autônomo de códigos* [...]. Esse caminho de emancipação da palavra do contexto simprático é a passagem da linguagem como um sistema sinsemântico, quer dizer, como um sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação. [...]  
Esse fato joga [...] um papel decisivo no exame psicológico da palavra como elemento formador da consciência.

Ainda que a ontogênese, isto é, o desenvolvimento da criança, não repita a filogênese (o desenvolvimento da espécie), afinal, o desenvolvimento ontogenético da linguagem não se dá dentro do processo de trabalho, para o qual a criança não está preparada, transcorrendo, de fato, no processo de assimilação da experiência geral da humanidade por meio da comunicação com os adultos; ainda assim, pode-se dizer, em certa medida, que o desenvolvimento ontogenético da linguagem também passa pela emancipação do contexto prático concreto (LURIA, 1986).

Considerando que a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem infantil é fundamental na elaboração das análises que buscamos fazer no presente trabalho, tomamos o texto de Vigotski “*Desarrollo del lenguaje oral*”, contido no tomo III *das Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique* (2012), como base para as considerações que agora fazemos sobre o desenvolvimento da linguagem infantil<sup>20</sup>, na perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Vigotski, os primeiros passos do desenvolvimento da linguagem infantil ocorrem da mesma maneira que defende a teoria dos reflexos condicionados quando se refere à aparição de qualquer nova forma de comportamento: o reflexo do grito – reação vocal do recém-nascido – é, de acordo com o autor, uma reação inata, um reflexo hereditário denominado por ele como *não condicionado*<sup>21</sup>; uma base hereditária sob a qual se edifica a linguagem do adulto. Nestas reações vocais não há, ressalta-se, um único reflexo não condicionado, mas vários deles que estão interligados.

Esta reação vocal não condicionada do bebê, ressalta Vigotski, é instintiva e está externamente ligada a estados emocionais do organismo, expressa uma reação de perturbação do equilíbrio entre a criança e o meio, seja por dor, fome etc. “*Portanto, a primeira função da reação vocal é emocional*” (*ibidem*, p. 171, tradução nossa).

<sup>20</sup> Concentramo-nos, neste item, na discussão sobre o desenvolvimento da linguagem *oral*, reservando a discussão da linguagem escrita ao item 5 da tese.

<sup>21</sup> Na versão em espanhol, Vigotski chama esse reflexo de *incondicionado* (*op. cit.*, p. 168). O termo “não-condicionado” é uma tradução livre nossa.

Contudo, logo nas primeiras semanas de vida, se produzem mudanças próprias de todo e qualquer reflexo condicionado: as reações vocais que se repetem em determinadas situações, se combinam com estímulos condicionados e transformam, com grande rapidez, tais reações em reações vocais *condicionadas*. Um exemplo importante fornecido por Vigotski é o seguinte: a criança reage vocalmente quando vê sua mãe ou a enfermeira, por exemplo. No início, essa reação vocal acontece quando o recém-nascido vê qualquer pessoa e mais tarde, há uma diferenciação: ela só acontece quando o bebê vê a sua mãe ou os pertences do vestuário que estão relacionados com a sua nutrição. Prova disso foi o experimento de Ch. Bühler que conseguiu observar a reação do bebê quando alguém colocava a mesma roupa que sua mãe habitualmente usava para amamentá-lo.

Assim, Vigotski explica: *“a segunda função, que aparece já quando a reação vocal se converte em reflexo condicionado, é a função de contato social. Já no primeiro mês de vida se forma na criança um reflexo especial, quer dizer, um reflexo vocal educado, condicionado, como resposta a reação vocal das pessoas à sua volta”* (2012, p. 171, tradução nossa). E completa: *“A voz da criança se converte em sua linguagem ou no instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares”* (*loc. cit.*, tradução nossa).

No entanto, Vigotski afirma: *“as reações vocais da criança não são, todavia, a linguagem no verdadeiro sentido da palavra”* (*loc. cit.*, tradução nossa). Tal observação também é feita por Luria (1986, p. 30, grifos nossos):

Pode parecer que a linguagem da criança começa com aqueles sons que a criança produz quando é muito pequena e que o desenvolvimento da linguagem constitui-se somente no prolongamento ou continuação direta destes sons iniciais. Assim pensaram muitas gerações de psicólogos, mas não é correto [...]. As primeiras palavras podem ser mais pobres ou completamente diferentes em sua fonética, diferenciando-se fortemente em sua estrutura fonemática<sup>22</sup> desses primeiros sons do lactente. Mais ainda, resulta inclusive necessária a inibição dos sons biológicos, para que a criança possa adquirir os sons que entram no sistema da linguagem.

[...]

**As primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que emite o lactente, mas sim daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve [...].**

Dessa forma, Vigotski (*op. cit.*) passa a abordar o aparecimento da linguagem articulada, que considera ser o momento mais difícil na compreensão da linguagem infantil. Destaca, em primeiro lugar, que a reação vocal infantil é, sem dúvidas, absolutamente independente do pensamento. Não se pode supor que uma criança quando grita (na ausência

---

<sup>22</sup> Consideramos que o autor faz referência ao que hoje conhecemos como sistema fonêmico (relativo aos fonemas);

da fala articulada), tenha completa consciência dos efeitos do seu grito no comportamento do outro. Suas investigações mostram, portanto, que, na primeira fase do desenvolvimento da linguagem infantil, ela não está, absolutamente, relacionada com o pensamento.

Da mesma forma, experiências realizadas com crianças em comparação aos antropóides – retomaremos algumas delas mais adiante –, demonstram que as crianças na mais tenra idade agem sobre os objetos da mesma maneira que os animais, produzindo reações independentes da linguagem. Isto permite concluir que, assim como a linguagem é independente do pensamento nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, também o pensamento é independente da linguagem. Pensamento e linguagem se desenvolvem por caminhos diferentes. Entretanto,

Num certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que haviam seguido caminhos diferentes, parece que se encontram, se cruzam e é então que se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem<sup>23</sup> (VIGOTSKI, 2012, p. 172, tradução livre nossa).

Portanto, no momento em que as linhas do pensamento e da linguagem se cruzam, ou seja, no momento em que entra em cena, no curso do desenvolvimento infantil, o uso de signos, a criança descobre a *função simbólica da linguagem* (VIGOTSKI, 2009a, p. 131), ela é capaz de controlar seu comportamento e as formas de se relacionar com o mundo. Em várias publicações (VIGOTSKI e LURIA, 2007; VIGOTSKI, 2009a, 2012) há uma referência à pesquisa de Stern sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, na qual o pesquisador teria qualificado que esse momento (do cruzamento das linhas do pensamento e da linguagem) é para a criança “*o maior descobrimento de sua vida*” (STERN apud VYGOTSKI e LURIA, 2007, p. 21, tradução livre nossa).

Algumas das observações de Stern são consideradas relevantes por Vigotski. A principal delas diz respeito aos indícios do comportamento infantil que demonstram que estas linhas do pensamento e da linguagem, de fato, se cruzaram. A primeira pista de que a criança passou por essa mudança é o crescimento em saltos do seu vocabulário. “*Se seu vocabulário nas primeiras etapas se limitava a dez ou vinte palavras, agora ele vai aumentando e no decurso de 2 ou 3 meses aumenta em até 8 vezes*” (*idem*, 2012, p. 173, tradução nossa).

---

<sup>23</sup> *En un cierto momento, estas líneas – el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento –, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.*

O segundo indício é a chamada fase das primeiras perguntas, quando a criança, ao ver um objeto, pergunta ao outro o que é ou como se chama. “*A criança se comporta como se soubesse que o objeto deve ter um nome, ainda que os adultos não lhe tenham dito*” (VIGOTSKI, 2012, p. 173, tradução nossa). A terceira e talvez mais importante pista desse momento crucial no curso do desenvolvimento infantil tem relação com os indícios anteriores e se refere a uma mudança nas particularidades da aquisição do vocabulário infantil, característica específica da linguagem humana. Se nas primeiras etapas a criança aprende as palavras de uma maneira passiva (assim como alguns animais são capazes de aprender palavras que lhes são ensinadas), como um reflexo condicionado – ouve a palavra que é dita pelas pessoas que lhe rodeiam, relacionando-a com determinado objeto e deve repeti-las –, por volta do final do primeiro ano essa forma de aquisição é transformada: é a criança que pergunta o nome dos objetos, ela que busca as palavras e amplia decisivamente seu vocabulário.

Assim, pois, temos três momentos: 1) Aumento a saltos do vocabulário; 2) Período das perguntas infantis (aparición da pergunta “como se chama isto?”); 3) Passo do aumento ativo do vocabulário infantil. O terceiro momento marca o limite entre as etapas de desenvolvimento psíquico da criança e nos dá o padrão para saber se houve ou não uma mudança em seu desenvolvimento<sup>24</sup> (*ibidem*, p. 173, tradução livre nossa).

A importância do terceiro indício é tão grande que Vigotski dedica parte dos seus estudos para polemizar com as conclusões que chegou Stern sobre este momento. Stern supõe que a criança realmente faz uma descoberta ou uma invenção, que a criança, nesse momento, é *consciente* da relação entre o signo e o seu significado. Para ele, a criança descobre o significado do signo neste momento. Vigotski o contrapõe afirmando que, por mais extraordinário que se seja o desenvolvimento de uma criança de um ano e meio/ dois anos, o seu pensamento está numa fase muito primitiva e não é capaz compreender a complexidade da relação entre signo e significado. Prova disso é o uso, pelas crianças nessa idade, de um mesmo signo para designar diferentes significados: Vigotski exemplifica com o caso do neto de Darwin que, ao chamar o pato de “cuá”, passou também a chamar todos os pássaros de “cuá” e, mais tarde, todos os líquidos pelo mesmo signo, tendo em vista o pato nadar na água. Até mesmo a moeda que tinha a imagem de uma águia também passou a ser designada pelo mesmo vocábulo. Ele explica (p. 175):

---

<sup>24</sup> Así, pues, tenemos tres momentos: 1) Incremento a saltos del vocabulario; 2) Período de preguntas infantiles (aparición de la pregunta <<cómo se llama esto?>>); 3) Paso al incremento activo del vocabulario infantil. El tercer momento marca el límite entre las etapas del desarrollo psíquico del niño y nos da la pauta para saber si hubo o no un viraje en su desarrollo.

Essa extensão do significado rebate de fato na tese de Stern. Se a criança tivesse descoberto que todo objeto tem seu nome e adivinhasse que tanto o leite como a água possuem sua própria designação, seria impossível, então, que a moeda, o botão metálico e a galinha se denominassem com a mesma palavra, já que tais objetos, do ponto de vista funcional, desempenham um papel diferente para a criança. Os dados apresentados demonstram que a suposição de Stern é pouco provável<sup>25</sup> (Tradução livre nossa).

Portanto, para Vigotski, a criança na mais tenra idade não descobre o significado da palavra, ela simplesmente domina a *estrutura externa* do significado que pode unir a palavra ao objeto. Assim como na história das palavras é possível dizer que cada palavra surgiu ligada a uma imagem (ainda que em muitos casos essa imagem seja oculta ou tenha se perdido para o homem moderno)<sup>26</sup>, de igual maneira, a criança não “inventa” uma nova palavra, não descobre por si só, ativamente, como supôs Stern, mas recebe as palavras das pessoas que a rodeia e assimila as palavras ligando-as à sua imagem externa.

Da mesma forma que ocorre o desenvolvimento de nossa linguagem, as palavras não se originam arbitrariamente, mas sempre na forma de signo natural relacionadas com uma imagem ou uma operação; na linguagem infantil os signos não aparecem como inventados pela criança: elas os recebem das pessoas que as rodeiam e somente depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos<sup>27</sup> (p. 179, tradução livre nossa).

Destacamos que essa crítica feita por Vigotski a Stern guarda toda relevância para as análises que buscamos desenvolver no nosso trabalho tendo em vista que, segundo o próprio Vigotski, a concepção de Stern, na qual pretende destacar o papel ativo do “*principio espiritual na consciência da criança*” (p. 175, tradução nossa), é parte das tradições idealistas que versam sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, que defendem a possibilidade da criança “inventar” algo por si mesma. Tais concepções idealistas ainda influenciam diferentes concepções de linguagem na Fonoaudiologia e estarão no foco de nossas análises posteriores.

---

<sup>25</sup> Esa extensión del significado rebate de hecho la tesis de Stern. Si el niño hubiese descubierto que todo objeto tiene su nombre y adivinase que tanto la leche como el agua poseen su propia designación, sería imposible entonces que la moneda, el botón metálico y la gallina se denominaran con la misma palabra, ya que tales objetos, desde el punto de vista funcional, desempeñan un papel distinto para el niño. Los datos presentados demuestran que la suposición de Stern es poco probable.

<sup>26</sup> Para Vigotski, a linguagem não é formada por um conjunto de vocábulos convencionalmente inventados ou mera consequência de um “pacto” entre os homens. Elas surgem de maneira natural, relacionadas sempre a uma imagem ou a uma relação. Dedicar-se, no capítulo estudado, a fornecer diversos exemplos que comprovam sua tese. (Cf. VIGOTSKI, 2012, págs.- 175-181, *passim*.)

<sup>27</sup> Al igual que ocurre en el desarrollo de nuestro lenguaje, las palabras no se originan arbitrariamente, sino siempre en forma de signo natural relacionado con una imagen o una operación; en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.

### 3.1.3 O papel da linguagem no desenvolvimento do psiquismo

Muitos autores, baseando-se na comunicação existente entre os animais, chegaram a postular uma possível “linguagem animal”, entretanto, apesar de certa analogia exterior, a linguagem humana e a comunicação animal são, no seu interior, fundamentalmente diferentes. Na linguagem humana há certo conteúdo objetivo: ela permite ao homem responder ao discurso que lhe dirigem. Além disso, a produção do reflexo consciente do homem sobre a realidade à sua volta que se dá por meio da linguagem, permite que o homem não tenha uma simples percepção dos objetos ao seu redor, mas possa, de fato, conhecê-lo pelos seus significados. “*A comunicação dos animais é diferente. É fácil demonstrar que um animal, ao reagir à voz de um congênere, não responde àquilo que o sinal vocal reflete objetivamente, mas ao próprio sinal, que tomou para ele um sentido biológico determinado*” (LEONTIEV, 2007, p. 71).

O comportamento do animal não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata, enquanto o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Consequentemente o homem, diferente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (LURIA, 1986, p. 13).

Exatamente com o objetivo de adentrar na discussão sobre as comparações entre o os animais e o ser humano, Vigotski e Luria (2007) realizaram pesquisas com crianças comparando os seus achados com estudos precedentes de outros autores, os quais foram realizados com animais. Tomaremos estas pesquisas de Vigotski e Luria, reunidas na publicação “*El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*”, como base de nossas análises neste tópico em que pretendemos apresentar o papel da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano. De partida, vejamos a afirmação dos autores a respeito da comparação do desenvolvimento infantil com o desenvolvimento dos antropoides:

Somente durante o período pré-verbal da criança a atividade instrumental infantil é comparável com a do antropoide. **Logo que se inclua a fala e o uso de signos simbólicos na manipulação, esta se transforma totalmente e supera as leis naturais anteriores, engendrando a primeira forma propriamente humana de operação instrumental.** Desde o momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e em seguida tomar posse da situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o

ambiente. **Assistimos aqui ao nascimento das formas especificamente humanas de comportamento que, ao romper com as formas animais de comportamento, criaram posteriormente o intelecto para constituir a continuação da base do trabalho, que é a forma especificamente humana de emprego dos instrumentos**<sup>28</sup> (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 22, grifos do original, grifos nossos. Tradução nossa).

Aqui, os autores nos explicam, como já dissemos, que apenas o período em que fala e pensamento estão separados no curso do desenvolvimento infantil, isto é, o período pré-verbal, pode ser comparado com a atividade animal. A partir de então, “(...) *o grande momento genético de desenvolvimento intelectual a partir do qual surgem as formas puramente humanas da inteligência prática e da inteligência cognitiva, se produz mediante a unificação dessas duas linhas independentes do desenvolvimento, até então separadas*”<sup>29</sup> (*ibidem*, p. 22, tradução nossa).

Os experimentos de Vigotski, Luria e colaboradores (*ibidem*) feitos com crianças de maneira similar aos realizados por Khöler (*apud* VIGOTSKI e LURIA, 2007) com os chimpanzés, demonstraram uma questão extremamente significativa: durante a realização de uma tarefa proposta pelos investigadores, para alcançar o seu objetivo, a criança, além de agir sobre o objeto, também, ao mesmo tempo, **fala**. Esta fala persiste durante toda a experiência, se incrementando a cada vez que a situação se complica. Pode-se dizer, portanto, que a fala não apenas *segue* a atividade prática, mas desempenha um papel concreto e importante na sua realização. Com esta experiência, estes investigadores chegaram a dois fatos:

- 1) “*A fala da criança é parte necessária e inseparável do processo, tão importante quanto a própria ação, para alcançar o objetivo*” (*ibidem*, p.22, tradução livre nossa). Fala e ação funcionam como uma única função psíquica para a resolução do problema;
- 2) “*Quanto mais complexa é a ação requerida e menos direta é a via da solução, mais importante é o papel que desempenha a fala em todo o processo*” (*ibidem*,

---

<sup>28</sup> Sólo durante el período preverbal del niño es comparable la actividad instrumental infantil con la del antropoide. **Tan pronto como incluye el habla y el uso de signos simbólicos en la manipulación, ésta se transforma totalmente y supera las anteriores leyes naturales, engendrando por primera formas propiamente humanas de operación instrumental.** Desde el momento en que, con ayuda del lenguaje, comienza el niño *a dominar su propio comportamiento y enseguida a adueñarse de la situación*, surge una forma totalmente nueva de comportamiento y nuevas formas de relación con el entorno. **Assistimos aquí al nacimiento de las formas específicamente humanas de conducta que, al romper con las formas animales de conducta, crearán posteriormente el intelecto para constituir a continuación la base del trabajo, que es la forma específicamente humana de empleo de instrumentos.**

<sup>29</sup> “(...) *el gran momento genético del desarrollo intelectual a partir del cual surgen las formas puramente humanas de la inteligencia práctica y de la inteligencia cognoscitiva, se produce mediante la unificación de esas dos líneas independientes de desarrollo, hasta entonces separadas*”.

p.23, tradução livre nossa), de maneira que a criança parece incapaz de terminar a tarefa sem a fala.

A partir da sistematização desses dois fatos, os autores nos apresentam uma **primeira** e importante conclusão: “*a criança não resolve uma tarefa prática apenas com suas mãos e seus olhos, mas também com a ajuda da fala*” (*ibidem*, p.23, tradução livre nossa). Essa relação entre fala e ação constitui-se num autêntico e vital objeto de análise da investigação que se dirige a estudar as *formas especificamente humanas de comportamento*. Trata-se exatamente do estudo sobre o papel do signo no desenvolvimento do psiquismo humano.

Antes de dar continuidade à apresentação dos estudos de Vigotski e Luria, consideramos relevante recorrer aos estudos de Martins (2013a), o qual nos auxilia na discussão sobre o **signo**. A autora explica: “*Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos do trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem*” (p. 45, grifos do original). É nesse sentido que, ainda segundo Martins (*ibidem.*), Vigotski afirma que a compreensão do real papel do signo só é possível a partir da *função instrumental* que o signo assume. Esta função pode ser explicada a partir de três proposições:

1. As semelhanças entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos;
2. As suas divergências;
3. As reais correspondências psicológicas existentes entre eles.

No que diz respeito ao primeiro aspecto – as semelhanças entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos –, Vigotski afirmou que ambos se caracterizariam como atividade *mediadora*, no sentido que os objetos que participam desta atividade exercem entre si uma influência recíproca que é determinante na execução do seu objetivo. Não se trata de uma relação superficial entre coisas, mas sim de uma intervinculação *entre as propriedades essenciais das coisas* (*ibidem*, p. 45).

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (*ibidem*, p. 46, grifos do original).

Podemos dizer, assim, que tanto os instrumentos técnicos (ou ferramentas do trabalho) quanto os signos *medeiam* relações; são, dessa forma, o meio pelo qual, intencional e socialmente se interpelam transformações que provocam desenvolvimento.

No que se refere ao segundo aspecto, a saber, as divergências entre os instrumentos técnicos (ou ferramentas) e os signos, Vigotski pontuou que, apesar das semelhanças no que tange a operarem como intermediários em relações há diferenças referentes aos polos de tais relações: o instrumento técnico relaciona o homem ao objeto externo, enquanto o signo se volta em direção ao psiquismo e ao comportamento. “*Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito*” (MARTINS, 2013a, p. 46).

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora; deve provocar umas e/ou outras transformações no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: **é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais**; é o meio para a sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (VIGOTSKI, 1995 *apud* MARTINS, 2013a, p. 46, grifos nossos).

Antes de seguirmos na demonstração da terceira proposição existente entre os instrumentos técnicos e o signo, consideramos que cabe uma pausa para retomar os estudos de Vigotski e Luria (2007) a fim de avançar mais um passo na compreensão do papel do signo no desenvolvimento do psiquismo, a partir do destaque que demos na passagem supracitada, na qual Vigotski define o signo como “*meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais*”.

Lembramos que a primeira conclusão a que chegaram Vigotski e Luria (2007) estudando o comportamento de crianças em analogias às pesquisas de seus contemporâneos com chimpanzés foi a de que a criança resolve tarefas práticas não apenas através da ação, mas também por meio da fala. Quanto a isto é necessário, em primeiro lugar, trazer a tona as observações dos autores sobre a fala egocêntrica.

O comportamento da criança que fala enquanto executa a ação, demonstrou para Vigotski e Luria que a fala egocêntrica das crianças começa, desde muito cedo, a desempenhar um papel de pensamento primitivo: o pensamento em voz alta. Apoiados nessa questão, os autores elaboram a hipótese de que a fala egocêntrica seria a transição entre as falas externa e interna, isto porque, psicologicamente apresenta a função da fala interna – na organização do pensamento sobre a ação prática que desempenha –, porém com a forma expressiva de fala externa. “*De acordo com isto nos inclinamos a atribuir à fala egocêntrica*

*a mesma função da fala interna no desenvolvimento do comportamento do adulto, isto é, uma função intelectual*”<sup>30</sup> (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p.23, tradução nossa). Assim, as etapas sequenciais do desenvolvimento da fala seriam: fala externa -> fala egocêntrica -> fala interior.

Feita tal observação, é possível passar ao segundo aspecto importante de tais estudos de Vigotski e Luria. Eles demonstraram que a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento infantil só é possível de ser compreendida olhando para o meio social da criança e para as relações concretas que ela estabelece nas situações que requerem o uso de instrumentos. Neste caso, olhando para as relações sociais da criança, é possível afirmar que a ela não se relaciona diretamente com a situação, mas o faz através de outra pessoa, mediada pelo uso da fala. Disto, é possível concluir:

Assim, concluímos que o papel da fala, que nós ressaltamos como um fator singular na organização do comportamento prático da criança, não só para compreender a estrutura de seu comportamento, se não também a sua origem: a fala opera desde o começa mesmo do desenvolvimento infantil e se converte no fator mais fundamental e decisivo<sup>31</sup> (*ibidem*, p. 28, tradução livre nossa).

Os autores explicam que quando a criança está resolvendo um problema com o uso de instrumentos e a esta ação ela conecta a fala em uma única estrutura, isto resulta num movimento, pela primeira vez, do comportamento da criança a um novo plano, que é guiado por novos fatores e conduzem ao aparecimento de estruturas sociais na vida psicológica da criança. “*Seu comportamento se faz socializado e isto constitui o principal fator determinante de todo desenvolvimento posterior de sua inteligência prática*” (*ibidem*, p.28, tradução nossa).

Desde os primeiros dias, o desenrolar de toda a história do desenvolvimento do psiquismo infantil mostra que o contato da criança com o meio social se faz através das relações pessoais. O caminho através de outra pessoa é o eixo do desenvolvimento da inteligência prática e, neste sentido, a fala desempenha uma função de suma importância: ao enfrentar uma situação que parece impossível de ter seu objetivo diretamente alcançado, a criança usa a fala para *pedir ajuda ao outro* a fim de obter o que deseja e resolver o problema. Este pedido de ajuda é, segundo Vigotski e Luria, um momento crítico da operação da

---

<sup>30</sup> “*De acuerdo con esto nos inclinamos a adscribir al habla egocéntrica la misma función que desempeña el habla interna en el desarrollo de la conducta del adulto, esto es, una función intelectual*” (Tradução livre nossa).

<sup>31</sup> Llegamos así a la conclusión de que el papel del habla, que nosotros resaltamos como un factor singular en la organización de la conducta práctica del niño, no sólo para comprender la estructura de su conducta, sino también su génesis: el habla opera desde el comienzo mismo del desarrollo infantil y se convierte en factor más fundamental y decisivo.

condição psicológica, pois mostra que a criança sabe o que precisa fazer para alcançar seu objetivo, mesmo se não pode fazer sozinha. Isto se deve ao fato de que, pela primeira vez, a criança consegue separar a descrição verbal de sua ação da própria ação, socializando seu pensamento prático ao compartilhar sua ação com outra pessoa.

Ao introduzir conscientemente a ação de outra pessoa nas suas tentativas de solução do problema, a criança começa não apenas a planificar mentalmente sua atividade, mas também a organizar o comportamento de outra pessoa de acordo com os requisitos de um determinado problema. Graças a isto, a socialização da inteligência prática conduz a necessidade de socializar não apenas os objetos, mas também as ações, através de mediações sociais, de modo que se criam assim as condições adequadas para a solução do problema. Neste caso, o controle do comportamento de outra pessoa se converte em parte necessária de toda a atividade prática da criança<sup>32</sup> (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 30, tradução livre nossa).

Essa maneira de controlar o comportamento do outro não é totalmente diferenciada, tendo em vista que, nas crianças menores, é possível perceber ainda certa confusão entre a sua própria atividade e a atividade feita com a ajuda do outro. Também é observada uma confusão entre a fala e a ação, manifestada, por exemplo, quando a criança, ao realizar a ação, fala com o objeto, manifestando uma inseparável vinculação da fala com a ação, a qual só pode ser explicada voltando-se para o estudo das etapas do desenvolvimento infantil.

Chegando a esta **segunda** conclusão importante, de que **a fala ocupa um lugar não apenas na descrição da atividade prática, mas também no controle do comportamento do outro**, devemos voltar à discussão sobre a relação entre os signos e os instrumentos técnicos para concluir este ponto antes de seguirmos na exposição dos estudos de Vigotski e Luria no que se refere a terceira e mais importante conclusão a que chegaram estes autores.

Lembramos que, enquanto a primeira proposição sobre a relação dos signos com os instrumentos técnicos se refere à semelhança entre eles na atividade mediadora, a segunda proposição destaca que o que os diferencia são os elementos que compõe a mediação: os instrumentos técnicos se interpõem entre o homem e o objeto e os signos se orientam ao psiquismo e ao comportamento. A terceira proposição, que agora passamos a apresentar, diz das reais correspondências psicológicas entre eles. Martins (2013a) explica que o uso do

---

<sup>32</sup> Al introducir conscientemente la acción de otra persona en sus intentos de solución del problema, el niño comienza no sólo a planificar mentalmente su actividad, sino también a organizar la conducta otra persona de acuerdo con los requerimientos de un determinado problema. Gracias a ello, la socialización de la inteligencia práctica conduce a la necesidad de socializar no sólo los objetos, sino también las acciones a través de mediaciones sociales, de modo que se crean así las condiciones adecuadas para la solución del problema. En este caso el control del comportamiento de otra persona se convierte en parte necesaria de toda la actividad práctica de niño.

termo “instrumento psicológico” para designar os signos não foi, para Vigotski, casual. Vejamos o que diz a autora:

Ele [Vigotski] postulou que, da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operação de trabalho, isto é, o domínio da natureza, **o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstruindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento.** Eis, pois, para Vigotski, o nexó psicológico real entre o emprego de ferramentas e de signos no curso filogenético e ontogenético do desenvolvimento humano.

**Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral.** (p. 47, grifos nossos).

É exatamente sobre esta questão – o papel do signo no controle do seu próprio comportamento – que se desenvolvem as observações de Vigotski e Luria (2007), na continuidade das conclusões aqui já pontuadas.

Se suas primeiras observações sobre a fala egocêntrica na criança demonstraram que ela se coloca como um meio de transição da fala exterior para a fala interior, Vigotski e Luria (2007) avançam na explicação do *caráter social* desta fala egocêntrica. Com seus experimentos, eles observaram não apenas que a fala aparece na ação para resolução de tarefas com intuito de controlar o comportamento do investigador a fim de alcançar seus objetos, mas também, quando, por algum motivo, o investigador não se faz mais presente (deixa a sala propositalmente, por exemplo), *a criança mantém a fala*, voltando-se para si mesmo, elaborando um método que é incapaz de empregar diretamente. **Este caso demonstra exatamente a passagem da fala intersíquica para a função intrapsíquica.**

A criança aplica a si mesmo um método de comportamento que antes aplicava ao outro e organiza, dessa maneira, o seu comportamento individual, seguindo uma forma social de comportamento. *“A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos não é, conseqüentemente, a invenção de algum tipo de ação lógica pura, se não a aplicação de uma atitude social para si mesmo, a transferência de uma forma social de comportamento para a organização de seu próprio psiquismo”*<sup>33</sup> (*ibidem*, p. 31-2, grifos do original, grifos nossos, tradução livre nossa).

A continuidade dos experimentos de Vigotski e Luria lhes demonstra uma segunda transformação que é produzida na fala das crianças. Se no primeiro momento, a fala

---

<sup>33</sup> “La fuente de la actividad intelectual y del control sobre su conducta en la resolución de problemas prácticos complejos, no es conseqüentemente la invención de algún tipo de acción lógica pura, sino la aplicación de una actitud social hacia sí mismo, la transferencia de una forma social de conducta a la organización de su propia psique”.

acompanha a ação, o que acontece em seguida representa um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano: a fala passa progressivamente para o início do processo, de maneira que começa a antecipar a ação e a “iluminar” (p.32) a ação que já é pensada, mas ainda não foi realizada. Não se trata apenas de uma mudança temporal, mas sim de uma transformação funcional. “*A segunda etapa assinala, portanto, o nascimento da função planejadora da fala, de modo que esta passa a determinar a direção das ações futuras*” (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p.32, tradução livre nossa). Dessa forma, é possível para a criança não apenas acompanhar a ação com a fala, mas explorar e encontrar a solução dos problemas práticos, com a ajuda da fala. É esse processo de internalização da fala que permite planejar a ação futura.

Não é, portanto, um processo súbito de descobrimento por parte da criança, mas trata-se de um longo e complexo processo de desenvolvimento das funções emotivas e comunicativas da fala mais primária, onde o primeiro passo na escala genética está apenas a fala que reflete aquilo que foca o olhar da criança e por último, no degrau mais superior, está complexa atividade de planejamento sequenciado temporalmente (VIGOTSKI e LURIA, 2007).

Os autores vão explicar o quanto este processo (evolutivo da fala) é fundamental na organização do comportamento da criança:

Esta história da fala, que tem lugar no decurso da atividade prática, está ligada a uma profunda reconstrução de todo o comportamento da criança. Não só implica que a fala passe de ser um processo intersíquico a constituir uma função intrapsíquica, o que a fala, que a princípio está longe de resolver o problema, no nível mais alto da escala genética começa a desempenhar um papel intelectual e se converte em instrumento para a resolução organizada do problema. A essência dessa reconstrução do comportamento é muito mais profunda. Se em um ponto mais baixo da escala genética a criança atuava manipulando em uma situação direta e dirigindo sua atividade diretamente aos objetos que lhe atraíam, a situação se faz mais complexa agora. Entre o objeto – que atrai a criança como objetivo – e seu comportamento, aparecem agora *estímulos de segunda ordem* que não se dirigem de maneira imediata ao objeto, mas à organização da própria planificação do comportamento da criança. Esses estímulos falados autodirigidos transformam o processo evolutivo e passam de ser um meio de estimulação de outra pessoa a constituir-se como auto-estímulos, reconstruindo assim, desde sua raiz, o comportamento da criança<sup>34</sup> (*ibidem*, p. 33, grifos dos autores. Tradução livre nossa).

---

<sup>34</sup>Esta historia del habla que tiene lugar en el curso de la actividad práctica va ligada a una profunda reconstrucción de todo el comportamiento del niño. No sólo implica que el habla pase de ser un proceso intersíquico a constituir una función intra-psíquica, o que el habla, que al principio aparta de la solución del problema, en el nivel más alto de la escala genética comience a desempeñar un papel intelectual y se convierta en el instrumento para la resolución organizada del problema. La esencia de esta reconstrucción del comportamiento es mucho más profunda. Si en el punto más bajo de la escalera genética el niño actuaba manipulativamente en una situación directa y dirigiendo su actividad directamente a los objetos que le atraían, la situación se ha hecho ahora más compleja. Entre el objeto – que atrae al niño como meta – y su conducta, aparecen ahora *estímulos de segundo orden* que no se dirigen ya de manera inmediata al objeto, sino a la

Trata-se de um fato de fundamental importância. A criança agora é capaz de atuar graças a “*meios indiretos*” e devido à possibilidade de autocontrole e organização preliminar do próprio comportamento, o que a diferencia essencialmente dos animais. A função planejadora da fala permite à criança obter, como resultado desse processo, uma liberdade de ação perante os objetos que a cerca, o que nos antropóides é impossível, já que são “escravos do seu campo visual” (KÖHLER apud VIGOTSKI e LURIA, 2007, p.34). “*E mais, a criança deixa de atuar no espaço imediatamente dado e evidente. Ao planejar seu comportamento e mobilizar e resumir sua experiência passada para organizar sua ação futura, a criança passa a executar operações ativas projetadas no tempo*” (*ibidem*, p. 34, tradução livre nossa).

Esse salto qualitativo, que é a **terceira** e mais importante conclusão deste trabalho de Vigotski e Luria (*ibidem*) muda completamente a estrutura psíquica da criança e reconstrói totalmente a sua conduta. A percepção do mundo pela criança deixa de ser vinculada apenas pelo campo sensorial; a atenção passa a funcionar de uma maneira diferente e a memória deixa de ser apenas uma registradora passiva do ambiente e passa a exercer uma função selecionadora ativa.

Assim, a linguagem – enquanto sistema de signos - não é, para o homem, apenas um instrumento de nomeação do mundo real, mas possibilita operações mentais complexas, tais como analisar e sintetizar, ordenar a percepção de mundo e as impressões pessoais da realidade concreta; tudo isso por que a palavra não é mera representação verbal do objeto, mas carrega em si os fatores essenciais da consciência que refletem o mundo exterior. A possibilidade que a linguagem oferece de ir além da experiência imediata concreta, podendo abstrair o que não é real no momento, permite um salto na história humana (LURIA, 2008a).

Em resumo, podemos dizer que da linguagem, decorrem três mudanças fundamentais na formação da consciência:

- 1) Possibilitou identificar objetos e lidar com eles, mesmo quando estão ausentes;
- 2) Asseverou o processo de generalização e abstração, que propicia à linguagem não se restringir a meio de comunicação mas ser também “[...] o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial para o racional na representação do mundo”(LURIA,1979);
- 3) É o meio pelo qual são transmitidas as informações, permitindo ao ser humano assimilar a experiência histórico-social “[...] e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da

---

organización y a la propia *planificación de la conducta del niño*. Estos estímulos hablados autodirigidos transforman el proceso evolutivo y pasan de ser un medio de estimulación de otra persona a constituirse en *auto-estímulos*, reconstruyendo así desde su raíz el comportamiento del niño.

atividade independente de um indivíduo isolado”<sup>35</sup> (MARSIGLIA, 2011, p. 57)

A criança “*ao falar, cumpre duas funções: de um lado, atua e se dirige aos presentes e, por outro lado – e isso é o mais importante –, a criança, por meio das palavras, planifica algumas partes da operação*” (VIGOTSKI, 2012, p. 276, tradução nossa). Assim, se a função primária da linguagem é comunicativa com o objetivo de controlar o comportamento do outro, este é apenas o aspecto exterior da linguagem. Justamente no exercício desse aspecto é que ela se transforma interiormente. **A linguagem humana existe, em primeiro lugar, no processo interpessoal, para em seguida internalizar-se como função intrapsíquica, tornando-se o meio do pensamento humano** (MARTINS, 2013a).

### 3.1.4 O significado: unidade da palavra com o pensamento

Com o objetivo de aprofundarmo-nos ainda mais na compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano, consideramos de extrema relevância detalhar a discussão sobre o *significado* da palavra como unidade de análise do pensamento discursivo, compreendendo-a como instrumento psicológico privilegiado da organização do psiquismo; portanto, aspecto que será essencial nas análises futuras desenvolvidas nesta tese.

Para compreender o lugar que ocupa a discussão sobre o significado da palavra na teoria histórico-cultural, é necessário destacar com Vigotski (2009a) que a tese de que o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes não pressupõe esses dois processos como forças independentes que, em determinado momento de sua trajetória, entram numa interação absolutamente mecânica. É em oposição a esta perspectiva que o método de análise apresentado por Vigotski não pressupõe uma decomposição em elementos de análise que perdem propriedades pertencentes ao fenômeno como todo, optando, por outro lado na decomposição em *unidades* de análise, as quais contêm todas as propriedades inerentes ao todo. No estudo da relação entre pensamento e linguagem, Vigotski encontrou essa unidade de análise no *significado*. Consideramos que a passagem a seguir, ainda que longa, é extremamente relevante na compreensão da questão que apresentamos:

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o

---

<sup>35</sup> Neste trecho, a autora cita LURIA, A. Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (p. 81).

significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como fenômeno do pensamento.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isso não significa que sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009a, p. 398, grifos do original).

O relato do paciente Zasetzky, que sofreu um trauma cerebral decorrente de ter sido atingido por um estilhaço de bomba durante a II Guerra Mundial, e que foi acompanhado por Luria durante 30 anos é esclarecedor no que se refere à compreensão do papel do significado na relação entre pensamento e palavra. No trecho a seguir, extraído do diário do próprio paciente, Zasetzky relata como se sentiu nos dias após sua operação, ainda no hospital:

Estou permanentemente dentro de uma espécie de neblina, como um pesadelo meio-sono. Minha memória é um vácuo. **Não consigo pensar uma só palavra.** Tudo que atravessa minha mente são algumas imagens, visões enevoadas que aparecem de repente e também de repente desaparecem, dando lugar a outras imagens novas. **Mas simplesmente não consigo compreender ou lembrar o que elas significam** (Diário de Zasetzky citado por LURIA, 2008b, p.32).

Perdendo o domínio da palavra, o pensamento de Zasetzky torna-se apenas composto por imagens confusas, completamente desprovidas de qualquer significado.

A tese da unidade entre pensamento e linguagem através do significado, como explica o próprio autor, é fundante na teoria de Vigotski e, para o problema que levantamos no presente trabalho, guarda toda sua importância no sentido de que todas as demais explicações sobre a relação entre a linguagem e o desenvolvimento do pensamento humano ocuparam-se apenas do estudo do aspecto externo da linguagem, optando por não olhar para a “outra face da Lua” (*idem*, 2009a, p.485), isto é, para seu aspecto interno.

O aspecto externo da linguagem é o aspecto físico e sonoro, que na linguagem infantil, desenvolve-se no sentido do uso de duas ou três palavras, passa a frases simples, depois às proposições em frases complexas e coordenadas em orações. Ou seja, desenvolve-se das

partes para o todo. Já o desenvolvimento do seu aspecto interno, a saber, o seu significado, segue o curso oposto: uma palavra é para a criança uma frase inteira. No desenvolvimento da semântica, portanto, a criança começa pelas orações e só mais tarde apreende o significado das unidades particulares.

Diversas experiências relatadas por Vigotski (2012), tanto suas quanto de outros pesquisadores, o fazem demonstrar que, a criança em tenra idade percebe o mundo como um grande grupo de situações inteiras (sincretismo), no qual não é possível fazer distinções dos objetos isoladamente. *“O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida (...)”* (idem, 2009a, p. 411).

O estudo do significado, o qual para Vigotski é inconstante, mutável e desenvolve-se no processo de desenvolvimento da criança – e isto é o mais fundamental de sua tese –, é, dessa forma, extremamente relevante no sentido opor-se às perspectivas que, por um lado, não fazem qualquer referência a uma possível relação entre linguagem e pensamento ou, por outro lado, abrangem essa relação de uma perspectiva meramente associacionista, como pontuou o próprio Vigotski, conforme veremos adiante.

Consciente do lugar que ocupa o significado na relação entre pensamento e palavra é possível compreender tal relação como um processo e não uma coisa, como *“um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”* e mais importante, *“Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional [...] O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”* (idem, 2009a, p. 409).

Pelo exposto, podemos resumir que a perspectiva histórico-cultural concebe a linguagem enquanto elemento que tem origem filogenética nas relações sociais decorrentes do trabalho humano e se evolui ontogeneticamente, no curso desenvolvimento infantil, como reflexo subjetivo da realidade objetiva (realidade intersíquica se transforma em função intrapsíquica) mediada pela palavra na qual, por sua vez, se realiza o pensamento humano.

### 3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN AO ESTUDO DA LINGUAGEM

“Sei que às vezes uso  
 Palavras repetidas  
 Mas quais são as palavras  
 Que nunca são ditas?”  
 (RENATO RUSSO<sup>36</sup>, Quase sem querer).

Não pretendemos, ao incluir os estudos de Bakhtin em nossas análises, fazer aproximações forçadas entre a sua obra e a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, desenvolvida em conjunto com Leontiev, Luria e colaboradores. Vigotski e Bakhtin foram autores contemporâneos: viveram na efervescência pós-revolucionária da Russa e ambos sofreram com as perseguições stalinistas<sup>37</sup> a qualquer um que defendia os princípios da teoria marxista, sendo ambos acusados por Stálin de não marxistas, o que é um sinal interessante sobre ameaça de suas obras à apropriação nefasta do stalinismo às conquistas da Revolução de Outubro de 1917. Enquanto as obras de Vigotski, como sabemos, sofreram as deturpações de traduções que ao redor do mundo buscaram torná-lo “menos marxista” (DUARTE, 2006), a obra de Bakhtin teve difícil penetração no ocidente “*por parecer dispersa, caótica e marxista*” (MASINI, 2009).

Dito isso, consideramos que as contribuições de Bakhtin aos estudos da linguagem são essenciais no campo onde desenvolvemos nossos estudos, a Fonoaudiologia, em especial no que se refere ao eixo central de sua obra, o dialogismo. Portanto, assumimos sua teoria dialógica como base de nossas análises teóricas conscientes de que não se pretende, com isso, provocar ecletismos teóricos, mas fortalecer a concepção da linguagem como sistema de signos que, nascido das relações sociais externas ao indivíduo, torna-se meio privilegiado da vida interior, constituindo o próprio homem.

Poderíamos enveredar pelo caminho das comparações e análises dos fundamentos das obras de Vigotski e Bakhtin. Poderíamos eleger categorias de análise, tais como o conceito de *significado* ou de *língua* para ambos os autores. Entretanto, apesar deste tema ser de nosso interesse, não constitui o objeto de análise do presente trabalho, por isso deixamos essas considerações para pesquisas futuras. Tomaremos aqui, dessa forma, os elementos centrais dos estudos de Bakhtin que julgamos importantes no desenvolvimento das análises que serão

---

<sup>36</sup> Disponível em <http://www.renatorusso.com.br/>

<sup>37</sup> Cf. sobre Vigotski: Prestes (2012) e sobre Bakhtin a nota dos editores do Livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009).

realizadas em nossa tese, sem pretender, com isso, apresentar todo o conteúdo de sua obra tendo em vista que esse, como dito, não é o objetivo do presente trabalho.

### 3.2.1 Signo: material da consciência socioideológica

Ao contrário de um corpo físico qualquer, um problema ideológico não apenas é parte de uma realidade, mas também reflete e refrata essa realidade. O corpo físico só vale por si próprio. Todo problema ideológico, por outro lado, tem um *significado* e remete a algo situado fora de si, é, portanto, um signo. Com isso, é possível dizer que todo problema ideológico tem um valor semiótico e, inversamente, todo signo (ao refletir e refratar uma realidade) é ideológico. A própria compreensão de um signo só é possível por sua aproximação a signos já conhecidos, num processo ininterrupto de ligação entre os signos (elo semiótico) que se dá ligando uma consciência individual a outra consciência individual, de maneira que os signos só emergem através desse processo de interação entre consciências. Consciência essa que surge e se afirma somente na encarnação em signos. Entretanto, aqui não se trata de uma concepção idealista da consciência humana. Segundo Bakhtin em 1929 (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 35, grifos nossos):

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, **trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural”** no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. **A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.**

Dessa maneira, Bakhtin afirma que a consciência individual é determinada pelo meio social e ideológico. “*A consciência individual é um fato socioideológico*” (p.35). Com tais afirmações, Bakhtin busca opor-se às explicações das principais perspectivas teóricas que buscaram depositar todas as questões não resolvidas no terreno da consciência subjetiva, fugindo de uma explicação objetiva da consciência: enquanto o materialismo mecanicista e a psicologia contemporânea (em suas diferentes formas: biológica, behaviorista etc.) buscaram situar a consciência como diretamente derivada da natureza, o idealismo e o positivismo buscaram derivar a ideologia da consciência.

Portanto, para Bakhtin, a afirmação da natureza social da consciência é uma afirmação da tese marxista segundo a qual a estrutura econômica da sociedade é constituída das relações de produção, base sob a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política que determinam a

consciência humana. “*Não é a consciência que determina o ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência*” (MARX, 2008, p. 47). É com base nessa compreensão que Bakhtin (2009) explica o lugar do signo com meio, como material privilegiado da consciência, sem o qual, resta apenas a fisiologia natural/biológica. Nas palavras do autor:

**A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais.** Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. **Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem** (BAKHTIN, 2009, p. 36).

Ainda que o autor também cite, nesta tradução, a imagem, o gesto significante etc. como signos que “constituem o único abrigo da consciência”, optamos, nesse trabalho, por focar nossa atenção ao lugar particular que ele confere à palavra com meio da consciência.

### 3.2.2 A palavra: meio da comunicação exterior e material semiótico da consciência

Segundo Bakhtin (2009), não há nenhum outro lugar onde apareça de forma mais clara e mais completa o aspecto social da natureza do signo do que na linguagem. “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...). A palavra não comporta nada que não esteja ligado a esta função (de signo), nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social*” (p. 36, grifos nossos).

No que tange à discussão sobre as propriedades da palavra, consideramos relevante destacar três aspectos. Em primeiro lugar, a implicação da palavra na comunicação humana ordinária: a palavra é material privilegiado nas relações de comunicação da vida humana cotidiana e isto constitui a primeira importante função da palavra. Em segundo lugar, destaca-se o que o autor chama de “possibilidade de interiorização”. Aqui, Bakhtin trata da segunda e talvez mais importante função da palavra: a de “*material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)*” (p.37, grifos do autor), explicando a palavra como instrumento da consciência – que não poderia expressar-se se não pela palavra (material vinculado ao próprio corpo). O fundamental de tais considerações de Bakhtin é que a palavra enquanto signo ideológico é compreendida, portanto, como **material privilegiado da**

**comunicação exterior e material semiótico da vida interior**, fato que, destacamos, é de extrema relevância para as análises que desenvolveremos no presente trabalho.

No que se refere à terceira propriedade relevante da palavra, figura-se a sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente: como instrumento da consciência, a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico, os quais não podem operar sem a participação do discurso interior. A palavra, portanto, penetra todas as esferas da vida na relação entre os indivíduos, ela é o fio que serve de trama para as relações em todos os domínios. Dessa forma, não se pode pensar que as questões psicológicas do ser (social) devem ser encontradas em seu interior. *“Nada há de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente, no material verbal”* (*ibidem*, p.43, grifos nossos). Essa consideração é fundamental quando tomamos o trabalho da Fonoaudiologia como objeto de estudo.

Todos os contatos verbais, todas as formas de comunicação verbal possíveis entre os indivíduos são determinadas pelas relações de produção (infraestrutura) e pela estrutura sociopolítica que delas derivam. E são dessas formas e tipos de comunicação verbal – cujas raízes estão nas relações de produção –, que derivam tanto as formas como os atos de fala. Isto implica que os diversos aspectos da enunciação se dão sob a forma de *“diferentes modos de discurso”* (p. 43) quer sejam interiores ou exteriores. De outro modo, é possível dizer que as diferentes maneiras de *interação verbal* são estritamente determinadas pelas condições de produção da vida material e reagem a qualquer mudança nesta esfera.

### 3.2.3 Interação verbal no dialogismo bakhtiniano

De acordo com Bakhtin (2009), a palavra é dirigida a um interlocutor e é viva em função deste interlocutor: se é alguém mais íntimo ou não, se é do mesmo grupo social, de hierarquia superior ou inferior etc. Não há linguagem na ausência do interlocutor. Assim, Bakhtin afirma que o mundo interior, a reflexão de cada indivíduo tem um *auditório social* próprio. A palavra, portanto, comporta duas faces: ela procede de alguém e se dirige para alguém; ela é, por conseguinte, produto da interação entre o locutor e o ouvinte (*ibidem*, p. 117). A palavra é a expressão de um **em relação** ao outro. *“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”* (*loc. cit.*). Bakhtin critica as perspectivas que consideram o “outro” na comunicação verbal como um receptor passivo, um “entendedor” ou um parceiro do “falante”. Para ele, isto é mera ficção científica. Na comunicação discursiva real, este

outro, ao perceber e compreender o significado, ocupa uma *posição responsiva ativa* (*idem*, 2011, p.272): ele preenche, completa, participa, aplica. Uma concordância, uma discordância, um gesto ou até mesmo o silêncio tem um valor de resposta (OLIVEIRA e PEREIRA, 2010), de maneira que, para Bakhtin, todo “ouvinte se torna falante”. Assim, “*toda compreensão plena real é ativamente responsiva*” (BAKHTIN, 2011, p.272).

De tais observações é possível concluir, portanto, que o centro organizador de toda enunciação é a realidade social que envolve o indivíduo e não o seu interior. A enunciação humana, mesmo a mais primitiva, é organizada fora do indivíduo. A estrutura da enunciação e o conteúdo da atividade mental a exprimir são de natureza social. “*Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2009, p.99, grifos do original). Disto decorre a concepção bakhtiniana da natureza social da língua, que não é apenas um conjunto abstrato de formas linguísticas ou um resultado da consciência individual, mas produto da interação verbal, que se realiza através de enunciações. A interação verbal é a realidade da língua, *é onde ela vive e evolui historicamente* (*ibidem*, p. 128).

A partir desta concepção é possível compreender o *diálogo* para além de uma das formas da interação verbal, mas, no sentido mais amplo, toda comunicação verbal, de qualquer tipo, é dialógica. Na teoria bakhtiniana, quem enuncia busca resposta. Toda palavra enunciada se dirige a alguém e, por outro lado, a compreensão de uma palavra se faz opondo-se a palavra do locutor a uma contra palavra. Quando este fato é realizado, realiza-se o diálogo (MASINI, 2004, 2006, 2009). Assim, o diálogo não é compreendido num descolamento entre língua e realidade social ou ainda como lugar de “conversa” onde se emerge a subjetividade. O diálogo, no sentido bakhtiniano, é um cruzamento de enunciados que são, por sua vez, resultados de outros emaranhados cruzamentos numa cadeia dialógica ininterrupta (*ibidem*).

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque **ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo**, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272, grifos nossos).

Assim, Bakhtin explica como tudo o que se diz, está carregado de palavras de outrem que foram levadas a outro contexto. *“Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...]”* (ibidem, p.294). Essa “ressonância dialógica”, ou seja, este encontro de um enunciado com outros enunciados (diálogo) tem como efeito uma multiplicidade de sentidos que se perpetuam na cadeia da comunicação verbal (MASINI, 2006). Portanto, os enunciados produzidos por uma criança ou um jovem no contexto escolar, sejam eles escritos ou orais, não podem ser considerados em si mesmo. O mesmo pode-se dizer sobre os enunciados de todo o corpo escolar e mesmo os enunciados produzidos pela família sobre a criança. Não partem de si mesmos.

Sob essa análise, tem razão Renato Russo quando, ao assumir “sei que às vezes uso palavras repetidas”, questiona: “mas quais são as palavras que nunca são ditas?”...

#### 3.2.4 Os Gêneros do Discurso

Como dissemos, para Bakhtin (2011), a realidade da língua é a interação verbal. O que importa na interação não é a forma linguística que o locutor utiliza, mas sim que esta forma linguística esteja inserida num contexto. *“Não; o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreende-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”* (ibidem, p.96). A língua não se apresenta, portanto, na concepção bakhtiniana, como um sistema de normas rígidas e imutáveis, mas sim como uma corrente evolutiva ininterrupta.

Dessa forma, o autor explica que a pura sinalidade da língua não existe, isto por que, no seu uso prático, a língua não pode se separar do conteúdo relativo à vida. O importante não é estar de acordo com a estrutura linguística normativa, mas sim a capacidade da palavra de significar e esta significação é absolutamente determinada pelo contexto. A língua é, portanto um fenômeno social e é impossível concebê-la de forma isolada. *“a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística”* (ibidem, p. 98). Assim, o locutor utiliza a língua para suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, **a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala.**

Neste sentido, o emprego propriamente dito da língua efetua-se, de fato, na forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, os quais são proferidos sempre dentro de um

determinado contexto da atividade humana. Tais enunciados apresentam sempre três elementos essenciais:

- 1) Apresentam um conteúdo temático;
- 2) Apresentam um estilo específico de linguagem e
- 3) Possuem uma estrutura composicional determinada (*idem*, 2011).

Um enunciado proferido por uma mulher que se reencontra com a pessoa amada após um longo período de distância contém um tema, um estilo e mesmo uma estrutura que serão absolutamente diversos do enunciado que esta mesma mulher utiliza no seu ambiente de trabalho, por exemplo. Esses elementos são, portanto, determinados pelo contexto de produção do enunciado. A estes tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (*ibidem*, p. 262) denomina “*gêneros do discurso*”. As traduções da obra de Bakhtin sofreram diversas interpretações multiculturalistas e construtivistas sobre a definição dos gêneros do discurso. Vejamos como o autor os define:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência (p. 282, grifos do original).

Assim como a língua materna nos é dada e nós a dominamos de forma livre até o início dos estudos da gramática, também aprendemos a falar através dos gêneros do discurso e a reconhecer o gênero do discurso alheio. Por isso, o falante não emprega apenas as características da língua em seu discurso, mas os elementos centrais do gênero.

A diversidade de gêneros é tamanha a diversidade de possibilidades de situações discursivas e para Bakhtin, um destaque essencial no estudo dos gêneros é a discussão sobre sua capacidade de determinar de forma imediata e ativa uma posição responsiva do outro. A palavra, enquanto unidade da língua, fora do contexto social de produção, não é de ninguém. Apenas ganha expressão quando nasce do contato direto com a realidade, nas condições da vida real que é realizada pelo enunciado individual no contexto do gênero. Portanto, por reiterada vezes Bakhtin retoma a afirmação de que o enunciado tem um *destinatário*, o qual influencia diretamente nos elementos essenciais do gênero do discurso, pois o falante sempre leva em conta o fundo aperceptível da percepção do destinatário (*ibidem*). “*Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos*

*precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (p. 300).*

Este conceito guarda toda sua importância para as análises que desenvolveremos neste trabalho, tendo em vista a concepção de que cada enunciado singular de cada sujeito que adentra o cenário da Fonoaudiologia Educacional, não é um enunciado individual, naturalizado e biologizado, mas sim, um elo na corrente dialógica, influenciado pelos enunciados do seu contexto social e determinado pelas características do gênero discursivo em que se dá. *“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).*

### 3.3 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM VIGENTES NA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL

*“[...] só a psicologia histórica, só a teoria histórica da linguagem interior é capaz de nos levar a uma compreensão correta desta questão grandiosa e sumamente complexa [da relação entre pensamento e linguagem] [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 484).*

No item 2 de nossa tese nos dedicamos à descrição crítica dos trabalhos que compuseram o banco de dados desta pesquisa, destacando, na categoria “Concepções de Linguagem”, três perspectivas principais que aparecem como centrais entre os trabalhos que propõem uma atuação para a Fonoaudiologia Educacional no Brasil. É sobre essas concepções que buscaremos tecer nossas análises a partir de agora, destacando que, o fato de termos identificado tais perspectivas não significa que estejamos defendendo que elas sejam as únicas concepções que embasam a prática fonoaudiológica no Brasil, mas sim que estas foram centrais nos trabalhos por nós analisados.

Antes de adentrarmos na análise específica de cada uma delas, retomemos o que disseram Vigotski (2009a) e Luria (1986) sobre a crise que viveu a Psicologia na tentativa de explicar as relações entre pensamento e linguagem.

A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudez e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificaria em qualquer outra ciência da atualidade (VIGOTSKI, 2009a, p. 22).

Passemos à análise da tendência idealista mencionadas por Vigotski.

Os psicólogos idealistas consideravam a consciência abstrata, a possibilidade de ir além da experiência sensorial, como um fato especificamente humano, inexistente nos animais. Contudo, consideravam também que esta consciência era uma manifestação de faculdades espirituais especiais, as quais permitia ao homem a possibilidade do pensamento abstrato e da conduta consciente. Entretanto, este mundo espiritualista não podia ter origem nos fenômenos materiais, para eles “*as raízes do comportamento humano encontram-se nas propriedades da alma e não podem ser explicadas pelas leis materiais*” (Cf. LURIA, 1986, p. 14).

Marx e Engels em 1845<sup>38</sup> já realizavam uma crítica direta à concepção da filosofia idealista que tratava de analisar, investigar e criticar a consciência dos homens, aquilo que eles interpretavam da vida real, sem nenhum questionamento de sob qual base material essas ideias foram criadas e qual o caminho histórico foi percorrido para que o homem tivesse consciência do mundo real.

A perspectiva idealista, que teve expoentes como Descartes e Kant, recusava qualquer explicação material para a consciência humana, remetendo toda capacidade humana de pensar e agir de forma simbólica à suas faculdades espirituais, inalcançáveis aos métodos empíricos da ciência. Tais fenômenos poderiam ser simplesmente descritos, mas não explicados (LURIA, 1986). O pensamento da chamada Escola de Würzburg é destacada tanto por Luria (*ibidem*) como por Vigotski (2009a) como exemplo real do pensamento idealista na psicologia. Vejamos o que nos relata Luria (*ibidem*, p. 16, grifos nossos):

Os investigadores da escola de Würzburg, com Külpe, Ach, Messes e Bühler, dedicaram-se à análise das leis que se encontram na base das formas complexas do pensamento e da consciência. Como resultado das investigações realizadas, **chegaram à conclusão de que a consciência e o pensamento não podem ser examinados como forma de experiência sensível; de que o pensamento transcorre sem a participação das imagens visuais ou de palavras** e, por último, de que representam uma categoria especial de processos psíquicos, em cuja base encontra-se as propriedades categorias do espírito, determinantes de seu transcurso.

Aqui, Luria já nos explica como tais pensadores refutaram a palavra como meio do pensamento e isolaram qualquer relação entre pensamento e palavra. Vigotski (*op. cit.*) aprofunda a crítica a esses autores explicando que, na tentativa de combater a teoria associativa entre pensamento e palavra – a qual retomaremos adiante – a escola de Würzburg não apenas não o fez, como também nem sequer cogitou a necessidade de revisar essa teoria. A crítica de Vigotski ao pensamento idealista é radical:

---

<sup>38</sup> Aqui usamos a edição da Editora Boitempo de 2007.

Ela [a escola de Würzburg] **dividiu pensamento e linguagem** e, dando a Deus o que é de Deus e a César o que é de César, libertou o pensamento dos grilhões do figurado e do sensível, do poder das leis associativas, transformou-o em ato puramente espiritual e, assim, retomou as fontes da concepção espiritualista pré-científicas de Santo Agostinho e Descartes e acabou em um idealismo subjetivo extremado na teoria do pensamento [...]. Ao mesmo tempo, depois de libertar o pensamento dos grilhões de tudo o que era sensível e transformá-lo em ato espiritual puramente estéril, **esses psicólogos o dissociaram da linguagem**, deixando-a inteiramente à mercê das leis do associacionismo [...]. **Assim, a palavra deixou de ser a expressão externa do pensamento, a sua veste, isenta de qualquer participação em sua vida interior** [...] (*ibidem*, p. 402, grifos nossos).

A concepção idealista exterminou, portanto, a palavra como meio da vida interior, como material da consciência humana, como meio pelo qual a realidade objetiva passa ao reflexo subjetivo consciente. Restou ao pensamento, como deixaram claro tanto Vigotski quanto Luria apenas o “ato espiritual”. A questão que levantamos, a partir de tal constatação – a saber, a separação pela concepção idealista entre pensamento e palavra – é: se, separado da palavra restou ao pensamento apenas o ato espiritual, o que restou à palavra? Separada do pensamento, a que ela serve, na concepção idealista?

Retomemos fragmentos de alguns dos trechos de trabalhos em Fonoaudiologia Educacional que citamos na descrição dos nossos dados no capítulo 2 da presente tese:

- a) “*A função primária da linguagem é a comunicação* [...]” (BATISTA, 2010, p.21);
- b) “*A Fonoaudiologia é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana* [...]” (JORDÃO, 2012, p.81).
- c) “[...] *capacidade extraordinária e única de se comunicar*” (DIDIER, 2006, p.106).

Tais trechos respondem, indiscutivelmente, à questão que aqui levantamos. Se for retirada da palavra o seu papel na vida interior, resta-lhe apenas a função que desempenha na vida exterior, que, nestes trabalhos, é resumida à comunicação. Descrevemos, no capítulo precedente, tais trabalhos como ligados à concepção de linguagem como mera comunicação. Aqui, cabe-nos uma explicação. A crítica à perspectiva idealista (como comprovamos aqui) da linguagem como comunicação não significa que estejamos negando o papel que a palavra ocupa como meio da comunicação exterior, ao contrário. Entretanto, a negação do papel da linguagem como meio da vida interior, dialeticamente, distorce o próprio conceito de comunicação exterior. Enquanto nas perspectivas histórico-cultural e bakhtiniana a comunicação exterior se refere ao processo de mediação, para a primeira, e interação, para a segunda, ambas destacando processos de interposição que provoca *transformações*, a negação

do papel transformador da linguagem deturpa, inclusive a própria concepção de comunicação, a qual passa de relações transformadoras à troca de informações.

Elenquemos as principais sínteses a que chegamos sobre a concepção que apaga o papel da palavra como meio semiótico do pensamento:

- 1) É uma abordagem **reducionista** da linguagem, pois, literalmente reduz a linguagem à comunicação e não faz qualquer referência ao papel do signo no desenvolvimento do psiquismo;
- 2) É uma abordagem **a-histórica** e **antissocial** da linguagem, pois, ao ignorar o seu aspecto interior, resume-a a um código linguístico cuja única função é servir “*como um processo de transmissão e recepção de mensagens (troca) [...]*” (BATISTA, 2010, p. 11); a língua é arrancada das condições histórico-sociais de sua produção. O que o falante diz não tem qualquer impacto psicológico no interlocutor: quebra-se o elo da cadeia enunciativa;
- 3) É uma abordagem **naturalista** da linguagem. Se partirmos da compreensão que as origens filogenética e ontogenética da linguagem são sociais e, ainda, que é a linguagem o meio pelo qual o homem, ao agir sob a natureza e sobre os outros homens, ao transformar a sua realidade, transforma a si mesmo; a compreensão de que linguagem é mera comunicação e portanto, não é o meio pelo qual a realidade objetiva passa ao reflexo subjetivo, reserva à linguagem a única possibilidade de ser explicada como nascida de uma necessidade biológica dos homens em “trocar mensagens” para sobreviver. Dito de outra forma, se não explicam a linguagem a partir de uma perspectiva social, não lhes restam outra explicação que não seja a biológica.

Assim, ainda que tais autores na Fonoaudiologia não se filiem abertamente a nenhuma perspectiva<sup>39</sup>, nossos estudos nos levam a creditar a origem da perspectiva que na Fonoaudiologia concebe a linguagem como comunicação à concepção idealista, que, como explicaram Luria e Vigotski dissociou completamente a linguagem do pensamento.

Passemos, assim, à análise da outra perspectiva citada por Vigotski, a materialista.

É compreensível que os psicólogos que não estavam de acordo com a perspectiva idealista que descrevemos, buscassem novos caminhos para explicar o problema da relação entre o pensamento e a linguagem. Estes estudiosos, representantes da orientação determinista na psicologia partiram das bases da filosofia empirista, para a qual “*tudo o que existe no*

---

<sup>39</sup> Com exceção de Didier (2006) que assume seguir as perspectivas Fenomenológicas (idealista) e Dialética (materialista), em um aberto e declarado ecletismo teórico.

*pensamento, esteve antes na experiência sensível”* (Cf. LURIA, 1986, p. 18) e consideraram, portanto, que deveriam estudar o pensamento através dos mesmos métodos que se estudavam os demais fenômenos elementares da experiência concreta (*ibidem*).

Partiram de concepções mecanicistas para explicar as formas do pensamento. No início, isto se revelou através da afirmação de que o psiquismo humano é uma “tábula rasa” onde a experiência deixa suas marcas. Consideravam que o pensamento não é outra coisa que a associação das representações sensoriais aos processos elementares. Ainda que esta ideia tenha fomentado uma escola de psicólogos associacionistas, foram os behavioristas americanos os principais representantes da objetividade desta ciência, atribuindo o comportamento como objeto de estudo da psicologia, compreendido como reações a estímulos, isto é, como um reflexo condicionado (*ibidem*).

Vigotski (2009a) explica que, o ponto de vista associacionista não é capaz de explicar o desenvolvimento do aspecto semântico na linguagem infantil, pois reduz o significado da palavra a “*mudanças puramente externas e quantitativas dos vínculos associativos que unificam palavra e significado, e ao enriquecimento e consolidações desses vínculos, e só*” (p. 401). Não explicam, por exemplo, como o vínculo entre a palavra e o significado pode modificar *qualitativamente* no curso do desenvolvimento infantil. Assim, a linguagem seria meramente uma cadeia de associações que surge na mente influenciada pelas imagens semióticas das palavras enquanto o pensamento, por sua vez, é compreendido pelas mesmas vias associativas, porém seguindo o caminho inverso: nada mais do que objetos representados no pensamento e designados verbalmente.

Também dentro dessa perspectiva filosófica materialista – aqui referindo-nos ao materialismo mecanicista<sup>40</sup> –, podemos citar os estudos realizados pelos chamados cientistas localizacionistas os quais buscavam uma localização no cérebro para as funções psíquicas, delimitando os chamados centros “da escrita”, “da fala” e “do cálculo”, por exemplo. Os localizacionistas logo foram contrapostos por uma corrente que ficou conhecida como antilocalizacionista, a qual defendia que os processos psíquicos não deveriam ser buscados em uma área específica do cérebro, mas sim, em todo o organismo (MARTINS, 2013a).

É válido ressaltar que tais pesquisas representaram um avanço no sentido de deslocar o interesse dos cientistas do espírito para a matéria, conforme destacou Luria (apud Martins, *ibidem*). Nas palavras do autor: “*É impossível não assinalar os aspectos positivos desta orientação, ou seja, as tentativas realizadas no sentido, não só de descrever, mas também de*

---

<sup>40</sup> Representativo da ciência lógico-formal empirista. O materialismo mecanicista não se confunde com o materialismo histórico-dialético, base de nossa tese.

*explicar os fenômenos da vida psíquica [...]*” (LURIA, 1986, p. 19-0). Entretanto, não estamos, nesse tópico, nos referindo ao materialismo histórico-dialético, mas sim às perspectivas filosóficas que buscavam uma explicação material para as questões do psiquismo. Tanto o behaviorismo americano – que concebe a relação entre pensamento e palavra da mesma forma que qualquer ato de vinculação associativa –, quanto as pesquisas localizacionistas e antilocalizacionista – que buscavam no organismo (seja no cérebro especificamente, ou no organismo como um todo) do sujeito individualmente a definição do psiquismo – atentavam-se, é verdade, para o corpo e não para espírito nas explicações para as questões da consciência. Contudo, por não apresentarem nenhuma preocupação com a formação histórico-social do homem, aproximam-se muito mais da perspectiva biológica idealista de formação humana do que da perspectiva social do materialismo histórico-dialético.

É exatamente nesse sentido que se insere o segundo grupo de trabalhos que descrevemos no capítulo precedente como vinculados a uma perspectiva organicista da linguagem. Partem de uma perspectiva estritamente biológica sobre o desenvolvimento da linguagem:

*“[...] A criança na faixa etária de zero a seis anos se encontra em plena expansão de áreas que contribuirão para aquisições tardias mais complexas [...]*” (MARANHÃO; PINTO; PEDRUZZI, 2009, págs. 59-60);

*“Quando a criança é limitada, a aprendizagem acaba desencadeando alguns transtornos e comportamentos negativos, tais como o medo, a ansiedade e o sentimento de culpa”* (LOPES; CRENITTE, 2013, p. 1223, grifos nossos).

Com o foco na “patologia” da linguagem, observamos uma nítida busca por encontrar *no corpo material* as explicações para as questões relacionadas aos problemas que decorrem da aprendizagem, seja através da fisiologia, da anatomia ou das funções psicológicas:

Observou-se que antes da intervenção formativa 68% dos professores acreditavam que estas dificuldades escolares eram decorrentes de algum distúrbio orgânico (deficiência) causas intrínsecas – fisiológico, biológico esse índice passou a 84%, compreendendo que esta dificuldade pode advir de fatores orgânicos (...) (LOPES e CRENITTE, 2013, p.1219).

*“[...] distúrbios de aprendizagem ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno [...]*” (*ibidem*, p. 1220),

*“[...] a disgrafia é uma perturbação funcional da escrita [...]*” (*ibidem*, p. 1221);

Portanto, constatamos que, com uma abordagem ligada à filosofia materialista mecanicista no que diz respeito à busca por uma explicação material para os fenômenos da vida psíquica, a concepção organicista da linguagem, independente da filiação linguística ou psicológica a que se associe, guarda, em sua raiz, o viés da biologização da linguagem como fenômeno do corpo material humano, conservando, portanto, as mesmas características **reducionistas, a-históricas, antissociais e naturalistas** que observamos naquelas perspectivas de fundo filosófico idealista. Portanto, é extremamente atual a observação de Vigotski (2009a, p. 407) sobre a *crise da Psicologia*, e que podemos, sem titubear, transpor, guardadas as devidas proporções, às suas herdeiras na Fonoaudiologia:

Se tentarmos resumir o resultado desse breve apanhado crítico das principais correntes modernas do pensamento e da linguagem, poderemos facilmente reduzir a duas teses básicas o postulado comum a todas essas correntes do pensamento psicológico. Primeiro: nenhuma dessas correntes consegue captar na natureza psicológica da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência. Segundo: todas essas doutrinas consideram a palavra e o significado fora do desenvolvimento.

De igual maneira, o poema humorístico de Heine citado por Vigotski (*ibidem*) também cabe perfeitamente para a conclusão que aqui chegamos a respeito dessas duas correntes da linguagem na Fonoaudiologia, as quais se mostram como contraste na aparência, entretanto na essência, guardam na raiz **a mesma concepção biologizante da linguagem:**

Quando em triunfo os herdeiros  
Dividiram o reino e o trono  
Sobre o novo Chavão se ouviu –  
Parece o velho Chavão

O último conjunto de trabalhos foi classificado por nós, no item 2, como defensores da tese de que a linguagem é constitutiva do sujeito e das relações sociais. Aqui identificamos um verdadeiro “nó” no sentido da mistura de concepções que, na tentativa de fugir às perspectivas anteriormente citadas, enveredaram por diferentes caminhos, os quais, apenas na superfície – a saber, na denominação da linguagem como constitutiva do sujeito – parecem se encontrar, guardando, entretanto, diferenças estruturais na base teórica da qual partem.

Não é surpresa que tamanha mistura, fruto de diferentes cruzamentos teóricos, aconteça na Fonoaudiologia, que, conforme já explicamos, tomou emprestado de outras ciências mais “experientes” diferentes conceitos, sem uma reflexão filosófica sobre eles ou mesmo sem uma certeza de qual seria a diferença entre o seu objeto de estudo e os objetos de estudo dessas

disciplinas. É assim que conseguimos encontrar, por exemplo, em um único trabalho – como é o caso de Ribeiro (2011) – conceitos da Psicanálise, do Construtivismo, da Psicologia Histórico-Cultural e do Dialogismo Bakhtiniano convivendo pacificamente, como se fossem complementares.

Ainda que todos os trabalhos citados nesse conjunto façam referência ao aspecto social da linguagem, o próprio conceito de “social” não é homogêneo nessas perspectivas. Um exemplo dessa heterogeneidade é visível quando se tomam as obras de Piaget e Vigotski. Duarte (2006, p. 234) nos auxilia na compreensão desta questão. Ele afirma: “*A diferença fundamental entre a perspectiva de Piaget e a de Vigotski reside justamente na concepção do que seja o social*”. O autor explica: “*Nossa interpretação dessa análise de Piaget é a de que, em primeiro lugar, a questão do social acaba sendo reduzida às interações entre os indivíduos, sejam estas realizadas na forma de cooperação ou não [...]*” (*ibidem*, p. 239).

Consideramos que um dos principais fatores que contribui para a confusão teórica em que se baseiam diversos estudos na Fonoaudiologia é a deturpação que sofreu a obra de Vigotski nas suas diferentes traduções (DUARTE, 2006; PRESTES, 2012). Como já explicamos aqui, o conceito de “mediação”, por exemplo, foi tomado de forma simplista, como uma “ponte”, um “meio” de ligação entre os sujeitos (MARTINS, 2013a) no qual se descaracteriza a ação transformadora do homem sobre a natureza e sobre os demais homens. Dessa maneira, o conceito de mediação foi tomado como sinônimo da “interação” piagetiana (base da sua teoria interacionista) cujo eixo está na “estimulação” que o outro exerce sobre as características pré-determinadas biologicamente, sem nenhuma perspectiva transformadora, mas sim apenas objetivando a *adaptação* do indivíduo ao meio (GENTIL, 2011).

Vejamos alguns exemplos. Ribeiro (2011) assume o conceito de *interação*:

“*A linguagem, se **interação humana e pano a partir do qual se constituem as relações sociais**, faz com que aqueles que falam ou escrevem se tornam sujeitos na relação com outros sujeitos e com o meio*” (*ibidem*, págs. 31-2, grifos nossos);

“(…) a aquisição de linguagem (da oralidade até a escrita) é um **processo que se desenvolve pela interação entre a criança e o outro** – inicialmente a mãe ou quem cumpre a função materna (Palladino, 2004); o que implica, inclusive, que a aquisição e os usos da linguagem vão carregar as marcas das potencialidades e das perturbações das **interações** nas quais se constroem” (*ibidem*, págs. 30-1, grifos nossos).

Já Machado (2013, p. 138, grifos nossos e do original), faz uso de ambos os conceitos:

[...] a linguagem assume papel na constituição do próprio conhecimento, pelo fato de ela, ao mesmo tempo, integrar os processos cognitivos/mentais e

**mediar** tais processos com o mundo social. Assim, a linguagem é, também, *atividade comunicativa* a partir da qual os sujeitos estabelecem **laços interativos** com o outro. A linguagem é, pois, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Ela é um *fato histórico-social*, que se desenvolve nas práticas sociais impregnadas de valor cultural [...].

Observamos que, enquanto Ribeiro (2011) faz toda uma argumentação que corrobora com a perspectiva interacionista piagetiana, Machado (2013), ao assumir a linguagem como meio dos processos cognitivos mentais e, ao mesmo tempo, a função mediadora dos desses processos com o mundo social, adota, ao longo de toda a tese, uma perspectiva histórica e social da linguagem, de maneira que o uso do termo “laços interativos” não parece ser uma vinculação direta à interação piagetiana. O termo por ela utilizado tem uma aproximação maior com a perspectiva bakhtiniana, que obteve nas traduções para o português também o uso do termo “interação” para designar a ação transformadora do homem através da linguagem.

Outra confusão que se observa entre as pesquisas que se auto intitulam como defensoras da perspectiva da linguagem como constitutiva do sujeito está na própria concepção do que seria o termo “constitutivo”. Com exceção do supracitado trabalho de Machado (*ibidem*) que deixa explícita que sua defesa do termo *constitutivo* advém da compreensão de que a linguagem, como meio do pensamento, constitui o psiquismo humano, os demais trabalhos não fazem referência ao que compreendem como constitutivo, deixando ao leitor a dúvida se têm a mesma compreensão encontrada no trabalho de Machado ou se defendem a linguagem como *fundante* no ser humano; compreensão essa que se afasta frontalmente da perspectiva histórico-cultural, para a qual o trabalho é categoria fundante do homem, conforme discutiremos no item 4.

Pelo exposto, a primeira síntese a que chegamos com a análise, a partir da categoria Concepção de Linguagem, das pesquisas em Fonoaudiologia Educacional que constituíram o nosso banco de dados é a de uma absoluta heterogeneidade de visões, com uma fragilidade teórica relevante em quase a totalidade dos trabalhos o que, demonstraremos, está na raiz da multiplicidade de propostas apresentadas para a atuação da Fonoaudiologia Educacional e na espantosa incompreensão a respeito do objeto de estudo da própria Fonoaudiologia.

## 4 A FORMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO HOMEM

*“A criança, no momento de seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no seu isolamento: deve **aprender** a ser um homem na relação com os outros homens” (PIÉRON apud LEONTIEV, 2004, p. 255, grifos do original).*

Como o homem se torna “ser humano” é o tema que nos interessa no presente item. Esse tópico guarda toda sua importância para o conjunto das análises que buscamos desenvolver na pesquisa tendo em vista que – conforme demonstraremos – as diferentes propostas para a atuação da Fonoaudiologia Educacional, ainda que na aparência se mostrem com diferentes abordagens, guardam, na essência, a comunhão na concepção do homem como biologicamente determinado, resultado apenas de uma adaptação natural ao meio. É exatamente com o objetivo de apresentar um contraponto a tais perspectivas, demonstrando o caráter histórico e social da formação do indivíduo, que desenvolveremos este estudo a fim de avançar na proposição que aqui defendemos a respeito de uma atuação não medicalizante/patologizante da Fonoaudiologia na Educação.

Este item se organiza, portanto, da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma discussão sobre a concepção histórico-cultural da formação humana, passamos a exposição sobre a função social da escola na formação humana para enfim adentrarmos na análise das produções em Fonoaudiologia Educacional a partir das categorias *formação humana, função social da escola e fracasso escolar*.

### 4.1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO HUMANA

Vigotski (2012) explica que o desenvolvimento psíquico da criança segue duas linhas de desenvolvimento. *“De um lado, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduz ao aparecimento da espécie Homo Sapiens; e, por outro lado, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural”* (págs. 29-0, tradução nossa). Se no curso do desenvolvimento filogenético essas duas linhas são independentes, chegando a ser estudadas por disciplinas diferentes (Biologia e Antropologia, por exemplo), a grande questão é que, no desenvolvimento ontogenético, isto é, no curso do desenvolvimento psíquico infantil, estas linhas formam um único e complexo processo.

A título de exposição elucidativa de nossos estudos, iniciaremos com a exposição da formação humana na sua filogênese, dedicando-nos ao estudo do homem como um ser natural e social, e adentramos a discussão ontogenética da formação humana a partir do estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

#### 4.1.1 Da naturalidade do homem à hominização da natureza

“O homem é uma parte da natureza”, afirmou Karl Marx em 1844 (*apud* MÁRKUS, 2015, p. 21). Com isso, ainda que seu principal foco de interesse fosse o desenvolvimento social e histórico do homem, não o biológico, Marx afirmava que o homem é ser um ser sensorial, natural, físico que existe em decorrência de processos da natureza causais e não conscientes. Todo o desenvolvimento biológico a partir dos animais mais simples até o homem foi suficientemente explicado pela teoria evolucionista (VIGOTSKI, 2012); entretanto, Leontiev (2004) nos ajuda a fazer um rápido traçado histórico desse processo, importante na compreensão dos limites da interpretação *estritamente* biológica da formação humana.

De acordo o autor, trata-se de um longo processo que engloba uma série de estágios. O primeiro deles seria o estágio da *preparação biológica* (fim do período terciário, início do quaternário), cujos principais representantes eram os australopitecos, que levavam a vida em bandos, utilizavam utensílios rudimentares (não trabalhados), conheciam a posição vertical e para os quais reinavam as leis da biologia. Formas muito primitivas de comunicação são admitidas para este período. O segundo estágio, é, segundo Leontiev, conhecido como *passagem ao homem* e é compreendido desde o pitecantropo até à época do homem de Neandertal. A marca deste estágio é a fabricação de instrumentos e o aparecimento de formas rudimentares de trabalho e de sociedade. Sobre este estágio, Leontiev (págs. 280-1, grifos nossos) escreve:

A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, **o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção**. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. **A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana.**

Assim, o processo social do trabalho – sob o qual retomaremos adiante – faz surgir ao lado das leis biológicas (que adaptam os órgãos às necessidades de produção), as leis sócio-históricas da formação humana. Por fim, a formação humana passa a um terceiro estágio: trata-se do aparecimento do tipo atual do homem, o *Homo Sapiens*. Trata-se da etapa mais essencial, “*a viragem*” (*ibidem*, p. 281) na qual a evolução humana se liberta da dependência das lentas leis biológicas, transmitidas pela hereditariedade e passa a ser regida *apenas* (*loc. cit.*) pelas leis sócio-históricas. Assim, Leontiev explica que o homem chega a um patamar, no curso da evolução da sua espécie, em que todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado estão formadas. No decorrer das últimas quatro ou cinco dezenas de milênios, a humanidade sofreu variações biológicas muito reduzidas, sem um alcance fundamental para determinação das condições de vida social; entretanto as condições históricas e o modo de vida do homem sofreu um processo de mudanças absolutamente significativo.

É, portanto, verdade que o homem passou por um processo biológico de hominização, ou seja, processo em que seu desenvolvimento era determinado pelo surgimento de características biológicas que melhor se adaptavam ao ambiente. Entretanto, esse processo de surgimento da **espécie** humana *se findou* com o *Homo Sapiens*. O desenvolvimento do homem passou então a ser dependente das relações que os homens estabeleciam entre si para garantir sua sobrevivência na natureza, ou seja, um processo histórico-social de humanização mediado na relação homem-natureza e que caracteriza a formação do **gênero** humano. Isto não significa que cessou a transmissão genética, mas sim que esse processo transmite apenas as características biológicas da espécie humana materializadas no organismo humano que são comuns a todos os seres humanos. As características do *gênero* humano, contudo, não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim pelo processo de humanização histórico-social que é diferente para cada ser humano e, ao mesmo tempo, permite que a singularidade de cada indivíduo seja resultado de um processo social e histórico (DUARTE, 1999).

Dessa forma, podemos voltar a Marx quando ele afirma que “*O homem, porém, não é apenas ser da natureza, mas ser da natureza **humana***” (*apud* MÁRKUS, 2015, p. 24, grifos do original). Passa, portanto, a caracterizar o homem como um ser “genérico” nos termos supracitados sobre a concepção de *gênero* humano, diferenciando o homem dos demais animais a partir da diversidade em suas respectivas **atividades vitais**. Por atividade vital compreende-se, na concepção marxista, como aquela “*que reproduz a vida, é aquela que toda*

*espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie”* (DUARTE, 1999, p.28).

A natureza da diferença do homem para os demais animais está exatamente na compreensão e diferenciação de suas respectivas atividades vitais. Animais e homens só podem satisfazer suas necessidades por sua própria atividade. Porém, os animais, por um lado, limitam-se a consumir os objetos que lhes são dados naturalmente a partir de suas necessidades. Trata-se de uma atividade limitada, em primeiro lugar, pois essa atividade exige que os objetos extraídos da natureza sejam comuns, no que se refere às suas propriedades físicas, químicas etc. à necessidade genética do animal, limitando as possibilidades; em segundo lugar porque a constituição biológica do animal limita as possibilidades dessa atividade sobre a natureza (MÁRKUS, 2015). Segundo Marx (*ibidem*, p. 25) “*o lugar do animal, seu caráter, seu modo de viver etc., lhe são imediatamente inatos*”.

A atividade vital do animal é, portanto, condicionada pela experiência determinada pela hereditariedade e pela experiência individual adquirida durante toda a vida do animal, estando ambas condicionadas às leis gerais da Biologia (LEONTIEV, 2007). A evolução das condições exteriores do ambiente provoca nos animais uma transformação física e o aparecimento de órgãos. A função crucial dessas transformações anatômicas é refletir a realidade que o circunda. Esses processos se formam a partir de uma espécie de sinal, onde os agentes exteriores provocam uma irritabilidade nos organismos.

Mas o que faz com o que animal oriente sua atividade a essas mudanças nos agentes exteriores do ambiente? Porque a aranha, por exemplo, dirige-se ao inseto quanto este cai em sua teia? Porque o sapo dirige-se à minhoca quando se põe diante dela? Porque eles são movidos por uma **necessidade de satisfação biológica**: a necessidade de alimentar-se. A vibração das asas do inseto em sua teia condicionou a aranha a dirigir-se a qualquer objeto em vibração para saciar sua necessidade biológica. Prova disso é experiência que Leontiev (2004) conta: ao colocar um diapasão em vibração na teia da aranha, ela também se dirige a ele, envolve-o com sua teia e tentando mordê-lo com suas mandíbulas. Não há outra relação entre o diapasão e o inseto a não ser a vibração, que toma para aranha, no curso de sua evolução, o sentido de alimento.

Dessa forma, é possível concluir que a atividade animal é puramente biológica e instintiva. Isto significa que a atividade animal é movida exclusivamente pela necessidade de satisfação biológica. “*Assim, a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal [...]. Razão porque uma coisa é como se não existisse para o animal se não existir relação*

*instintiva entre ele e essa coisa [...]”* (LEONTIEV, 2004, p.67). O animal não pode manter nenhuma relação com o objeto que se separe da sua necessidade instintiva.

Por outro lado, enquanto a atividade vital do animal é limitada à sua condição natural, o homem ultrapassa os limites da Biologia. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx explica:

[...] Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para-si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física, e só produz verdadeiramente, na liberdade da mesma; produz-se apenas a si próprio, enquanto o homem reproduz a natureza toda; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem confronta livremente com os eu produto. O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da *species* a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada *species* e sabe aplicar em toda a parte a medida inerente ao objeto (MARX *apud* MÁRKUS, 2015, págs. 25-6).

Assim, a forma específica da atividade do homem é a *atividade produtiva* (LEONTIEV, 2007). Essa capacidade de produção citada por Marx é o que vai diferir essencialmente os homens dos animais.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGLES, 2007, p. 87, grifos do original).

O primeiro ato *histórico* desses indivíduos, pelo quais eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a *produzir seus meios de vida* (*ibidem*, p. 87, nota de rodapé, grifos do original).

A atividade vital especificamente humana, que difere os homens dos animais, é o **trabalho**, no sentido amplo e filosófico (MÁRKUS, *op. cit.*). Se por um lado os animais apenas se adaptam à natureza para garantir a sua sobrevivência, o homem, por sua vez, *produz* os meios de sua sobrevivência, através do trabalho; ou seja, ele modifica a natureza de acordo com o que objetiva, criando uma natureza humanizada (DUARTE, 2003). O trabalho, entretanto, não visa à satisfação das necessidades de maneira direta, mas somente através de mediações. “*O trabalho começa com a elaboração de instrumentos*” (ENGELS, s/d. a). Ao agir sobre a natureza, criando instrumentos de trabalho que permitem que sua atividade vital vá além do que é acessível à experiência biológica inata, o homem altera deliberada e paulatinamente o mundo que o circunda. A atividade produtiva, destarte, substitui o meio

natural por um meio que sociocultural que é resultado da ação humana. Assim, o mundo que circunda o homem não é um mundo dado, uma natureza abstrata, mas sim “*um produto histórico, resultado da atividade de toda uma série de gerações que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas*”, conforme afirmaram Marx e Engels<sup>41</sup>.

Podemos, portanto, dizer que o homem submete as forças da natureza às suas necessidades. O homem é, por Marx, como um ser “*expirando e inspirando todas as forças da natureza*”<sup>42</sup>. Neste processo de humanização da natureza, cria objetos que submete às suas normas, às suas leis, por meio das quais os objetos ganham identidade e significado a partir do uso social. Assim, os objetos criados pelos homens são *objetivações* das capacidades humanas, eles são a representação material das formas de ação que cada indivíduo deve se apropriar no curso do desenvolvimento histórico da humanidade (*ibidem*).

Tomemos um exemplo simples. Um garfo. O homem que comia com as mãos passa, nas culturas que fazem uso desse utensílio, a alimentar-se com o garfo que é um objeto criado pelo próprio homem. Ora, o garfo pode ter outras funções: numa brincadeira infantil pode ser um pente, numa briga, pode ser instrumento de luta, mas originalmente e socialmente seu uso é único: ele serve para alimentação. Assim, cada nova geração deve aprender a fazer uso desse objeto e isso transforma em absoluto a conduta do homem. Pelo exposto, é possível afirmar que, ao passo em que o homem transforma a natureza, ele transforma a si mesmo, na medida em que essa atividade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação do próprio homem. Tal apropriação gera nos indivíduos novos tipos de necessidades, exclusivamente socioculturais, levando a um novo ciclo de objetivações e apropriações, num processo sem fim (DUARTE, 2003). As necessidades humanas não são, olhando-se historicamente, necessidades e desejos naturais: a atividade produtiva humana levou a um processo de historicização ou socialização das necessidades e desejos. Marx<sup>43</sup> exemplifica:

[...] o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado que deve ser consumido de um modo determinado que apenas a própria produção pode determinar. Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto de consumo que é produzido pela produção, mas também o modo de consumo, e isso não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores.

---

<sup>41</sup> Em *A Ideologia Alemã*. Cf. MÁRKUS, 2015, p. 31

<sup>42</sup> Em *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Cf. MÁRKUS, 2015, p. 36

<sup>43</sup> Em *Grundrisse*. Cf. MÁRKUS, 2015, p. 39

É válido destacar que, a atividade vital humana, por ser uma atividade social e consciente não apenas socializa as necessidades gerais, mas também produz necessidades *individuais* de caráter social e histórico, as quais não podem (não devem!) ser consideradas como necessidades biológicas (MÁRKUS, 2015). O processo de produção da existência humana é, portanto, social.

[...] Com o homem, ingressamos na história. Também os animais têm uma história, a de sua origem e desenvolvimento gradual até seu estado presente. Mas os animais são objetos passivos da natureza, e quando participam nela, isso se dá sem seu conhecimento ou desejo. Os homens, ao contrário, à medida que se afastam mais dos animais no sentido estrito da palavra, em maior grau fazem eles próprios sua história, conscientemente [...] (ENGELS, 1876<sup>44</sup>).

#### 4.1.2 O homem como ser social e consciente

Portanto, se é verdade que o homem é parte da natureza, também é verdade que homem é um ser social. A sociabilidade humana pode ser caracterizada por dois momentos que estão ligados intimamente. Em primeiro lugar, o homem é um ser social, pois ele não pode tornar-se verdadeiramente humano se não estabelecer relações com os outros homens. Por sua própria constituição natural não é capaz de tornar-se humano, no sentido genérico<sup>45</sup> da palavra. Por outro lado, o homem é um ser social, pois ele incorpora em sua vida e em sua atividade todos os elementos (necessidades, habilidades, formas de comportamento, etc.) que foram criados no curso histórico das gerações que lhe precederam. “*Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais*” (MÁRKUS, *op. cit.*, p. 52).

Essa apropriação dos conhecimentos adquiridos por gerações anteriores é transmitida através de uma forma particular de atividade que só aparece com a sociedade humana: a cultura material e intelectual. Cada geração começa a vida num mundo de fenômenos e objetos criados pelas gerações precedentes e tais aptidões e características humanas não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim pela cultura (LEONTIEV, 2004). Desde o seu nascimento, a criança se insere no mundo onde estão incorporadas as forças humanas, mas o uso adequado dos objetos humanizados, isto é, o correto significado humano dos objetos, não é dado diretamente à criança. Ela precisa aprender a se relacionar com eles e esse processo de aprendizagem não se dá, portanto, de forma espontânea ou natural, mas só é possível com o

<sup>44</sup> Texto presente na coletânea MARX e ENGELS (s/d. b).

<sup>45</sup> Relacionado ao gênero, não à espécie.

auxílio dos adultos. As relações entre os indivíduos são, destarte, relações *históricas*, não relações biológicas (MÁRKUS, 2015). “Podemos dizer que cada indivíduo **aprende** a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifos do autor).

[...] o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros com os quais ele se encontra em intercurso direto ou indireto, e que as diferentes relações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência das suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. **Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela** (MARX e ENGELS, 2007, p. 422).

Na acepção marxista, o homem possui, portanto, uma dupla formação: a natural, com as características transmitidas hereditariamente, e a social, com as aquisições dos conhecimentos historicamente criados pelas gerações anteriores, através do trabalho (LEONTIEV, 2004). O homem é, assim, concebido como um ser natural e social, mas também um ser *consciente* que, ao contrário do animal cuja atividade vital é orientada por necessidades biologicamente determinadas, a atividade vital humana (o trabalho) pressupõe uma separação entre a necessidade e o objeto, a saber, entre o sujeito e o objeto e isto engendra, através da comparação e contraposição que pode ser feita entre o objetivo e o objeto propriamente dito, o surgimento da consciência. Isto porque o homem tem a *intenção* de algo sobre o mundo circundante o qual está refletido no homem subjetivamente (MÁRKUS, *op. cit.*). “A aranha realiza operações que lembram as operações de um tecelão, e a abelha, ao construir seus alvéolos de cera, humilha alguns arquitetos. Contudo, o pior arquiteto difere desde o início da melhor abelha porque antes de construir seu alvéolo de cera ele já o construiu na própria cabeça” (MARX e ENGELS apud VIGOSTKI, 2010, p. 43).

É com base nesta concepção do homem como ser natural, social e consciente que Vigotski (2012) problematiza o fato de todas as investigações neste campo ter demonstrado o fato de que, no curso do desenvolvimento histórico, não há diferenças essenciais no tipo biológico primitivo e no homem atual que pudessem justificar o enorme vácuo que existe entre a conduta do homem primitivo e do homem culto. Segundo o autor, todas as funções *elementares* (percepção, movimento, reações etc.) não sofreram nenhuma mudança se compararmos o homem primitivo e o homem culto. Por outro lado, as funções psicológicas

*superiores* (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc.) sofreram profundas e absolutas transformações.

A conclusão a que Vigotski chega para explicar esse quadro está exatamente no curso do desenvolvimento filogenético do homem que acabamos de apresentar. Como dissemos, o processo de formação da espécie humana se findou como o *Homo sapiens*, a partir de então o desenvolvimento humano passou a ser dependente do curso histórico-social que caracteriza o gênero humano (DUARTE, 1999). Assim, Vigotski (2012, p. 34, tradução nossa) afirma: “*A cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento*”, destaca, dessa forma, o papel fundamental da cultura humana como **determinante** na organização do comportamento humano. Ele completa (*loc. cit.*, tradução nossa): “[...] *No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente naturais*”.

É sob essa base que Vigotski passa ao estudo do desenvolvimento ontogenético do homem. Como na filogênese, também no desenvolvimento da criança estão presentes as linhas de desenvolvimento biológica e histórica, natural e cultural; entretanto, se na filogênese estas linhas separadas, na ontogênese elas acontecem imbricadas.

Ambos planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se fundam um com o outro. As mudanças que acontecem em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um único processo de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode se comparar a nenhum outro tipo de desenvolvimento já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e visto que seu portador é o organismo infantil em constante mudança, em vias de crescimento e maturação <sup>46</sup> (*ibidem*, p. 36, tradução livre nossa).

Isto posto, ou seja, o fato de que “[...] *o desenvolvimento da criança constitui uma unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes no princípio*” (*ibidem*, p. 39, tradução nossa), significa que a atividade da criança é, na ontogênese, duplamente condicionada: de um lado pelo grau de seu desenvolvimento orgânico, de outro pelo

---

<sup>46</sup> Ambos planos de desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo ya que se produce simultánea e conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento e maduración.

desenvolvimento cultural; dois sistemas diferentes que se desenvolvem formando um terceiro e novo sistema muito especial. Dessa forma, cada função psíquica elementar ultrapassa os limites de sua própria atividade orgânica e inicia o desenvolvimento cultural, nos limites de um sistema completamente novo, de forma que, esses dois sistemas se fundem e se desenvolvem conjuntamente, originando um entrelaçamento de processos genéticos que são essencialmente distintos dos precedentes (VIGOTSKI, 2012). É com essa compreensão que passamos ao estudo específico das funções psicológicas superiores.

#### 4.1.3 O desenvolvimento histórico-cultural das funções psicológicas superiores

*“Geralmente se pergunta como se comporta uma ou outra criança no coletivo. A pergunta que nós fazemos é como o coletivo cria, em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores”*  
(VIGOTSKI, 2012, p. 151).

No item 3 dessa tese, nos dedicamos à apresentação da concepção histórico-cultural da linguagem, destacando o papel da palavra que, enquanto instrumento psicológico (signo), permitiu a passagem da realidade objetiva ao reflexo subjetivo consciente. Naquele momento, destacamos que a linguagem, originada filogeneticamente da ação consciente do homem sobre a natureza (trabalho), no curso das relações sociais, também no desenvolvimento ontogenético da criança passa de meio da comunicação com o outro, a meio pelo qual é possível agir sobre o outro e, finalmente, meio pelo qual é possível controlar e planejar a própria conduta.

Neste sentido, introduzimos a discussão sobre o papel da palavra no desenvolvimento do que Vigotski (2009a, 2012; VIGOTSKI e LURIA, 2007) chamou de *funções psicológicas superiores*. Consideramos, entretanto, que para o estudo que realizamos nesse momento, a saber, a análise crítica sobre o papel da Fonoaudiologia Educacional, é necessário aprofundar a discussão sobre os métodos de estudo, o conceito e o papel do signo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na perspectiva histórico-cultural da formação humana, tendo em vista que a realidade sobre a qual a Fonoaudiologia Educacional é chamada a atuar é a realidade da medicalização da aprendizagem e patologização do comportamento infantil. Nesse sentido, elucidar de forma aprofundada a constituição social do psiquismo humano – sejam os processos de domínio do meio externo do desenvolvimento cultural e do pensamento (signos), sejam os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores – é

condição *sine qua non* para combater as perspectivas naturalizantes/biologizantes da formação humana.

#### 4.1.3.1 Método de estudo das funções psicológicas superiores

De acordo com MARTINS (2013a), a ausência de uma teoria do psiquismo humano que o explicasse relacionado à realidade social, somada a conjuntura da Revolução Soviética de 1917, impulsionou a psicologia soviética a se debruçar sobre este problema. Para Luria<sup>47</sup>, era necessário tratar com delicadeza “as “funções psicológicas”, especialmente as “superiores””, afirmando “a total impossibilidade de tomá-las como produtos do cérebro ou como manifestações de atos biológicos contidos em fenômenos psíquicos”. Assim, Vigotski (2012) afirma que, até aquele momento, a história das funções psicológicas superiores constituía-se num âmbito ainda desconhecido dentro da Psicologia. Carente de um método apropriado de investigação, o conceito de “funções psicológicas superiores” era ambíguo e confuso, apesar do psicólogo russo o considerar um dos mais importantes da Psicologia. Colocando-se a esta tarefa, a de estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski assume os desafios que se colocam: “É mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer âmbito que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos” (VIGOTSKY, 2012, p. 12, tradução livre nossa). Até aquele momento, o estudo do problema abordado sofreu de uma interpretação falsa que se prolongou por muitos anos e isso se explica, para o autor, pela concepção tradicional que considera o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um processo natural/biológico, não histórico.

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é, sobretudo, errada e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, **porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento da criança**; em resumo, tem uma compreensão radicalmente errada da natureza dos fenômenos que estuda<sup>48</sup> (VIGOTSKY, 2012, p. 12, grifos nossos, tradução livre nossa).

---

<sup>47</sup> Martins (2013<sup>a</sup>, p. 61) cita a obra de Luria “Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista á psicologia” (1979).

<sup>48</sup> Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, **porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño**; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

Vigotski afirma, assim, que o estudo do desenvolvimento do psiquismo infantil foi onde mais negativamente esta visão naturalizante repercutiu, tendo em vista esta base mecanicista segundo a qual os processos psíquicos são resultados da soma das partes de elementos isolados. Essa visão dos processos superiores e complexos de maneira fracionada reduz completamente tais processos a combinações de vivências e a processos primários. Dessa forma, a “velha Psicologia” (p.15) acaba centrando sua atenção apenas ao estudo da criança na mais tenra idade, pois é onde se concentra o desenvolvimento das funções básicas e *elementares*. Vigotski (2012, p. 6, tradução livre nossa), entretanto, adverte: “*É como si, na teoria sobre o desenvolvimento do corpo, na realidade, se investigasse unicamente os embriões*”. Conclui, com isso, que a velha psicologia mecanicista só pode estudar o desenvolvimento **embrionário** das funções psicológicas superiores. E o faz conscientemente, pois reconhece suas próprias limitações. “*De fato, é uma psicologia que só investiga embriões*” (*loc. cit.*).

Esta maneira de conhecer o desenvolvimento do psiquismo apenas pelo seu aspecto embriológico demonstra, segundo Vigotski, que a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento da conduta por analogia ao desenvolvimento embrionário do corpo: como um processo totalmente natural, biológico. Tese esta que vem a sustentar uma realidade bem conhecida na psicologia: a de que o desenvolvimento intensivo do cérebro nos três primeiros anos de vida coincide com o desenvolvimento das principais e elementares funções psicológicas da criança nestes mesmos anos.

Estas críticas, lembra Vigotski, não desmerecem o lugar de suma importância que deve ocupar o estudo dos primeiros passos do desenvolvimento do psiquismo, afinal, é nesta idade mais tenra que se encontram as raízes genéticas das formas culturais mais básicas do comportamento: o emprego das ferramentas e da linguagem humana. Essa circunstância situa esta idade, portanto, no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. A crítica de Vigotski está, contudo, direcionada ao fato de a Psicologia Tradicional limitar o conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico das funções elementares, tecendo uma relação de dependência direta desse desenvolvimento com a maturação cerebral, padecendo do que chama de *antihistoricismo* (p.21) e mantendo o estudo das funções psicológicas superiores como uma incógnita na Psicologia Infantil.

No entanto, inclusive nas melhores investigações desse gênero, dedicadas ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança na idade pré-escolar e escolar, ao desenvolvimento dos julgamentos e raciocínios na idade infantil, ao desenvolvimento da concepção do mundo infantil, da ideia do mundo, da causalidade e do desenvolvimento de outras funções superiores e

mais complexas, ao desenvolvimento das formações e facetas da personalidade da criança – em relação com todos estes problemas – tem estabelecido um enfoque metodológico específico como no caso das categorias naturais da psicologia. Tudo se considera a margem de sua faceta histórica. Supõe-se que a ideia que se tem acerca do mundo e da causalidade de uma criança europeia de família culta de hoje em dia e a ideia que tem uma mesma criança de alguma tribo primitiva, a concepção de mundo da criança da Idade da Pedra, da época Medieval ou do século XX – tudo isso é idêntico e igual, em princípio, a si mesmo <sup>49</sup> (VIGOTSKI, 2012, p. 22, tradução livre nossa).

A única conclusão a que se pode chegar a respeito do método de estudo da Psicologia Tradicional é a de que *“Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em abstrato, a margem de seu meio social e cultural, assim como as formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a casualidade que predominam sobre esse meio”* (ibidem, p. 22, tradução nossa, grifos do original).

Por outro lado, a “nova Psicologia” (p. 15) também não é capaz de ultrapassar a análise fracionada das formas psíquicas mais complexas. *“A reflexologia fecha os olhos diante da particularidade qualitativa das formas superiores do comportamento, para ela não existem diferenças fundamentais com os processos inferiores, elementares”* (loc. cit.). Portanto, essencialmente, tanto a Psicologia objetiva como a subjetiva não estudou mais do que os processos elementares do psiquismo. Tais observações, se podem parecer ao leitor um resgate histórico desnecessário ao tema da pesquisa, é, ao contrário, fundamental na compreensão da base sob a qual se estruturam as diferentes concepções sobre a formação humana vigentes na Fonoaudiologia, as quais analisaremos adiante.

Vigotski precisou elucidar tais concepções a fim de ratificar a necessidade da elaboração de um método de estudo que pudesse ultrapassar os limites da explicação biológica e o reducionismo do psiquismo humano às funções elementares. A decomposição da totalidade do psiquismo a análise por elementos, ao perder a possibilidade do estudo das relações que compunham o fenômeno, demonstravam a Vigotski a carência de um método substituto (MARTINS, 2013a).

---

<sup>49</sup> Sin embargo, incluso en las mejores investigaciones de ese género, dedicadas al desarrollo del lenguaje y del pensamiento del niño en edad preescolar y escolar, al desarrollo de los juicios y razonamientos en la edad infantil, al desarrollo de la concepción del mundo infantil, de la idea del mundo, de la causalidad y al desarrollo de otras funciones superiores y más complejas, al desarrollo de formaciones y facetas de la personalidad del niño – en relación con todos estos problemas – se ha establecido un enfoque metodológico específico como en el caso de las categorías naturales de la psicología. Todo se considera al margen de su faceta histórica. Se supone que la idea que tiene acerca del mundo y de la causalidad un niño europeo de familia culta de hoy día y la idea que tiene de lo mismo un niño de alguna tribu primitiva, la concepción del mundo del niño de la Edad de Piedra, del Medioevo o del siglo XX – todo esto es idéntico e igual en principio a sí mismo .

É nesse sentido que ele apresenta três características essenciais que diferem o seu método de estudo dos precedentes: 1. Toda forma superior de comportamento deixa de ser vista como um objeto e passa a ser estudada como um processo, no qual tem relevância o seu movimento. Ao contrário de estudar-se o objeto e suas partes, o olhar desloca-se para o processo e seus momentos isolados; 2. Em segundo lugar, se dispõe à tarefa de *explicar* os fenômenos e não apenas descrevê-los. Apenas dessa forma, segundo o autor, pode-se falar numa verdadeira análise científica, contrapondo-se a simples descrição que, ao olhar apenas o aspecto exterior, não explica todos os nexos e relações que compõem o fenômeno; 3. Considerando que muitos dos processos psíquicos superiores já estão automatizados quando se olha pontualmente para ele, é necessário voltar ao seu nascimento e observar todo o seu desenvolvimento até a chegada ao momento atual, que, segundo Vigotski, é quando ele já está consolidado. Nas palavras de Vigotski (2012, págs. 105-6, grifos nossos):

Podemos resumir, portanto, o dito sobre as tarefas da análise psicológica e enumerar em um enunciado os três momentos decisivos que subjazem esta análise: análise do processo e não do objeto, que evidencia o nexo dinâmico-causal efetivo e sua relação, em vez de sinais externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva, e, finalmente a análise genética que retorna ao seu ponto de partida e estabelece todos os processos do desenvolvimento de uma forma que seu estado atual é um fóssil psicológico. **Estes três momentos considerados em conjunto estão determinados pela nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia associacionista, mas uma forma qualitativamente peculiar, nova na realidade, que aparece no processo de desenvolvimento**<sup>50</sup>.

É assim, portanto, que o estudo das funções psicológicas superiores, para a Psicologia Histórico-Cultural trata-se de uma explicação radical, isto é, desde a sua raiz, desnudando a sua verdadeira origem, estabelecendo todos os nexos que as compõem e elucidando todas as relações com outros processos que determinam o seu desenvolvimento.

---

<sup>50</sup> Podemos resumir, por lo tanto, lo ya dicho sobre las tareas del análisis psicológico y enumerar en un enunciado los tres momentos decisivos que subyacen en este análisis: análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo; y, finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico. **Estos tres momentos considerados en conjunto, están determinados por la nueva interpretación de la forma psicológica superior, que no es una estructura puramente psíquica como supone la psicología descriptiva, ni una simple suma de procesos elementales, como afirmaba la psicología asociacionista, sino una forma cualitativamente peculiar, nueva en realidad, que aparece en el proceso del desarrollo.**

#### 4.1.3.2 As Funções Psicológicas Superiores

Como já abordamos, a concepção marxista explica duas linhas na formação humana: uma biológica e outra cultural. Neste sentido, Vigotski (2012) chama de *primitivas* aquelas primeiras estruturas que são determinadas pelas particularidades biológicas da psique infantil e qualifica como “*superiores*” aquelas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural e representam uma forma de conduta muito mais complexa e qualitativamente superior. Iniciemos a apresentação do conceito das Funções Psicológicas Superiores a partir da explicação de Vigotski a respeito das formas superiores de comportamento da criança. Ele afirma (p. 29, tradução livre nossa):

O conceito de <<desenvolvimento das funções psíquicas superiores>> e o objeto de nossos estudos abarcam dos grupos de fenômenos que a primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidos. Trata-se, em primeiro lugar, dos processos de domínio do meio externo do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não delimitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança<sup>51</sup>.

Tomamos os trabalhos de Vigotski e Luria para a discussão do conceito de funções psicológicas superiores. No texto, “*El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*” (2007), estes autores apresentam a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento como algumas das formas superiores do psiquismo humano (p.49). Já no tomo II das *Obras escolhidas* de Vigotski<sup>52</sup> aparecem a percepção, a memória, o pensamento e as emoções como funções superiores. No tomo III dessa mesma coletânea, como supracitado, atenção voluntária, memória lógica e a formação de conceitos são

---

<sup>51</sup> El concepto de <<desarrollo de las funciones psíquicas superiores>> y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

<sup>52</sup> <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>

incluídos (VIGOTSKI, 2012). O texto “*Imaginação e criação na infância*” (VIGOTSKI, 2009b) apresenta o conceito de imaginação no rol das funções superiores do homem.

A partir dos estudos de Vigotski<sup>53</sup> sobre o desenvolvimento das funções superiores, Martins (2013a) afirma que este autor parte da constatação de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem na ausência de qualquer modificação biológica. Isso se deve a duas questões: à natureza histórico-social do desenvolvimento humano e ao papel decisivo dos signos sobre esse desenvolvimento.

Tomemos esses dois pontos como uma forma didática de apresentação dos aspectos mais relevantes que devem ser pontuados para compreensão da natureza das funções psicológicas superiores. Quanto à primeira questão – a natureza social do psiquismo humano – nos ajuda na compreensão sobre o amadurecimento das funções elementares e as “etapas” pelas quais passam tais funções até a sua complexificação a um nível superior do psiquismo. A melhor explicação que Vigotski nos oferece para compreender a relação entre as funções elementares e as superiores está no conceito da palavra *superação* (2012, p.117). Vigotski (p. 118, tradução nossa) explica: “[...] *Entendemos essa palavra, em primeiro lugar, como <ustranit- eliminar>, <ostritsat- negar> e dizemos, assim, que as leis [das funções elementares] estão anuladas, <uprazdneni-suprimidas>; mas esta mesma palavra significa também <sojranit-conservar> e dizemos que <sjoranim-conservaremos> algo*”. Explica-nos, dessa forma, o sentido *dialético* da palavra *superação*, que nega incorporando, elimina conservando. Como nos elucida Engels (*apud* Lenin, 1986, grifos nossos) “*Nada há de definitivo, de absoluto, de sagrado para a filosofia dialética. Ela mostra a caducidade de todas as coisas e para ela nada mais existe senão o processo ininterrupto do surgir e do perecer, da ascensão sem fim do inferior para o superior, de que ela própria não é senão o simples reflexo no cérebro pensante*”.

É com essa base que podemos compreender o processo de complexificação das funções psicológicas que conduzem ao desenvolvimento da conduta infantil. Vigotski (2012) explica que este processo passa por quatro etapas que não podem ser explicadas se não dialeticamente, no qual cada nova etapa *supera* a anterior, perspectiva essa que descarta a concepção de que uma etapa se “apoiar” na anterior no curso do desenvolvimento infantil. Assim, a primeira etapa, a dos instintos, que possuem um fundo inato/hereditários da *espécie humana* é superada pela segunda etapa, aquela dos reflexos condicionados, reações que são aprendidas/adquiridas a partir da experiência pessoal com o meio circundante. Finalmente, a

---

<sup>53</sup> Martins (2013a) cita a obra de Vigotski “O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”.

terceira etapa supera a anterior e é aquela dos hábitos orientados em função da necessidade de adaptação às novas condições. Essas três etapas podem ser qualificadas como etapas *naturais* do desenvolvimento da conduta infantil.

A elucidação de tais etapas é extremamente importante para o curso das análises que desenvolveremos no presente item, pois, toda a psicologia até o desenvolvimento da obra de Vigotski, encerrou suas análises no máximo nesta terceira etapa, conferindo à formação humana um caráter absolutamente naturalista, no qual o “meio” foi tomado apenas como estímulo para reações que são inatas ao indivíduo e que posteriormente, culminam na adaptação deste ao ambiente. Porém, a explicação histórico-cultural do desenvolvimento da conduta infantil, além não considerar cada etapa como sobreposição da anterior (não se trata de “etapismos” nos quais uma etapa precisa esperar que a antecedente amadureça para se desenvolver), não cessa sua na análise na terceira etapa; ela apresenta uma quarta etapa, aquela determinante para o desenvolvimento do gênero humano: a etapa cultural.

Em primeiro lugar é preciso assinalar que *“A cultural não cria nada, apenas utiliza o que lhe dá a natureza, a modifica e a coloca a serviço do homem”* (VIGOTSKI, 2012, p. 132). Assim, da mesma forma que as etapas anteriores superam-se, as funções culturais eliminam conservando (dialeticamente) as funções naturais. Um excelente exemplo fornecido por Vigotski é o seguinte: se tomarmos um animal que se dirige para abater sua caça a fim de saciar o instinto de fome e um homem que se dirige a um restaurante, podemos, em absoluto, distinguir na conduta do homem os elementos da cultura que historicamente foram incorporados à sua conduta de dirigir-se a um restaurante; entretanto, isto não significa que em sua ação tenha desaparecido a necessidade elementar de saciar a sua fome.

Assim, as formas sociais, complexas, de comportamento não principiam sua formação a partir de patamares já alcançados de desenvolvimento biológico. Ao contrário, o desenvolvimento da criança supera os limites dos condicionamentos orgânicos quando eles ainda estão, meramente, se iniciando! Portanto, os processos elementares e superiores não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma suposta “base” para os segundos. **O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica contínua e permanentemente essas linhas** (MARTINS, 2013a, p. 79, grifos nossos).

Nas palavras de Vigotski: *“Cabe dizer, se admitirmos uma comparação convencional, que a relação da nova esfera com as três restantes é a mesma que se dá entre o processo de desenvolvimento histórico da humanidade em seu conjunto e a evolução biológica”* (2012, p. 133). Toda forma superior de conduta é, portanto, impossível sem as formas inferiores;

entretanto, a mera existência das etapas inferiores não assegura o surgimento das formas superiores.

#### 4.1.3.3 *O papel do signo no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*

O segundo aspecto essencial na compreensão da natureza social das funções psicológicas superiores está no fator determinante de unidade entre as duas linhas do desenvolvimento humano (biológica e cultural) e este fator está no uso de ferramentas.

Já abordamos, por um lado, a questão de como foi a ação consciente do homem sobre a natureza que permitiu o desenvolvimento filogenético e, da mesma maneira, como a atividade da criança sobre o meio e sobre os outros é determinante no curso do seu desenvolvimento ontogenético. Também abordamos, por outro lado, que assim como a transformação do homem sobre a natureza só é possível através do uso dos instrumentos técnicos no curso do desenvolvimento da espécie, o psiquismo humano se constitui como reflexo subjetivo da realidade objetiva e a passagem do concreto ao abstrato só é possível através dos instrumentos psicológicos, isto é, dos signos.

As experiências de Vigotski e Luria demonstraram que, no curso de seu desenvolvimento, a criança começa aplicar a si mesmo as mesmas formas de conduta que aplicava na relação com os outros. A criança assimila as formas sociais de comportamento e as transfere para si mesmo. Esta forma de domínio da própria conduta – inicialmente descrevendo e posteriormente planejando – só é possível pelo emprego dos signos. “*O signo, no início, é sempre um meio da relação social, é um meio de influência sobre os demais e somente depois se transformam em meio de influência sobre si mesmo*” (VIGOTSKI, 2012, p. 146, tradução nossa). Em outras palavras, podemos dizer que são os atos dos seres humanos no curso das relações sociais que constituem a riqueza do seu desenvolvimento psicológico (MARTINS, 2013a). “*Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo*” (VIGOTSKI, *op. cit.*, p. 147).

Como isso, de fato, se efetua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Como é possível dizer que o emprego dos signos *desenvolve* as funções psicológicas superiores? Vigotski (*ibidem*) explica. No princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva, nas discussões externas da criança e somente depois, através do emprego dos signos, estas funções aparecem na reflexão de sua própria conduta. O signo ocupa inicialmente na conduta infantil o lugar de *meio de relação social* (isto é, exterior, função interpisíquica), para somente posteriormente converter-se no *meio pelo qual a criança*

*transfere para o interior de sua personalidade a atitude social* (função intrapsíquica). Assim, cada uma das funções da criança, constituem-se primeiro como forma social de cooperação nas relações sociais, preservando ao longo de todo o seu desenvolvimento este método social de funcionamento. *“Se revela aqui a história das funções psíquicas superiores como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psíquica individual”* (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 51, grifos do original). Esse processo de transformação é um processo mediado pelos signos.

Nas experiências sequenciadas temporalmente e realizadas com crianças numa ordem crescente de dificuldade, Vigotski e Luria (*ibidem.*) observaram que a atividade das crianças, à inclusão da fala no desenvolvimento da tarefa, *modificava-se* no decorrer de certo número de experimentos. Entretanto, esta mudança não era apenas uma “melhora”, como ocorre no processo de adestramento dos animais, mas sim, tratava-se de mudanças qualitativas que só podem ser descritas como “desenvolvimento”, *“no mais fiel sentido desta palavra”* (*ibidem*, p. 26, tradução nossa). Enquanto que para outros psicólogos esse conjunto de mudanças seriam uma desagradável complicação, para Vigotski e Luria isto se concentrou no eixo de toda a investigação permitindo-lhes chegar à conclusão de que a atividade infantil se difere da animal não apenas pela sua organização e estrutura, mas também pelos seus métodos, os quais não estão prontos desde o princípio mas *“se desenvolvem ao longo de sucessivas mudanças geneticamente articuladas, na estrutura psicológica, constituindo assim todo um processo histórico de desenvolvimento das funções mentais superiores”* (p. 27, grifos dos autores, tradução livre nossa).

As experiências demonstraram que, enquanto nos animais superiores, o uso de ferramentas permanece inalterado durante todo o curso dos experimentos, isto jamais (salvo em alguns casos de crianças com retardo mental) ocorreu em todos os experimentos realizados com as crianças. Com tais observações, Vigotski e Luria apresentam uma conclusão importante a que chegaram com o estudo desenvolvido: o desenvolvimento de cada uma das funções psicológicas superiores não é uma continuação direta e um aperfeiçoamento das funções mais elementares. Trata-se, de fato, de um processo **de mudança radical** da própria direção do desenvolvimento que avança por linhas completamente novas, onde cada função se constitui como uma neoformação. Este fato é determinante na compreensão de como se dá o processo de formação humana: **as relações sociais, mediadas pela linguagem e pelo uso de instrumentos, vão engendrar (criar/provocar/determinar) a formação de estruturas psíquicas cada vez mais complexas no curso do desenvolvimento infantil.**

Vigotski e Luria (2007) tomam a Afasia<sup>54</sup> como um exemplo peculiar para explicar esse fenômeno. A desorganização da linguagem provocada pela Afasia confirma, segundo os autores, a ideia de que *“a fala desempenha um papel determinante na organização das funções psicológicas superiores”* (p.25, tradução livre nossa, grifos nossos). Basta observar um paciente afásico e constatar-se-á sua extrema dificuldade de organização dessas funções, causada pela perda da fala. *“Havendo perdido a fala, que lhe permitiria libertar-se da situação visual e lhe possibilitaria conectar e planejar uma sequência possível de ações, o afásico nos mostra ser cem vezes mais escravo da situação concreta do que uma criança capaz de falar”* (p.25, tradução livre nossa).

Essa mediação permitida pelo signo ocasiona um salto ontológico naquelas funções que, no início eram regidas apenas pelas leis biológicas. Com o processo histórico de apropriação da realidade humana, através da linguagem, possível para a criança a partir do momento em que começa a compreender a fala dos adultos, a consciência humana se eleva e a estrutura das funções psicológicas superiores da criança são radicalmente modificadas.

Pelo exposto, podemos chegar a duas conclusões absolutamente centrais para a tese que aqui buscamos desenvolver: Em primeiro lugar, podemos afirmar que *“a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas”* (VIGOTSKI, 2012, p. 150).

Dito de outra forma:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma suas estruturas e funções. **Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.** [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores do comportamento (*loc. cit.*, tradução de MARTINS, 2013a, p. 99-100, grifos nossos).

A segunda conclusão a que se pode chegar pelo exposto é a de que *“(...) por mais estranho que possa parecer a partir das explicações tradicionais, as funções superiores de*

---

<sup>54</sup> As Afasias são de acordo Flosi e Fedosse (2010, p.93), “[...] alterações de linguagem decorrentes de lesões cerebrais que acometem o córtex e/ou regiões subcorticais, provocadas por acidentes vasculares cerebrais (AVC) isquêmicos ou hemorrágicos, traumatismo crânio-encefálicos e tumores cerebrais”.

percepção, memória, atenção, movimento e outras tem demonstrado estar ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica da criança (...)” (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 49, tradução livre nossa).

Ao reconhecer o lugar fundamental do uso dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski e Luria (*ibidem*) apresentam uma consequência lógica dessa conclusão: se até aquele momento os signos foram considerados como apenas uma categoria complementar às funções psicológicas superiores, com os experimentos realizados pelos autores é inegável que os signos ganharam um lugar de destaque, por conseguinte, as formas de atividade externa (signos), tais como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho, devem ser incluídas como categorias psicológicas no sistema de funções psicológicas superiores. Ainda que completamente diversificado em sua composição, o sistema de funções psicológicas superiores passa, com isso, a ser estudado como um único sistema psíquico, sustentado por uma base completamente diferente daquela em que se apoiam as funções elementares. O que sustenta o sistema das funções psicológicas superiores é o caráter histórico do seu desenvolvimento: foram construídas sobre a base do emprego dos signos e devido a isso tem um caráter indireto (mediado).

Portanto, levando em consideração as reflexões da Psicologia Histórico-Cultural, temos acordo com a afirmação de Martins (2013a, p. 71) de que “*o conceito de signo está para a psicologia vigotskiana assim como o conceito de célula para a biologia e o de átomo para a física, instituindo-se, portanto, como a unidade de análise de todo funcionamento psíquico*”.

A partir das considerações feitas, apresentar a natureza social da personalidade – compreendida como expressão do psiquismo – é fundamental no estudo que desenvolvemos. Em primeiro lugar, faz-se necessário fazer uma distinção entre os conceitos de *personalidade* e *individualidade*. De acordo com Martins (2006), para a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de individualidade expressa as características biológicas do indivíduo transmita pela hereditariedade (formação genotípica), enquanto o conceito de personalidade se refere à formação integral, na qual os dados da individualidade se entrelaçam às experiências e relações da vida, ao longo da história da pessoa (desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem). “*(...) a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim resultado da atividade social, e em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais nas quais encontra-se inserido*” (*ibidem*, p. 29).

A natureza social da construção da personalidade é absolutamente destacada por Vigotski (2012). Segundo o autor, se o processo de constituição do psiquismo humano é antes

uma atividade intersíquica, a personalidade só vem a ser o que é para si através do que significa para os demais. “*Cabe dizer, portanto, que nos tornamos nós mesmos através dos outros*” (p. 149, tradução nossa).

A personalidade de cada indivíduo singular é construída através da participação desse indivíduo no mundo circundante e determinada pela apropriação, de maneira específica, desse mundo (MÁRKUS, 2015). A formação da personalidade propriamente dita, portanto, acontece sempre influenciada pela *atividade guia* ou *dominante* (LEONTIEV, 2004) que é responsável por sustentar a relação do sujeito com a realidade. Essa atividade dominante não é aquela que a criança desenvolve mais vezes ou por mais tempo, mas sim é exatamente aquela sob a qual aparecem novas atividades e, principalmente, a partir da qual se formam os processos psíquicos particulares e as mudanças mais profundas na personalidade. No curso do desenvolvimento infantil, destacam-se o jogo, a formação sistemática na escola e a sua formação especializada/ atividade de trabalho como atividades dominantes da relação do sujeito com a realidade.

Para Marx<sup>55</sup>, em 1844:

Todas as suas relações *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente sociais, são no seu comportamento *objetivo* ou na sua *relação com o objeto* a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*.

Pode-se dizer, assim, que as capacidades, os traços de caráter e as particularidades psicológicas não são dados ao indivíduo desde o seu nascimento, mas são desenvolvidos com base no lugar ele ocupa no mundo das relações humanas e pela qualidade pela qual essa realidade é refletida na estrutura interna, gerando uma nova apropriação daquela realidade.

Em certas épocas históricas e, em especial, para certas classes sociais, as condições sociais de vida apresentam-se de fato como barreiras que “*inibem e deformam*” a manifestação da sua personalidade. Portanto, é possível até fazer previsões gerais sobre possíveis tendências de conduta de grupos e classes sociais, mas **nenhuma investigação, por mais criteriosa que seja, pode inferir sobre os traços de caráter e conduta pessoal do indivíduo.**

A história pessoal do indivíduo é determinada na interação incessante entre suas próprias ações e as ‘reações’ de seu entorno social. A personalidade humana se desenvolve [...] em um diálogo constante entre o homem e o mundo, entre a atividade subjetiva e a realidade social objetiva. O homem só pode constituir sua vida a partir da materialidade a qual lhe é fornecida pelas

---

<sup>55</sup> Citado pro Leontiev (2004, p. 286).

circunstâncias históricas, pela sua sociedade. Mas mesmo no período em que as tendências de alienação dominam, é o **próprio indivíduo** que **faz** sua própria vida – ainda que talvez dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade (MÁRKUS, 2015, págs. 64-5, grifos do original).

## 4.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO HUMANA

No presente tópico, interessa-nos tecer uma discussão sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo e, portanto, na formação da personalidade do indivíduo (expressão do psiquismo), compreendendo o desenvolvimento psicológico como um aspecto da função social da escola (que é completo quando se considera os aspectos epistemológico, gnosiológico e político). Reconhecemos que a obra de Martins (2013a) é um marco nessa discussão dentro da perspectiva marxista da formação humana, e, portanto, não pretendemos repetir as formulações presentes nesta obra. Pretendemos, ao contrário, apoiados nos estudos da autora, retomar alguns elementos centrais da psicologia histórico-cultural, acrescidos dos estudos desenvolvidos pela Pedagogia histórico-crítica, levando-se em consideração que, se o nosso objeto de estudo discute a atuação da Fonoaudiologia na Educação, seria superficial da nossa parte não adentrarmos a realidade sobre a qual propomos uma contribuição, e, portanto, consideramos fundamental, neste momento, abordar o problema da função social da escola na formação humana a partir da ótica aqui exposta.

### 4.2.1 Considerações sobre o papel da instrução<sup>56</sup> no desenvolvimento do psiquismo

*“Pode-se dizer que, pela primeira vez, a ciência permite desvendar a verdadeira natureza da educação, que pela primeira vez o educador encontra uma base para falar do significado exato da tarefa educativa e das leis científicas que a regem, em lugar de falar sobre conjecturas e metáforas. O problema educativo [...] ocupa um lugar central na nova forma de focar o psiquismo humano”*<sup>57</sup>  
(VIGOTSKI, s/d., p.88, tradução nossa).

<sup>56</sup> Optamos por intitular esse subitem utilizando o termo *instrução* e não *aprendizagem* em consonância com as observações feitas por Prestes (2012) a respeito das traduções das obras de Vigotski para o português (Cf. PRESTES, 2012, p218-225). Segundo a autora, a ideia que Vigotski atribui à palavra russa *obutchenie* é a de “uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança. A orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. Segundo esse entendimento, caberia dizer que o estudo de um livro também é *obutchenie*, pois nele também está implícita a intencionalidade de instruir. No russo, por exemplo, diz-se: *ia obutchaius po knigue* (eu instruo-me por meio de um livro) [...]” (p. 225). Entretanto, as obras que utilizamos em nossa análise, sejam em espanhol ou em português ora ou outra fazem uso da palavra *aprendizagem* e, com intuito de sermos fiéis a tais obras, mantemos este termo quando apresentamos citações, sejam elas diretas ou indiretas.

<sup>57</sup> Vigotski em 1926 se refere à possibilidade da Psicologia, no período revolucionário de transição – pós-revolução soviética (1917) – poder debruçar-se sobre o problema da educação e reconstruir a totalidade do sistema científico a partir das bases conquistadas pela revolução.

Iniciamos a apresentação dessa discussão a partir de uma importante análise de Vigotski, a qual, segundo o próprio autor (2012, p. 305, tradução nossa) é “[...] o ponto de partida para a nova teoria da educação”. Ele explica que, até aquele momento, a velha Psicologia apoiava a educação no desenvolvimento *natural* da criança, como um processo de calmária que ocorre em linha reta. Acreditava-se, por exemplo, que o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da aritmética dependia de suas funções naturais, do crescimento natural da criança. Vigotski vai opor-se frontalmente a esta perspectiva afirmando que o processo de desenvolvimento cultural da criança é um processo dramático de desenvolvimento e formação, que muitas vezes pressupõe uma luta, um conflito, um choque entre o natural e o histórico, entre o orgânico e o social. Não se trata de uma adaptação do meio às estruturas biológicas pré-determinadas, mas um processo vivo de elaboração de todo desenrolar histórico e social da humanidade no comportamento da criança. “*O educador começa a compreender agora que quando a criança entra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento*” (p. 305).

Com isso, como afirma o próprio Vigotski (*loc. cit.*), aborda-se pela primeira vez a educação sob um ponto de vista *dialético* do desenvolvimento da criança. A psicologia histórico-cultural rompe com a perspectiva que, por não diferenciar dois planos no desenvolvimento da criança, conforme explicitamos anteriormente, parte do pressuposto de que o desenvolvimento cultural da criança era continuação do desenvolvimento natural (a educação deveria adaptar-se ao desenvolvimento). Agora essa concepção muda radicalmente. “*Se quiséssemos expressar de forma geral essa mudança, diríamos que na nova concepção se modifica radicalmente a ideia sobre as relações entre educação e desenvolvimento*” (p. 307, tradução nossa).

Lembramos com Martins (2013a) que a discussão sobre a educação tem lugar essencial para a Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista a compreensão marxista sobre a formação humana, no sentido de que a natureza humana não é dada aos homens, é preciso que eles se apropriem dos elementos que foram histórica e culturalmente elaborados pela humanidade.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, **e aí se incluem os próprios homens**. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e**

**coletivamente pelo conjunto dos homens** (SAVIANI, 2008, p. 13, grifos nossos).

É exatamente sobre esse processo de produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida coletivamente, que se debruçou a psicologia histórico-cultural a fim de compreender como o processo educativo permite que a criança domine toda a história das gerações que a antecedeu; em outras palavras, como a criança, através da educação, passa a dominar as formas de conduta essencialmente humanas.

Uma questão importante, nesse sentido, é colocada por Vigotski no desenvolvimento de suas formulações. Trata-se da educação de crianças com necessidades especiais. Um fato é apontado pelo autor soviético: todo aparato cultural, todas as nossas ferramentas e técnicas, estão voltadas para seres humanos “normais”<sup>58</sup>, dotados de certos órgãos, mãos, olhos, ouvidos e determinadas funções psíquicas. Para os casos das crianças com necessidades especiais, foram criadas vias que Vigotski (2012, p. 311) chamou de *colaterais* de desenvolvimento cultural, por exemplo, a língua de sinais para os surdos ou a escrita tátil para os cegos. Esta questão tem um significado enorme para Vigotski. Nas palavras do autor: “*As vias colaterais vêm como um experimento espontâneo da natureza, demonstram que o desenvolvimento cultural da conduta não está obrigatoriamente relacionada com uma ou outra função orgânica*” (*loc. cit.*, tradução nossa).

Portanto, o surdo é capaz de desenvolver o pensamento verbal através da língua de sinais e o cego é capaz de aprender um sistema de escrita através do sistema Braille. O que importa nessa questão não é que a criança cega lê de forma diferente, mas sim que ela lê; e o faz servida de outro aparato psicofisiológico. Podemos dizer o mesmo para as crianças surdas. Isto só pode levar a conclusão que o desenvolvimento cultural da conduta é independente de um ou outro aparato psicofisiológico (*ibidem*). Essa conclusão guarda uma importância imensurável para as análises que buscamos desenvolver na nossa pesquisa. Nas palavras de Vigotski:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho cultural, tanto si se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, quer dizer, a formação da atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato a formação de conceitos, o livre arbítrio etc.<sup>59</sup> (2012, p. 313, tradução livre nossa).

---

<sup>58</sup> Reproduzimos o termo utilizado pelo tradutor da obra de Vigotski, usado no sentido que o autor usou, isto é, seres humanos sem comprometimentos orgânicos seja psíquica ou fisiologicamente e não como sinônimo de “adequado à norma”.

<sup>59</sup> El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino cultural, tanto si se trata de domina os medios externos da cultura tales como a lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el

Acabamos de observar, assim, com os estudos de Vigotski, que **as formas superiores do comportamento infantil – seja o domínio dos meios externos e do pensamento (signos), sejam as funções psíquicas superiores – só se desenvolvem graças ao domínio da cultura humana**, cultura essa que é transmitida entre as gerações através do trabalho educativo. Isto não quer dizer que o fator biológico é dispensável no desenvolvimento das formas superiores de conduta. Não se pode supor ser possível, por exemplo, ensinar a escrita a um bebê. *“Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou assessoras não esgota a essência da superior”* (VIGOTSKI, 2012, p. 119). Trata-se de um percurso dialético, radicado nas contradições entre processos biológicos e culturais, contradições essas que são provocadas pela vida social (MARTINS, 2013a).

Partindo, então, da oposição radical à tese, segundo a qual o desenvolvimento orgânico é condição para a aprendizagem, Vigotski (2010)<sup>60</sup> vai defender que a aprendizagem escolar não é uma continuação em linha reta do desenvolvimento que antecede a entrada da criança na escola. Visto dessa forma, ignoram-se processos de aprendizagem anteriores à entrada na escola, como por exemplo, a aquisição de conhecimentos pela criança a partir das perguntas que faz aos adultos. Portanto, é possível afirmar que não é na idade escolar que aprendizagem e desenvolvimento se encontram pela primeira vez, mas *“[...] estão de fato interligadas desde o primeiro dia de vida da criança”* (p. 477). Essa questão tem, para Vigotski, uma dupla complexidade e ganha, para nosso trabalho, um lugar central.

Em primeiro lugar, entra em cena a discussão que Vigotski (2012) faz a respeito da idade cultural da criança. Para ele, o desenvolvimento cultural da criança trata-se de um tipo especial de desenvolvimento que não pode ser comparado a maturidade orgânica da criança ou a sua capacidade de adquirir alguns hábitos. Crianças que tenham a mesma idade cronológica ou intelectual podem ter idades culturais diferentes. De acordo com essa lógica, o autor (2009a; 2010) critica os estudos em psicologia realizados até aquele momento que apenas se preocupavam em estabelecer o nível intelectual da criança, partindo daquilo que ela é capaz de resolver sozinha, levando-se em consideração, assim, apenas aquelas funções já amadurecidas no desenvolvimento da criança (GENTIL, 2011).

---

perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío etc.

<sup>60</sup> Sabemos que o texto *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozrasrta (O problema da instrução e desenvolvimento mental na idade escolar)* é encontrado em cinco edições diferentes no Brasil. Optamos pela adoção da edição citada por compreender com Prestes (2010) que, apesar dos problemas que apresenta, nesta edição o tradutor foi mais feliz ao usar o termo *ensino* e não *aprendizagem*, intitulando o texto como “O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar”.

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação (VIGOTSKI, 2009a, p. 327).

É a partir desta crítica que Vigotski apresenta o conceito da **zona de desenvolvimento iminente**<sup>61</sup>, que, segundo ele, representa “*o que uma criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto*” (*idem*, 2010, p.480), que se difere do nível de desenvolvimento atual da criança o qual corresponde ao que ela é capaz de realizar sozinha, isto é, suas investigações demonstraram que os níveis intelectuais de duas crianças com idades mentais equivalentes de acordo com testes realizados através de tarefas que elas conseguem resolver sozinhas, podem ser diferentes e superiores em relação aos achados destes testes, se forem consideradas também aquelas tarefas que elas não são capazes de resolver sozinhas, mas conseguem realizar se auxiliadas por um adulto (*idem*, 2009).

Consideramos necessário abrir um parêntese a esta altura. O conceito da zona de desenvolvimento iminente é, de fato, um dos mais difundidos no Brasil quando se trata da obra de Vigotski, por isso, duas observações precisam ser feitas, a nosso entender. Em primeiro lugar, destacamos Prestes (2012, p. 194, grifos nossos) quando afirma que Vigotski “*não limita a importância dela [da zona de desenvolvimento iminente] à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira*”. Para exemplificar a observação acertada da pesquisadora e por considerar que se trata de um conceito valioso em nossa análise, destacamos o lugar que a *imitação* ocupa para Vigotski no processo de desenvolvimento cultural da criança. Tradicionalmente, a imitação foi visto pela psicologia como uma forma mecânica de transferência de uma conduta já elaborada à outra. Contudo, Vigotski (2012) alerta que a imitação puramente reflexa tem seus limites. Para ele, a imitação requer certo entendimento da situação, pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Por exemplo, “*a criança que não sabe compreender, não saberá imitar o adulto que escreve*” (p. 137). Através da imitação e orientada pelo adulto, a criança será capaz de ir além, e o faz compreendendo a situação.

O segundo destaque que fazemos referem-se às observações de Martins (2013a) no que às leituras comuns no Brasil do conceito de zona de desenvolvimento iminente ligado à

---

<sup>61</sup> Optamos por utilizar o termo *iminente* e não “proximal, próximo ou imediato” como é comum nas traduções brasileiras, em função da argumentação apresentadas nos estudos de Prestes (2012, págs. 190-207).

possibilidade de *qualquer* outra pessoa atuar de forma colaborativa com a criança. Vigotski (2010, p. 480) afirma: “*O que hoje a criança faz com o auxílio do **adulto** fará amanhã por conta própria*”. No caso da educação escolar, não se pode tomar qualquer outro par colaborativo com a mesma importância que cumpre o professor. Martins (2013a, p. 288) explica:

Ora, se atuar na “área de desenvolvimento iminente” pressupõe o trato com pendências interfuncionais, com pendências afetivo-cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não nos parece ser tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. Preterir esse fato, a nosso ver, tem corroborado aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam nele.

Feitas tais observações, podemos fechar o parêntese e passar ao segundo ponto da complexidade explicitada por Vigotski (2010). Considerando o primeiro aspecto, o da existência de uma zona de desenvolvimento iminente a qual demonstra que, com ajuda de um adulto, a criança é capaz de ir além daquilo que ela faria sozinha, Vigotski contesta metodologias de ensino que se baseiam no método direto de ensinar a partir do nível de desenvolvimento da criança. Observando a aplicação desse método com crianças com algum nível de deficiência mental, as quais apresentavam dificuldades com o pensamento abstrato, a experiência prática demonstrou que o ensino baseado exclusivamente na concretude não apenas não ajudava as crianças a superar a deficiência, mas a aprofundava. Portanto, Vigotski observou que o desenvolvimento não é um degrau para a aprendizagem. “*A aprendizagem que se orienta nos ciclos já concluídos do desenvolvimento, acaba sendo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não conduz ao desenvolvimento, mas segue a reboque dele*” (p. 482).

Portanto, Vigotski (2010, p. 486) defende que “*os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, os primeiros vem atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato*<sup>62</sup>”. A aprendizagem, portanto, promove o desenvolvimento, ou seja, ela permite o surgimento de processos internos de desenvolvimento a partir da relação com os outros. Essa concepção vai se opor diretamente às perspectivas naturalistas que consideram que é necessário esperar determinado nível de desenvolvimento infantil para o ensino de determinados conteúdos.

Se, por um lado, é verdade que “[...] *só se pode ensinar a criança o que ela for capaz de aprender.*” (*idem*, 2009a, p. 332), por outro lado, também é verdade que a inversão da lógica

---

<sup>62</sup> Termo utilizado nessa tradução de Paulo Bezerra.

proposta por Vigotski, conforme discutiremos adiante, pressupõe um trabalho a partir das *potências* do indivíduo, daquilo que ele *é capaz* de conseguir com ajuda e não se resume aos limites da maturação biológica. Trabalha na possibilidade, não na falta. Trabalha com o amanhã, não com o ontem (VIGOTSKI, 2009a); considera que “[...] o ensino **pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações**” (VIGOTSKI *apud* MARTINS, 2013, p. 285, grifos do original). Nas palavras do autor:

Desse ponto de vista, a aprendizagem não é o desenvolvimento, mas, **corretamente organizada**, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança (*idem*, 2010, p. 484, grifos nosso).

O grifo no “corretamente organizada” se deve ao fato de que, para Vigotski, não é *qualquer* aprendizagem que promove o desenvolvimento, não é *qualquer* modelo pedagógico que se põe a serviço do desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2013a). A discussão exatamente do conteúdo e do método que, em nossa concepção, contribui *efetivamente* para desenvolver as formas superiores de conduta na criança é o tópico sobre o qual nos debruçamos agora.

#### 4.2.2 **As contribuições da Pedagogia histórico-crítica ao debate do papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo**

Corroboramos com Martins (2013a) quando a autora afirma a possibilidade de apoiarmo-nos nas elaborações da Pedagogia histórico-crítica, tendo em vista que, assim como a Psicologia Histórico-Cultural, ela tem raiz no materialismo histórico-dialético, assumindo, portanto, a concepção marxista do homem enquanto um ser vinculado à natureza pela sua atividade vital e determinado pelo desenvolvimento histórico e cultural de toda humanidade. Assentamo-nos assim na Pedagogia histórico-crítica não apenas porque ela nos ajuda a compreender este lugar que a Fonoaudiologia se propõe a atuar, a educação, mas também por que ela nos dá sólidas bases para afirmar a função social da escola voltada ao desenvolvimento das formas superiores de conduta; em outras palavras, voltadas a humanização da criança.

Assim, compreendemos com Saviani (2008) que a especificidade da educação, isto é, o seu objeto de preocupação, devem ser aqueles elementos necessários para que os homens se

formem enquanto seres humanos, tendo em vista que a natureza humana não lhe é dada gratuitamente. Para isso, é necessário ratificar que a apropriação dos conhecimentos das gerações anteriores não pode ser transmitida pela hereditariedade, mas somente através da cultura material e intelectual. A apropriação humana dos conhecimentos que foram historicamente elaborados pelos seus antepassados é, portanto, um processo educativo.

Nesse sentido, destacamos a elaboração feita pela **Pedagogia histórico-crítica** em relação ao objeto da educação, que, ainda segundo Saviani (2008, p. 13) “[...] diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

O segundo aspecto, as formas de apropriação dos conteúdos, “*trata-se de organizar o ensino dentro de um determinado espaço (escola), com determinados conteúdos (currículo), abordados de forma sequencial e dosada dentro de um dado tempo (ano letivo, ciclo I, ciclo II, etc.)*” (MARSIGILIA e MARTINS, 2010, p. 6). Não nos cabe, diante do objeto de nossa pesquisa, tecer uma discussão detalhada sobre as formas de apropriação do conteúdo na educação escolar, ainda que consideremos relevante já que, em muitas das pesquisas que compõem o nosso banco de dados, a metodologia de ensino aparece como possível causa do fracasso escolar. Porém, como nos dedicamos aqui à análise da formação humana e o papel da escola nesse processo, o primeiro aspecto – a saber, a discussão dos conteúdos da educação escolar – ganha destaque em nossa análise. Faremos isso, contudo, de maneira rápida, por compreender que muito já foi acumulado sobre o tema; entretanto, no conjunto da análise que buscamos desenvolver, tais elementos ajudam na elaboração de uma contribuição à crítica da atuação da Fonoaudiologia Educacional, que buscamos apresentar com esta tese.

Saviani (*ibidem*) defende que os saberes que devem ser dominados pelos indivíduos neste processo de humanização são aqueles conhecimentos *clássicos*, ou seja, aquilo que a humanidade produziu de fundamental, essencial. A discussão sobre os conteúdos que devem ser objetos da educação escolar tem extrema relevância no sentido de que a ausência de conteúdos que verdadeiramente promovam o desenvolvimento da criança provoca um esvaziamento do próprio ensino (MARTINS, 2013a). Neste sentido, tem relevância as observações de Vigotski (2009a) quando diferencia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Segundo o autor (p. 243) “[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos”. Isto porque, o desenvolvimento dos conceitos científicos transcorre sob o processo educacional, que constitui uma forma de colaboração sistemática entre criança e professor. É essa colaboração

entre o adulto e a criança na transmissão de conhecimentos dentro de um método sistemático, intencional e consciente, a causa do amadurecimento precoce dos conceitos científicos em relação aos espontâneos. Os conceitos científicos são, portanto, um tipo superior de conceitos quando comparados aos espontâneos, isto porque são formulados no pensamento por meio de tensões, tarefas e problemas que demandam do pensamento uma atividade teórica (MARTINS, 2013b).

Explicando a sua teoria, Vigotski lembra que um momento fundamental no desenvolvimento da criança acontece na transição da tenra infância para a primeira infância, na qual a criança passa de uma percepção exterior primitiva e sem palavras para uma percepção dos objetos orientadas por palavras. Da mesma forma acontece no limiar da idade escolar onde a criança passa para de uma percepção interior (introspecção) sem palavras para uma introspecção orientadas pela verbalização. Essas passagens só são possíveis por que a criança passa por um processo de *generalização* para um tipo superior de atividade psíquica, e, com isso, ganha novas possibilidades de relação com as coisas que percebe agora de uma maneira diferente, formando novos conceitos (GENTIL, 2011).

Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele. (...) Toda generalização escolhe de certo modo um objeto. É por isso que a tomada de consciência, entendida como generalização, conduz imediatamente à apreensão (...). **Assim, a generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos** (VIGOTSKI, 2009, p. 289-92, grifos nossos).

Os conceitos científicos elaborados em íntima relação com o objeto, mediatizados por outros conceitos, possibilitam a generalização do pensamento infantil permitindo a apreensão de conceitos superiores e assim, a tomada de consciência. *“Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”* (VIGOTSKI, 2009a, p. 295). Os conceitos espontâneos, é válido ressaltar, não cumprem esse papel de generalização que é a maior conquista dos conceitos científicos.

Portanto, quaisquer objetivos de conscientização precisam se fazer acompanhados da clareza acerca do que represente, do ponto de vista psíquico, esse processo. Caso contrário, incorre-se no risco de promoção, meramente, de uma assimilação irreflexiva das palavras, de discurso, que pouco ou nada transformam a capacidade de análise do sujeito acerca do real [...]. Tal como disposto por Vigotski, **sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades** (MARTINS, 2013a, p. 284, grifos nossos).

*“Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra*

*estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento” (idem, 2013b). É nesse sentido que ganha destaque o papel decisivo do ensino, pois, se como afirmou Vigotski, o desenvolvimento dos conceitos científicos se articula com uma série de funções psicológicas superiores (idem, 2013a), não se pode supor que um processo tão complexo seja possível sem organização, sistematização e intencionalidade do professor ajudando a criança a engendrar transformações tão profundas. Por isso Saviani (2008) afirma: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Veja bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber [...]. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência” (p.14). E aqui se compreende o conceito de sistematização não apenas a partir do seu estereótipo, que é, de fato, um conceito importante. Porém o essencial é compreender a sistematização como aquela que permite a generalização dos conceitos (KOSTIUK, 2007).*

Nesta perspectiva, a teoria marxista combate a concepção maturacionista e naturalizante do papel da escola no desenvolvimento do psiquismo, segundo a qual a criança já carregaria um conjunto de habilidades ao nascer e a educação escolar serviria apenas para retardar ou adiantar o desenvolvimento dessas habilidades. A psicologia histórico-cultural, ao contrário, defende que o papel da educação deve ser o de criar, através da transmissão dos conhecimentos clássicos acumulados pela humanidade ao longo da história, as aptidões que não são dadas pela hereditariedade (TULESKI e EIDT, 2007). A educação escolar cumpre papel essencial, portanto, a condução do desenvolvimento da criança através da educação que significa “[...] organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral” (KOSTIUK, 2007).

É nesse contexto teórico, portanto, que defendemos uma concepção de educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano [...]. Nessa perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as “órgãos de sua individualidade” (Marx) (DUARTE, 2007, p. 39).

Contudo, as teorias vigentes da Educação têm contribuído para destruir o lugar de formação humana na escola, atestando a ela apenas o lugar de adestramento social. A função social da escola de promover o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades

tem sido fragilizada por consignas que, com o argumento de humanizar a educação e valorizar o sujeito, vem contribuindo para a formação de indivíduos passivos, submetidos, padronizados e silenciados.

#### 4.2.3 A escola na sociedade de classes

As situações vividas revestem-se de muita intensidade. A pobreza, o sofrimento, a violência, o abuso, a solidão, a miséria, a doença, as más condições de trabalho, o excesso de aulas, a banalização e naturalização dos acontecimentos cotidianos, entre outros, estão presentes em muitas histórias. Sem tempo para criar formas de enfrentamento, as condições de trabalho têm levado muitos professores ao adoecimento, com pedidos de licença médica, abonos, faltas, uso de medicação para dormir e viver. As questões sociais que perpassam o dia a dia escolar são muito intensas e têm exigido a articulação desses equipamentos com outros (MACHADO, 2012, p. 54-55).

De acordo com Luiz Carlos de Freitas (1995, p.99) “*a escola não é uma ilha na sociedade.*”. Os objetivos da educação estão interligados às necessidades históricas da sociedade (FACCI, 2007). A escola tem desempenhado um papel fundamental no sentido de educar as novas gerações de forma a se *adaptarem* a lógica destrutiva do capital; lógica essa que se esconde através do falso argumento de que é necessário se adaptar às “mudanças do mundo moderno”, da “globalização”.

O acesso ao conhecimento pode se refletir numa poderosa arma de organização dos trabalhadores na luta contra a exploração capitalista. Dessa forma, o capitalismo precisa educá-los de forma a difundir a concepção de que o mais importante a ser adquirido com a educação é a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema e não o conhecimento em si e mesmo o conhecimento sobre o próprio sistema. O domínio da cultura proporcionado pela escola constitui, na sociedade de classes, um ponto fundamental para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2007).

Diversos autores<sup>63</sup> têm discutido a influência das políticas do capital na educação brasileira. Fazendo uma leitura cuidadosa desses estudos, é possível perceber algumas

---

<sup>63</sup> ARCE (2005); DUARTE (2006); FRIGOTTO (2008); FREITAS (1995); TAFFAREL (2009)

regularidades de eixos que aparecem como sendo critérios do sistema imperialista para com a educação. Tomemos alguns desses eixos para análise. São eles:

- 1) **Formação de indivíduos passivos perante a realidade:** o mercado capitalista em crise é a única realidade possível, logo, é necessário que nos adaptemos a esta realidade. A educação tem um papel privilegiado na formação de indivíduos capazes de se adaptar às “mudanças da globalização”;
- 2) **Desresponsabilização do Estado com a educação:** a educação é responsabilidade de todos, da “sociedade civil organizada”. Pais, família, direção da escola, igrejas, organizações não-governamentais e privadas; todos estão chamados a defender a excelência da educação;
- 3) **Rebaixamento dos conteúdos programáticos (conhecimentos transmitidos):** é preciso levar em consideração as diferenças entre as pessoas, respeitar a individualidade e as diferentes culturas. Mais do que transmitir conhecimentos arcaicos, a escola deve incentivar o aluno a aprender por ele mesmo sobre aquilo que é de seu interesse, que se relaciona com sua vida cotidiana;
- 4) **Desregulamentação da profissão de professor:** o professor não deve ensinar, mas acompanhar o surgimento da criatividade do aluno. O professor deve conhecer muito mais de epistemologia e deve ser formado na prática, sem perder longos períodos nas defasadas cadeiras das universidades.

Compreendendo, por um lado, que a função social da escola, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, é transmitir os conhecimentos que foram histórica e culturalmente elaborados pela humanidade a fim de formar indivíduos desenvolvidos aos níveis mais altos de suas formas psíquicas superiores e, por outro lado, que a realidade atual da escola colabora para uma formação que caminha na contramão dessa função social, é que partimos, a esta altura, para análise das produções em Fonoaudiologia Educacional no que se refere às categorias formação humana, função social da escola e fracasso escolar.

#### 4.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EM FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL A PARTIR DAS CATEGORIAS FORMAÇÃO HUMANA, FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E FRACASSO ESCOLAR.

A discussão sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento humano foi objeto de estudo de muitas teorias e não é privilégio da psicologia histórico-cultural. Buscaremos retomar, neste tópico, os fundamentos de algumas dessas teorias a partir da análise crítica de Vigotski (2010) a fim de compreender os principais pilares que sustentam as bases das principais concepções que, na Fonoaudiologia, propõe uma atuação na área da Educação.

Para Vigotski (p. 465) “[...] *essa questão [a relação entre o ensino e o desenvolvimento da criança] é a mais sombria e não esclarecida entre todos os conceitos básicos em que se baseia a aplicação da ciência no desenvolvimento da criança à elucidação nos processos de sua educação*” e algumas soluções a este problema foram expostas pela Psicologia ao longo de sua trajetória.

O primeiro conjunto de soluções para este problema coloca como eixo a completa *independência do processo de desenvolvimento diante do ensino*. De acordo com essa perspectiva, o ensino não tem nenhuma participação com o processo de desenvolvimento da criança, configurando-se como um processo essencialmente externo que aproveita as conquistas do desenvolvimento para orientar a sua ação.

[...] é como se processos como o raciocínio e a compreensão da criança, sua concepção de mundo, a interpretação da causalidade física e o domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata transcorressem por si mesmos, sem qualquer interferência por parte do ensino escolar (VIGOTSKI, 2010, p. 466).

Essa teoria é patenteada, segundo Vigotski (2010, p. 466) por Jean Piaget, para o qual os ciclos de desenvolvimento sempre antecedem os ciclos relacionados à aprendizagem. A criança necessariamente precisa de um determinado nível de desenvolvimento para que seja possível aprender. Observa-se ainda que essa aprendizagem não tem qualquer influência sobre o desenvolvimento, não modifica nada nele. O desenvolvimento está sempre à frente da aprendizagem. Essa perspectiva *“separa ensino e aprendizagem, a avaliação qualitativa da aprendizagem só poderia deter-se no conhecimento do desenvolvimento cognitivo da criança já que todos os aspectos pedagógicos da alfabetização, assim como o papel do professor, subordinam-se ao processo de desenvolvimento psicológico da criança”* (TULESKI e CHAVES, 2012).

Essa perspectiva é a base sobre a qual se consolidou a teoria Construtivista de Piaget que recebe esse nome, segundo seu autor, por postular que o sujeito não é apenas um produto do ambiente e nem apenas resultado de seu organismo; ele seria fruto de uma construção própria, que é produzida cotidianamente através da interação entre o ambiente e suas disposições internas (GENTIL, 2011). Atualmente entranhado no meio educacional brasileiro, a propagação dos ideários construtivistas se deu, no Brasil, através do movimento da Escola Nova, que consideramos com Miranda (2005) não ser um simples modismo ou uma inconsequente adesão das pedagogias às teorias psicológicas. A problemática do construtivismo aparece relacionada à tentativa de inculcar um novo paradigma de conhecimento às políticas educacionais propostas para a América Latina. A concepção construtivista “*viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos*” (ibidem, p. 31). A ênfase passa a ser nos processos psicopedagógicos da aprendizagem devido à crença de que é possível mudar a educação do país a partir de uma nova concepção de aprendizagem.

A perspectiva defendida pela Escola Nova compõe as chamadas teorias do “aprender a aprender”<sup>64</sup>, as quais defendem que é no sujeito que o processo de ensino-aprendizagem deve ser focado em oposição “crítica” aos métodos tradicionais onde o professor é o detentor do saber (SAVIANI, 2007). Entretanto, tal crítica aos métodos tradicionais acaba por negar o papel fundamental da educação escolar de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, já que, na proposta da Escola Nova, o papel da escola passaria a ser o de ensinar o aluno a “aprender a aprender” os conhecimentos. O professor não transmitiria os conhecimentos, mas sim auxiliaria o aluno a adquirir um método de aprender por ele mesmo. Tal perspectiva, de acordo com Duarte (2005) se encontra explicitamente defendida pelo construtivismo, que postula a necessidade de “métodos ativos”, do “sujeito ativo”, do “sujeito que não espera o outro para começar a aprender” (AZENHA, 2006).

Alguns destes principais posicionamentos valorativos do construtivismo são necessários de serem abordados a fim de iniciarmos a análise das publicações na área da Fonoaudiologia Educacional. Didaticamente, podemos organizá-los da seguinte forma:

- 1) A aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo é mais desejável do que aquela é que é transmitida por outras pessoas, pois esta poderia o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. O professor não ensina, mas sim ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seu próprio cotidiano. “(...) a afirmação de que o professor é

---

<sup>64</sup> Cf. DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

*que ensina é contrária a uma posição construtivista” (DELVAL apud ARCE, 2005, p. 51);*

A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la (...). Aí está a verdadeira educação, que não tem necessidade de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador (COUSINET apud DUARTE, 2006, p. 34-35).

- 2) O mais importante não é adquirir os conhecimentos elaborados por outras pessoas, mas sim, desenvolver um método de aquisição e descoberta. *“É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente”* (DUARTE, 2006, p. 35). O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”;
- 3) O impulso que leva a criança a exercer uma atividade educativa parte das próprias necessidades e dos próprios interesses da criança. A aprendizagem é um processo de construção individual, onde o cotidiano do sujeito e ele mesmo trazem os conteúdos necessários (*ibidem*);
- 4) A educação deve preparar o indivíduo para se adaptar a uma sociedade que está sempre em acelerado processo de mudanças (*ibidem*).

Neste sentido, o construtivismo apresenta como função máxima da educação a desenvolver a capacidade dos alunos e adaptar as “constantes mudanças do sistema”, e não batalhar para transformar a realidade de exploração do homem pelo homem. Além disso, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade é considerado como ultrapassado e o senso comum ganha destaque na escola sob o disfarce de sabedoria popular. O professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero acompanhante do processo de aprendizagem. Porém, mais do que isso é exigido. Se o professor não se adapta a esse processo, busca-se então repensar a formação desse profissional, tendo em vista que as cadeiras da universidade estão sendo consideradas demasiadamente arcaicas (ARCE, 2005).

Observadas tais características do construtivismo, vejamos algumas das passagens dos trabalhos que compõem o nosso banco de dados, citadas no capítulo 2 desta tese. Em primeiro lugar, destacamos que tais trabalhos partem de uma concepção de homem como um constante “aprendiz”, com uma necessidade de formar-se permanentemente diante de tantas mudanças sociais.

As mudanças socioeconômicas resultaram numa grande transformação no estilo de vida e nas concepções sociais enfatizando, assim, o entendimento

de que **o homem é um ser incompleto e que existe a necessidade de sempre aprender mais.** (...) Estamos vivendo em mundo que se transforma, que nos transforma e que é transformado por nós. O resultado mais visível desse processo de transformação tem sido a rápida obsolescência do conhecimento, mostrando a necessidade das pessoas procurarem atualizar-se continuamente. Essa necessidade de educação permanente consolida a ideia de que **o ser humano precisa ser um eterno aprendiz** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1998 *apud* GONÇALVES, 2011, p.49, grifos nossos).

Depois, observamos a defesa da escola como lugar de *construção* do conhecimento (não de transmissão dele) e do professor como *facilitador, mediador* do processo de aprendizagem (não como alguém que ensina):

- a) “(...) *os processos educativos têm como principais eixos a construção de vidas mais saudáveis e a criação de ambientes favoráveis à saúde, **tratando o conhecimento como algo que é construído e apropriado e não meramente como algo a ser transmitido***” (BATISTA, 2010, p.17, grifos nossos).
- b) O trabalho realizado por Barcellos e Goulart (86), influenciadas pelas pesquisas do educador espanhol Fernando Hernández, propõe o ensino por meio de projetos. As autoras **questionam a função da escola, que não deve apenas transmitir conteúdos, e apontam o seu papel de integrar os conhecimentos para “facilitar a constituição da subjetividade dos seus alunos a fim de que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo em que vivem e chegar a conhecer sua própria história”** (JORDÃO, 2012, p.102, grifos nossos).
- c) Nesta proposta, a escola pode desenvolver um novo saber em relação aos erros, assumir **o papel de mediadora na aprendizagem do aluno** e buscar analisar o que a criança já compreendeu do sistema de escrita, identificando os indícios do processo de aquisição (JORDÃO, 2012, p.100, grifos nossos).
- d) “*O papel do professor é o de facilitador*” (BATISTA, 2010, p.15).
- e) “[...] *há, dessa forma, um esvaziamento da função do professor enquanto mediador [...]*” (GONÇALVES, 2011, p.36).

Em seguida, vejamos o que dizem essas pesquisas a respeito da necessidade de formação do professor:

Embora seja importante que os professores conheçam o desenvolvimento da linguagem, fala, audição, bem como os distúrbios da comunicação infantil, **a maioria desses profissionais refere que tais assuntos não têm sido abordados em sua formação acadêmica** (PERRACHIONE, 1999; PAIXÃO *et al.*, 1997), como já foi abordado anteriormente, e nem por meio

de orientações diretas (palestras) (PAIXÃO et al, 1997)”. (GONÇALVES, 2011, p. 35, grifos nossos)

[...] os professores necessitam de **treinamentos, reciclagens e reuniões** periódicas, a fim de se tornarem capazes de promover a saúde geral de seus alunos (ABEGG, 1999), e proporcionar condições para o desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar (BITAR, 1991) (*ibidem*, p.36, grifos nossos).

E por fim, a apresentação, com a mais absoluta nitidez, da completa dissociação da aprendizagem e do desenvolvimento e a afirmação da necessidade de um determinado patamar de desenvolvimento para a ocorrência da aprendizagem:

Professores competentes são perfeitamente capazes de identificar quando uma criança apresenta **um comportamento linguístico oral ou escrito não esperado para sua faixa etária e escolaridade** (CIBOTO, 2006). São também capazes de perceber se eles possuem dificuldades no processo comunicativo (BATISTA, 2010, p.37, grifos nossos).

Questionamos: seria coincidência a completa aproximação dos trabalhos em Fonoaudiologia educacional supracitados com os princípios basilares do construtivismo Piagetiano? Consideramos necessário aprofundar um pouco mais nossas análises antes de responder a esta questão. Para isso, lembramos que, no capítulo 3, demonstramos que tais trabalhos estavam fortemente ligados à concepção filosófica idealista, ao defenderem a linguagem como comunicação, assumindo a completa dissociação entre pensamento e linguagem. Vejamos, portanto, sob qual concepção filosófica está regida a perspectiva construtivista de Piaget.

De acordo com Vigotski (2009a), Piaget buscou conscientemente fugir da ambiguidade filosófica que atormentava a Psicologia, afirmando não querer ultrapassar os limites da psicologia infantil e, portanto, assentando-se exclusivamente nos fatos. Contudo, isto é absolutamente impossível, para Vigotski. Ele explica:

Ele [Piaget] esperava proteger-se da crise atrás da muralha alta e segura dos fatos. Mas os fatos o traíram. Acarretaram problemas, e os problemas resultaram em uma teoria que, mesmo sendo pouco desenvolvida, ainda assim é uma teoria autêntica, que Piaget tanto procurou evitar [...]. Mas quem examina os fatos o faz inevitavelmente à luz dessa ou daquela teoria. Os fatos estão inseparavelmente entrelaçados com a filosofia [...]. E quem quiser encontrar a chave desse rico acervo de fatos novos deve, antes de tudo, descobrir a *filosofia do fato*, da sua obtenção e assimilação. Sem isso os fatos permanecerão mortos (*ibidem*, págs. 24-5).

Portanto não era possível a Piaget fugir do terreno da filosofia e Vigotski demonstrou isso através do exame cuidadoso daquela que é a tese basilar da teoria piagetiana, o problema

do egocentrismo do pensamento infantil. A partir da análise do pensamento egocêntrico da criança, Piaget defende – tomando de empréstimo da psicanálise tal conceito – que a forma primária do pensamento infantil, *determinada pela natureza psicológica da criança*, é o pensamento autístico, de maneira que o pensamento egocêntrico seria uma forma transitória entre o pensamento autístico primário e o pensamento realista, que seria um produto tardio no desenvolvimento da criança. Dito de outra forma, para Piaget o curso do desenvolvimento do pensamento infantil decorre do individual (autístico) para o social.

Esta questão apresenta, portanto, como se relacionam para Piaget os fatores biológico e social do desenvolvimento do pensamento infantil: estão completamente divorciados. Em primeiro lugar, o biológico (fundante!), contido na própria criança. O social, posterior, é uma força externa que age coagindo as estruturas internas infantis. *“Essa ideia não é propriedade exclusiva de Piaget. Ela perpassa todas as teorias da psicologia infantil que partem das mesmas posições básicas que a teoria de Piaget. A criança vive em dois mundos. Todos social é estranho a ela, é imposto de fora a ela”* (VIGOTSKI, 2009a, p. 83).

É a partir dessa constatação que Vigotski consegue elucidar que há sim filosofia na teoria de Piaget, e ela está muito bem estruturada. Observemos a seguinte passagem de Piaget:

Sem a existência de outras consciências o fracasso da experiência nos levaria a um desenvolvimento ainda maior da fantasia e do delírio. No nosso cérebro surge constantemente uma multiplicidade de ideias falsas, estranhezas, utopias, explicações místicas, suspeitas e noções exageradas das forças do nosso “ego”. Mas tudo isso se desfaz quando nos chocamos com semelhantes a nós. A necessidade de verificação tem como fonte uma necessidade social: a de assimilar o pensamento dos outros, de comunicar a eles os nossos próprios pensamentos, de convencê-los. As provas surgem na discussão. Aliás, isto é lugar-comum na psicologia moderna (PIAGET *apud* VIGOTSKI, 2009a, p. 84).

É a existência de *outras consciências* que garante a saída do pensamento fantasioso, é a necessidade de comunicar-se com outras consciências, de assimilar o pensamento do outro que move a consciência individual. Essa é a defesa de Piaget. A vida material é absolutamente descartada de sua análise. A raiz do pensamento é a sua forma autística, fantasiosa, individual. É necessária uma explicação mais evidente da natureza idealista<sup>65</sup> dessa teoria? Se sim, Vigotski (*ibidem*) explica: Piaget *“se aproxima, pela natureza filosófica, das doutrinas sociológicas de Durkheim e outros sociólogos, que retiram da vida social do homem o espaço, o tempo e todo o conjunto da realidade objetiva!”* (págs. 84-5), e completa: *“Vê-se*

---

<sup>65</sup> Segundo Duarte (2006), Vigotski critica não apenas Piaget, mas também a Psicanálise em relação ao que chama de *equivoco idealista* ao considerarem o pensamento autístico como precedente do realista.

*não só que Piaget se coloca na posição do idealismo subjetivo mas também entra em notória contradição com os fatos obtidos por ele mesmo [...]” (p. 87).*

Portanto, ancorados sob a mesma raiz filosófica idealista, não há nenhuma coincidência em propostas expostas pelos trabalhos em Fonoaudiologia Educacional aqui discutidos apresentarem propostas que se vinculam aos princípios construtivas. Podemos, assim, resumir tais trabalhos da seguinte forma: ancorados na filosofia idealista, na qual a biologia é o ponto de partida, concebem o homem como em constante processo de aprendizagem e a escola como local onde o professor facilita o aluno a encontrar um método de aprender por ele mesmo. Em outras palavras, não transmitem, ou melhor, combatem a ideia de que é função da escola transmitir os conhecimentos histórica e culturalmente elaborados pela humanidade e deixam a criança (constante aprendiz) à própria sorte na medida em que não recebem nenhuma ajuda do professor que apenas medeia (no sentido Piagetiano da palavra) a relação dela com o conhecimento; conhecimento esse que não lhe provoca nenhum desenvolvimento, apenas se adequa à sua estrutura pré-determinada. Com base nessa concepção, a que conclusões tais pesquisas podem chegar diante das dificuldades das crianças em adquirir os conhecimentos? Quem são os responsáveis pelo fracasso escolar? Vejamos:

1) “[...] *os professores apresentam uma visão parcial sobre a dificuldade de aprendizagem [...]” (GONÇALVES, 2011, p. 42);*

2) “[...] *a falta de informações dos professores causa no disléxico a falta de interesse pelos estudos [...]” (GONÇALVES, 2011, p. 41);*

Em primeiro lugar, os professores são apontados como os culpados pela falta de formação, que, como já discutimos, é eixo no construtivismo que considera que os conteúdos da universidade são ultrapassados (ARCE, 2005). O construtivismo constitui-se como uma poderosa arma para difundir a ideia de que é necessário um novo modelo de escola e um novo modelo de professor, onde a lógica é a de que “*o professor ensina da mesma forma que foi ensinado*” (DUCKWORTH apud ARCE, 2005, p. 55) e, por isso, para ensinar de acordo com o ideário construtivista precisa ser formado dentro desse ideário. Assim, na formação inicial e continuada do professor o eixo de destaque deve ser na epistemologia e na prática. Não é necessário perder tempo com os conteúdos, mas o professor precisa sim compreender como o aluno aprende, por isso, deve estudar a epistemologia e ir diretamente aos campos de estágios, para “ser indagado pelos próprios aprendizes”. Além disso, como o cotidiano é muito particular, o conhecimento universal é deixado de lado em prol de questões que estejam relacionados à cultura local da escola e do aluno (*ibidem*). Portanto, nada mais lógico que

responsabilizar o professor pelo fracasso escolar do aluno, já que, de acordo com esta concepção, ele tem uma formação defasada.

Porém, a responsabilidade não é apenas do professor, nessa perspectiva. O trabalho de Jordão (2012) chama a atenção neste ponto. A autora afirma:

*“o desempenho escolar não depende das habilidades e dos dons de cada um, mas está relacionado à sua **origem social**”* (p.47, grifos nossos);

*“os **desfavorecidos culturalmente** não conseguem ter o mesmo domínio dessa cultura escolar”* (p.48, grifos nossos);

*“Os diferentes grupos sociais têm acesso à escola, mas nem todos têm acesso à educação, já que não possuem os requisitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos”* (p.48, grifos nossos).

O uso da carência cultural como explicação para o fracasso escolar já foi brilhantemente discutido por Patto<sup>66</sup> desde 1980. Segundo a autora (p. 74):

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmos os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Jordão (*op. cit.*) responsabiliza a “origem social” da criança pelas suas dificuldades de aprendizagem. Defende uma escola que não transmite o conhecimento e um professor que não ensina, mas a responsabilidade é da origem social da criança! Se consideramos, a partir da psicologia histórico-cultural, que o desenvolvimento das formas superiores de conduta (sejam elas o domínio dos meios externos e do pensamento, sejam elas as funções psicológicas superiores) só é possível através do acesso aos conhecimentos clássicos que permitem à criança aquisição da humanidade que não lhe é dada pela natureza biofísica e que o papel da escola é a transmissão desse conhecimento, pouco importa a origem social da criança: a função da escola é permitir o acesso do conhecimento a todos, indiscriminadamente. Não existem “requisitos necessários à aprendizagem” a não ser a vontade, a disposição e a coragem do adulto a, de forma intencional e sistemática, *ensinar* e, dessa maneira, promover o desenvolvimento.

---

<sup>66</sup> Cf. PATTO, 2015.

Explicitadas os elementos desse primeiro grupo de propostas para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem – o qual propõe a completa separação entre os processos –, podemos passar a apresentação do segundo grupo para o qual a aprendizagem é desenvolvimento. Essa teoria, que tem as mais diferentes bases, considera o psiquismo e comportamento humano como um sistema de reações do organismo a estímulos que são enviados externamente pelo meio ambiente e internamente pelos estímulos que surgem do próprio organismo; portanto o comportamento seria um sistema de reações e o psiquismo seriam formas de comportamento muito especiais, isto é, seriam as próprias reações. A educação é, dessa forma, reduzida a esse processo de modificações das reações inatas e a criação de reações adquiridas durante o processo de acumulação da experiência externa (VIGOTSKI, s/d.). Sugere-se, assim, que o desenvolvimento é a educação dos reflexos condicionados, portanto a aprendizagem está indivisivelmente ligada ao desenvolvimento e trata-se especificamente da formação de um hábito. Da mesma forma que uma sombra segue um objeto que se lança, explica Vigotski (2010), cada passo na aprendizagem corresponde a um passo, de forma regular e paralela, no desenvolvimento.

A principal crítica de Vigotski a essa teoria é a de que, da mesma forma que a anterior, ela não perde a concepção naturalista do desenvolvimento, já que cada indivíduo é concebido apenas um “*complexo vivo de hábitos*” (p. 469). Esta fundamentação biológica é a base da explicação dessa teoria e é o ponto central das observações que teceremos adiante.

É difícil exprimir com mais clareza a ideia de que até no segundo grupo de teorias as leis do desenvolvimento continuam sendo vistas como leis naturais, que o ensino deve considerar de igual maneira como a técnica considera as leis da física, e onde o ensino é tão impotente para modificar algo quanto a mais perfeita técnica é impotente para mudar alguma coisa nas leis gerais da natureza (*idem*, 2010, p. 470).

É sobre essa mesma concepção naturalista que se desenvolve o terceiro grupo de explicações para o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, exatamente por isso, apresentamo-los conjuntamente, compreendendo que, guardadas todas as diferentes, a explicação biológica da formação do sujeito os unifica. É verdade que o primeiro grupo de explicações, a piagetiana, também tem sua raiz na explicação biológica para o desenvolvimento humano, porém assentados sobre a base idealista. Os grupos dois e três, que passaremos a apresentar, assentam-se sob a filosofia materialista e por isso, a maneira como chegam em forma de proposta para a educação se aproximam.

O terceiro grupo tem uma concepção dualista da relação entre aprendizagem e desenvolvimento: de um lado concebe que o desenvolvimento não depende da aprendizagem

(e isto é muito importante, pois depende apenas do próprio organismo) e, por outro lado, considera que a aprendizagem – processo no qual a criança adquire uma série de novos comportamentos – é idêntica ao desenvolvimento. Em outras palavras, tratam-se de dois processos diferentes que são mutualmente condicionados: o desenvolvimento depende exclusivamente do amadurecimento do sistema nervoso e a aprendizagem, que por si própria, é um processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010; KOSTIUK, 2007).

Para o segundo grupo, de base mais assentada na reflexologia, a escola aparece apenas como instrumento de desenvolver o intelecto e, portanto, a educação transcorre do professor em direção ao aluno (o professor não é aquele que transmite o conhecimento, mas aquele que fornece os estímulos externos) e tem um caráter profundamente individualista. Vigotski alerta: “*Não podemos já conceber o recém-nascido como uma tábula rasa, como uma folha de papel em branco, em que a educação pode escrever tanto quanto ela queira. Tampouco falaremos imprecisamente da influência da herança e da educação como soma mecânica de grupos de reações*” (*idem*, s/d., pg. 97, tradução nossa). Desse ponto de vista, o professor é visto apenas como aquele que regula os estímulos das reações das crianças; ela participa do processo educativo sem assumir qualquer papel na sua organização ou direção (*ibidem*).

A concepção do terceiro grupo originou uma escola de cunho mais formalista, tem valor a cultura antiga, porém sem nenhuma vinculação com a realidade vital da criança; os conteúdos são eleitos como forma de “*treinar*” as faculdades intelectuais da criança; uma espécie de *ginástica* intelectual ou *disciplina formal* (*ibidem*, p. 472).

Observa-se assim que ambos os grupos assentam-se no organismo individual: de um lado um grupo defende uma educação que estimule os processos orgânicos, fornecendo-lhes estímulos externos já que se trata de um ser vazio; de outro lado, a educação deve treinar as faculdades intelectuais inatas do sujeito. Essa concepção focada no *corpo biologizado* do sujeito é perceptível num grupo de trabalhos em Fonoaudiologia Educacional analisados na presente pesquisa. Ainda que nem sempre possamos identificar uma filiação direta a uma ou outra concepção psicológica e filosófica, tais propostas fonoaudiológicas explicitam de forma elucidativa sua base organicista da formação humana. Vejamos:

- a. “*A criança na faixa etária de zero a seis anos se encontra em plena expansão de áreas que contribuirão para aquisições tardias mais complexas*” (MARANHÃO, PINTO e PEDRUZZI, 2009, págs. 59-60);
- b. O Distúrbio de Aprendizagem é reconhecido por profissionais da saúde como um **transtorno neurobiológico cognitivo e/ou processamento de linguagem causada pelo funcionamento cerebral atípico**. Manifestam-se

por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas (LOPES e CRENITTE, 2013, p. 1214, grifos nossos);

*“[...] esta dificuldade [escolar] pode advir de fatores orgânicos, como uma disfunção do sistema nervoso central não acompanhado, por exemplo de uma deficiência mental [...]”* (ibidem, p.1218-9);

*“Quando a criança é limitada, a aprendizagem acaba desencadeando alguns transtornos e comportamentos negativos, tais como o medo, a ansiedade e o sentimento de culpa”* (ibidem, p. 1223, grifos nossos);

*“Para 36%, inicialmente e 64% posteriormente, antes da intervenção formativa distúrbios de aprendizagem ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno”* (ibidem, p. 1220, grifos nossos).

O que unifica todos esses trechos é a relação de *condicionalidade* do desenvolvimento das formas superiores de conduta – em alguns casos o domínio dos signos (escrita, leitura, aritmética) e em outros casos as funções psíquicas superiores (emoções, formação de conceitos etc.) – com a necessária maturidade do sistema orgânico, **seja identificando o desenvolvimento com a aprendizagem**, como nos trechos citados no item “b” nos quais:

- *Distúrbio de aprendizagem = transtorno neurobiológico;*
- *Fatores orgânicos, como disfunção no sistema nervoso central = dificuldade escolar;*
- *Criança “limitada” = Aprendizagem com transtornos e comportamentos negativos;*
- *Falta de aptidão e habilidades = distúrbios de aprendizagem;*

Ou, **seja apresentando-os de forma dual**, como visto no trecho do item “a”: “A criança na faixa etária de zero a seis anos se encontra em plena expansão de áreas que contribuirão para aquisições tardias mais complexas”.

A que conclusões chegam tais trabalhos sobre a responsabilidade do fracasso escolar? Ora, “a culpa”, para eles, está na criança, no professor e na escola, isto é, tudo que de alguma maneira não se relaciona bem com o aspecto orgânico: a criança, que tem problemas fisiológicos, psicológicos e tantos “lógicos” se encontrem para culpabilizá-la; no professor e na escola que não servem com bons estimuladores ou treinadores das habilidades da criança:

Observou-se que antes da intervenção formativa 68% dos professores acreditavam que estas dificuldades escolares eram decorrentes **de algum distúrbio orgânico (deficiência) causas intrínsecas – fisiológico, biológico** esse índice passou a 84%, compreendendo que esta dificuldade pode advir de fatores orgânicos [...] (LOPES; CRENITTE, 2013, p.1219, grifos nossos);

As dificuldades das crianças em aprender foram justificadas, inicialmente, por 64% dos professores **pela falta de infraestrutura física da escola** e após a intervenção 84% persistiram em afirmar que **os distúrbios de aprendizagem são localizados na escola devido à carência de infraestrutura física e pedagógica** (LOPES; CRENITTE, 2013, p. 1220, grifos nossos).

Lopes e Crenitte (*op. cit.*) explicam que “*é preciso compreendê-los [os problemas de aprendizagem] a partir de um enfoque multidimensional*” (p.1224). Só “esquecem” de incluir em suas observações a análise de uma sociedade que, em prol da sobrevivência do sistema apodrecido que a sustenta, aponta o gatilho para o seu lado mais fragilizado e o faz com discurso romântico de inclusão. Bingo! Nada mais engenhoso do que um sistema que exclui os “incluídos”<sup>67</sup>.

O último grupo de trabalho, conforme discutimos na análise da categoria Linguagem, no capítulo 3, constitui-se numa aglutinação de conceitos de bases teóricas diferenciadas, mas que foram por nós unificados, pois todos se auto intitulam ligados à concepção social da linguagem. Dentro desse grupo, contraditoriamente ao que era de se esperar, pouco encontramos de referência direta ao debate sobre a formação humana, sobre a escola ou sobre o fracasso escolar. Consideramos que ausência de uma preocupação com tais categorias de análise se justificam exatamente pela apropriação deturpada da psicologia histórico-cultural que, ao ser relacionada como complementar a outras teorias – em especial ao Construtivismo Piagetiano e, por meio deste, à Psicanálise – perde sua pedra angular fundante que é o assentamento na concepção marxista do homem como ser social.

Encontramos assim, apenas dois trabalhos que discutem a questão da escola e das dificuldades de aprendizagem. Tratam-se dos trabalhos de Berberian *et al* (2013) e Machado (2013) os quais, conforme já dissemos, diferenciam-se dos demais no que se refere ao trato com as categorias por nós elencadas.

Berberian *et al.* (*op. cit.*), ancorada na proposta de uma escola que desenvolva um trabalho a partir de práticas discursivas com a linguagem, refere uma preocupação com a formação dos professores no sentido de que possam ter acesso a essas práticas e, dessa forma, possam contribuir com a promoção do desenvolvimento da criança. Consideram que uma formação dos professores que se baseia numa concepção que julgue a escrita apenas como código linguístico pode, contribuir para o fracasso escolar.

---

<sup>67</sup> Adotamos a brilhante expressão que intitula o livro organizado por FACCI, M.; MEIRA, M. e TULESKI, S. (2012).

O trabalho de Machado (2013) explicita claramente que parte de uma concepção de homem como resultante de processos históricos e culturais e não submetidos às leis Biológicas e denuncia aqueles modelos de ciência que retiram do homem seu caráter social.

Defendemos, com tal afirmação (sobre as duas teses acima descritas), que o paradigma da medicalização do fracasso escolar – ou seja, a crença de que o sujeito que não corresponde à expectativa da escola com relação ao aprendizado da escrita tenha um problema orgânico-individual que o faz desviar-se do padrão – só pode ser sustentado caso a linguagem seja considerada um objeto natural, biológico (p.14).

Com base nessa perspectiva é que autora faz duras críticas ao processo de medicalização e patologização da educação e, assim, à culpabilização do sujeito, do professor ou da escola pelo fracasso escolar.

Essas crianças, normais até entrarem em uma escola excludente, são tomadas como incapazes de aprender, reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são seus, sendo por fim aprisionadas em instituições invisíveis (MOYSÉS, 2001). Trata-se, contudo, de uma **exclusão silenciosa**, ocultada pelos modos de significação e de produção de sentidos presentes nos **discursos médicos e pedagógicos** sobre o desenvolvimento da subjetividade humana (p.11, grifos nossos).

Vemos, assim, outra forma de conceber a questão das dificuldades de aprendizagem, completamente diversa das anteriores demonstradas. Ainda que não dedique algum tempo à análise do modo de produção que rege “os discursos médicos e pedagógicos”, o que seria essencial de acordo com a base filosófica que nos orienta, constitui-se num verdadeiro ponto de apoio para pensar uma contribuição crítica ao papel da Fonoaudiologia na Educação. Suas análises serão retomadas na síntese do nosso trabalho, na qual apresentaremos a discussão do nosso banco de dados a partir da categoria “O papel da Fonoaudiologia Educacional”, auxiliando a pensar, a partir dos dados da realidade, as possibilidades de superação dessa lógica excludente, que, a nosso entender, já não é tão “silenciosa” assim.

O exposto das análises demonstra que, ainda que de maneira implícita, nas pesquisas que propõem uma atuação na Fonoaudiologia Educacional, há uma nítida concepção de homem, de escola e de fracasso escolar que, em sua grande maioria, ainda que ancoradas em raízes filosóficas diferentes, corroboram com uma perspectiva de atuação voltada à medicalização da educação, através da responsabilização dos indivíduos pela desigualdade de classes característica do sistema imperialista.

## 5 OS TRANSTORNOS PRODUZIDOS

*“Menino maluquinho já não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Mafalda está tratada de seu Transtorno Opositor Desafiante (TOD) e foi silenciada. Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit de Atenção foi identificado. Emília, tão verborrágica e impulsiva, está calada e quimicamente contida. Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como Portador de Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático da dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola. Cascão é objeto de grandes debates no comitê que está elaborando o DSM-V, por divergências se sofreria de Transtorno Obsessivo Compulsivo por Sujeira (TOCS) ou de Transtorno de Fobia Hídrica (TFH), mas tudo indica que chegarão a um acordo e os dois novos transtornos recém-inventados serão lançados no mercado, pois quanto mais transtornos, melhor” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, págs. 21-22).*

O presente item objetiva aprofundar a discussão a respeito da realidade com o qual os fonoaudiólogos (assim como psicólogos, professores e toda a equipe escolar) que se propõem a atuar junto à área educacional estão deparados: trataremos diretamente aqui do processo de medicalização da Educação. Conforme apresentado no item 1 dessa pesquisa, cresce de maneira assustadora o número de crianças encaminhadas para o atendimento na área de saúde em decorrência de questões ligadas à dificuldade de aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, bem como a “inadequações” comportamentais. Esse “boom” de encaminhamentos é, na amplíssima maioria das vezes, ligado a supostos transtornos, que, conforme demonstraremos, produzidos no contexto da apodrecida sociedade capitalista, tem se tornado o cotidiano dos profissionais de saúde e professores. Trataremos neste item especificamente daqueles supostos transtornos que estão ligados à atuação da Fonoaudiologia: o TDAH, a Dislexia e os Distúrbios de Aprendizagem.

Apenas para ilustrar o lugar que tem ocupado esses supostos transtornos não apenas no meio educacional, mas no contexto social em geral, acompanhamos a publicação diária de um jornal<sup>68</sup> de grande circulação na cidade de Salvador, local onde nossa pesquisa é desenvolvida, no período de junho de 2014 a abril de 2015 e podemos constatar como tais termos circulam com grande constância nessa publicação. Na tabela 6, relatamos, a título de

---

<sup>68</sup> Jornal A Tarde – Salvador e região metropolitana.

ilustração, as matérias relacionadas à Dislexia e ao TDAH<sup>69</sup> publicadas nesse período, destacando os aspectos principais de seus conteúdos.

<b>Tabela 6 – Trechos das matérias relacionadas à Dislexia e TDAH do Jornal a tarde, entre junho de 2014 e abril de 2015</b>	
<b>Data de publicação</b>	<b>Conteúdo da matéria</b>
16/06/2014	<p><b>“Distúrbio neurológico afeta aproveitamento na escola”</b></p> <p>Matéria trata da Discalculia entrevistando uma pesquisadora na área e um indivíduo identificado com os diagnósticos de Dislexia, TDAH, Discalculia e Síndrome de Irlen (déficit de aprendizado).</p> <p>Trechos:</p> <p>- <i>“Discalculia: o problema, que atinge 5% das crianças, é causado por má formação no cérebro e se manifesta como uma dificuldade no aprendizado dos números”</i> – Subtítulo da matéria.</p> <p>- <i>“Fui chamado de burro por muitos. Cheguei a tomar Ritalina [...] e, sinceramente, acho sem graça ficar focado em uma coisa só. Então parei. Faço terapias, exercícios físicos e ioga para tentar me concentrar. Mesmo assim é difícil. Mas uso uma série de estratégias para isso”</i> – Relato do entrevistado.</p>
03/08/2014	<p><b>“Medicalizar pode piorar aprendizado”</b></p> <p>Entrevista à pesquisadora da Faculdade de Educação da UFBA, Lygia Viégas, organizadora do II Simpósio Baiano de Medicalização da Educação e da Sociedade, sediado em Salvador entre os dias 31/07 e 01/08 de 2014.</p> <p>Trechos:</p> <p>- <i>“A gente entende [por medicalização da educação] como um processo que transforma questões coletivas e sociais em questões individuais e biológicas, mas especificamente, em doença. A lógica medicalizante busca causas orgânicas para problemas de diferentes ordens [...]”</i> – Relato da</p>

<sup>69</sup> Outras matérias sobre possíveis problemas de aprendizagem foram publicadas nesse período, como por exemplo, no dia 14/07/2014 foi publicada a matéria “Desempenho na escola é menor em ansiosos”, tratando do chamado “Transtorno da Ansiedade Generalizada – TAG”; ou ainda a matéria publicada no dia 01/12/2014, intitulada “Rede de educadores usa a ciência para melhorar rendimento escolar”, que se referia a um estudo da Universidade Federal do Rio Janeiro que demonstrou, segundo a matéria, que a concentração do indivíduo é menor nas primeiras horas do dia. Como tais matérias não se referiam diretamente nem à Dislexia, nem ao TDAH, não as incluímos em nossa Tabela.

	<p>entrevistada.</p> <p>- <i>“Dados obtidos com a Secretaria Estadual de Saúde [da Bahia] comparavam o aumento da comercialização do metilfenidato. Em 2011, a caixa com 54mg teve 2.580 unidades vendidas. Em 2012, apenas de janeiro a 16 de maio, a venda chegou a 2.820 caixas. Números que pela projeção evidenciam o aumento da comercialização em três vezes ou mais, se comparado com o ano anterior. E não podemos ignorar que nenhuma pesquisa comprovou, até hoje, que a hiperatividade e o déficit de atenção sejam doenças neurológicas”</i> – Relato da entrevistada.</p>
02/03/2015	<p><b>“Baixo rendimento escolar pode ter origem orgânica”</b></p> <p>Matéria trata das causas orgânicas para os transtornos de aprendizagem, entrevistando diversos profissionais (psicopedagoga, neurologista, musicoterapeuta) e pais de alunos.</p> <p>Trechos:</p> <p>- <i>“Em geral, [os transtornos de aprendizagem] estão relacionados a falhas em áreas cerebrais ou no processamento cerebral, e, portanto, podem afetar aspectos da coordenação motora fina e do processamento do léxico. Um exemplo de transtorno são a dislexia, a discalculia e a disgrafia”</i>- fala de uma orientadora educacional;</p> <p>- <i>“Capacidade de concentração, compreensão da leitura e domínio da escrita são requisitos para o sucesso escolar”</i> – Legenda da foto da matéria.</p>
02/03/2015	<p><b>“Dislexia e TDAH podem interferir”</b></p> <p>Em continuidade à matéria anterior, esta concentra especificamente nos possíveis sintomas e formas de diagnóstico da Dislexia e do TDAH.</p> <p>Trecho:</p> <p>- <i>“[...] seu filho não consegue se concentrar? Tem dificuldade na codificação dos sons? Não compreende a escrita como deveria? Antes de repreender a criança por aquela nota vermelha, analise bem de perto a postura dele. Ele pode ter dislexia, TDAH, distúrbio do processamento auditivo, ou não gostar de estudar”</i> – Corpo da matéria.</p>
13/04/2015	<p><b>“Dificuldade de aprendizagem: como transpor o obstáculo?”</b></p> <p>A autora da matéria, psicóloga, foca na discussão das “dificuldades da aprendizagem”, as quais não devem, segundo ela, serem encaradas como doença. A autora faz questão de diferenciar as dificuldades dos transtornos de aprendizagem, esses sim patológicos.</p> <p>Trecho:</p>

	<p>- <i>“Inicialmente, devemos diferenciar “dificuldades” de “transtornos” de aprendizagem. [...]. Já os transtornos referem-se a irregularidades em funções cognitivas ou na aquisição de habilidades esperadas no desenvolvimento da criança/jovem. Em geral, estão relacionadas a uma disfunção cerebral, e, portanto, podem afetar aspectos da coordenação motora fina, do processamento o léxico, cognição viso-espacial, atenção, memória, habilidades sociais, percepção sensorial, etc. A dislexia, a discalculia, a disgrafia e o transtorno não verbal de aprendizagem são exemplos de transtornos de aprendizagem”</i> – Corpo da matéria.</p>
--	---

As matérias demonstram a extrema maioria de posicionamentos em defesa de uma determinação neurobiológica para as dificuldades de aprendizagem e de “concentração” na escola, com uma única publicação divergente. Impressiona, nas matérias, como os “especialistas” são convocados a produzirem um dizer sobre as dificuldades escolares de crianças e adolescentes e como, na ampla maioria das vezes, o resultado é sempre o diagnóstico. Patto (1997) ressalta, entretanto, que esse resultado terá um encaminhamento diferenciado a depender da classe social da criança:

[...] em se tratando de crianças da média e alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação aos pais que visam adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso das crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Dessa forma, nesse capítulo, apresentaremos as concepções biologicista/naturalizantes sobre as dificuldades que ainda são soberanas no contexto educacional brasileiro, classificando-as como TDAH, Dislexia e Distúrbios de Aprendizagem, as quais, produzindo discursos aparentemente científicos, vêm contribuindo para justificar desigualdades. Seguiremos a cada uma dessas concepções com a apresentação da concepção histórico-cultural da formação da atenção e da vontade, bem como do desenvolvimento histórico e social da escrita, a fim de contrapor frontalmente tais perspectivas medicalizantes.

Nosso intuito é, a partir de tais considerações, conhecer a realidade da atuação da Fonoaudiologia Educacional em sua essência e, dessa forma, contribuir para uma proposta de atuação que se oponha à lógica de patologização da infância que domina as perspectivas vigentes sobre a formação humana.



Psiquiatria explica que, de acordo com o DSM-V, as crianças devem apresentar no mínimo seis dos sintomas de cada um ou de ambos os grupos, enquanto os adolescentes e adultos (acima de 17 anos) devem apresentar cinco. Segundo o documento, como os critérios não mudaram em relação ao DSM-IV, foram incluídos exemplos para “ajudar a identificar melhor os sintomas” em cada fase da vida. Uma diferença importante entre os dois manuais é que, se para o DSM-IV os sintomas deveriam estar presentes antes do 7 anos, o DSM-V sobe esta idade para 12 anos, o que expande consideravelmente a possibilidade de enquadramento de crianças no quadro.

O diagnóstico do TDAH é feito baseando-se naquilo que o paciente, seus familiares, professores (e quem mais quiser falar sobre a criança) citam sobre seus "sintomas". No já citado site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, facilmente são encontrados os questionários a serem respondidos por alguém próximo a criança ou pelo adulto que supostamente tem o TDAH. SNAP IV é a versão para aplicação com crianças e foi construído a partir dos sintomas do Manual de Diagnóstico e Estatística - IV Edição (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiátrica, validado pelo GEDA – Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS. No site, é válido ressaltar, há uma indicação para que o leitor imprima e leve o questionário ao professor para que ele preencha na escola. Mas atenta: esse é apenas um ponto de partida e o diagnóstico é feito apenas pelo especialista! Essa singela observação busca, através da mágica palavra “especialista” transmitir um status de rigorosidade e confiança, bem como defender o mercado de trabalho da saúde (MOYSÉS e COLLARES, 2012).

De fato, o diagnóstico, feito pelo especialista, segue alguns "critérios". O critério A seria exatamente esse questionário, composto por 18 perguntas, sendo que as nove primeiras dizem respeito a comportamentos de desatenção e as nove seguintes, a hiperatividade e impulsividade. Apesar de serem de amplo conhecimento e de fácil acesso (muito fácil acesso), consideramos válido citar algumas das questões que compõem o questionário, como forma de exemplificar nossa análise: “*Não consegue prestar **muita atenção a detalhes** ou **comete erros por descuido** nos trabalhos da escola ou tarefas*”; “*Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem **esforço mental prolongado***”; “*Distrai-se com **estímulos externos***”; “*Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer, **de forma calma***”; “*Não para ou **frequentemente** está a “mil por hora”*”; “*Fala **em excesso***”.

Não é necessária uma análise aprofundada para, minimamente, colocar essas perguntas em questão: Quem presta *muita* atenção a detalhes? Quem não comete erros por descuido? Quem gosta de tarefas que exigem esforço mental prolongado? Quem não se distrai com

estímulos externos? Que criança é essa que só pode brincar *de forma calma*? E o que significa falar em excesso? Em excesso pra quem? Quem julga o limite de quanto uma criança está permitida a falar ou não? Quem julga até que limite a criança está permitida a correr e pular? De fato, difícil encontrar alguém que não se encaixa nesses critérios... Preocupante é, na verdade, encontrar uma criança que não se encaixa nesses critérios!

O mais interessante é que as respostas giram em torno de quatro possibilidades relacionadas à *frequência* com a qual aquele que responde ao questionário supõe que se relacionar melhor à criança. As possibilidades são: “Nem um pouco”, “Só um pouco”, “Bastante”, “Demais”. Novas questões se colocam: quem julga a subjetividade do conceito “frequentemente”? A frequência se refere a um mês, uma semana, um dia? (EIDT e FERRACIOLLI, 2010). Qual é a diferença entre “bastante” e “demais”? Tratam-se todos de critérios vagos, absolutamente baseados no juízo que uma pessoa faz do comportamento do outro, portanto, são critérios preconceituosos e irresponsáveis. Para se obter o "diagnóstico", lembramos, é necessário responder afirmativamente a seis itens em cada um destes subgrupos, de maneira que o déficit de atenção é predominante no TDAH no primeiro subgrupo e a hiperatividade predominante no segundo subgrupo.

Os “especialistas” lembram que, ao questionário, somam-se ainda outros 4 critérios (B, C, D e E) os quais dizem respeito a: alguns sintomas devem aparecer antes dos 7 anos de idade para o DSM-IV e 12 anos no DSM-V; os sintomas devem aparecer em pelos menos dois contextos sociais diferentes (escola, casa, trabalho etc.); os sintomas geram problemas na vida escolar, social ou familiar; não se pode associar os sintomas ao TDAH na presença de outros problemas (depressão, deficiência mental, psicose etc.). Aqui, cabe uma ressalva importante: **o diagnóstico é exclusivamente clínico, nenhum exame pode comprová-lo.** “*Em síntese, podemos afirmar que, sob o cientificista algoritmo de ‘criança que não aprende’ e/ou ‘criança com problemas de comportamento’ + ‘exame físico normal’ + ‘exames laboratoriais normais’, esconde-se, de fato, a ‘criança que incomoda’*” (MOYSÉS e COLLARES, 2012, p. 117).

O questionário para adultos, o ASRS-18, foi, segundo o site da ABDA, desenvolvido em colaboração com a Organização Mundial da Saúde e a versão apresentada é a validada no Brasil. O leitor também é orientado a preencher o questionário e lembrado que são necessários outros critérios para a definição do diagnóstico. Antes da apresentação desses outros critérios há, no entanto, um lembrete: “*Se os itens de desatenção da parte A (1 a 9) E/OU os itens de hiperatividade-impulsividade da parte B (1 a 9) têm várias respostas marcadas como FREQUENTEMENTE ou MUITO FREQUENTEMENTE existe chances de ser portador de*

*TDAH (pelo menos 4 em cada uma das partes)*”. O diagnóstico já está, portanto, praticamente evidenciado mesmo antes do preenchimento do questionário, porque, aquela pessoa que vai preencher esse tipo de questionário sobre si mesmo ou é porque realmente acredita possuir “algum problema” ou é porque foi tão dito a ela que ela tem o problema que ela está ali apenas para confirmar o que já se sabe.

Sobre o TDAH em adultos, a Associação Americana de Psiquiatria afirma:

O diagnóstico de TDAH em edições anteriores do DSM foi escrito para ajudar os médicos a identificar a doença em crianças. Quase duas décadas de pesquisa mostram conclusivamente que um número significativo de indivíduos diagnosticado com TDAH como crianças continuam a experimentar a desordem como adultos. Evidência disso veio a partir de estudos em que os indivíduos foram monitorados durante anos ou mesmo décadas após o diagnóstico inicial na sua infância. Os resultados mostraram que o TDAH não se desvanece em uma idade específica (tradução nossa).

Tais afirmações nos levam a uma primeira questão: que espécie de transtorno é esse que deve se manifestar em pelo menos dois cenários diferentes, ou seja, não necessariamente em *todos* os cenários e que, além disso, tem momentos em que aparece mais e outros menos (em geral, para a criança, aparece mais na escola, por exemplo), ou seja, não está presente o tempo inteiro? Se se trata de um transtorno neurobiológico, orgânico, marcado no indivíduo como uma tatuagem irremovível, como se explica o fato de ele não estar presente o tempo todo e em todos os lugares? Que doença é essa que é mais evidente nos meses escolares e cujos sintomas reduzem drasticamente ou mesmo desaparecessem nas férias de verão? Sem responder a essas indagações, a “novidade” do DSM-V é provar a presença do déficit em adultos: o transtorno não aparece o tempo todo, mas *com certeza* permanece ao longo da vida... Afinal, foram os cientistas que provaram!

Bem, se foram os cientistas que provaram, vejamos o que dizem os cientistas sobre suas provas:

Enquanto você estiver lendo, tenha em mente como é difícil produzir provas científicas diretas de qualquer coisa que possa causar um problema de comportamento humano. Os experimentos necessários para dar evidências diretas e conclusivas de o TDAH ser, por exemplo, causado por danos na porção frontal do cérebro de uma criança em desenvolvimento são simplesmente impensáveis. Portanto, os cientistas do comportamento que desejarem estudar as causas biológicas do TDAH estarão frequentemente buscando informações altamente sugestivas para **uma causa que não poderá nunca ser comprovada com absoluta certeza** (BARKLEY, 2002 *apud* EIDT e TULESKI, 2010, p. 127, grifos nossos).

Ora, se não se pode dizer com absoluta certeza qual a causa de um transtorno, como afirmar com absoluta certeza a necessidade de medicar milhões de crianças em diversos

cantos do mundo? Ah bom, não sejamos tão enfáticos, talvez a explicação esteja nos remédios, os quais os cientistas já devem ter comprovada sua eficácia! Vejamos algumas informações relevantes presentes na bula da Ritalina citadas por Meira (2012, grifos do original):

[...] o medicamento pode provocar muitas reações adversas, **seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado** e o mecanismo pelo qual o metilfenidato exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central; **a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida** e não há teste diagnóstico específico. O diagnóstico correto requer a investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; **pode causar dependência física ou psíquica.**

Vemos, portanto, que além da inexistência de comprovação científica sobre a causa do TDAH, também não há comprovações sobre o mecanismo de ação do remédio supostamente usado para trata-lo. Não há nenhuma certeza, nem por parte dos próprios fabricantes do remédio, sobre sua eficácia e sobre a própria etiologia do suposto transtorno. As únicas certezas são suas reações adversas, suas contraindicações, seus perigos! Dentre as reações adversas<sup>73</sup> no Metilfenidato (MPH) encontramos:

- 1) Sistema Nervoso Central: psicose, alucinações, depressão, choro fácil, ansiedade, irritabilidade, agitação, hostilidade, suicídio, *zumbi-like*, *Facies*, *anfetameina*, convulsão, isolamento, insônia, confusão, sonolência, estereotipia, compulsão, baixo interesse, Tics, discenesias, Síndrome de Tourette, alterações na cognição;
- 2) Sistema cardiovascular: taquicardia, palpitação, arritmias, hipertensão, dor torácica, parada cardíaca;
- 3) Aparelho gastrointestinal: anorexia, náuseas, vômitos; câimbras, dor estomacal, obstipação, diarreia, boca seca, gosto ruim, alteração das funções hepáticas;
- 4) Sistema Endócrino-Metabólico: alterações hipofisárias, retardo de crescimento, baixa estatura final, perda de peso, alteração das funções sexuais;
- 5) Outras: Visão borrada, cefaleia, tontura, rash cutâneo, anemia, leucopenia, perda de cabelo, dermatite, enurese, febre não explicada, artralgia, alta sudorese;
- 6) À retirada e rebote: insônia, depressão, exaustão vespertina, hiperatividade, irritabilidade, piora dos “sintomas” iniciais.

---

<sup>73</sup> Fonte: Breggin, 1999 citado por Moysés e Collares, 2012.

Tais reações adversas demonstra que estamos tratando aqui de uma verdadeira fábrica de “não-crianças”, patologizadas, submetidas, silenciadas; verdadeiros zumbis, cujos corpos são violentados em prol da submissão à padronização dos comportamentos. E quando a leitura da bula já parece suficientemente (des)humana, as pesquisas continuam a comprovar o perigo da administração do MPH e da D-anfetamina:

O mecanismo de ação do MPH e das anfetaminas **é exatamente o mesmo da cocaína**: poderosos estimulantes que aumentam a atenção e a produtividade. Com estrutura química semelhante, essas substâncias aumentam os níveis de dopamina no cérebro, pelo bloqueio de sua receptação nas sinapses. Lembremos que a dopamina é o neurotransmissor responsável pela sensação de prazer. Como consequência desse aumento artificial, o cérebro torna-se dessensibilizado a situações comuns da vida que provocam prazer, como alimentos, emoções, interações sociais, afetos, o que leva à busca contínua do prazer artificial provocado pela droga, culminando na drogadição. Além disso, especula-se se aumentos desnecessários da dopamina durante a infância poderiam alterar o desenvolvimento do cérebro. **Como a medicação costuma ser retirada em torno dos 18 anos, esses jovens podem se tornar adeptos à cocaína na vida adulta, como modo de substituir a droga legal que tomaram por anos** (MOYSÉS e COLLARES, 2012, grifos nossos).

Portanto, apesar da única certeza que cerca as discussões em torno do suposto TDAH dizer respeito aos aspectos maléficos do uso da MPH e da D-anfetamina, com divergências entre seus próprios defensores em relação à existência da doença, o site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção não apenas omite as opiniões divergentes em relação ao TDAH, mas falsifica os dados da realidade ao afirmar, categoricamente, a inexistência de controvérsias em relação ao transtorno! No link “O que é o TDAH?”, podemos ler o seguinte:

**Não existe controvérsia sobre a existência do TDAH?**  
*Não, nenhuma.* Existe inclusive um Consenso Internacional publicado pelos mais renomados médicos e psicólogos de todo o mundo a este respeito. Consenso é uma publicação científica realizada após extensos debates entre pesquisadores de todo o mundo, incluindo aqueles que não pertencem a um mesmo grupo ou instituição e não compartilham necessariamente as mesmas ideias sobre todos os aspectos de um transtorno.

**Por que algumas pessoas insistem que o TDAH não existe?**  
Pelas mais variadas razões, desde inocência e falta de formação científica até mesmo má-fé. Alguns chegam a afirmar que “o TDAH não existe”, é uma “invenção” médica ou da indústria farmacêutica, para terem lucros com o tratamento.

No primeiro caso se incluem todos aqueles profissionais que nunca publicaram qualquer pesquisa demonstrando o que eles afirmam categoricamente e não fazem parte de nenhum grupo científico. Quando questionados, falam em “experiência pessoal” ou então relatam casos que somente eles conhecem porque nunca foram publicados em revistas especializadas. Muitos escrevem livros ou têm sítios na Internet, mas nunca

apresentaram seus “resultados” em congressos ou publicaram em revistas científicas, para que os demais possam julgar a veracidade do que dizem. Os segundos são aqueles que pretendem “vender” alguma forma de tratamento diferente daquilo que é atualmente preconizado, alegando que somente eles podem tratar de modo correto.

Tanto os primeiros quanto os segundos afirmam que o tratamento do TDAH com medicamentos causa consequências terríveis. Quando a literatura científica é pesquisada, nada daquilo que eles afirmam é encontrado em qualquer pesquisa em qualquer país do mundo. Esta é a principal característica destes indivíduos: apesar de terem uma “aparência” de cientistas ou pesquisadores, jamais publicaram nada que comprovasse o que dizem.

Trata-se de uma absurda calúnia falsificadora da realidade! A falta de argumentos e provas para comprovar a existência do TDAH leva tais senhores à única solução que lhes resta: a desqualificação de diversos pesquisadores que passam a ser rotulados como “pessoas de má-fé” ou acusados de não possuírem formação científica suficiente. Não podemos deixar de apontar os equívocos de tais afirmações!

Em primeiro lugar, a afirmação categórica da inexistência de controvérsia sobre o assunto é inverídica! Já demonstramos como um pesquisador renomado internacionalmente como Barkley, defensor do TDAH, já declarou sobre a impossibilidade de encontrar a causa para o suposto transtorno; também demonstramos que a bula da Ritalina, medicamento usado para tratar os sintomas do pseudo TDAH não conhece a etiologia da doença. Poderia alegar-se, é verdade, que o desconhecimento da causa não significa dúvidas sobre a existência do fenômeno, entretanto, se o próprio site afirma que existem pessoas que “insistem que o TDAH não existe”, como negar a existência de controvérsias sobre o tema?

Depois, a afirmação de que o grupo de profissionais que combatem a existência de TDAH “nunca publicaram qualquer pesquisa demonstrando o que eles afirmam categoricamente e não fazem parte de nenhum grupo científico” é absurda! Várias publicações já foram citadas por nós ao longo do trabalho, mas se é tão importante demonstrar que há sim verdadeiros pesquisadores, cientistas, entre os que combatem a medicalização do comportamento humano, entre os que defendem a liberdade da criança em ser criança, repetimos *alguns* dos mais *recentes* trabalhos publicados: FIORI (2005); TULESKI e EIDT (2007; 2010); EIDT e FERRACIOLI (2010); FERRACIOLI e TULESKI (2013); MEIRA (2010); MOYSÉS e COLLARES (2010; 2012; 2014); SOUZA (org.) (2013); FÓRUM... (2013); MOYSÉS, COLLARES e UNTOIGLICH (2013); BENASAYAG (2014); UNTOIGLICH (2014); RIBEIRO (2014).

Por fim, é necessário combater a afirmação de que os que questionam a existência do TDAH querem “vender alguma forma de tratamento diferente daquilo que é atualmente preconizado”. Ora, nessa desqualificação, os senhores “cientistas todo-poderosos” metem os pés pelas mãos, pois a crítica é absolutamente infundada. O que se critica não é o *método de tratamento para o TDAH*, mas sim o próprio TDAH! Aqueles que questionam sua existência não querem “vender” novos métodos de tratamento, querem aboli-los! Querem libertar a criança, combatem apenas para que elas sejam crianças! O remédio que propõem é único: ensine os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade e deixem-na livre para brincar! Não se lucra absolutamente nenhum um centavo com esse “método”.

Dito isso, consideramos extremamente relevante expor os principais apontamentos sobre os quais se baseiam os “verdadeiros cientistas” defensores do TDAH, a fim de que possamos em seguida, contrapor a estes argumentos, a formação histórico-cultural da atenção e da vontade. Vejamos o que dizem as pesquisas defensoras do TDAH:

- a. Encaro o TDAH como um **transtorno do desenvolvimento da capacidade de regular o comportamento** com um olho voltado ao futuro. **Acredito que o transtorno tenha sua base numa área do cérebro com subatividade que, enquanto amadurece, fornece meios crescentes de inibição comportamental, de auto-organização, autorregulação e previdência.** [...] a deformidade comportamental causada por essa subatividade é pernicioso, insidiosa e desastrosa em seu impacto na capacidade de uma pessoa lidar com seus afazeres diários críticos, através dos quais os seres humanos se preparam para o futuro, próximo ou distante (BARKLEY, 2002 *apud* EIDT e TULESKI, 2010, p. 125, grifos do original);
- b. Nos últimos anos, estudos têm apontado que escolares com TDAH apresentam **disfunções cerebrais, em particular nos lobos frontais** (rede frontal-estriatal-cerebelar), que podem ocasionar alterações em mecanismos cognitivos, como atenção sustentada, funções executivas, déficit de inibição motora e agitação psicomotora. Tais alterações comprometem a aquisição da linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar (OKUDA *et al.*, 2011, p. 352, grifos nossos);
- c. A boa notícia veio com a Dra. Ana Beatriz Barbosa e Silva, médica psiquiatra e escritora, que apresentou a palestra magno do Simpósio – DDA e Dislexia: Sintomas Clínicos e Neuroimagens. Segundo ela, ‘mais do que ajudar no diagnóstico, **a neuroimagem trouxe a certeza que o TDAH** (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) **e a dislexia existem** (ABD, 2008 *apud* MOYSÉS e COLLARES, 2012, p. 118, grifos nossos).

Assentados sobre uma perspectiva localizacionistas, portanto, biológica da formação do comportamento humano, tais estudos buscam identificar o local no cérebro que seria

responsável pelo transtorno, comemorando o fato de exames de neuroimagem terem trazido a uma certeza das supostas patologias. É com objetivo de desmitificar essa compreensão das formas superiores de conduta que passamos agora à discussão sobre a formação da atenção voluntária e da vontade a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

### 5.1.2 A construção social da atenção voluntária

Discutir a história da atenção na criança é discutir a história do desenvolvimento de sua conduta organizada (VIGOTSKI, 2012). “*A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção*” (LURIA, 1979, p. 1).

A importância da seletividade entre os diferentes estímulos é essencial, pois sem ela seria possível alguma atividade diante da quantidade de informações desorganizadas e não selecionadas existentes. Na atividade consciente, é necessário, portanto, selecionar os processos dominantes – objetos da atenção do homem – e separá-los do pano de fundo composto por processos secundários que estão acessíveis à consciência e que podem, a qualquer momento, tornar-se dominantes e passarem ao centro da atenção humana (*ibidem*). É esse processo de eleição figura/fundo (destacar elementos dominantes dos secundários) que institui o *foco* da atenção (MARTINS, 2013a).

Nesse sentido, Luria (*op. cit.*) destaca três aspectos centrais da atenção: 1) O *volume da atenção*: refere-se à quantidade de sinais recebidos e suas associações; 2) A *estabilidade da atenção*: refere-se à duração que estes processos se mantêm como dominantes e 3) As *oscilações da atenção*: referem-se ao caráter cíclico do processo, ou seja, a possibilidade de determinados processos possuírem ora o caráter dominante da atenção e ora o perderem.

Luria destaca ainda os *fatores determinantes da atenção* e estes possuem grande importância para o problema que analisamos agora. Estes fatores são distintos em dois grupos: os estímulos externos que determinam a atenção (estrutura do campo exterior) e os fatores referentes à atividade do próprio sujeito (estrutura do campo interno).

Os estímulos do primeiro grupo, ou seja, os externos – aqueles que chegam ao homem – , determinam o sentido, o objeto e a estabilidade da atenção. Para que isso ocorra, alguns fatores dos estímulos externos são essenciais. O primeiro fator é a sua intensidade; a grandeza, a coloração etc. do estímulo vai influenciar diretamente na atração da atenção do sujeito: se o estímulo é mais colorido do que o outro, se é maior etc. O segundo fator é a “novidade” do estímulo; o sujeito atenta-se rapidamente ao novo, ao distinto. Outro fator

importante é a organização do estímulo; cada estímulo é mais bem percebido quanto mais organizado estiver. Tais fatores, intensidade, novidade e organização do estímulo, são essenciais para compreender a direção da atenção humana: o sentido no qual se orienta, o objeto de sua atenção e a estabilidade da atenção.

Os estímulos do segundo grupo são aqueles que estão relacionados com o sujeito e a estrutura de sua atividade, são eles as necessidades, os interesses e os objetivos do sujeito. Aqui cabe uma observação importantíssima. Se nos animais o fator biológico tem fator decisivo, ele orienta sua atenção a partir do instinto, por exemplo, o pato percebe o cheiro dos vegetais e as abelhas reagem às formas das flores, no ser humano a situação é diferente: “[...] *as necessidades e interesses que o caracterizam não têm, em sua grande maioria, caráter de instintos e inclinações biológicas, mas caráter de fatores motivacionais complexos que se formaram no processo da história social*” (LURIA, 1979, p. 4-5). Nesse sentido, a organização estrutural da atividade humana é elemento essencial na compreensão dos fatores que determinam a atenção do homem. É a dinâmica da vida em sociedade que gera necessidades que dirigem a atenção humana, as quais se tornam essenciais na construção da cultura e assim, do próprio ser humano (MARTINS, 2013a, p. 142).

Outra questão extremamente relevante para o problema que aqui levantamos, relacionada ao anteriormente dito, e que é abordada por Luria (1979) diz respeito à influência que o grau de automatização da atividade exerce na atenção. Na explicação do autor:

É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um *objetivo* determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, por último, que é justamente esta circunstancia que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelos quais ele é atingindo. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Basta lembrar como fica tensa a atenção de um atirador inexperiente ao puxar o gatilho ou a atenção de um datilógrafo iniciante a cada batida do teclado. Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado. Para isto, basta analisar atentamente o desempenho no tiro de um atirador bem preparado ou o processo de datilografia de uma datilógrafa experiente. Tudo isso mostra que o sentido da atenção é determinado *pela estrutura psicológica da atividade* e depende essencialmente *do grau de sua automatização* (p. 5, grifos do original).

Portanto, o processo de automatização da atividade desloca a atenção das ações propriamente ditas para os seus objetivos finais, tendo em vista que as ações ficam costumeiras e bem consolidadas. Quando a tarefa é concluída com sucesso, rapidamente a tensão que fez parte dela durante todo o percurso se elimina. Se a tarefa não é bem

consolidada, a atenção mantém-se direcionada à resolução do problema. “*Desse modo, a atenção do homem é determinada pela estrutura de sua atividade, reflete seu processo e lhe serve de mecanismo de controle. Tudo isto torna a atenção um dos aspectos mais importantes da atividade consciente do homem*” (LURIA, 1979, p. 6, grifos do original). A estrutura da atividade condiciona, portanto, a qualidade da ação. As ações, pelos seus componentes afetivos, pelo sentido que tem para o sujeito, mobiliza a atenção.

Os fatores determinantes da atenção supracitados, externos e internos, são determinantes na definição dos diferentes tipos de atenção. Luria (*op. cit.*) explica que a Psicologia distingue dois tipos de atenção, os quais são o eixo das análises que aqui desenvolvemos: a atenção involuntária ou primária e a atenção arbitrária ou voluntária<sup>74</sup>. A atenção involuntária, comum aos homens e animais, é aquela atraída por qualquer estímulo externo forte, novo ou correspondente a alguma necessidade. Por exemplo, involuntariamente viramos a cabeça ao ouvir uma batida súbita de porta ou nos colocamos em situação de alerta a ruídos incompreensíveis. Este tipo de atenção começa desde o momento em que a criança nasce, é decorrente dos mecanismos nervosos herdados geneticamente e estudado pela investigação genética dos reflexos da criança. Essa fase de desenvolvimento é denominada por Vigotski (2012, p. 214, tradução nossa) como “*período natural ou primitivo de desenvolvimento da atenção*”, pois se trata de um processo puramente orgânico de crescimento e amadurecimento do aparato nervoso e das funções da criança.

O processo orgânico de desenvolvimento da atenção involuntária cai a um segundo plano na história do desenvolvimento humano quando o comparamos ao segundo tipo da atenção, qualitativamente superior (*idem*). Este segundo tipo de atenção, a voluntária, é inerente apenas ao homem e decorre do desenvolvimento cultural da atenção, da sua submissão ao poder humano. Trata-se da capacidade humana de concentrar sua atenção arbitrariamente ora em um objeto, ora em outro, inclusive sem que nada na sua situação circundante mude. A psicologia idealista estudou por muito tempo esse tipo de atenção como decorrente do livre arbítrio do homem, sendo muitas vezes estudada dentro da seção “Vontade” na psicologia, não como atenção. Concebia-se que ela partia de processos psíquicos inerentes ao homem. Luria (*op. cit.*, p. 24, grifos do original) afirma que é possível superar essa concepção naturalista da Psicologia Idealista

---

<sup>74</sup> Nas traduções que utilizamos, Luria (1979) utiliza os termos “involuntária e arbitrária”; já Vigotski (2012) utiliza os termos “primária e voluntária”. Aqui optamos por utilizar os termos “voluntária e involuntária” pois estes são mais comumente utilizados entre os estudiosos da Psicologia Histórico-cultural (EIDT e FERRACIOLI, 2010; MARTINS, 2013).

[...] se mudarmos as concepções tradicionais dos processos conscientes, se deixarmos de considerá-los primários, particularidades primárias sempre existentes na vida espiritual e abordá-los como produto de um complexo **desenvolvimento histórico-cultural**. [...] Só após darmos esse passo e dominarmos o problema da gênese da atenção arbitrária é que poderemos ver as suas raízes autênticas e dar-lhe uma explicação científica.

Como já vimos, as relações sociais que a criança estabelece, mediadas pela linguagem, são determinantes na organização dos processos psíquicos infantis. O desenvolvimento da atenção voluntária não é diferente. O desenvolvimento cultural da atenção começa na mais tenra idade a partir do contato social da criança com o adulto. Inicialmente é o adulto quem, através da fala e dos gestos, organiza o comportamento da criança. Quando o adulto diz: “Isto é uma xícara” e aponta o dedo para ela, a criança – ainda involuntariamente – volta sua atenção para o objeto nomeado pelo o adulto, distinguindo-o de todos os demais objetos. A organização da atenção está, portanto, nesse momento, dividida entre duas pessoas: o adulto que orienta a atenção e a criança que subordina sua conduta à palavra e ao gesto do adulto. Esta é a primeira etapa da formação da atenção voluntária, na qual ela é exterior pela sua fonte e social pela sua natureza.

No segundo momento, quando a criança domina a linguagem, ela é capaz de indicar e nomear sozinha os objetos, portanto, pode deslocar de forma autônoma sua atenção para o objeto. A organização da atenção que era compartilhada por duas pessoas (adulto e criança), portanto externa, passa agora a uma nova etapa de organização *interior* da atenção; essa nova forma de organização é social pela sua origem, ainda que seja interiormente mediada pela estrutura. “*É esta etapa a que deve-se considerar etapa de nascimento de uma nova forma de atenção arbitrária, que não é uma forma de manifestação do “espírito livre” primariamente própria do homem, mas um produto de um complexo desenvolvimento histórico social*” (LURIA, 1979, p. 25, grifos do original).

Nas etapas que se sucedem, com a complexificação da linguagem, as estruturas intelectuais tornam-se discursivas e atenção se torna cada vez mais elástica e complexa. Esse caminho é cada vez mais elaborado de maneira que a linguagem e os processos intelectuais se tornam tão automatizados que, torna-se tão fácil passar a atenção de um objeto ao outro (já que, como vimos, a automatização tem influência direta na atenção) que esse processo superior da atenção parece, a um olhar superficial, involuntário. “*Tudo isso mostra que a atenção arbitrária do homem realmente existe com seu caráter elástico e independente das ações exteriores imediatas mas tem um caráter determinado explicável por ser social por origem e mediada por processos de linguagem internos por estrutura*” (*ibidem*, p. 26).

O que acaba de ser dito permite concluir que a atenção arbitrária, considerada pela Psicologia clássica como primária, mais tarde manifestação do “livre arbítrio” ou qualidade fundamental do “espírito humano”, em realidade é produto de um desenvolvimento sumamente complexo. As fontes desses desenvolvimentos são as formas de comunicação da criança como adulto, sendo o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que media o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste. A formação da atenção arbitrária abre o caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica (LURIA, 1979, p. 35).

Vigotski (2012) discute a importância desse processo de formação cultural da atenção voluntária. Ele explica que, assim como todos os demais processos psíquicos, a atenção se desenvolve a partir de duas linhas: a primeira, de desenvolvimento natural que se baseia na maturação orgânica, e a segunda, que depende da apropriação dos signos historicamente elaborados pela cultura humana. Esse processo de desenvolvimento cultural **acompanha todo o desenvolvimento do indivíduo** desde a mais tenra idade até a o adolescente, quando o processo superior da atenção está formado (o que não significa dizer que ele está finalizado) (MARTINS, 2013a).

O lugar dos signos na formação da atenção voluntária é especialmente discutido por Vigotski (*op. cit.*). O autor explica que a criança, desde os primeiros dias de vida, se encontra em um meio complexo que é formado por “estímulos de gênero duplo” (p. 232), isto é, de um lado estão os objetos e fenômenos que atraem a atenção da criança pelas qualidades que já descrevemos, e de outro lado estão as palavras que dirigem a atenção da criança. Pra Vigotski, a primeira função da palavra é a de *indicação* e, portanto, desde o princípio, a atenção da criança é *orientada*. “*Aquele que não leva em conta esta função da linguagem, que é a mais importante entre as primeiras funções, jamais poderá compreender de que maneira se forma toda a experiência psicológica superior da criança*” (*loc. cit.*).

Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. De igual modo acontece com a atenção voluntária. No princípio, é o adulto que orienta a atenção da criança com suas palavras, criando uma espécie de indicação suplementar, algo assim como flechas, sobre os objetos de seu entorno, elaborando com elas poderosos estímulos indicadores. Logo é a criança quem começa a participar ativamente em tais indicações e é ela mesma quem utiliza a palavra ou o som como meio indicador, quer dizer, orienta a atenção do adulto ao objeto que lhe interessa<sup>75</sup> (*loc. Cit.*, tradução livre nossa.).

---

<sup>75</sup> Así es como se desarrolla el lenguaje, el pensamiento y todos los demás procesos superiores de la conducta. De igual modo sucede con la atención voluntaria. Al principio, es el adulto quien orienta la atención del niño con

O processo de desenvolvimento da atenção voluntária se dá, portanto, como o processo de desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores: inicialmente é o adulto que atua, através dos gestos e da fala, dirigindo a atenção da criança; em seguida, a criança interage com o seu entorno através da linguagem, passa, então, a atuar sobre os demais numa relação mediada pela linguagem e só ao final é que ela é capaz de atuar sobre si mesma, na organização de sua própria conduta. É um processo que nasce de fora e, através dos signos, se interioriza (VIGOTSKI, 2012). Dito de outra maneira, a atenção imediata, natural, se transforma em atenção mediada devido à apropriação dos signos externos; essa atenção mediada se qualifica devido à conversão dos signos externos em internos (operações internas), os quais são novamente convertidos em imediata. O resultado final, no entanto, não é mais comparável à atenção imediata inicial, isto porque ela não é mais orientada pelo campo exterior, mas sim determinada pelo *motivo da atividade*, na qual a própria pessoa coloca a atenção a serviço de suas finalidades na realização da atividade (MARTINS, 2013a).

A questão do desenvolvimento cultural da atenção voluntária, mediada pelo signo, servindo de meio à interiorização da realidade externa e que permite ao adolescente o domínio da própria conduta é extremamente relevante para a discussão do suposto transtorno da atenção que compõe o TDAH. Não podemos negar e, ao contrário, defendemos que a formação humana se dá pelo entrelaçamento de duas linhas do desenvolvimento, a natural e a social, num processo de saltos qualitativos e revoluções. Assim, obviamente, uma lesão orgânica, conforme demonstrou Luria (1979), ao estudar as Patologias da Atenção, tem impactos naqueles processos de origem social que foram consolidados na estrutura biológica. Então, uma lesão neurológica adquirida pode sim afetar a função superior da atenção e podem existir indivíduos com quadros patológicos de atenção. Não é desses indivíduos que estamos tratando aqui. A questão é que se uma lesão neurológica pode levar a um distúrbio de atenção, não significa que o contrário seja verdadeiro, isto é, que uma dificuldade na atenção voluntária seja originada de uma lesão neurológica inata.

Eid e Ferracioli (2010, p.111) fazem duas observações importantes às quais nos ajudam a pensar o problema que levantamos. Em primeiro lugar, afirmam: “[...] *ainda no final da educação infantil e mesmo no início do processo de alfabetização, a criança não desenvolveu ainda a capacidade de controlar voluntariamente sua própria atenção, ou seja, esse processo não se internalizou plenamente*”. Conforme explicou Vigotski (2012) baseado em estudos

---

sus palabras, creando una especie de indicaciones suplementarias, algo así como flechas, sobre los objetos de su entorno, elaborando con ellas poderosos estímulos indicadores. Luego es el niño quien empieza a participar activamente en tales indicaciones y es él mismo quien utiliza la palabra o el sonido como medio indicador, es decir, orienta la atención del adulto hacia el objeto que le interesa.

realizados por Leontiev, o desenvolvimento da atenção voluntária, enquanto uma forma superior conduta, isto é, como uma possibilidade consciente de controlar o seu próprio comportamento, só atinge a máxima plenitude no adolescente e ainda assim, isso não significa que nesta fase o seu desenvolvimento está encerrado. Sendo assim, como é possível que o diagnóstico de Déficit de Atenção que compõe o TDAH – lembramos, enquanto um transtorno neurobiológico – seja dado a crianças que ainda estão em pleno processo de constituição da atenção voluntária?

Retornemos ao questionário disponibilizado na página da ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção, utilizado para detectar o TDAH em crianças. As nove questões referentes à Atenção listamos a seguir:

1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas;
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer;
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele;
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações;
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado;
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex.: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros);
8. Distrai-se com estímulos externos;
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia<sup>76</sup>

Pedimos aos leitores que, mesmo após a leitura de 190 páginas do nosso trabalho, façam um enorme esforço psicológico de *manterem a atenção aos detalhes* que abordaremos na dissecação de cada uma dessas questões, no que se refere às tarefas exigidas em cada uma delas. Consideramos que nossos leitores são adultos, letrados, cultos, que desenvolveram as formas superiores de conduta e, portanto, esse esforço em *manter a atenção aos detalhes* que solicitamos é extremamente possível, ainda que possa ser necessário, a essa altura, acompanhar a leitura com um cafezinho ou ainda levantar repetidas vezes para dirigir-se ao banheiro. Mas não há preocupações quanto a isso, ninguém será por isso considerado como portador de distúrbios neurobiológico, afinal, partindo de um adulto culto e letrado que faz a leitura de uma tese de doutorado, de acordo com os “grandes cientistas do TDAH”, isto é perfeitamente *normal*.

---

<sup>76</sup> Disponível em <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html#sthash.Fh1qVOjF.dpuf>

Pois bem, foquemos nossa atenção primeiramente nas questões de 1 a 7 e na questão 9. A questão 8 abordaremos adiante. As principais tarefas exigidas nestas questões podem ser sintetizadas assim: Deliberadamente (isto é, por própria iniciativa) *prestar muita atenção* a tarefas escolares; Deliberadamente, *manter atenção* em tarefas e lazer (infelizmente não é possível compreender o que se compreende por lazer no questionário); Deliberadamente, *prestar atenção* quando se fala com a criança e seguir instruções *até o fim*, isto é, *mantendo o foco de atenção até o fim*; Deliberadamente *manter a atenção* na organização de tarefas e materiais; Deliberadamente *manter a atenção* em tarefas que “exigem esforço mental prolongado” e em atividades do dia-a-dia (isto é, o tempo todo). Em resumo, podemos dizer que é exigido da criança (esse questionário, lembramos, é para crianças) que, **por iniciativa própria**, preste e mantenha a atenção em todas as atividades que desempenha na escola e no dia-a-dia! Ora, mas se a atenção **voluntária** está apenas se desenvolvendo na criança, de forma que ela precisa de *mediação* para que esse processo cultural/ exterior se internalize, como é possível exigir tamanho envolvimento psicológico da criança? Dito de outra forma, “[...] *se a atenção voluntária se constitui ao longo do processo de desenvolvimento da criança, então a constatação da existência de um comportamento desatento exacerbado deveria nos fazer pensar nos possíveis problemas neurológicos dela ou na qualidade das mediações que esta mesma criança teve acesso até então?*” (EIDT e FERRACIOLI, 2010, p.111).

De fato, a desresponsabilização dos defensores do TDAH sobre a qualidade das mediações que envolvem o desenvolvimento cultural da criança é elucidativa. O deliberado desvio do foco de atenção da esfera social para a criança, como já demonstramos, é uma tentativa consciente de medicalizar e submeter. A questão 8 – “Distrair-se com estímulos externos” – guarda uma particularidade interessante. Podemos dizer que ela se relaciona mais com a atenção involuntária do que com a voluntária. Como vimos, os estímulos externos estão ligados à atenção natural, biológica e, como qualquer animal, involuntariamente nos voltamos a qualquer estímulo que seja novo, forte ou que corresponda a alguma necessidade. Portanto, *biologicamente é natural do ser humano e de qualquer animal reagir a estímulos externos!* Lembramos que o desenvolvimento da função psicológica superior não apaga os traços da função elementar, portanto, mesmo no adolescente, pode-se considerar que a atenção voluntária se desenvolve incorporando dialeticamente a atenção involuntária. Se nos deparamos com uma criança que não reage a estímulos externos, bem, aqui sim, poderíamos desconfiar que algo pode não estar bem com ela (o que também, destacamos, não significa

automaticamente nenhum distúrbio!!). Portanto, mesmo o argumento biológico não justifica a existência de um transtorno nos moldes apresentado no TDAH.

Diante dessa análise exposta sobre o problema da atenção, consideramos que é possível nos debruçarmos agora sobre o outro lado da moeda, a questão da “hiperatividade”.

### 5.1.3 Impulsividade e indisciplina: considerações sobre a “hiperatividade”

*Mamãe não quer . . . não faça  
Papai diz não . . . não fale  
Vovó ralhou . . . se cale  
Vovô gritou . . . não ande  
Placas de rua . . . não corra  
Placas no verde . . . não pise  
No luminoso : . . não fume  
Olha o hospital . . . silêncio  
Sinal vermelho . . não siga  
Setas de mão . . . não vire  
Vá sempre em frente nem pense  
É Contramão*

(GONZAGUINHA, “Geraldinos e Arquibaldos”).

No que tange à hiperatividade, esta suposta incapacidade da criança em permanecer quieta, consideramos relevante tecer a discussão sobre um elemento que ajuda a compreender o conceito desta “impulsividade infantil”: estamos nos referindo à capacidade de regulação de impulsos e de regulação da própria conduta, isto é, estamos falando da “Vontade”. *“Conhecer como se desenvolve a vontade é fundamental para se compreender o que tem sido considerado como uma das características do TDAH: a dificuldade no autocontrole dos impulsos”* (EIDT e FERRACIOLI, 2010, p. 112).

O problema da vontade foi, segundo Vigotski (2014) estudado principalmente por duas principais tendências na Psicologia, denominadas pelo autor como heterônoma e autônoma/voluntarista. Dentro do primeiro conjunto de teorias, as heterônomas, se encontram as teorias associacionistas e as intelectualistas. As associacionistas estudam o problema da vontade como a reflexologia e a psicologia do comportamento (behaviorismo), considerando que os adultos e as crianças agem, inicialmente, de maneira cega, de maneira reativa, impulsiva e espontaneamente em uma situação dentro da qual conquista o seu objetivo e a partir da qual se estabelece uma associação entre a atividade e os resultados, associação essa que conduzirá a conduta. Já a teoria intelectualista, representada pelos psicólogos franceses, em especial por Herbart, afirmam que não é apenas a pura associação que explica os

processos volitivos. Eles são variáveis de acordo com o curso do desenvolvimento das funções: se no início a ação é reativa, impulsiva e instintiva, isto produz uma ação resultante do costume e finalmente outra que se relaciona com a razão. Cada ato volitivo é, portanto, racional.

Ainda que as teorias heterônomas representem um avanço para a Psicologia que até então explicava o problema da vontade de forma determinista, como resultante da “força espiritual” do homem, elas não foram capazes de explicar o aspecto mais importante da vontade, a liberdade do indivíduo adotar esta ou aquela decisão bem como a grande variedade estrutural da ação externa, características que distinguem o ato não volitivo do volitivo. Incapazes de explicar, portanto, como a atividade irracional se converte em racional, essas teorias deram lugar ao aparecimento de um conjunto de tendências na Psicologia que tratavam de resolver o problema da vontade com a ajuda de estruturas metafísicas, interpretando-a como algo primário, que não podia ser relacionada a outros processos psíquicos.

Essas teorias, as autônomas, encontrou seu principal expoente em Wundt, o qual defendia que é sobre a base do ato afetivo que o processo da vontade se transforma. Em outras palavras, as teorias autônomas explicam a vontade não pela memória, ou pelo intelecto, mas pela própria vontade. Essas teorias se decompõem em algumas tendências que encontram caminhos diferentes para explicar a vontade: de um lado, uma explicação de que a vontade é regida por um princípio sobre humano, por uma atividade universal que independe da razão; de outro lado, a interpretação da vontade abriu o espaço para a penetração na psicologia do conceito de *inconsciente*, uma interpretação voluntarista da natureza do psiquismo humano.

Assim, de um lado, o ato voluntário é considerado mais um hábito, que não guarda nenhuma diferença das formas mais elementares do comportamento e, de outro lado, considerado como algo absolutamente livre do psiquismo. Diante dessa dualidade, a psicologia histórico-cultural buscou dar uma explicação científica ao problema da vontade. Segundo Luria (1986, p. 95, grifos nossos),

A explicação científica do ato voluntário não deve buscar suas fontes nos fatores biológicos que determinam a vida do organismo, ou em fatores espirituais, que aparentemente entram na composição da vida psíquica. É indispensável **sair dos limites do organismo** e examinar como os processos voluntários se formam no curso do desenvolvimento da **atividade concreta** da criança e de sua comunicação com os adultos.

É com essa compreensão que Vigotski analisa o processo de desenvolvimento da vontade na criança, levando em consideração o lugar privilegiado da linguagem nesse percurso. A análise da vontade, ressaltamos com Eidt e Ferracioli (2010), não pode ser feita

apartada das análises já realizadas sobre a atenção. Elas tem íntima relação no curso do desenvolvimento infantil.

A primeira etapa da constituição do ato voluntário, assim como a da atenção voluntária, também é organizada pelas instruções verbais que o adulto dá à criança: “pega o balão”, “levanta a mão” etc., de forma que, neste momento, o ato está dividido entre duas pessoas, ele começa com a instrução verbal do adulto e finda com as ações da criança realizadas em resposta a este ato verbal. Somente na etapa seguinte a criança começa a dar ordens a si mesma com o uso da linguagem exterior (“agora eu vou colocar a boneca para dormir”, “agora está na hora do lanche”) e, finalmente, essa linguagem exterior se internaliza de forma que o indivíduo é capaz de dominar a sua própria conduta (LURIA, 1986). Portanto, o desenvolvimento da vontade começa com atos primitivos da criança, guiada pelas instruções verbais dos adultos e finda com um complexo conjunto de atos voluntários, decorrentes da atividade coletiva da criança (VIGOTSKI, 2014). Dito de outra forma,

A essência do ato voluntário livre consiste em que sua causa encontra-se nas formas sociais de comportamento. Em outras palavras, o desenvolvimento da ação voluntária da criança começa com um ato prático que a criança realiza por indicação do adulto. Na etapa seguinte, ela começa a utilizar sua própria linguagem externa, que a princípio acompanha a ação e logo a precede (Bülher e Hetzer, 1928). Finalmente, no estágio posterior do desenvolvimento, esta linguagem externa da criança “interioriza-se”, transformando-se em linguagem interna, tomando a função de regulação da conduta (...). Desta forma, surge a ação voluntária consciente da criança, mediada pela linguagem (LURIA, 1986, p. 95).

Com esta explicação, a psicologia histórico-cultural nos demonstra como a ação voluntária da criança não decorre de uma determinação biológica inata, mas desenvolve-se a partir das relações sociais que a criança estabelece. Recorrendo mais uma vez a Luria (*op. cit.*) pela brilhante clareza com a qual expõe o concentrado da obra da escola de Vigotski, podemos resumir que *“Esta tese possui importância fundamental para a psicologia científica que examina os processos psíquicos complexos, não como resultado do desenvolvimento biológico, mas sim como resultado das formas sociais de atividade humana”*. Dessa forma, é possível ratificar o papel especialíssimo que cumpre a palavra não apenas como meio da comunicação exterior, mas, principalmente, como meio da regulação da conduta humana.

Pelo exposto, corroboramos com a afirmação de que o processo de transformação das funções elementares, primitivas e inatas em funções psicológicas superiores (culturais e voluntárias) engloba os diversos graus dos processos educativos e de inserção cultural, ambos mediados pela linguagem. Nesse sentido, a origem da impulsividade – característica marcante do suposto TDAH –, que é o oposto do controle voluntário do comportamento (vontade) não

pode ser encontrada dentro do organismo do indivíduo ou mesmo na sua história pregressa à entrada na escola (EIDT e TULESKI, 2007).

Até os 3 anos de idade, a conduta da criança é absolutamente coordenada por aquilo que ela escuta dos adultos. A partir dos três anos de idade, quando a criança consegue se diferenciar dos adultos e traços da vontade começam a ser diferenciados, a criança entra em conflito com, de um lado, a tentativa de realizar de forma independente seus desejos e, de outro lado, a conservação do adulto no controle de sua conduta. Esse conflito, que caracteriza a chamada “crise dos 3 anos”, na qual a criança apresenta comportamentos de negatividade a determinadas situações e pessoas, é apenas a expressão externa dos processos revolucionários que o meio social opera no desenvolvimento do psiquismo infantil; são, portanto, comportamentos esperados e perfeitamente superáveis (EIDT e FERRACIOLI, 2010). É nesse sentido que a Educação infantil cumpre um papel primordial no desenvolvimento da vontade. Conforme explicou Leontiev (apud EIDT e FERRACIOLI, *op. cit.*, p. 114, grifos nossos):

[...] já desde os primeiros dias de aprendizagem escolar a criança deve controlar sua conduta externa: colocar-se devidamente em fila, está sentado corretamente à carteira, subordinar-se a determinadas normas de comportamento nos recreios. Tudo isso supõe a capacidade para conter suas reações motoras impulsivas, controlar sua conduta, dirigir seus próprios movimentos. É sabido que para uma criança de 7 anos não sempre, nem muito menos, é fácil cumprir com estas solicitações. **Também se sabe que estas capacidades se educam e não se formam por si mesmas.** É indispensável, em consequência, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também nesse aspecto na escola.

É válido, mais uma vez ressaltar, que o desenvolvimento da vontade não se completa durante a infância e, portanto, a avaliação de que a criança que não mantém o controle sobre a sua conduta possui algum tipo de déficit neurobiológico torna-se absolutamente infundada. É exatamente sobre essa tese que se sustenta o questionário que “detecta” o TDAH no que se refere às questões ligadas à “hiperatividade”. Vejamos.

10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado;
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma;
14. Não pára ou frequentemente está a “mil por hora”;
15. Fala em excesso;
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas;
17. Tem dificuldade de esperar sua vez;

**18.** Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.).

Todas as questões visivelmente referem-se a essa possibilidade que a criança, é verdade, ainda não possui, de autocontrole de sua conduta. Ou seja, o que é esperado que acontecesse com a criança é, pela ótica do TDAH, considerado um distúrbio! Trata-se da mais absoluta e declarada medicalização da infância, escancarada aos olhos de qualquer pessoa que enxergue o processo de desenvolvimento infantil sem as lentes da patologização da vida. Esse processo, conforme já discutimos, está enraizado no sistema apodrecido da sociedade capitalista que precisa sobreviver à custa da formação de indivíduos passivos, robotizados e pouco questionadores. Nesse sentido, tem todo lugar a discussão feita por Ferracioli e Tuleski (2013) sobre o conceito de “indisciplina”, que tem sido tomada como a face aguda da impulsividade, isto é, da falta de controle sobre a própria conduta.

Estes autores discutem como a definição sobre o que é disciplina ou indisciplina é influenciada por diferentes formas de concebê-las. Em primeiro lugar, apresentam a “concepção autoritária” (p.40), na qual a disciplina é tomada como sinônimo da obediência cega necessária à manutenção das regras sociais. Aqui, o disciplinador é o possuidor da verdade e ao disciplinado, qualquer desacato é motivo de punição. Nesta perspectiva, qualquer “*manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina*” (REGO apud FERRACIOLI e TULESKI, 2013). A segunda perspectiva seria a “concepção libertária ingênua” (p.41) que, em busca de se opor à primeira concepção, assume o outro extremo de forma equivocada considerando a disciplina sempre como sinônimo de opressão e a indisciplina é de igual maneira, sempre vista como sinônimo de virtude, já que significaria uma ousada resistência. Mesmo se a indisciplina, por vezes, pode sim ser considerada símbolo de resistência, essa segunda concepção não avança por continuar naturalizando algo que é socialmente construído.

Por fim, os autores apresentam a “concepção histórico-social” da (in)disciplina. “*Nesta, a disciplina pode ser vista e vivenciada como o estabelecimento de parâmetros de convivência entre as pessoas, sem que para isso deva ser indiscutível*” (ibidem, p. 42). “*Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais*” (REGO apud FERRACIOLI e TULESKI, 2013, p.42). Dessa maneira, o que diferencia esta concepção das anteriores é a compreensão de um fenômeno comportamental humano como resultante da trama das relações sociais em que este fenômeno

se desenvolve e não como resultante de sua constituição biológica. Olhando-se para os fenômenos pela ótica da perspectiva histórico-cultural da formação humana, qualquer argumento sobre a necessidade de tratar fenômenos sociais que, apenas na aparência, se mostram de maneira individualizada, é desmascarado.

Ao apresentar a concepção vigente sobre o suposto TDAH e a perspectiva histórico-cultural da formação da atenção e da vontade no curso do desenvolvimento infantil, buscamos demonstrar como a atuação fonoaudiológica que é cega a esta realidade que povoa a escola brasileira hoje, fantasiada de fraseologias que hipoteticamente visam defender a igualdade e a inclusão, apenas corrobora para a geração de uma escola com professores cada vez mais desacreditados e desvalorizados e crianças cada vez mais silenciadas, submissas, padronizados, isto é, tornam-se, a cada dia, menos crianças.

## 5.2 A DISLEXIA E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

### 5.2.1. A Suposta “Dislexia” e os “Distúrbios de Aprendizagem”

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiciclético. [...]

Pouco importa, porque o diagnóstico, a classificação, exime de responsabilidade aqueles que rodeiam Dani. Todo o peso passa para as costas da criança. Pouco podemos fazer. O garoto é disbiciclético! O problema é dele. A culpa é dele. Nasceu assim. O que podemos fazer?

(EMÍLIO RUIZ, “Disbicicléticos”)<sup>77</sup>.

Dedicamos esse tópico à apresentação da visão hegemônica na Fonoaudiologia e mesmo nas áreas da Saúde e da Educação a respeito das dificuldades que aparecem com o aprendizado da leitura e da escrita na idade escolar: uma visão de que tais dificuldades podem ser, em sua grande maioria, justificadas por distúrbios orgânicos, presentes na criança desde o seu nascimento. Nas publicações na área da Fonoaudiologia, não obstante a existência de termos como disgrafia, disortografia e discalculia que justificam atendimentos especializados desse profissional, tais termos integram um conjunto de dificuldades que são diferenciadas no

<sup>77</sup> Disponível em <http://www.inclusive.org.br/arquivos/2853>

que se refere às manifestações e causas dos possíveis transtornos da aprendizagem. Nas palavras de seus defensores:

São inúmeros os problemas de aprendizagem que podem interferir no desempenho escolar da criança, dentre os quais se encontram as **dificuldades de aprendizagem** de origem acadêmica e os transtornos específicos de aprendizagem como a **dislexia** do desenvolvimento e o **distúrbio de aprendizagem**. A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit fonológico da linguagem. O distúrbio de aprendizagem é um diagnóstico diferencial tanto em relação à dislexia quanto à dificuldade de aprendizagem, sendo uma expressão genérica que se refere a um grupo de alterações que manifestam dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas (OLIVEIRA, CARDOSO e CAPELLINI, 2012, págs.201-2).

Assim, temos três categorias destacadas. A primeira envolveria as chamadas **dificuldades** de aprendizagem, únicas a salvarem-se da determinação biológica, estariam ligadas a uma questão “acadêmica”. Do outro lado estariam os “transtornos específicos de aprendizagem”, a saber, os **distúrbios** de aprendizagem que seriam dificuldades com a leitura e escrita somada a dificuldades em diversos outros aspectos, conforme supracitado e a **dislexia**, também conhecida como Transtorno de Aprendizagem. Trataremos aqui não da dificuldade de aprendizagem comum a diversas crianças colocadas à difícil tarefa de aprender a ler e escrever. Também não trataremos das doenças cientificamente comprovados que podem comprometer a vida da criança, com consequências em vários aspectos, inclusive na aprendizagem. O que discutiremos aqui é se a diversidade dos processos de aprendizagem dos seres humanos, determinada pela diversidade das relações sociais nos quais estão inseridos, pode ser explicada exclusivamente pela Biologia.

Em relação aos “distúrbios” de aprendizagem, seus defensores afirmam:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e **presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central**. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (HAMMILL *apud* TULESKI e EIDT, 2007, p. 532, grifos do original).

Assim, segundo seus defensores, fator diferencial, portanto, entre os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem seria a disfunção neurológica, característica do primeiro e ausente no segundo. De acordo com a literatura defensora do distúrbio, suas principais manifestações seriam alterações nas habilidades de identificação e decodificação, na leitura de pseudopalavras, na fluência e compreensão da leitura, na compreensão auditiva, no cálculo, no raciocínio matemático, na soletração, na expansão do vocabulário e na expressão oral e escrita. Já a dislexia apresentaria como características dificuldades na fluência correta de leitura e na habilidade de decodificação, alteração na discriminação dos sons, consciência fonológica e limites com a memória de curta duração. Podem apresentar também, segundo concepção vigente, problemas com a memória verbal de longa duração. Tais fatores levariam a prejuízos na leitura de palavras irregulares, não frequentes, pseudopalavras, na expansão do vocabulário, bem como na compreensão daquilo que foi lido (OLIVEIRA, CARDOSO e CAPELLINI, 2012).

Segundo a Associação Internacional de Dislexia (*apud* RUBINO, 2010, p. 132, grifos nossos).

Dislexia é uma incapacidade *específica* de aprendizagem, **de origem neurobiológica**. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Portanto, tal concepção considera que a dislexia surge de uma condição patológica do cérebro e da mente humana. Strauss (2014) considerou que os principais princípios da dislexia podem ser resumidos, de acordo com a forma como se discute nos principais jornais e meios de comunicação norte-americanos, da seguinte forma:

1. “*Dislexia é um tipo específico de desordem na aprendizagem, manifestada como uma forma inesperada de dificuldade na aprendizagem da leitura*” (*ibidem*, p. 205, tradução nossa). Seria inesperada por que o indivíduo apresenta todas as características para se tornar alfabetizado, ex., é inteligente, teve uma educação adequada etc.
2. A dislexia surgiria devido ao efeito de genes ou complexo de genes anormais;
3. Tais genes anormais interferem na migração de neurônios a regiões específicas do cérebro;

4. Tais áreas cerebrais se tornariam incapazes de executar o processamento fonológico, isto é, a conversão dos grafemas em fonemas;
5. Como a conversão da linguagem escrita em linguagem oral não é feita, o texto é incapaz de entrar no processamento da linguagem no cérebro;
6. A consequência é que o leitor é incapaz de identificar as palavras e ligá-las ao seu significado correspondente no seu sistema lexical oral.

Moysés e Collares (2012) também abordam a suposta explicação genética para a Dislexia. Segundo as autoras, a prevalência mais comum em meninos, segundo seus defensores, bem como o fato do suposto transtorno ser mais comum em filhos de “disléxicos”, levou os pesquisadores à conclusão de que o “mal” só poderia ser genético. E mais! Eles foram além e afirmaram que se trata de um padrão recessivo ligado ao sexo. O gene alterado seria o culpado. Ele estaria ligado a um cromossomo X. Nos meninos então, bastaria um gene alterado para desencadear a doença, já que eles possuem um cromossomo X e outro Y. Nas meninas seria mais difícil desenvolver a doença, pois elas têm dois cromossomos X e ambos teriam que estar alterados. *“Os argumentos eram primários demais, tratando comportamento como se fosse cor dos olhos ou tamanho de ervilhas, de um modo tão simplista que faria Mendel se arrepiar...”* (ibidem, p. 123). Tendo desaparecido por um tempo, a onda da explicação genética, como demonstrou o trabalho de Strauss (2014), retorna à cena agora com toda força com novas “descobertas” de alterações cromossômicas e de novos genes responsáveis pela Dislexia. É verdade que há uma briga entre os autores, alguns atribuem a Dislexia ao cromossomo 1, outros ao 6, outros ainda ao 12 e alguns juram que ela estaria ligada ao 15. *“Um axioma em medicina é que quando há causas demais aventadas, talvez se esteja longe do real”* (MOYSÉS, 2010, p. 15).

De acordo Massi (2011) além da explicação para a dislexia baseada na anormalidade de genes, outras possíveis causas para o suposto transtorno vão desde anomalias na mobilidade dos olhos, passam por fatores hereditários e deficiências cognitivas e chegam até hipóteses relacionadas a um retardo na maturação cerebral ou a uma disfunção cerebral mínima. No rol das comprovações anatômicas, diferentes grupos de pesquisa brigam entre si e encontram alterações nas mais diversas áreas do cérebro: corpo caloso, cerebelo, áreas occipitais, parietais e temporais! Essas pesquisas, em geral, são feitas com um número muito pequeno de pessoas e os procedimentos metodológicos não são esclarecidos. Em síntese, os autores afirmam que foram feitas com pessoas portadoras de Dislexia que tiveram o cérebro estudado e nas quais foi encontrado algo de diferente aqui ou ali nos exames (MASSI, 2011; MOYSÉS, 2010; MOYSÉS E COLLARES, 2012).

Massi (2011) lembra ainda que, além das explicações anatômicas e genéticas, duas das mais recentes explicações, que vem baseando ações da neuropsicologia cognitiva bem como da Fonoaudiologia apresentam como fator etiológico da dislexia uma dificuldade de consciência fonológica ou uma dificuldade de processamento auditivo central.

Ao fazerem um resgate histórico desta busca desenfreada de uma explicação biológica para os problemas que acometem o processo de aprendizagem, Moysés e Collares (2012)<sup>78</sup> demonstram como há mais de um século hipóteses se sucedem sem jamais terem sido comprovadas. Sobre esse percurso histórico, as autoras afirmam: *“A busca por raízes científicas das disfunções neurológicas – quando e como quem comprovou o quê – leva a uma interessante viagem pelo terreno das transmutações, como omissões e distorções de fatos, criações de mitos etc...”*; e completam: *“Uma viagem que passa ao largo de evidências científicas, rigor metodológico, ética; em síntese, ao largo da ciência”* (p. 110).

Neste sentido, consideramos relevante resgatarmos a brilhante discussão realizada por Moysés (2010), Médica Pediatra e Doutora em Medicina pela USP, sobre a forma como atualmente é realizado o *diagnóstico* de Dislexia. Nas palavras da autora:

Ainda segundo as entidades que defendem a existência dessa doença, como é diagnosticada a dislexia? A ABD destaca, em sua página, um texto que afirma que o diagnóstico é feito dos seguintes modos: primeiro por um processo de exclusão. Isso me preocupa muito: uma doença neurológica que só comprometeria leitura e escrita diagnosticada por processo de exclusão... Quero ressaltar que usar critérios de exclusão é bastante comum no raciocínio clínico; entretanto, fazer um diagnóstico por exclusão é algo muito diferente. No primeiro caso, vou excluindo hipóteses de modo a poder ir investigando um grupo cada vez mais restrito de possibilidades; no segundo caso, **diagnosticar por exclusão significa que, por ter excluído todas as demais possibilidades, fico com a que restou, mesmo que ela não tenha sido comprovada e nem mesmo investigada. Isto é algo absolutamente estranho à racionalidade científica em medicina.** Retornando aos modos de diagnósticos apresentados, o segundo seria indiretamente à base de elementos neurológicos. **Isso me preocupa muito mais: uma doença neurológica diagnosticada indiretamente; não é assim que funciona a ciência em neurologia [...]** (*ibidem*, p. 12, grifos nossos).

---

<sup>78</sup> As autoras demonstram como o conceito de Dislexia nasce de especulações, com divergências dentro da própria Medicina, evoluindo ao longo da história de suposições em relação a fatores etiológicos, nascendo com o conceito absolutamente carente de evidências de Cegueira Verbal Congênita. Em 1896, Hinshelwood, oftalmologista inglês, chegou a seguinte conclusão: se doentes adultos com cegueira verbal não conseguiram ler e escrever, logo, crianças que não conseguiram ler e escrever deveriam apresentar algum tipo congênito da doença: nasce o conceito de cegueira verbal congênita. Tal conceito foi desprestigiado no meio científico e em seu lugar foi apresentada a hipótese de uma Lesão Cerebral Mínima, a qual, comprovada sua inexistência, ganhou nova roupagem sob o nome de Disfunção Cerebral Mínima, sem nenhum critério para tal. O desenrolar desses conceitos deu origem a, de um lado, advinda da hipótese da Cegueira Verbal Congênita, criou-se a Dislexia e, de outro lado, decorrente de uma Disfunção Cerebral Mínima, nasceu o TDAH.

Portanto, a autora chama a atenção, por um lado, que o diagnóstico por critérios de exclusão, “estranho à ciência Médica”, apenas confirma a fragilidade da causa da suposta dislexia ligada a fatores biológicos. Por outro lado, destaca que os elementos neurológicos não são capazes de atestar as doenças, mas sim são “indiretamente” ligados a ela! O uso dos exames de neuroimagem – que podem ser considerados uma verdadeira evolução científica, quando usados adequadamente – têm sido, mais recentemente, usados para comprovar pretensas lesões cerebrais (MASSI, 2007; 2011), de maneira indireta. Sobre esse hábito, que se tornou comum na Medicina, Moysés e Collares (2012, p. 129) explicam o problema de usar tais exames para tentar detectar a causa da dislexia:

[...] se pretendemos as áreas e funções cerebrais envolvidas no domínio da linguagem escrita, tais áreas e funções devem ser ativadas exatamente pela linguagem escrita! Ora, mas então seu resultado estará comprometido em todos os que não souberem ler, independente da causa ou motivo. Até mesmo em quem não souber ler o texto apresentado no exame apenas porque está escrito em uma língua que desconhece! Como então o exame pode avaliar a presença de uma pretensa doença neurológica que comprometeria esse domínio?

Ora, o que as autoras explicam é que o exame vai necessariamente dar alterado se a pessoa tem qualquer dificuldade de leitura do texto apresentado durante o teste: seja porque está sem seus óculos e não consegue ler direito, seja porque o texto está em idioma desconhecido, seja porque nunca foi alfabetizada, seja porque está emocionalmente abalada naquele dia e não se concentra na leitura etc. É válido destacar que o PET (Positron emission Tomography), o mais caro e de melhor qualidade de imagem dos exames realizados para auxiliar o diagnóstico da dislexia é feito com leitura de *pseudopalavras* (palavras que não existem) e são solicitadas tarefas absolutamente descontextualizadas, como, por exemplo, rimar pseudopalavras! *“Então é mais ou menos assim: aplico um exame, para o qual estabeleço um código secreto e quem não acertar o código secreto é doente. Há algo estranho nisso... Não é assim que a medicina funciona...”* (MOYSÉS, 2010, p. 18).

O fato de o exame dar alterado não significa a presença de um distúrbio naquela área cerebral! Comprova apenas que, se uma pessoa não sabe ler ou tem dificuldade e lhe dão uma tarefa de leitura, ela desliga e diminui sua atenção (de uma maneira saudável, por que seria torturante ficar tentando decifrar algo que não conhece) e com isso sua atividade cerebral diminui. A diminuição da atividade cerebral vista no exame é muito mais consequência da dificuldade com a leitura e escrita do que a causa! Contudo, este tem se tornado um dos principais critérios para diagnosticar a presença da Dislexia. Moysés (2010) afirma que, junto ao diagnóstico de exclusão e ao uso de elementos neurológicos de forma indireta, este seria o

terceiro modo de diagnosticar a pretensa doença: “[...] diretamente, a base de frequência e persistência de erros na escrita e na leitura. Bem, voltamos ao ponto inicial: **qualquer pessoa que tenha dificuldade de leitura e escrita vai ter persistência de erros até que aprenda a ler e escrever bem**” (p. 12, grifos nossos). Dito de maneira mais clara:

Eu não posso usar um instrumento feito para quem sabe ler, para avaliar quem não sabe ler e dizer que quem não souber ler tem uma doença neurológica, um distúrbio. É esta a questão, apenas isto [...]. Então, pra sintetizar, preconiza-se que exista uma doença neurológica que comprometeria só a linguagem escrita e o diagnóstico é feito usando só a linguagem escrita. Desculpem, mas isso não é um diagnóstico, no sentido médico, **isso é um processo de rotulação, em que a criança desaparece no processo**, a criança e o adolescente deixam de ser um sujeito, com toda complexidade que o constitui, e se tornam apenas um doente. De uma doença jamais comprovada! (MOYSÉS, 2010, págs. 13-4, grifos nossos).

Moysés (*loc. cit.*) lembra ainda que, no diagnóstico da dislexia, seus defensores afirmam que “[...] o fato da criança não ter sido alfabetizada pelos processos comuns e o histórico familiar de distúrbios de aprendizagem, são importantes”. A autora chama atenção que a adoção de um determinado processo de alfabetização como sendo “o comum” (isto é, os demais são incomuns) baseia-se na ideia da homogeneização e robotização humana, já que só existiria um processo concebido como aceito. Por outro lado, sobre a consideração de um “histórico familiar com distúrbio de aprendizagem”, a autora lembra que, em tratando-se de um valor cultural, o componente familiar é importante pelo lugar que ocupa na constituição social do sujeito e não na herança genética. Portanto, os alarmantes índices de 10 a 20% da população com dislexia, como encontramos entre seus defensores, desvalorizam completamente os aspectos culturais aqui levantados. Sobre esses índices, Moysés afirma:

O que se diz é que 10% a 20% da população mundial tem uma doença neurológica que comprometeria apenas leitura e escrita. Só quero lembrar que na área da Saúde não lidamos com porcentagens para falar de doenças de ordem biológica. Nós falamos em porcentagem para falar de desnutrição, anemia, verminose, que são doenças socialmente determinadas. Quando nos referimos a problemas constitucionais, biológicos, falamos em taxas como 1 por 10.000, um por cem mil, um por um milhão. **10 ou 20% da população geral tendo uma doença neurológica, inata, que comprometeria exclusivamente a aprendizagem, seria alarmante. Essas taxas, se reais, seriam a comprovação de involução da espécie humana ou a erradicação da normalidade!** [...] Isso foge de toda racionalidade médica, foge de tudo que se conhece como ciência, ainda mais se agregarmos a definição e como se diagnosticar (pág. 12-3, grifos nossos).

Portanto, toda a história de buscas por explicações para os fenômenos ligados aos problemas de aprendizagem, bem como seu processo de “diagnóstico” esteve centrada na raiz naturalista da formação humana. Explicações simplistas, biologizantes e medicalizantes do

processo de aquisição da escrita evoluíram ao longo da história sendo repetida tantas vezes por “figurões” da ciência que hoje parecem ser verdades inquestionáveis. O problema que levantamos é que tais explicações biológicas levam a um completo engessamento do papel da escola e do professor: Se é um problema orgânico, findou-se a conversa. O não aprender é culpa do sujeito. Não há o que fazer. Disléxicos, disgráficos, disortográficos, discalculicos, *disbicicléticos*: a saída é encaminhar para a área da saúde e medicar.

Na Fonoaudiologia, é cada vez mais comum essa tendência de buscar no mau funcionamento cerebral a causa das mais diferentes dificuldade relacionadas à linguagem (oral e escrita). O “boom” no encaminhamento de crianças para a realização de exames de processamento auditivo central nasce dessa concepção de que é possível escutar o cérebro. Realizados de maneira completamente descontextualizada, essas testes tem levado diversas crianças a um treinamento formal em cabines acústicas, a fim de terem suas “habilidades auditivas” estimuladas, com base na compreensão de que este é pré-requisito para aquisição da escrita. Para escrever seria, portanto, necessário um funcionamento cerebral normal (RUBINO, 2010; MASSI, 2007).

O fato é que esta afirmação se distancia da perspectiva histórico-cultural de aprendizagem, que não considera que o sujeito já possui as estruturas previamente formadas para aprender. A aprendizagem é um processo social e histórico e a escrita é um elemento da cultura humana, criada pelos homens ao longo da história. Sua habilidade precisa ser *ensinada*, não nasce com o sujeito, não tem um lugarzinho no cérebro especialmente guardado para ela. Exatamente sobre como se desenvolve o processo da aquisição da escrita, é que nos debruçaremos a seguir.

### 5.2.2 O desenvolvimento histórico e cultural da escrita

*“Pode escrever no quadro  
 Ô sinhá  
 Deixa todo mundo ler  
 O bicho ruim quando não tem  
 Do que dar cabo  
 Primeiro morde o rabo  
 E logo após vai se comer  
 Deixa comer”*

(GONZAGUINHA, “Geraldinos e Arquibaldos II”).

De acordo com Vigotski (2012, p. 183, tradução nossa), “*na prática da educação escolar, a escrita tem ocupado um lugar muito pequeno se comparado ao enorme papel que*

*ela desempenha no processo do desenvolvimento cultural da criança*”. Essa afirmação do autor se baseia na crítica que ele tece ao método de ensino soberano na escola até aquele momento que visava ensinar à criança como se traçam as letras e como se formam as palavras sem ensinar, de fato, a linguagem escrita. Da mesma maneira que, durante muito tempo, ensinou-se aos surdos a linguagem oral, focando-se na articulação e perfeição dos sons isolados, fornecendo-lhes uma técnica de pronúncia e não uma linguagem, o ensino da escrita não tem ultrapassado os limites da caligrafia e da ortografia. Por isso, Vigotski lembra que o desenvolvimento da escrita não pode se realizar por uma via exclusivamente mecânica, ele é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil.

O relato de um adulto que, após uma grave lesão cerebral, perdeu a habilidade da leitura e da escrita, é elucidativo na demonstração do lugar que ocupa a escrita no desenvolvimento cultural do ser humano, compreendendo-a para além de um de um hábito motor complexo.

Como é horrível não conseguir mais ler. Só lendo é que alguém aprende e compreende as coisas, começa a ter alguma ideia sobre o mundo em que vive e enxerga as coisas de que nunca se dera conta antes. Aprender a ler significa algum poder mágico e, subitamente, eu o perdi. Sentia-me um desgraçado, terrivelmente aborrecido com isso (Diário do paciente Zsetsky citado por Luria, 2008b).

Vigotski explica que, diferente da linguagem oral, na qual a criança age voluntariamente, a partir das relações sociais que estabelece; o aprendizado da escrita exige grande atenção e esforço do professor e do aluno. *“Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: ela chega de fora, das mãos do professor e lembra o aprendizado de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano”* (2012, p.183, tradução nossa). Vejamos como o paciente de Luria, supracitado, descreve o sentimento que ficou em relação à escrita, a partir do momento em que se perdeu em sua memória o hábito adquirido: ele precisou reaprender, com a ajuda de outra pessoa, a escrever e a, inclusive, segurar um lápis:

Eu tinha me esquecido de como usar um lápis. Eu o revirava de um lado para o outro, mas simplesmente não conseguia começar a escrever. **Ensinaram-me como segurá-lo** e me pediram para escrever alguma coisa. Mas quando segurei o lápis, não conseguia fazer nada mais do que traçar algumas linhas tortas sobre o papel. Olhei para o lápis e para o papel e finalmente movi o lápis pelo papel. Mas olhando a linha que eu fizera, era impossível dizer onde ela começava. **Era algo que se parecia com os rabiscos de uma criança que ainda não tinha aprendido o alfabeto.** Era engraçado, mas também esquisito que eu tivesse feito aquilo. Por que o fizera? Houve um tempo em que eu sabia ler e escrever bem – e rapidamente. Comecei a pensar que devia estar sonhando novamente, era só o que podia pensar a respeito. E tornei a olhar para minha professora com aquele sorriso idiota (*op. cit.*, p. 81, grifos nossos).

Aqui, ao usarmos o exemplo de Zasetzky, pode parecer a uma leitura superficial de nosso trabalho, que estamos comprovando que a leitura e a escrita possuem um lugar específico no cérebro, o qual foi perdido com a lesão cerebral. Engana-se o leitor que seguir esse raciocínio. Já descrevemos ao longo da pesquisa que a Psicologia Histórico-Cultural não ignora o desenvolvimento natural do ser humano e que a linha biológica integra-se à linha de desenvolvimento social num processo, não contínuo, mas de rupturas e revoluções. O caso de um adulto que ao sofrer uma lesão cerebral perde a habilidade da leitura e da escrita só reforça a nossa tese de que o desenvolvimento social é *determinante* na constituição das formas psíquicas superiores, afinal, é o diário deste paciente, *escrito por ele após a lesão* que estamos lendo. Ora, se a escrita e a leitura estivesse pontualmente localizada em determinada área do cérebro e se essa área foi esvaçada pelo projétil que atingiu seu cérebro, a lógica biologicista não pode explicar como esse paciente voltou a escrever. Por essa hipótese, ele teria perdido qualquer possibilidade de um futuro no mundo das letras. Seus relatos mostram que não foi isso que aconteceu.

#### 5.2.2.1 Considerações sobre a pré-história da escrita

Vigotski (2012, p. 185, tradução nossa) afirma que “*O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionada ao domínio do sistema externos dos meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade*”. A partir de tal afirmação, este autor nos ajuda a compreender como esse sistema externo de meios culturais se converte em uma função psíquica da própria criança, uma forma absolutamente especial do seu comportamento.

Para chegar a este ponto de entendimento, Vigotski (2012) e LURIA (2006c) recorrem à investigação experimental a fim de compreender o desenrolar da pré-história da escrita, cuja história na criança “[...] começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006c, p. 143). Pode-se dizer que a relativa rapidez com que a criança aprende essa complexa técnica “*que tem milhares de anos de cultura por trás de si*” (*ibidem, loc. cit.*) quando entra na escola tem a ver as habilidades aprendidas no período anterior, as quais abrem o caminho para o aprendizado da escrita.

Segundo Vigotski, no texto “*La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*” (*op. cit.*), a história do desenvolvimento da escrita tem início quando aparecem os primeiros signos

visuais na criança, isto é, os gestos. “*O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fortalece*” (VIGOTSKI, 2012, p. 186, tradução nossa). O primeiro enlace do gesto com a escrita é representado pelos rabiscos da criança: os experimentos de Vigotski demonstraram que, ao desenhar, a criança representa com as mãos aquilo que deseja fazer e o rabisco que se sucede é um complemento daquilo que demonstrou no ar. Diversos exemplos são dados pelo autor a partir de experimentos seus e de outros pesquisadores<sup>79</sup>, como a de uma criança para a qual foi solicitada fazer o desenho do “bom tempo” e ela faz um gesto suave horizontal, marcando com a mão a parte inferior da folha e disse: “Isto é a terra”; logo em seguida desenhcou em cima várias listras e afirmou: “E isto é o bom tempo”. O rabisco se configurou como uma continuidade do gesto.

O segundo momento de que entrelaça o gesto com a escrita se refere aos jogos infantis. Vigotski explica que, durante a brincadeira de faz-de-conta, os objetos podem, muito facilmente, representar outros objetos. Contudo essa representação se dá não pelas características semelhantes dos objetos, mas sim pelos gestos representativos realizados com o objeto. Por exemplo, um pedaço de madeira pode virar, durante a brincadeira, um bebê, não porque se parece com ele, mas pelos gestos representativos de alimentar, ninar, vestir, cuidar que a criança pode empregar na madeira. Assim, no jogo simbólico infantil, os gestos assinalam nos objetos novos significados que não lhes pertencia inicialmente. “[...] *o objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado do signo graças apenas ao gesto que lhe atribuem tal significação. Daqui se compreende que o significado reside no gesto e não no objeto*” (p. 188, grifos nossos, tradução nossa).

A questão peculiar observada por Vigotski é que, nos jogos das crianças maiores (4-5 anos) os gestos são acompanhados pela *designação verbal* da função dos objetos. Através da *fala*, a criança organiza o jogo simbólico, ela combina consigo e com outras crianças: “isto vai ser o prato”, “isto vai ser a casa”. O prolongado uso dos objetos com o significado que lhes foi dado através da fala faz com que, durante o jogo, o significado *se transfira do gesto para o próprio objeto*, de forma que a criança começa a identificar no objeto características daquilo que ele representa. Um exemplo interessante é dado por Vigotski: a uma criança foi dito inicialmente por um adulto que um relógio representaria uma farmácia e o objeto foi usado na brincadeira com esta função. A criança prontamente concorda e, inclusive, diz que os números do relógio são os remédios (reconhece no objeto elementos daquilo que ele representa!). Ao mudar a brincadeira, quando o adulto propõe que o relógio passe a

---

<sup>79</sup> Págs. 186-6, *passim*.

representar uma padaria, o significado de “farmácia” já era tão real para a criança (após longo uso) que ela responde, dividindo com o gesto o relógio em dois: “Tudo bem, aqui está a padaria e aqui está a farmácia” (p. 190, tradução nossa). Os estudos de Vigotski lhe permitem concluir, portanto, que a estrutura habitual do objeto parece ser modificada pela influência do novo significado que ela adquire.

Portanto, se na criança até os 3 anos de idade a brincadeira imaginária é impossível (a palavra tem íntima relação com o objeto que a criança vê), na idade pré-escolar a criança consegue separar pela primeira vez o significado da palavra do seu objeto correspondente, ainda que precise se apoiar em outro objeto: no exemplo dado, o significado “farmácia” não está no objeto “farmácia” propriamente dito e sim o relógio (apoio). Esta tarefa, extremamente complexa para a criança, é possível através da brincadeira. O significado que até então estava diretamente unido ao objeto, separa-se dele, sem que isso signifique a separação da ação. *“Na brincadeira, a criança opera com os objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos”* (VIGOTSKI, 2012, 2008, p. 31, grifos nossos). Este acontecimento é valiosíssimo no estudo da pré-história da escrita.

Os estudos experimentais de Luria (2006c) sobre a pré-história da escrita também demonstram como para a criança na primeira infância (até os 3 anos) o aspecto da representação é inexistente: quando se solicita á criança que escreva uma sentença para se recordar depois, a criança rabisca o papel simplesmente por estar interessada em escrever da mesma forma que os adultos: trata-se de um brinquedo para ela e, questionada posteriormente sobre o que havia escrito, observa-se que ela não faz nenhuma referência à sentença que lhe foi solicitada escrever. A escrita nesse momento<sup>80</sup>, é um ato em si mesmo, não serve de base à memória e, principalmente, não serve para representar algum significado.

Por isso, para Vigotski (2008; 2012), o momento em que a brincadeira na fase pré-escolar permite essa emancipação da palavra em relação aos objetos é um considerado a segunda grande etapa do desenvolvimento da criança, pois se trata de uma importante etapa de transição para a compreensão da função simbólica da palavra. A brincadeira na idade pré-escolar, surgida do paradoxo criado pela necessidade da criança em dominar o “mundo dos adultos” sem possuir as operações exigidas pelas condições objetivas reais para dominar esse mundo, isto é, surgida da necessidade de compreensão do mundo e não de fantasia diletante

---

<sup>80</sup> Para Luria (2006c) este é o primeiro estágio da pré-história da escrita denominado por ele de “pré-escrita” ou “pré-instrumental”.

da criança (LEONTIEV, 2006), tem um lugar essencial, portanto, no desenvolvimento infantil:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. **A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.** A ação num campo imaginário, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35, grifos nossos).

Além dos rabiscos e do jogo simbólico, Vigotski confere especial atenção ao desenho infantil, que é para ele *“um gesto da mão armada com um lápis”* (loc. cit.). O desenho infantil, por sua função psicológica é um relato gráfico particular, isto porque a criança deseja representar de forma muito mais simbólica do que realista. Prova disso são os desenhos humanos no qual as pernas saem diretamente da cabeça, padecendo de tronco e pescoço: à criança interessa *representar* e não retratar de maneira fiel o objeto. Por isso Vigotski o considera uma forma peculiar de linguagem escrita e não uma mera técnica de cópia do objeto. Luria (2006c) também confere um lugar especial ao desenho. Segundo o autor (p. 161) *“[...] Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estes dão lugar aos signos. Nesta sequencia de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança”*.

Obviamente que o desenho infantil passa por um desenvolvimento processual. As experiências demonstraram que, se no início a fala é posterior ao desenho (explica a ação já realizada), progressivamente ela passa a ser simultânea (acompanha a ação) até que finalmente converte-se em um nome que é anterior ao desenho (planeja a ação). Observando tal evolução, pode-se dizer, portanto, que uma criança de 3 anos não tem a mesma compreensão do significado simbólico do desenho do que outra de 7 anos. A criança pequena não tem consciência do simbolismo no objeto: ao ver um desenho de sua boneca, uma menina que foi acompanhada nas experiências de Vigotski diz: *“Uma boneca igual a minha!”*; ou seja, ela reconhece o objeto, mas não compreende que o desenho o *representa*. Portanto, o primeiro reconhecimento da função simbólica não acontece com o desenho; a primeira representação simbólica relaciona-se com a palavra já que é sobre sua base que se formam todos os demais significados simbólicos dos signos. O lugar que a palavra ocupa no percurso do desenvolvimento do desenho demonstra a influência que ela exerce no desenho infantil: o

desenvolvimento da linguagem (enquanto um sistema de signos) é, portanto, decisiva para o desenvolvimento do desenho e, assim, da escrita.

Compreendido o lugar que ocupam os rabiscos, o jogo simbólico e o desenho – pela sua representação simbólica da realidade – no desenvolvimento da escrita, cabe-nos apresentar “o momento mais importante que caracteriza o autêntico passo à linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2012, p. 196, tradução nossa). Se até esse momento só descrevemos exemplos que representam simbolismo de primeira ordem, isto é, relações diretas com os objetos e ações, o “mais importante passo” é dado quando a criança chega ao simbolismo de segunda ordem, ou seja, quando ela usa a escrita para representar a palavra. A criança descobre que pode não apenas desenhar as coisas, mas também as palavras.

Uma coisa é indubitável: a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de modo semelhante, quer dizer, passa do desenho de objetos ao desenho das palavras. Os diversos métodos de ensino da escrita permitem fazer isso de formas diferentes. Muitos métodos utilizam o gesto auxiliar para unir o símbolo verbal com o escrito; outros se valem do desenho que representa o objeto dado. Todo o segredo do ensino da linguagem escrita está na preparação e organização correta desse passo natural. Assim que ele se efetua e a criança domina o mecanismo da linguagem escrita, a sua próxima missão é aperfeiçoá-la<sup>81</sup> (*ibidem*, p. 197, tradução livre nossa).

Luria (2006c) estuda esse complexo processo de passagem ao desenho de palavras. Suas experiências demonstram que, se na primeira infância não há qualquer relação entre os rabiscos da criança e o objeto (pré-escrita), este processo evolutivo passa a um signo gráfico primário não diferenciado que é apenas uma *sugestão* que evoca certos impulsos verbais e não necessariamente permite que a criança, através dele, consiga retornar ao significado original da palavra. Por isso, tais signos gráficos primários são a primeira forma da escrita no sentido próprio da palavra, porém são apenas o primeiro passo nesta rota cultural devido ao seu alto grau de instabilidade: a criança relaciona a palavra ao signo gráfico inicialmente, mas isso não se mantém de forma regular e segura.

O segundo passo, no qual o signo gráfico vai realmente expressar um conteúdo de maneira estável é influenciado por fatores como o *ritmo* da locução verbal – primeiro fator de

---

<sup>81</sup> Una cosa es indudable: el verdadero lenguaje escrito del niño (y no el dominio del hábito de escribir) se desarrolla probablemente de modo semejante, es decir, pasa del dibujo de objetos al dibujo de las palabras. Los diversos métodos de enseñanza de la escritura permiten realizar esto de modo diferente. Muchos métodos utilizan el gesto auxiliar para unir el símbolo verbal con el escrito; otros se valen del dibujo que representa el objeto dado. Todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural. Tan pronto como se efectúa y el niño domina el mecanismo del lenguaje escrito, le queda como misión ulterior el de perfeccionarlo.

diferenciação da atividade gráfica primitiva (o signo gráfico aumenta ou diminui de acordo com o ritmo), mas ainda muito fraco e pobre –, bem como pelo *número* e pela *forma*, estes sim, determinantes. As experiências de Luria demonstram que locuções verbais como “Lilya tem **duas mãos e duas pernas**” é expressa pela criança de maneira diferenciada, relacionada à quantidade. Da mesma maneira, a locução “carvão **preto**” ganha linhas volumosas completamente diferenciadas das anteriores nas experiências do autor. Assim, “*A quantidade e a forma distinta levavam a criança à pictografia [...]. O desenho transforma-se, passando de uma simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada*” (LURIA, 2006c, p. 166).

Portanto, inicialmente o desenho é apenas uma brincadeira, já a escrita pictográfica é um meio para o registro, para “desenhar as palavras”. A escrita pictográfica permite relacionar a escrita com a palavra. Mas a partir da escrita pictográfica, uma nova questão se coloca para criança: como escrever por pictogramas uma coisa que seja difícil de desenhar, como por exemplo, uma palavra abstrata? Aqui abre-se o caminho para a escrita simbólica, no qual a instrução escolar tem papel determinante. Luria explica: “*Estritamente falando, este período primitivo da capacidade de ler e escrever da criança, tão interessante para o psicólogo, chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança [...]*” (p. 180).

O autor adverte, no entanto, que a entrada da criança na escrita simbólica não significa que ela tenha compreendido o mecanismo *simbólico* da escrita. Na continuidade do trecho anteriormente citado, o autor afirma (*loc. cit.*):

[...] Mas ao dizer tal coisa não estaremos inteiramente certos. Do momento em que a criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica. Ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um **caráter espontâneo**, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, **introduzidas de maneira organizada no indivíduo**. É durante esse período de transição, quando a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse.

Essa advertência é especialmente importante para a nossa análise. O que Luria destaca é que a escrita não evolui em linha reta, mas depende de aprimoramentos abruptos entre uma técnica antiga e a nova técnica. Nesse percurso, no limiar entre a escrita pictográfica e a escrita alfabética, a criança conhece as letras, apreende suas formas externas, mas isso não significa a compreensão sobre o seu uso. “[...] *estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é*

*puramente externa*” (LURIA, 2006c, p. 181). A importância de tais observações reside no fato de que saber escrever não significa necessariamente compreender o processo da escrita. A valorização do aspecto externo da escrita é um problema da educação escolar do nosso tempo.

Vigotski (2012) também destaca que a tomada de consciência sobre a função simbólica da escrita de segunda ordem (ou seja, de que ela pode representar a palavra) não encerra o desenvolvimento da forma *superior* da linguagem escrita. Isto só é possível quando a escrita se converte novamente em um símbolo de primeira ordem, ou seja, pouco a pouco o link intermediário para a escrita que é a linguagem oral<sup>82</sup> vai desaparecendo e a escrita se faz diretamente simbólica, compreendida da mesma forma que a linguagem oral. Apenas quando se converte em um símbolo de primeira ordem podemos falar da escrita como uma forma superior de conduta. Vigotski explica (p. 197-8, tradução nossa):

Basta imaginar a imensa mudança que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênio humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita<sup>83</sup>.

A este ponto, uma observação feita por Vigotski nos é extremamente valiosa. Ele lembra que todas as etapas do desenvolvimento pré-histórico da escrita – os rabiscos, o jogo e o desenho – não consistem apenas numa “melhora do procedimento”, mas caracterizam-se como verdadeiras rupturas e saltos produzidos na criança quando se passa de um procedimento a outro. A conquista da forma superior da escrita só é possível a partir de processos revolucionários que se operam na criança.

É neste sentido que Vigotski (2012) faz uma importante discussão sobre o ensino da escrita de forma natural, não no sentido biológico do termo, mas compreendendo que não deve ser um ensino forçado, mas sim contextualizado<sup>84</sup>, de forma que a escrita faça parte da vida da criança desde a mais tenra idade, inserida através dos jogos simbólicos e dos desenhos, a fim de que, quando lhe for apresentada no ensino escolar sistematizado, não lhe parece algo estranho e sim algo de que tem necessidade de aprender.

---

<sup>82</sup> Vigotski aqui se refere aos casos em que se desenvolve a fala. Para casos especiais, como na surdez, o autor desenvolve outra elaboração, propondo, por exemplo, o aprendizado da escrita anterior à oralidade, tendo a escrita como “*pilar fundamental do desenvolvimento verbal*” através da qual “*poderá chegar a etapas superiores do pensamento*” (p. 205, tradução nossa).

<sup>83</sup> Basta con imaginarse el inmenso viraje que se produce en todo el desarrollo cultural del niño gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer e por consiguiente, enriquecerse con todas las creaciones del genio humano en el terreno de la palabra para comprender el momento decisivo que vive el niño cuando descubre la escritura.

<sup>84</sup> Que hoje compreendemos ligada à perspectiva do Letramento.

Ao criticar o método do sistema de Montessori, que ensina crianças de 4 anos a ler e escrever, focando-se, entretanto, apenas no aspecto exterior da escrita (a forma), Vigotski (2012, p. 201, grifos nossos, tradução nossa) nos dá uma primorosa explicação sobre o ensino da escrita:

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever às crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba ler e escrever antes de entrar na escola. **Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança.** Se esse é utilizado apenas para escrever felicitações oficiais aos superiores – e as primeiras que examinamos são palavras evidentemente ditadas pela professora –, resulta evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em entediar a criança, já que atua, por si mesmo, no desenvolvimento de sua personalidade. **A criança a de sentir necessidade de ler e escrever.** Aqui é onde se revela com máxima clareza a contradição fundamental que não apenas caracteriza a experiência Montessori, mas também o ensino da escrita escolar: **às crianças se ensina a escrita como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural.** Por isso, ao mesmo tempo em que se fala que é preciso ensinar a escrever na idade pré-escolar, se aborda a necessidade de que a escrita seja tão vital quanto a aritmética. Isso significa que **a escrita deve ter um sentido para a criança,** deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. **Únicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem**<sup>85</sup>.

Tais observações de Vigotski, destacamos, não devem ser confundidas com uma defesa ao espontaneísmo da criança no processo de aprendizagem! O autor, ao longo de sua obra, dedicou-se a demonstrar o papel decisivo do *ensino* no desenvolvimento infantil e com a escrita não é diferente. A necessidade da escrita deve ser provocada pelo adulto e o método de conquistar o domínio da escrita e da leitura deve ser organizado por ele. Aqui, o que o autor

---

<sup>85</sup> Nosotros no negamos que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad preescolar, incluso consideramos conveniente que el niño sepa ya leer y escribir al ingresar en la escuela. **Pero la enseñanza debe organizarse de forma que la lectura y la escritura sean necesarias de algún modo para el niño.** Se ese saber se utiliza tan sólo para escribir felicitaciones oficiales a los superiores – y las primeras que hemos examinado son palabras dictadas evidentemente por la profesora –, resulta evidente que semejante actividad es puramente mecánica, que no tardará en aburrir al niño, ya que no actúa por sí mismo, ni se desarrolla su personalidad. **El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir.** Aquí es donde se revela con máxima claridad la contradicción fundamental que no sólo caracteriza la experiencia de Montessori, sino también la enseñanza de la escritura escolar: **a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural.** Por ello, al mismo tiempo que se habla de que es preciso enseñar al niño a escribir en la edad preescolar, se plantea la necesidad de que la escritura sea tan vital como la aritmética. Eso significa que **la escritura debe tener sentido para el niño,** que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. **Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no como un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje.**

faz é um especial destaque ao problema da educação escolar em ensinar a leitura e a escrita como um hábito, da mesma maneira que se ensina a criança a vestir-se! O papel que a leitura e a escrita desempenham no desenvolvimento cultural da criança não pode ser rebaixado ao mero domínio de um hábito. *“A aprendizagem da escrita como um hábito leva a uma escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança”*. E completa: *“Quando se leem as cartas das crianças de Montessori e se admira sua caligrafia, se tem a impressão de que são crianças que aprenderam a tocar as teclas, mas que são surdas à música que nasce debaixo de seus dedos”* (VIGOTSKI, 2012, p. 203, tradução nossa).

Portanto, se a criança aprende o aspecto externo da escrita, trata-se unicamente do início do seu processo de aprendizagem. A Psicologia histórico-cultural defende a escrita como meio de expressar o pensamento e não como técnica mecânica externa ao desenvolvimento psíquico da criança. *“A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”* (LURIA, 2006c, p. 144).

#### 5.2.2.2 Escrita: elemento cultural da humanidade

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (LURIA, 2006b, p. 99).

Como visto, essa habilidade de mediação entre a palavra e o símbolo escrito se desenvolve bastante tarde na criança e no período pré-escolar, as crianças lidam com o problema de ter que registrar algo para posterior lembrança de maneira muito primitiva e sem a menor mediação. Por outro lado, crianças em idade escolar que já tiveram contato com as técnicas da escrita, tendem a desistir com muito mais frequência de uma tarefa difícil em relação à escrita do que retornar a antigas técnicas sem mediação que utilizavam no período pré-escolar: a criança descarta as técnicas anteriores e mergulha completamente nesta nova técnica cultural. Uma das mais brilhantes passagens de Luria (2006b, p. 100, grifos nossos) nos ajuda a compreender a grandiosidade desse momento no desenvolvimento infantil:

Uma vez inventada a escrita simbólica, a situação torna-se muito mais complexa; não estamos em condições de afirmar se uma criança seria capaz de inventar, por si só, sem influências externas, um sistema tão complexo. Mas todas as formas de linguagem simbólica convencional e de escrita na criança, os códigos e a criptografia que abundam durante o período escolar, **não são, é claro, uma invenção espontânea, mas uma imitação dos**

**sistemas inventados no decorrer da história da civilização e transmitidos às crianças na escola.** Quaisquer sistemas simbólicos de escrita mais espontâneos que possam ter existido, são, por enquanto, desconhecidos para nós.

O ingresso na escola é um momento muito importante na vida da criança, seja pelo peso social que isso lhe traz já que seu círculo de convivência se amplia e agora ela tem uma responsabilidade com a atividade do estudo (LEONTIEV, 2004), mas seja também por que o ensino requisita da criança o desenvolvimento e a ampliação de habilidades que, até aquele momento, eram desenvolvidas de forma espontânea, sem a menor consciência por parte da criança. Toda a sua conduta e as formas psíquicas superiores sofrerão o impacto dessa virada na vida da criança (FERRACIOLI e TULESKI, 2013).

No caso da escrita, Vigotski (2009a, p.315-7) descreve duas interessantes peculiaridades, nesse momento inicial, em que a criança ainda está descobrindo a sua função simbólica. A primeira delas diz respeito à arbitrariedade da linguagem escrita. Se na linguagem falada a criança age voluntariamente e pronuncia as palavras automaticamente, na escrita, neste momento em que ela ainda é um símbolo de segunda ordem, ela precisa ter consciência da estrutura sonora das palavras, da estrutura sintática da frase e de toda a estrutura semântica do conjunto a fim de que o texto escrito se torne o mais inteligível possível ao interlocutor que, em geral, é ausente (fisicamente) ou sua presença é indireta nas tarefas escolares. Isto acontece porque a linguagem escrita aparece depois da linguagem interior (ao contrário da linguagem externa que se interioriza posteriormente) e, assim sendo, a estrutura gramatical da linguagem interior que é altamente predicativa e abreviada – já que não precisamos explicar para nós mesmos sobre o que estamos pensando – precisa ser totalmente organizada na linguagem escrita a fim de permitir coerência no texto. É uma peculiaridade o fato de que na escrita a intencionalidade de seu emprego é consciente e arbitrária. Se por um lado a criança utiliza a fala de forma inconsciente, sem precisar parar para pensar que agora vai começar a falar, na escrita seu uso é intencional. Dessa forma “**A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo de fala**” (*ibidem*, p. 318, grifos nossos).

Esta conclusão ajuda a compreender a segunda peculiaridade descrita por Vigotski. O autor esclarece que se trata de uma lei geral em todos os campos do ensino escolar: o aprendizado na escola, no caso da escrita, permite o desenvolvimento a um nível superior do pensamento no sentido de possibilitar a conscientização de uma atividade que já existia para a criança, porém de forma inconsciente. “[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita,

*todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento” (ibidem, p. 318).* O pensar sobre a linguagem escrita, de forma intencional e refletidamente, leva a criança a níveis de abstração cada vez mais elevados (FERRACIOLI e TULESKI, 2013).

Pelo lugar que ocupa no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fato que a aprendizagem da leitura e da escrita não podem converter-se em meras tarefas mecânicas sem nenhum sentido para a criança, como a psicologia tradicional aborda: como uma complicada habilidade motora. Por outro lado, isto não quer dizer que deva ser tratada como um objeto de conhecimento do qual a criança pode se apropriar sozinha, de forma quase espontânea, como é abordado hoje massivamente pela teoria construtivista, epidemia no cenário educacional brasileiro.

Sobre essa perspectiva, que busca deixar as crianças “livres” para aprender por elas mesmas, Saviani (2013), cita uma carta de Gramsci na qual ele ironiza a forma como seu filho Délio era ensinado. Pela clareza com que critica os métodos espontâneos de ensino da escrita, reproduzimos a carta a seguir:

Recebi duas fotografias e o manuscrito de Délio. Não entendi nada do mesmo e acho inexplicável que ele comece a escrever da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita; fico satisfeito pelo fato de que escreva com as mãos, já é alguma coisa. Se lhe viesse à cabeça começar a escrever com os pés, teria sido muito pior, certamente. Uma vez que os árabes, os turcos que não aceitaram as reformas de Kemal, os persas e talvez outros povos escrevem da direita para a esquerda, a coisa não parece muito séria e perigosa; quando Délio aprender o persa, o turco e o árabe o fato de ter aprendido a escrever da direita para a esquerda ser-lhe-á muito útil. Toca-me apenas uma coisa: que tenha havido pouca lógica no sistema. Por que, desde pequeno tê-lo constrangido a se acostumar a vestir-se como os outros? Por que não ter deixado livre a sua personalidade também no modo de se trajar fazendo-o crescer dentro de um conformismo mecânico? Teria sido muito melhor deixar os objetos de uso em torno dele e depois esperar que escolhesse mecanicamente: as calcinhas na cabeça, os sapatinhos nas mãos, as luvas nos pés, etc.; ou, melhor ainda, seria preciso deixar perto deles roupas masculinas e femininas e lhe dar a liberdade de escolha. Não acha? (GRAMSCI, 1978 *apud* SAVIANI, 2013, p. 276).

O que vemos com a ironia bem colocada de Gramsci é que o argumento da “liberdade de escolha” ou “criatividade da criança” ou da “não imposição de regras”, na verdade, é utilizado para privar a criança do acesso ao conhecimento. É o próprio Saviani neste texto quem explica que o respeito à criatividade da criança não pode ser confundido com um liberalismo pedagógico. A psicologia histórico-cultural defende que a criança deve se

apropriar do uso funcional da escrita, o que somente é possível pela sua inserção na escola e pela atuação direta e sistemática do professor (TULESKI e EIDT, 2007).

Neste sentido, uma discussão de extrema relevância é levantada por Marsiglia e Martins (2010) sobre a abordagem que o construtivismo confere às questões ortográficas da escrita. Os aspectos gramaticais e ortográficos no construtivismo são derivados da produção textual, muito mais valorizada dentro dessa concepção. A discussão travada por essas autoras é que tamanha valorização da produção textual em detrimento dos aspectos ortográficos (que apareceriam “naturalmente” em consequência dessa produção textual) acaba por impedir etapas no ensino que sejam voltadas aos aspectos notacionais. Ensinar ortografia de forma indireta pode privar o indivíduo de *aprender* a ortografia, tendo em vista que, na forma indireta, a sua atenção não estaria voltada aos aspectos notacionais da escrita e sim, à tarefa que está realizando. É por isso que na aquisição da linguagem escrita, a concepção histórico-cultural defende que

[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Nota-se que libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Pode-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2007, p. 20).

Assim, enquanto as teorias naturalizantes do desenvolvimento infantil, explicam o processo de aprendizagem como decorrentes do sujeito, a Psicologia Histórico-Cultural defende que o processo de aquisição da escrita, assim como toda a aprendizagem escolar, é decorrente da realidade social e permite o desenvolvimento da consciência, elevando o pensamento a um nível superior.

É Luria (2006c) quem explica que não é a compreensão que gera o ato, mas o contrário, o ato que gera a compreensão, isto é, “*Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita*” (p. 188). Guardadas as devidas proporções quanto comparamos filogênese e ontogênese, pode-se dizer que se trata da mesma forma que foi a ação sobre a natureza, ou seja, o trabalho, que levou a necessidade do homem do

desenvolvimento da linguagem e do aprimoramento do pensamento mediado por ela, é a ação da criança que a leva à necessidade da escrita e ao desenvolvimento do seu pensamento a partir dela (TULESKI e EIDT, 2007). Referindo-se à escrita, Luria afirma:

[...] no topo das formas primitivas de adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; **as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos**. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das **formas complexas e essencialmente sociais de comportamento**, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez **o mais inestimável elemento da cultura** (LURIA, 2006c, p. 189, grifos nossos).

É isso que está em jogo quando se discute o processo de aquisição da leitura e escrita por uma criança na escola: trata-se do difícil processo de aquisição do mais inestimável elemento da cultura humana, trata-se da apreensão de toda a história da humanidade, através de uma técnica construída no curso das gerações que a antecederam, cuja aquisição permite o desenvolvimento do seu psiquismo a formas superiores de conduta. Dificuldades existem no percurso do domínio de qualquer técnica culturalmente elaborada pela humanidade: é considerado “normal” que as crianças precisem de rodinhas quando começam a andar de bicicleta e mesmo assim caem várias vezes; na aprendizagem de um instrumento musical é considerado “normal” e até mesmo “bonitinho” que as crianças desafinem no início do processo; é “normal” no aprendizado de uma língua estrangeira o esquecimento de palavras, o sotaque carregado, a troca de letras e a falta de organização sintática. Porque no aprendizado do principal elemento cultural da humanidade, a escrita, não é “normal” errar, esquecer, trocar? A resposta está numa sociedade apodrecida, erguida sob um sistema falido, que para sobreviver precisa criar formas artificiais de geração de lucros e, principalmente, precisa destruir a principal força produtiva: o homem.

Por todo exposto, nos somamos aos autores que afirmam da inexistência de um distúrbio orgânico que justifique as dificuldades do aprendizado da leitura escrita, portanto a inexistência da dislexia e dos distúrbios de aprendizagem. Eles foram produzidos, criados, inventados. Eles são uma arma para produzir doentes, mas principalmente, para, com o argumento de que “não tem cura”, impedir o acesso de milhares de crianças ao saber e assim, produzir seres apáticos, adaptados, aculturados. O problema – para o capitalista – é que a história é feita de submissão, mas também de muita rebeldia.

## 6 SÍNTESE: FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL, QUE FAZER?

*"Poderão acusar-me de otimismo psicológico e pedagógico. Mas não me envergonho dele, porque meu otimismo se baseia em dados científicos e é plenamente apoiado pela prática educativa mais avançada"* (LEONTIEV, 2007, p. 105).

Dedicamos essa síntese a apresentação das principais conclusões a que nos foi possível chegar ao âmbito da presente pesquisa, a partir dos objetivos traçados e do caminho metodológico percorrido. Para tanto, iniciamos com a apresentação da análise das produções em Fonoaudiologia Educacional (nosso banco de dados) a partir da categoria 5 "O papel da Fonoaudiologia Educacional", através da qual buscamos demonstrar os nexos e relações existentes entre diferentes concepções teóricas que, fundamentadas sobre a raiz biologista da formação humana, apresentam, na ponta, saídas comuns para o trabalho da Fonoaudiologia na Educação.

Em um segundo momento, apresentamos diretamente a síntese do nosso trabalho, discutindo, a partir das considerações levantadas em cada uma das análises de categorias realizadas, bem como do referencial teórico apresentado, uma perspectiva de atuação da Fonoaudiologia Educacional no Brasil.

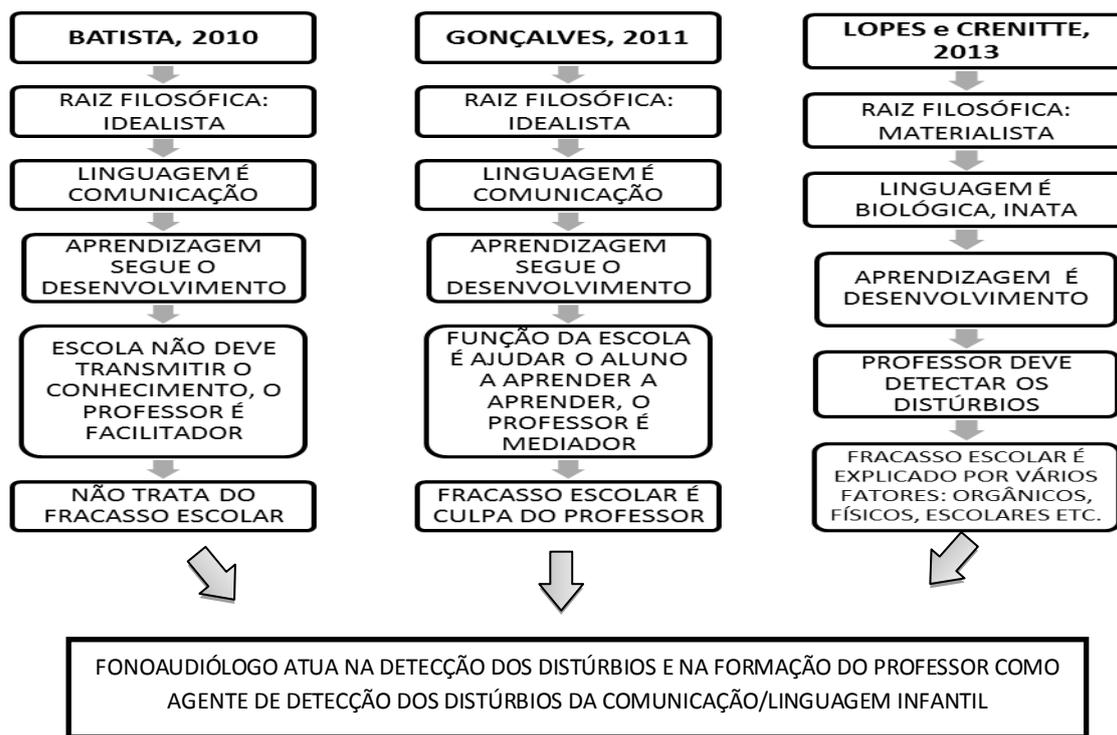
### 6.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EM FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL E A PARTIR DA CATEGORIA O PAPEL DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL

No item 2 de nossa pesquisa, no qual apresentamos os dados levantados a partir dos trabalhos por nós elencados, categorizamos esses trabalhos, didaticamente e no que se refere à categoria "Papel da Fonoaudiologia Educacional", em duas perspectivas principais: a atuação voltada para a saúde e a atuação voltada para a educação. Gostaríamos, nesse momento, de aprofundar a análise a respeito dessas duas propostas de atuação da Fonoaudiologia Educacional, levando em consideração o conjunto de análises realizadas ao longo de cada item a respeito dos nossos dados.

No que se refere à primeira perspectiva – atuação em saúde – a dividimos, previamente, em duas propostas: aquela que se volta diretamente para a detecção dos distúrbios da comunicação e a outra que defende uma atuação voltada para a prevenção e promoção da saúde. Dentre os trabalhos que defendem uma atuação voltada para a detecção dos distúrbios da comunicação (seja o fonoaudiólogo diretamente atuando com esse objetivo, seja atuando

na “formação dos professores” para que estes sejam os agentes detectores), encontramos trabalhos que se filiam tanto à perspectiva idealista da formação humana e da linguagem, quanto aos trabalhos que ligados à perspectiva materialista mecanicista/organicista. Vejamos a trajetória destes trabalhos, sintetizados na Figura 1.

**Figura 1** – Trabalhos que propõem a atuação da Fonoaudiologia Educacional voltada aos distúrbios da comunicação



A Figura 1 nos mostra que, diferentes concepções filosóficas, ainda que originando perspectivas sobre a linguagem e sobre o papel social da escola diferentes, chegam à mesma proposta para a atuação da Fonoaudiologia Educacional, na qual, à frente do sujeito e do próprio corpo escolar, está a patologia. Essas concepções olham de maneiras diferentes para o problema do não aprender na escola, entretanto, conforme demonstramos no item 4 dessa pesquisa, tanto a concepção idealista quanto a concepção materialista, apresentam sua raiz fincada no mesmo ponto de partida: a defesa da determinação biológica na formação humana. É esse olhar naturalista do ser humano que guia todo o desenvolvimento teórico das pesquisas analisadas nesse grupo.

A atuação fonoaudiológica que parte dessa base biológica busca explicações na clínica médica para todas as questões que chegam ao âmbito da Fonoaudiologia. A própria *clínica* fonoaudiológica se constitui a partir do foco da objetividade (MASINI, 2004), relacionando

um possível conjunto de “sinais e sintomas” a um quadro patológico. O conceito de patologia no homem é compreendido, como em qualquer organismo vivo, do ponto de vista quantitativo: designada a partir do normal – que é compreendido como aquilo que se encontra na maior parte dos casos em uma espécie – o patológico seria o mais (hiper) ou menos (hipo) próximo desse normal (CANGUILHEIM, 1990). Este conceito, que é base para a área da saúde, adentra a clínica de linguagem na qual a patologia da linguagem é tratada a partir de uma medida cronológica e quantitativa, de maneira que, qualquer indício de fuga “norma”, é automaticamente concebido como desvio, distúrbio ou déficit.

Assim, a Fonoaudiologia individualiza o fenômeno social que é a linguagem e busca adequar os sujeitos a um modelo ideal padronizado que é a-histórico e excluído do fluxo contínuo da vida. Baseada nesta concepção, sua prática ganha forma com avaliações baseadas em testes padronizados que, retirando da fala o falante, igualizam os sujeitos e não avaliam, na verdade, a linguagem (COUDRY, 1998). A avaliação busca as hipóteses que já foram levantadas na “Anamnese”, ambas convergindo para a nomeação, pelo fonoaudiólogo, de um diagnóstico (um distúrbio da comunicação). A terapia que se segue busca apenas, numa atuação pedagógica do fonoaudiólogo, “corrigir” os defeitos para adequação às normas, ao “que é esperado para a idade”.

A grande questão que levantamos aqui é que é esta clínica que é transportada automaticamente para a atuação educacional. É assentada nessa prática que estas pesquisas buscam dar respostas às dificuldades de aprendizagem na escola. Não é de se estranhar, ao contrário, é, infelizmente, muito coerente que tais pesquisas proponham uma atuação que busque uma parceria com o professor para que ele seja capaz de identificar os supostos distúrbios. Já vimos o quanto essa lógica perversa, fruto de uma sociedade marcada pelos tensionamentos provocados pela desigualdade social, busca, ao dissociar o sujeito de sua condição social e a linguagem de sua condição dialógica constitutiva, rotular, amordaçar, calar, despotencializar, asujeitar.

Consideramos que a situação é ainda mais delicada no segundo grupo de pesquisas que defendem a atuação voltada para a saúde, a saber, aquelas que defendem uma atuação na linha da “prevenção e promoção da saúde”. Dizemos que a situação é mais delicada aqui, pois tais pesquisas partem de uma análise “crítica” da atuação nos moldes supracitados, entretanto, disfarçados sob discursos da “prevenção e promoção da saúde”, continuam com o foco na criança sob as lentes da patologia. Dito de outra forma, este discurso “crítico” tem servido apenas para mascarar uma atuação que continua assentada sobre as mesmas bases biológicas de sua antecessora.

A liberdade é uma grande palavra, mas foi sob a bandeira da liberdade da indústria que se fizeram as piores guerras de pilhagem e foi sob a bandeira da liberdade de trabalho que se espoliaram os trabalhadores. A mesma falsidade intrínseca encerra o uso atual da expressão “liberdade de crítica”. Pessoas realmente convencidas de ter feito avançar a ciência não reclamariam, para as novas concepções, a liberdade de existir ao lado das antigas, mas a substituição dessas últimas pelas primeiras. Porém, os gritos atuais de “Viva a liberdade de crítica!” lembram bastante a fábula do tonel vazio<sup>86</sup> (LÊNIN, 2010, p. 62)

Foi esse desejo de “liberdade de crítica” que levou a Fonoaudiologia a, assentada nos conceitos de prevenção e promoção da saúde, propor alternativas aparentemente novas para a sua atuação educacional e, ao transpor conceitos da saúde de forma automática e, muitas vezes, deturpada, para o campo educacional, acabou simplesmente recaindo aos mesmos equívocos daqueles que outrora criticara. No caso da Fonoaudiologia, ao tratarmos dos conceitos da prevenção e promoção da saúde, estamos tratando, é verdade, de uma evolução histórica na constituição dessa profissão no Brasil. Conforme já demonstramos, a lógica preventista nasceu da tentativa de superar o modelo clínico reabilitador que foi o palco do nascimento da Fonoaudiologia na escola, por volta da década de 1920 e cenário de sua atuação entre 1950 e 1970, quando os profissionais se enclausuraram nos consultórios particulares e clínicas reabilitadoras (PENTEADO e SERVILHA, 2004).

O nascimento da Fonoaudiologia Preventiva que se seguiu, buscando a superação desse momento, esteve baseado na concepção de saúde como a existência de uma integração harmônica, de um equilíbrio pessoal que resulta numa sensação de bem-estar manifestado pela felicidade, capacidade ocupacional, crescimento e realização pessoal, ausência de doenças, desconforto e dores. É sobre essa base que a prevenção vai se caracterizar por ações que precedem, antecipam e tornam impossível a ocorrência de doenças e seu objetivo principal é, portanto, o de evitar as doenças, sua transmissão e seu agravamento (ANDRADE, 1996). A atuação em linguagem a partir da perspectiva da prevenção é aquela que foca, portanto, na eliminação dos fatores que interferem na aquisição dos padrões da linguagem, na suposição de que estas alterações se desenvolvem em estágios de severidade. Sua ação, dessa forma, se volta a possíveis “grupos de risco” e suas principais metas são a redução da incidência e decréscimo da prevalência de desordens e a promoção do bem-estar através da efetividade comunicativa (*idem*, 1996; 2008). O conceito da prevenção na Fonoaudiologia, ainda que guarde o limite de não abarcar as particularidades dos processos sociais e históricos de cada contexto, representou um avanço para época e ainda é hoje grande referência no

---

<sup>86</sup> Refere-se à fábula de Krilov, segundo o qual um tonel vazio tem mais eco do que um cheio.

âmbito da saúde. Não é isso que questionamos aqui. Aqui estamos tratando da transposição desse conceito, bem como do conceito da “promoção da saúde” para a Educação.

A promoção da saúde chega ao Brasil na década de 1990, na perspectiva de deslocar o foco da patologia e prevenção de doenças para a promoção da qualidade de vida dos sujeitos. A atuação sai do âmbito individual e acontece nos níveis social, econômico, cultural, ecológico e político; visa, portanto, fomentar, gerar novas perspectivas e dirigir-se a amplas populações (PENTEADO e SERVILHA, 2004). Conforme sinalizamos no item em que discutimos a história da Fonoaudiologia educacional no Brasil, o conceito de promoção de saúde, ainda que represente um avanço na tentativa dos profissionais de se desvincularem do mantra “saúde = ausência de doença” e pensar todas as múltiplas determinações que compõem as condições de saúde de uma população, é um conceito que sofre influência dos organismos internacionais multilaterais, tais como a ONU, para os quais o “pensar a saúde a partir dos diversos fatores que a influencia” só não engloba a discussão do modo de produção econômica vigente, deixando intocáveis os interesses de classes na promoção da saúde.

Portanto, conforme demonstrou o trabalho de Renocato e Bagnato (2010), na história das práticas educativas em saúde, voltadas à promoção da saúde no Brasil, muitos discursos foram pronunciados em nome de uma suposta luta pela promoção da qualidade de vida das populações a partir de uma prática que é estabelecida com a participação de diversos setores da sociedade. Entretanto, corroboramos com os autores quando afirmam que em determinados momentos históricos, as práticas educativas em saúde tenham servido muito mais para controlar e disciplinar as populações a uma determinada ideologia vigente do que para contribuir efetivamente para democratização da saúde. É por meio da ideologia, que “*os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas*” (CHAUÍ, 2012).

A defesa na educação em saúde do indivíduo como responsável pelo seu próprio processo de saúde, aparece nos trabalhos que analisamos nessa pesquisa sob a forma de “autocuidado”, “autonomia”, ou mesmo o “empoderamento”, baseados no conceito da promoção da saúde. Ainda que o objetivo de nossa tese não seja fazer uma análise aprofundada sobre a promoção da saúde, consideramos necessário abrir um parêntese sobre esse ponto em virtude da recorrência com a qual aparece nos trabalhos por nós analisados. Baseados na concepção teórica defendida em nossa pesquisa, podemos considerar que esta perspectiva da promoção da autonomia em saúde concentra toda a responsabilidade no indivíduo: estas práticas buscaram promover a ideia do autocuidado e controle sobre a própria vida a partir de adoções de atitude proativas e comportamentos regulados. Porém, isto se dá

numa sociedade completamente paradoxal, que na superfície preza pelo bem estar social enquanto, na raiz, escraviza cada indivíduo a se adequar aos seus padrões. Tais práticas, desenvolvidas no contexto de uma sociedade cada vez mais medicalizada e patologizada, portanto, ao prezar pela “autonomia e capacidade de escolha”, ao corroborarem com tal ideologia, contribuem apenas para promover silenciamentos e submissão. Um excelente exemplo de como tais práticas educativas ainda hoje servem a uma lógica de medicalização no campo da linguagem, são os abundantes informativos que buscam “conscientizar” o sujeito pelos problemas que acometem a comunicação humana. Nos mais diferentes meios de comunicação é alertado sobre o papel do fonoaudiólogo no suposto transtorno da “Dislexia” (quem nunca se deparou com a propaganda “Dislexia tem tratamento! Procure um fonoaudiólogo!”?). Trata-se, portanto, de um perfeito exemplo de campanha “educativa” em saúde na qual parte-se de uma concepção biologicista do homem e da linguagem, conferindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu suposto problema e a necessidade de buscar o outro-especialista que vai produzir um dizer e intervir sobre o seu corpo.

Nesse sentido, partimos da constatação que, quando se faz uma defesa da “promoção da saúde” descontextualizada da realidade onde as práticas de saúde são desenvolvidas, utilizam-se apenas novas fórmulas para antigas soluções e, dessa forma, não se promove, na verdade, a saúde. Se resgatarmos alguns dos trechos das pesquisas que defendem a prevenção e a promoção da saúde analisadas em nossa pesquisa veremos que é sobre a mesma base naturalista e individualista que se produzem as práticas voltadas à prevenção e à promoção da saúde. E a grande questão que ressaltamos aqui é que tais práticas têm sido levadas para dentro da escola, baseadas na lógica da reversibilidade não reflexiva de que práticas de Educação em Saúde significariam a mesma coisa que práticas de Saúde para a Educação.

A análise dos trabalhos do nosso banco de dados nos permite chegar à definição de como o conceito de promoção da saúde é utilizado na Fonoaudiologia Educacional:

1. **Promoção da saúde vista como sinônimo de prevenção de doenças:**

No âmbito da intervenção fonoaudiológica, pode-se citar a promoção da saúde em ambientes escolares como uma prática que agrega o conhecimento em saúde na formação educacional **priorizando não só a prevenção dos distúrbios da comunicação humana, como também de outras alterações**, como por exemplo, as de origem genética que estão associadas às áreas de atuação correlatas da fonoaudiologia (CARVALHO, 2012, p. 24, grifos nossos);

“A promoção da saúde **na sua forma preventiva** é uma das melhores medidas educacionais tanto para a inclusão educacional quanto para a social (...)” (ibidem, p.26, grifos nossos).

Evidentemente, sabemos que cada escola é uma realidade distinta, com dinâmica singular, e, por isso, não acreditamos que exista um modelo único de atuação, um modelo padrão. No entanto, pensamos que, pelo menos, os fonoaudiólogos que queiram atuar em escolas devam ter como ponto de partida a proposta de promover saúde, **prevenindo e orientando a equipe escolar quanto aos aspectos fonoaudiológicos** adequados à melhoria do desempenho de todos (DIDIER, 2006, p. 103, grifos nossos).

## 2. Promoção da saúde para estimular o autocuidado:

“As ações de prevenção e promoção de saúde têm por objetivo estimular o potencial criativo e resolutivo dos adolescentes, estimulando a participação e o protagonismo juvenil, para o desenvolvimento de projetos de vida e comportamentos que priorizem o **autocuidado em saúde**” (ibidem, p.76, grifos nossos).

“[...] O objetivo (da promoção da saúde) não é tornar a população dependente do profissional, mas sim dar autonomia para que possa promover, **por si só, a saúde**” (OLIVEIRA e NATAL, 2012, p.1037, grifos nossos).

## 3. Promoção da saúde para melhorar a saúde dos escolares:

“[...] trazer contribuições que auxiliem a transformar a realidade no sentido de ampliar a quantidade de profissionais capacitados a atuar com qualidade em Fonoaudiologia Educacional, **a fim de melhorar a saúde da comunidade escolar**” (FONTELES, 2007, p. 10, grifos nossos);

[O professor] tem papel de destaque no processo ensino-aprendizagem e com uma assessoria fonoaudiológica, que esteja compondo um trabalho de formação continuada, pode ser um forte aliado para a elaboração de **estratégias de incentivo das habilidades comunicativas dos alunos** e identificação o quanto antes dos desvios apresentados por eles (MARANHÃO, PINTO e PEDRUZZI, 2009, p. 60, grifos nossos);

Especificamente sobre a atuação fonoaudiológica em ambiente escolar, deve-se priorizar a troca de conhecimentos entre os profissionais que atuam no local e oferecer subsídios para o aproveitamento do potencial infantil, gerando condições essenciais que propiciam, por sua vez, **o desenvolvimento satisfatório da criança** (OLIVEIRA; NATAL, 2012, p.1037, grifos nossos).

#### 4. Promoção da saúde para identificar patologias:

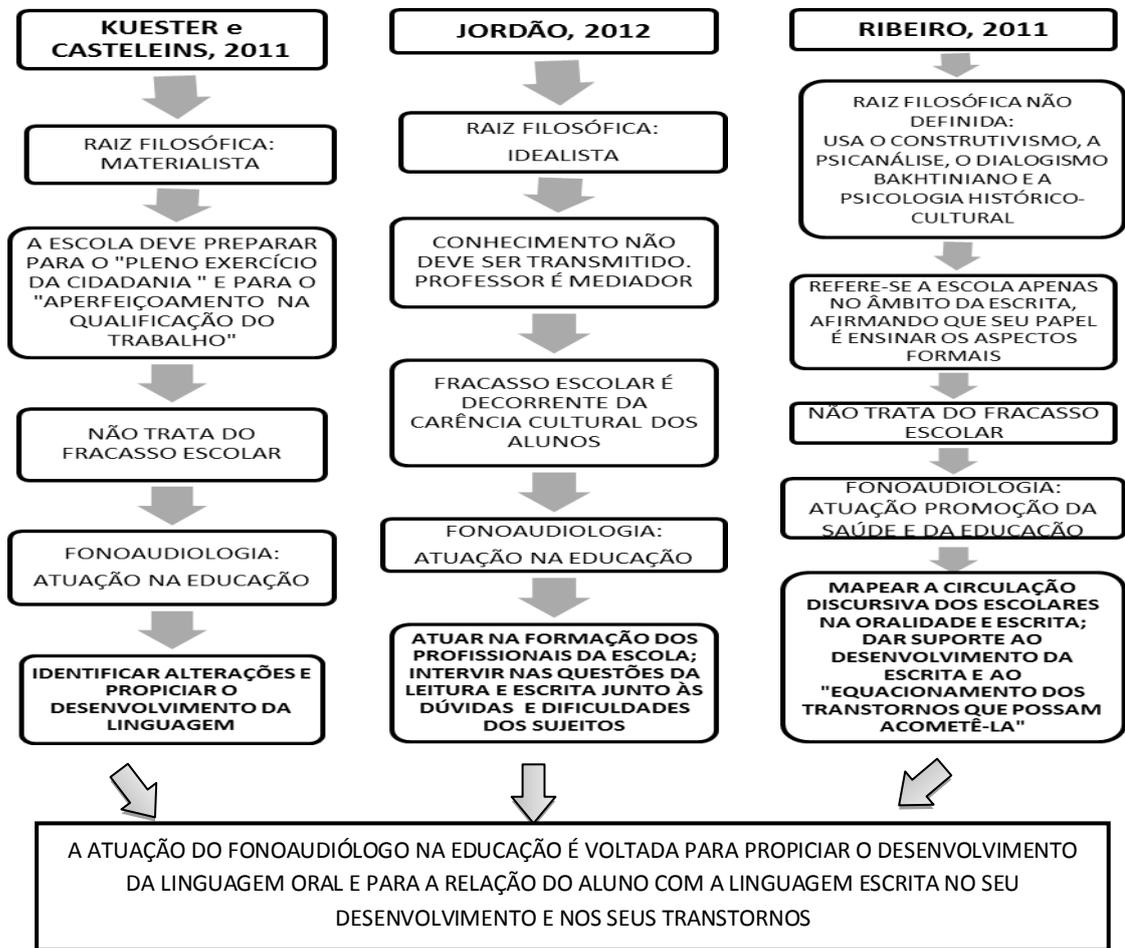
A Fonoaudiologia trilha novos caminhos na sua atuação escolar, a tabela 2 apresenta indícios do reconhecimento dos professores nesse sentido, **onde o foco é a normalidade e não a patologia [...]**.

Diante da análise, percebe-se a importância de se pensar em meios para que os conhecimentos do fonoaudiólogo possam vir a contribuir para o ambiente escolar, no sentido de que os professores, **ao invés de rotularem seus alunos, possam compreendê-los e ter subsídios para identificar patologias, sabendo lidar com elas** (MARANHÃO, PINTO e PEDRUZZI, 2009, p. 64-5, grifos nossos).

Assim, a perspectiva da promoção da saúde tem sido utilizada na Fonoaudiologia Educacional para justificar ações voltadas para a prevenção de doenças, voltadas para a estimulação da perspectiva individualista sobre o processo de saúde que se esconde por detrás do lema do “autocuidado”, para fomentar a ideia de que o corpo sadio é condição indispensável à aprendizagem e, finalmente, para identificar patologias, compreendendo-as de forma mais “humanizada”. Em outras palavras, o conceito de promoção da saúde tem sido usado na Fonoaudiologia Educacional para reafirmar a responsabilidade do indivíduo pelo seu próprio processo de saúde que, como condicionante à aprendizagem, leva à responsabilização individual sobre o processo educativo, de maneira que, nessa lógica, as dificuldades decorrentes do processo de aprendizagem continuam a ser vistas como patologias individuais.

No que tange aos trabalhos que defendem uma atuação da Fonoaudiologia Educacional voltada à promoção da educação, consideramos necessário aqui aprofundar a divisão que começamos a fazer, propositalmente, na descrição desses trabalhos no item 2. De um lado, estão os trabalhos que, ainda que se esforcem para desvencilhar-se do fantasma do “fonoaudiólogo como detector de distúrbios”, ora ou outra pendulam e deixam à vista que, baseados na concepção epistemológica que apresentam, não lhes restariam outro caminho a não ser a individualização das questões sociais. Incluímos nesse grupo os trabalhos de Kuester e Cateleins, 2011; Jordão, 2012 e Ribeiro, 2011. De outro lado, estão os trabalhos que buscam apresentar uma saída para o impasse da Fonoaudiologia educacional, desvencilhando-se definitivamente da sombra das chamadas “patologias da linguagem infantil”. Nesse grupo, estão os trabalhos de Cariola, 2012; Berberian *et al*, 2013 e Machado, 2013. Analisemos os trabalhos do primeiro grupo na Figura 2, na página seguinte.

**Figura 2** - Trabalhos que propõem a atuação da Fonoaudiologia Educacional voltada à educação, 1º Grupo.



Pelo exposto nessa síntese, podemos destacar que, mesmo que partam da crítica a atuação fonoaudiológica puramente ligada à doença, as trajetórias percorridas por estes trabalhos, desde seu enraizamento teórico até a apresentação de uma proposta para a atuação da Fonoaudiologia na Educação, demonstram que a única conclusão a que tais pesquisas poderiam chegar é a de uma atuação *individualista* do Fonoaudiólogo junto ao aluno, seja para a “promoção” da linguagem oral, seja para intervir na relação que esse aluno desenvolve com a escrita. É verdade que importantes considerações sobre o papel do fonoaudiólogo no trabalho com a leitura e a escrita são realizadas ao longo desses trabalhos. Apenas para exemplificar, retomemos algumas afirmações de Ribeiro (2011):

Do mesmo modo, se a escrita é expressão da singularidade e da subjetividade, quando em sua aquisição e em seu uso existe sofrimento, há “razão suficiente para justificar a intervenção do fonoaudiólogo” (GARCIA, 2004: 17). Além de acolher aquele que sofre, o fonoaudiólogo precisa ajudar seus pacientes a criarem novas e/ou outras habilidades, que lhe permitem requalificar a relação com a escrita, e a transitar de forma mais abrangente pela experiência de ler e escrever (*ibidem*, p.24, grifos da autora);

O lugar da Fonoaudiologia (...) se daria, para além do processo formal de aquisição da leitura e escrita – de responsabilidade da escola – pela construção de uma escuta clínica particular e própria ao fonoaudiólogo: apreender os sentidos da escrita na vida das crianças, equacionando seus papéis na constituição de suas relações expressivas e comunicativas (p.30);

A discussão dos achados de nossa pesquisa corrobora a afirmação de que a fonoaudiologia, como um campo capaz de se colocar à escuta da linguagem na experiência, tem lugar na compreensão do(s) letramento(s), fazendo uso dele(s) para manejar trabalhos com a linguagem escrita, seja no suporte à trajetórias desejáveis de aquisição e uso dessa linguagem, seja no **equacionamento de transtornos que possam acometê-la**. Num caso ou no outro, o intuito precisaria ser o de por e/ou devolver a escrita à circulação em meios socioculturais os mais diversos (*ibidem*, p.84, grifos nossos).

Não discutimos, ao contrário, concordamos com o lugar que a Fonoaudiologia ocupa no trabalho junto à escrita nos moldes apresentados pela pesquisadora no contexto da clínica. Porém, a crítica que aqui realizamos se dirige ao fato de que tais ações estão sendo propostas para se realizar na escola. A questão que se coloca é a seguinte: ao acolher a criança/ o grupo de crianças no âmbito escolar, seja “no suporte à trajetórias desejáveis de aquisição e uso da escrita” ou seja no “equacionamento de transtornos que possam acometê-la” – ainda que possamos ver esses transtornos como dificuldades –, está-se, na realidade, corroborando para a lógica de que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem cabe à criança. Esta afirmação não despreza, é válido ressaltar, aqueles casos em que as crianças e suas famílias realmente precisam de apoio especializado, pois, em geral, é tão dito para a criança que ela é incapaz, sua história é tão marcada pelo fracasso, pelo erro, pelo impossível, que muitas crianças passam realmente a necessitar de apoio, seja fonoaudiológico, seja psicológico. Porém não consideramos que a escola seja esse lugar. Com isso, não estamos afirmando que Ribeiro (2011) esteja propondo um “atendimento clínico” dentro da escola, visto que a própria lei que regulamenta a profissão impede essa atuação, a não ser em casos especiais. O que levantamos é que a proposta de atuação proposta pela autora não foge a essa perspectiva que individualiza o fenômeno social da escrita, ainda que sua argumentação teórica tente fugir desse lugar.

Vimos até aqui, portanto, que diferentes trajetórias nas pesquisas analisadas levam a um mesmo ponto de chegada: a criança que tem a alteração da linguagem. Ressaltamos, que por mais que pareçam divergentes, estas pesquisas têm o mesmo ponto de partida: a concepção biológica da formação humana. Portanto, ainda que percorram trilhas diferenciadas, só poderiam chegar ao mesmo ponto de encontro.

Os três últimos trabalhos que apresentaremos fogem à regra. É a partir da contribuição dessas autoras, bem como incorporando dialeticamente a crítica feita aos trabalhos já analisados, é que compomos o corpo da síntese que buscamos apresentar. Consideramos que a descrição das pesquisas de Cariola (2012), Berberian *et al* (2013) e Machado (2013) já foi suficientemente realizada no item 2 de nossa pesquisa. Destacamos agora, especificamente, os elementos trazidos pelas autoras que ajudam a elaboração de uma perspectiva de atuação da Fonoaudiologia Educacional que fuja à lógica patologizante e medicalizante da educação e da vida.

A principal contribuição de Cariola (2012) é, ao partir de uma experiência concreta da atuação da Fonoaudiologia na Educação, buscar responder à questão de como atuar na educação sem patologizar. A autora conclui que o fonoaudiólogo Educacional deve estar vinculado as Secretaria de Educação e não as de Saúde, como é a ampla maioria da realidade brasileira, segundo a pesquisadora. Vinculado à secretaria de educação, o profissional pode atuar colaborando na elaboração da proposta curricular do município onde está inserido. Partindo dessa experiência, a autora conclui que não deve haver um fonoaudiólogo para cada escola, pois isso reforçaria a lógica de patologização do espaço escolar.

Machado (2013) também detalha a atuação do fonoaudiólogo educacional, entretanto, as propostas demonstradas pela autora parecem não corroborar com a perspectiva de Cariola sobre a impossibilidade da existência de um fonoaudiólogo em cada escola, desde que sua atuação seja junto à equipe escolar. Essa seria a primeira forma de atuação defendida pela autora:

- Como membro da equipe multiprofissional inserido no contexto escolar, participando ativamente: - do planejamento educacional; - da elaboração, execução e acompanhamento de projetos e propostas educacionais; - da construção de estratégias pedagógicas que efetivem o processo de ensino-aprendizagem; - de encontros teóricos-reflexivos com os demais educadores para compartilhar discussões sobre os alunos, seus processos de aprendizagem, seus modos de escrita, reconstruindo a própria prática educativa e fonoaudiológica, dialogada com referenciais teóricos que pressupõem a complexidade que constitui o sujeito, a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem (p. 127).

A segunda forma de atuação proposta por Machado é a de consultoria e assessoria. Entretanto, a pesquisadora faz uma feroz crítica a forma majoritária de atuação da Fonoaudiologia que é pela assessoria ou consultoria voltadas a transmitir conhecimentos de linguagem aos educadores com vistas à prevenção de suas alterações. Os termos defendidos pela autora para a assessoria e consultoria, opondo-se a esta lógica, reproduzimos a seguir:

- Como prestador de serviço de consultoria e assessoria fonoaudiológica, nos termos em que estabelece o Conselho Federal (CFF<sup>a</sup>, 2010b) e os Regionais de Fonoaudiologia (CRF<sup>a</sup> 2 região, 2010). Como consultor, o fonoaudiólogo inicialmente se inteira da demanda da escola que o contratou e a partir das observações, discute e define com a equipe escolar as estratégias que poderão fazer parte dos procedimentos cabíveis. Como assessor, o fonoaudiólogo deve contribuir, a partir de seu conhecimento a respeito da linguagem e dos processos de aprendizagem, para a construção de ações voltadas à demanda específica daquela escola e dos sujeitos que ali estão. Nessa forma de atuação, fonoaudiólogo pode exercer ações semelhantes àquelas propostas para serem realizadas por ele enquanto membro efetivo da equipe escolar, diferenciando-se apenas pelo fato, de que, neste caso, ele seria contratado por um tempo determinado (p. 128).

Por fim, a última forma de atuação do fonoaudiólogo apresentada por Machado é na formação continuada do professor. Nas palavras da pesquisadora:

- Na formação inicial e continuada do professor, contribuindo – a partir de um referencial teórico que seja capaz de explicar as singularidades nas formas de interação, estruturação e uso da fala e da escrita – para que o professor possa compreender seus alunos e seus modos de escrita e tenha condições de atuar efetivamente no processo e ensino-aprendizagem. Tal formação deve possibilitar ainda uma reflexão conjunta sobre a natureza das dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem da escrita sobre as possibilidades de sua resolução. De tal modo que possibilite ao professor não mais acreditar na crença equivocada de que as soluções para o fracasso escolar possam ser alcançadas simplesmente a partir de encaminhamentos daqueles alunos que não correspondam à expectativa da escola com relação à aprendizagem da escrita, para profissionais de saúde; como se tal fracasso fosse decorrente de um problema orgânico individual. Enfim, as ações fonoaudiológicas voltadas para a formação do professor devem, conforme salienta Giroto (2006), busca resgatar o espaço pedagógico como meio propício para a promoção da aprendizagem e o papel do professor em tal promoção.

A formação continuada dos professores é o foco do trabalho de Berberian *et al* (2013) que defendem, neste trabalho, o eixo do trabalho fonoaudiológico na Educação voltado à promoção da linguagem escrita. Salientamos todos os três trabalhos partem da perspectiva do letramento no trabalho com a escrita, considerando-a como um fenômeno cultural, cuja responsabilidade do ensino formal cabe à escola, de maneira que o fonoaudiólogo contribui na compreensão das diversas formas de interação que compõem as diferentes estruturações e usos da escrita, as quais permitem acolher e significar as variadas produções culturais que emergem do contexto escolar.

É a partir da análise da contribuição dessas autoras que passamos agora a apresentação de nossas perspectivas sobre a atuação da Fonoaudiologia Educacional.

## 6.2 FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL: perspectivas para uma atuação não medicalizante junto à linguagem

Buscamos no presente tópico apresentar alguns apontamentos para a atuação da Fonoaudiologia Educacional, baseada na concepção histórico-cultural da linguagem, acrescida das contribuições do dialogismo Bakhtiniano, a fim de contribuir para uma perspectiva de atuação não medicalizante da Fonoaudiologia na Educação. Não se pretende, com isso, definir um modelo de atuação a ser seguido, isto seria contrário a todo o percurso da pesquisa e à sua concepção epistemológica. Pretende-se exclusivamente, a partir da incorporação dialética das críticas aqui levantadas, contribuir para uma atuação que valorize a escola como espaço de formação humana e a linguagem como meio de desenvolvimento das formas superiores da conduta humana.

Não podemos deixar de considerar, conforme apontamos na Introdução dessa pesquisa, a trajetória pela qual passou a Psicologia Escolar na luta por estabelecer uma atuação que fugisse da lógica do especialista que vai à escola diagnosticar as “crianças-problemas”. Nesse sentido, os trabalhos no campo da Psicologia Crítica, como os de Maria Helena Souza Patto e de Adriana Marcondes Machado, nos acompanham na elaboração dessa síntese, por reconhecermos o lugar que estas e outras pesquisas dentro do campo da Psicologia Crítica ocupam na luta por uma atuação que não reproduza a lógica do fracasso escolar.

No texto *“Os Psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê?”*, Machado (2003a) discute como a simples chegada do profissional no território educacional já produz expectativas, em especial dos educadores, os quais, desacreditados de suas possibilidades junto ao processo educativo, querem do “especialista” respostas para os problemas de comportamento e do não aprender das crianças. Perguntas como “o que ele tem?” ou “Porque ele age assim?”, tornam-se comuns e o profissional é colocado na situação de intervir nesse campo minado.

Quem já esteve numa escola pública e conversou com professores e técnicos escolares a respeito da repetência sabe que em sua maior parte eles ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza, portadores que são de um traço profundo da cultura dominante brasileira: a desqualificação dos pobres; submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica da escola; formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovistas), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais (Saviani, 1983), aderem a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (PATTO, 1997, p. 1).

A demanda escolar é, portanto, gerada a partir do que *falta* na criança individualmente; essa demanda que circula na rede dialógica que compõe a história de cada criança, chega ao “especialista”, seja o psicólogo, seja o fonoaudiólogo, e passa a se configurar como um “sintoma”. Professores, técnicos escolares, psicólogos e fonoaudiólogos, familiares, todos submetidos à lógica do mesmo sistema que encontra na criança “o bode expiatório” para livra-se de sua responsabilidade.

A questão que se coloca ao “especialista” é como intervir nesse espaço sem que isso reproduza a lógica de que ele está ali para “tratar” as “crianças-problema”. Quais as reais possibilidades de produção de mudanças significativas e, por outro lado, quais as reais chances de sua atuação não servir de ponte para cristalizar a crença do problema individualizado na criança? Nas palavras de Adriana Marcondes Machado (2003b, p. 119):

Ser psicólogo e estar na escola, como já dissemos em outros momentos, é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a idéia de problemas emocionais, alimenta-se a idéia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode convencer alunos e familiares a agirem de uma maneira diferente. Isso tudo também depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores. Ele pode, por meio de sua atuação, confirmar ou não as crenças presentes no campo social e produzidas historicamente.

O psicólogo e o fonoaudiólogo iniciaram sua trajetória na educação agindo dessa forma. Em busca de “novos mercados de trabalho” se dirigiram à escola para identificar alterações de comportamento e da linguagem. No caso da Fonoaudiologia, a própria profissão se originou de tais práticas! Portanto não é de estranhar que professores e profissionais de todo o corpo técnico e pedagógico escolar não esperem outra coisa de tais especialistas que a solução mágica para os problemas do não aprender.

A análise dessa realidade somada ao estudo cuidadoso das pesquisas que compuseram o nosso banco de dados e que refletem a realidade da discussão da Fonoaudiologia Educacional no Brasil nos suscitaram questões mais específicas que não se colocavam a nós no início da pesquisa. Se no princípio, partíamos da questão mais geral “Qual o papel do fonoaudiólogo na educação”, agora, outras perguntas se colocam diante de nós: “*Afinal, quem é o fonoaudiólogo?*”, “*A serviço de que fonoaudiólogos trabalham na Educação?*”, “*Que contribuições a Fonoaudiologia pode, de fato, dar à Educação?*” e “*De que maneira essas contribuições podem chegar à escola sem que isso se configure numa atuação medicalizante?*”. Nossa pretensão não é dar respostas prontas a essas questões, mas usá-las

como guia para fomentar a reflexão a respeito das reais possibilidades da atuação fonoaudiológica educacional.

Acreditamos que o primeiro passo<sup>87</sup> para discutir determinada atuação profissional é a reflexão sobre a própria profissão. Muito já dissemos ao longo da pesquisa sobre a história da Fonoaudiologia e a maneira pela qual ela se constituiu no discurso oficial como a profissão responsável pelos distúrbios da comunicação humana. Entretanto, é necessário questionar quem é a Fonoaudiologia hoje, se houve algum tipo de movimento nesse conceito original ou se ele permaneceu cristalizado. Pesquisas que tratam do tema nos revelam que não há um consenso na profissão quanto à sua cientificidade, nem mesmo quanto ao seu objeto de estudo (MASINI, 2004; FREIRE, 2012). A multiplicidade de fontes teóricas em que bebeu a Fonoaudiologia no início da profissão na busca desesperada pela justificativa de sua existência explica a multiplicidade de olhares que se tem hoje para seu objeto de estudo. Usando as lentes da objetividade, fruto da clínica médica, a Fonoaudiologia atesta que o seu objeto de estudo são as *patologias* da linguagem e atua para corrigi-las ou eliminá-las, quando possível; usando as lentes da subjetividade, resultam duas principais formas de conceituar o objeto da Fonoaudiologia: se é uma perspectiva mais ligada à linguística, o objeto de estudo é a *linguagem* em sua instância patológica, já se a aproximação é maior com a psicanálise, o objeto torna-se o *sujeito que sofre* e manifesta esse sofrimento através da linguagem (*ibidem*).

Quando se despe de qualquer lente pré-determinada e olha-se diretamente para a realidade, concebendo todos os seus fenômenos como sociais e historicamente determinados, compreende-se que o objeto de estudo da Fonoaudiologia é o homem que estabelece uma *relação conflituosa* com a linguagem, assumindo-se que esta relação tem **natureza social** (MASINI, *ibidem*). Sob esta ótica, que adotamos na presente pesquisa, quando o fonoaudiólogo adentra o cenário educacional, a única coisa que ele sabe sobre essa relação conflituosa que se estabelece com a linguagem e que gera a demanda da sua presença ali, é que essa relação, como qualquer relação de natureza social, é composta por uma multiplicidade de nexos e determinações que a constituiu e para os quais ele não pode negar-se a considerar. “*Não há como determinar o que venha a ser patológico na linguagem de alguém sem consideramos suas condições de produção*” (*ibidem*, p. 200).

A questão de como a Fonoaudiologia olha para si mesma tem toda relação na maneira que ele se dispõe a atuar. Quando questionamos a serviço de que a Fonoaudiologia trabalha na

---

<sup>87</sup> Não nos referimos ao “primeiro passo” no sentido cronológico do termo, pois o ponto de partida da pesquisa científica, na concepção materialista histórica-dialética, é a realidade e não a consciência reflexiva dos homens. Aqui nos referimos à um movimento inicial que passa pela discussão da própria profissão.

educação, as diferentes concepções sobre o objeto de estudo dessa profissão é que vão indicar essa resposta. Se se parte da perspectiva que o objeto de estudo da Fonoaudiologia são as patologias é com esse horizonte que profissionais se direcionam para a atuação na educação: combater as patologias, seja diretamente, seja orientando professores a detectá-las, seja discursando sobre prevenção de doenças, ou, seja ainda utilizando o termo promoção da saúde como ausência de doenças. Quando o objeto de estudo é a linguagem patológica, a preocupação maior é para a linguagem em si, na qual se exime a historicidade dos sujeitos que compõem a interação verbal. Já se o objeto de estudo é o sujeito que sofre, toda atenção se volta para o inconsciente que se deixa transparecer através da linguagem (MASINI, 2004).

O que há de comum nessas perspectivas é que a Fonoaudiologia trabalha a serviço do de uma singularidade que é apartada de toda historicidade. Não se trata de uma singularidade que é decorrente da coletividade, mas sim, que é individual e solitariamente construída. Portanto na atuação educacional, a criança é o foco da ação: a *sua* patologia, a *sua* linguagem ou o *seu* inconsciente. Ainda que se proponham ações de “parceria” com o professor, essas ações visam os problemas *das crianças*, visam “refletir coletivamente” sobre *as crianças*, identificar os distúrbios *das crianças*, compreender as diferenças *nas crianças*. Consideramos que a real contribuição que a Fonoaudiologia pode dar à educação, baseada numa concepção histórico-cultural da formação humana, caminha na direção oposta à individualização das demandas relacionadas com as queixas escolares. Ao contrário, a real contribuição que a Fonoaudiologia deve dar a Educação é combater atuações que, ao individualizar a natureza social da relação conflituosa que é estabelecida com a linguagem, só contribuem para aprisionar os sujeitos nessa relação.

Se quisermos, portanto, aprofundar a discussão desta que foi a terceira questão que levantamos aqui – Qual a contribuição que a Fonoaudiologia pode dar, de fato, a educação? –, devemos voltar nosso olhar para o objeto da profissão que aqui defendemos: o indivíduo na sua relação conflituosa com a linguagem, de natureza social. No âmbito educacional, a relação conflituosa da criança ou do jovem com a linguagem aparece, na superfície, através das dificuldades de aprendizagem que guardam intimidade com as questões relacionadas à leitura e à escrita. Casos relacionados à fala também são presentes na escola – dificuldade em falar em público, gagueira, desvios fonológicos, fala muito rápida, muito lenta, muito baixa, muito alta ou qualquer “muito” que fuja ao que é imposto como padrão, são alguns dos exemplos. Entretanto, em geral, a grande maioria das “crianças-problemas” que demandam a atenção do fonoaudiólogo pela escola possuem demandas relacionadas à escrita (MASSI,

2003; 2007). Esses casos em geral estão associados com questões comportamentais (indisciplina, inquietude) ou com demandas relacionadas à atenção voluntária da criança e do jovem (MOYSÉS, 2010).

Na perspectiva que aqui assumimos esses “sintomas” que aparecem na leitura e escrita e na oralidade são apenas o aspecto visível dessa relação conflituosa que se estabeleceu com a linguagem. Eles são apenas a ponta do iceberg. Olhar exclusivamente para eles é olhar a árvore e não ver a floresta. Trata-se apenas da aparência do fenômeno. É necessário pensar em estratégias para dar visibilidade às tensões que compõe aquela relação conflituosa. Interessa ao fonoaudiólogo compreender como o conjunto das relações que envolvem a criança e o jovem engendra aquilo que aparece como um conflito (MACHADO, 2003a). Interessa-lhe apreender a essência do fenômeno. Como uma troca de letras se torna um distúrbio? Como uma criança falante se torna hiperativa? Quem nomeou a dificuldade? Que discursos compõe a rede dialógica sobre este fenômeno? O que pensam/dizem a família e os professores sobre ela? O que a criança pensa/diz sobre ela? Em quais condições sociais se opera o fenômeno? Em outras palavras, como nasce o conflito com a linguagem dentro do campo educacional?

Se resgatarmos os estudos feitos da psicologia histórico-cultural, lembramos que a linguagem não é apenas o meio da comunicação exterior, ela é também o meio do psiquismo e, portanto, da regulação da própria conduta (LURIA, 1986). Essa afirmação guarda uma importância muito preciosa para o problema que analisamos. Vejamos, se a linguagem é nascida, seja na filogênese, seja na ontogênese, em decorrência das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo e se a linguagem é o meio psiquismo, a primeira conclusão a que chegamos é que o indivíduo é constituído por tais relações sociais, mediadas pela linguagem. Não é, a partir daí, difícil chegar a uma segunda conclusão, a de que, quando se há uma relação conflituosa com a linguagem, esses conflitos comporão o indivíduo e farão parte do mecanismo interno (originado do exterior) de regulação da sua conduta. Portanto, aqui está a explicação para compreender definitivamente com as relação sociais são *determinantes* (e não apenas “influenciam”, como querem defender alguns idealistas) na compreensão do fenômeno na qual se realiza a Fonoaudiologia. Focar na “patologia da linguagem”, no “sintoma da linguagem” ou “no sujeito que sofre” é girar em círculos, é *aprisionar*, não libertar.

O fato é que o fonoaudiólogo foi colocado (ou melhor, se colocou) no lugar de carcereiro dentro da escola e hoje é para este lugar que a escola clama pela sua presença. Aqui chegamos a quarta e última questão que nos colocamos nessa síntese: de que maneira responder à demanda da educação sem agir reforçando a lógica do aprisionamento, da medicalização? Consideramos, pelo conjunto da análise que desenvolvemos ao longo de

nossa pesquisa e destacando o processo de disputa que existe hoje na Educação brasileira, que o fonoaudiólogo educacional deve orientar o seu trabalho para a ressignificação das relações conflituosas que se estabelecem com a linguagem no ambiente educacional.

Temos completa ciência da função social da escola na formação humana partir da transmissão sistemática dos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade e isto não está em questão aqui. O que discutimos é a reprodução de discursos e práticas biologizantes, individualistas, medicalizantes, que têm silenciado milhares de criança no país e que encontram sua máxima expressão, seu ponto agudo, dentro do ambiente escolar. Portanto, (res)significar significa acolher a demanda escolar e construir conjuntamente um novo significado, novas possibilidades. É *“produzir coletivamente desconstruções de saberes instituídos, reflexões das práticas, criação de novas possibilidades para combater a produção das ilusões em muitos trabalhos realizados na escola”* (MACHADO, 2003b). Portanto, não estamos tratando do que é ideal, estamos tratando do que é *necessário* hoje.

Nessa perspectiva, ações pontuais como as famosas consultorias e assessorias que visam focar o trabalho em questões da linguagem e do desenvolvimento infantil tornam-se absolutamente infundadas. As tão conhecidas oficinas de prevenção das alterações da linguagem ou as orientações a pais e professores sobre o desenvolvimento linguístico infantil só contribuem para a lógica do aprisionamento. Mesmo as oficinas de promoção da linguagem podem ter seu lugar em outro espaço que não a escola.

O lugar do fonoaudiólogo educacional é o lugar possível para combater a lógica medicalizante, seja dentro ou fora da instituição, acolhendo a demanda e ressignificando, mobilizando a concepção cristalizada de que o fracasso escolar é determinado pelo funcionamento individual e construindo a compreensão de que o funcionamento das práticas onde se produz o fracasso é que produz marcas (MACHADO, 2003b). A caracterização do desenvolvimento infantil é, majoritariamente, realizada a partir do aspecto negativo, da falta, da dificuldade. Sob o ponto de vista histórico da formação humana, o ponto de partida não são as dificuldades da criança e sim as suas potencialidades, suas possibilidades (VIGOTSKI, 2012). O fonoaudiólogo, portanto, busca estratégias que permitam emergir as múltiplas determinações do conflito gerado na relação com a linguagem. *“Não se trata de culpar pais, professores, coordenadores, e nem atribuir a circunstância da vida a razão do suposto fracasso escolar. O importante é problematizar questões socioculturais para que possamos transformá-las”* (PERROTTA, 2014, p.269). Essa problematização decorre do reconhecimento do papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da formação humana como histórica e culturalmente determinada.

A essa altura, não podemos deixar de voltar à Psicologia Escolar Crítica, parceira do que agora nos atrevemos a apelidar de Fonoaudiologia Educacional Histórico-Crítica, para destacar os valiosos exemplos de atuação dentro e fora da escola na luta em defesa da infância e da escola. Com a função de *“problematizar, junto aos profissionais da instituição, as concepções, as práticas e as políticas presentes na singularidade de cada caso, de cada história, de cada discurso”* (p. 54), Adriana Marcondes Machado (2003a) nos relata diversas experiências junto a grupos de professores, diretores, coordenadores, psicólogos educacionais, pais e crianças/jovens, demonstrando as reais possibilidades de uma atuação que potencializa. Também consideramos relevantes os diversos trabalhos de Orientação à Queixa Escolar (SOUZA, 2013; MACHADO, 2003b) no que se refere ao acolhimento de famílias, crianças e jovens que buscam serviços de Psicologia especializados. Ressaltamos tais exemplos guardando, obviamente, as particularidades tanto da Psicologia quanto da Fonoaudiologia.

Portanto, compreendendo o papel da linguagem no domínio do meio externo e do pensamento, bem como no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre as quais destacamos a atenção voluntária e o domínio da vontade e, compreendendo ainda o fonoaudiólogo como o profissional que lida com a relação conflituosa que o indivíduo estabelece com a linguagem, expressa no campo educacional pelas dificuldades relacionadas ao “não aprender”, consideramos que a Fonoaudiologia Educacional Histórico-Crítica é aquela que age, dentro e fora da escola, na defesa da escola como espaço de humanização da criança, através da aquisição sistemática e intencional dos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade, combatendo a lógica biologizante e, portanto, medicalizante da formação humana.

Desta conclusão, duas questões precisam ser, por fim, destacadas. Em primeiro lugar, colocamos em relevo o problema da formação do fonoaudiólogo. A constituição, na Fonoaudiologia, dos primeiros cursos especializados tiveram como base para seus currículos as práticas normatizadoras do período de nascimento da profissão como corretora dos distúrbios da comunicação. Ainda que os movimentos sociais pelo fim da ditadura militar e pela reforma sanitária tenham influenciado o desenvolvimento da profissão, as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia, aprovadas no ano de 2002, mesmo que prevejam uma “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva”, incluindo as Ciências Humanas como campo que deve ser contemplado na formação do fonoaudiólogo, ainda são voltadas para o processo de saúde-doença do indivíduo e da comunidade. Mesmo se avançam em muitos aspectos, especialmente ao considerar a necessidade de uma formação generalista que articule a teoria e a prática e ao reconhecer a historicidade do conhecimento,

sua espinha dorsal obedece ao eixo que constitui a profissão no Brasil: os distúrbios da comunicação humana. Assim, não podemos deixar de considerar, ao defendermos uma atuação da Fonoaudiologia histórica e crítica, que a base curricular nacional da formação desse profissional não contribui com essa perspectiva, portanto, nossa pesquisa nos permite afirmar que estudos voltados para o problema da formação do fonoaudiólogo tornam-se latentes.

Por fim, salientamos que esta pesquisa se desenvolve em um dado momento histórico. Ela não é apartada dessa realidade. As conclusões a que chegamos, conforme já pontuado, dizem respeito a uma necessidade atual, no quadro de uma escola inserida numa sociedade de classes, portanto marcada pelos tensionamentos que a compõe. Assim, apresentamos conclusões a respeito do papel da Fonoaudiologia Educacional na escola de hoje. Dessa forma, o papel da Fonoaudiologia Educacional numa escola que seja, de fato, um espaço de formação humana, não podemos prever. A realidade atual exige a própria defesa da educação e a defesa da infância. Como será a atuação do fonoaudiólogo em outro modelo de sociedade – a sociedade socialista pela qual lutamos – não podemos afirmar; podemos apenas desejar e batalhar para que este novo “O que fazer?” se coloque diante da humanidade o quanto antes.

Mas entre a natureza e o Estado encontra-se a economia. A técnica libertou o homem da tirania dos antigos elementos – a terra, a água, o fogo e o ar – para submeter em seguida à sua tirania. O homem deixou de ser escravo da natureza para se tornar o escravo da máquina, ou, pior ainda, escravo da oferta e da procura. A actual crise mundial testemunha de forma particularmente trágica, como este dominador orgulhoso e audacioso da natureza permanece escravo das forças cegas da sua própria economia. A tarefa histórica da nossa época consiste em substituir o jogo desenfreado do mercado por um plano racional, em disciplinar as forças produtivas, obrigando-as a agir com harmonia, servindo docilmente as necessidades do homem. É somente sobre essa nova base social, que o homem poderá erguer as suas costas fatigadas e – não somente os eleitos – tornarem-se todos e todas cidadãos de plenos poderes no domínio do pensamento.

**Mas isto não é ainda o objectivo final. É apenas o começo.** [...] (TROTSKY, 1932<sup>88</sup>, grifos nossos).

O exposto ao longo de nossa pesquisa demonstra como o apodrecimento do sistema capitalista, em sua fase imperialista, ao sustentar-se na lógica da exploração do homem pelo homem, produz meios artificiais de permitir a circulação do capital especulativo e atua na destruição da principal força produtiva da natureza: o trabalho humano. Expressa sob diferentes formas, analisamos como a necessidade do lucro leva à produção de transtornos do comportamento e do não aprender dentro do ambiente educacional, numa busca desenfreada

---

<sup>88</sup> TROTSKY, L. A Revolução Russa. Conferência da Dinamarca (1932). IN: TROTSKY, 1977.

de padronização e adaptação dos sujeitos à ordem vigente. É nesse contexto que as mais diferentes especialidades, tais como a Fonoaudiologia, são convocadas a atuar. Buscamos demonstrar, com a presente pesquisa, a possibilidade de agir fugindo à regra. Portanto, para a questão sobre o que fazer hoje, num grupo, é verdade, ainda restrito de críticos a essa realidade, Lênin em 1929 já nos mostrava o caminho: sigamos juntos, de mãos dadas – rebeldes, desafiadores, opositores – sigamos juntos e deixemos que os pseudocríticos idealistas e materialistas mecanicistas encontrem o caminho do pântano. Nós seguiremos adiante, firmes; dificuldades no caminho surgirão, inventarão novos transtornos <sup>89</sup> para aqueles que desafiam, mas há de chegar o dia em que a rebeldia não será mais sinônimo de “doença” e sim de *liberdade*.

---

<sup>89</sup> Referimo-nos ao “Transtorno Desafiador de Oposição”, descrito no DSM IV e que, de acordo com SERRA-PINHEIRO *et al* (2004, pg. 273) seria “*um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam*”.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. F. **Fonoaudiologia Preventiva: teoria e vocabulário técnico-científico.** Editora Lovise, 1996.

\_\_\_\_\_. Fases e níveis de Prevenção em Fonoaudiologia: ações coletivas e individuais IN: VIEIRA, R. et al. Fonoaudiologia e Saúde Pública. 2ª edição. PRÓ-FONO, 2008.

AMOROSO, M. e FREIRE, R. Os sentidos dos sintomas de linguagem na clínica fonoaudiológica. In: PASSOS, Maria Consuelo (org.). **A Clínica fonoaudiológica em questão.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** Disponível em <http://www.dsm5.org/Documents/ADHD%20Fact%20Sheet.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2016. (2013).

ARCE, A. A formação de professores sobre a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo.** – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.** 8ªed. São Paulo: Ática, 2006.

BAKHTIN, M. (Volochínov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem (1929) – 12ª Ed.** – São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso IN: \_\_\_\_\_ **Estética da criação verbal (1979)– 6ª ed.** – São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENASAYAG, L. Del biopoder al déficit de Atención com/sin Hiperactividad (Addh) y TGD (Transtorno Generalizado Del Desarrollo) – Medicalizacion IN: VIÉGAS, L. et al. (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** – Salvador: EDUFBA, 2014.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico.** 2ªed. São Paulo: Plexus, 2007.

BRASIL, Presidência da República. Lei n. 6.965 de 09 de dezembro de 1981. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências.** 1981.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** tradução de Maria Thereza de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite - 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CARVALHO, J. A Produção do Fracasso escolar: *a trajetória de um clássico.* **Psicologia USP.** São Paulo, 2011, 22(3), 569-578.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** – São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa- Omega, 1982.

COLLARES, C. e MOYSÉS, M. A Educação na era dos transtornos. IN: VIÉGAS, L. *et al.* (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** – Salvador: EDUFBA, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução N° 274, de 20 de abril de 2001. **Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo frente à triagem auditiva escola**, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução N° 309, de 01 de abril de 2005. **Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências**, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução N° 382, de 20 de março de 2010. **Dispõe sobre o reconhecimento das especialidades em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências**, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução N° 387, de 18 de setembro de 2010. **Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1° da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências**, 2010.

COUDRY, M.I.H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DAUBERNY, Michel. A crise monetária e financeira, formas particulares da decomposição do imperialismo senil. **Revista A Verdade**. (13-31); Edição em Língua Portuguesa. N° 14. Lisboa, 1995.

DIDIER, M. C. **Narrativas e representações sociais sobre a atuação fonoaudiológica na escola**. Dissertação. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2006;

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica do trabalho como princípio educativo. In: \_\_\_\_\_ **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP – Autores Associados: 2003.

\_\_\_\_\_. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e o conceito de vida cotidiana. IN: \_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski** – 4ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

EIDT, Nadia e FERRACIOLI, Marcelo. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) IN: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

EIDT, Nadia e TULESKI, Silvana. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. IN: MEIRA, M. e FACCI, M. (orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010;

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). IN: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas.** Volume 2. Editora Alfa-Ômega. São Paulo: s/d a.

\_\_\_\_\_. Introdução à Dialética da natureza (1875/1876). IN: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas.** Volume 2. Editora Alfa-Ômega. São Paulo: s/d b.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FACCI, M. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. IN: MEIRA, M. e FACCI, M. (orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FACCI, M.; MEIRA, M. e TULESKI, S. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos - 2ed. - Maringá: EDUEM, 2012.

FERRACIOLI, M. e TULESKI, S. A Centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica** – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FLOSI, L. e FEDOSSE, E. Interfaces da Neurolinguística Discursiva com a Fonoaudiologia IN: COUDRY, M. I. *et al.* (orgs.) **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e Práticas com a Linguagem.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de Práticas não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde.** São Paulo. 1ª Edição Revista. Julho/2013. Disponível em [www.medicalizacao.org](http://www.medicalizacao.org).

FREIRE, R. M. Sobre o objeto da Fonoaudiologia. **Revista CEFAC**. 2012. Mar-Abr; 14 (2): 308-312.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** - Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica In: FILHO, J. e GAMBOA, S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTIL, M. **Crítica às teorias construtivistas da Fonoaudiologia sobre o processo de aquisição da escrita**. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

JANSEN, N. Drogas, imperialismo e luta de classes. **Revista Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM)**. Nº 12 Maringá – PR, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade (1956) IN: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2007.

KUPFER, M. C. O que toca à/a Psicologia Escolar IN: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P (orgs.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

\_\_\_\_\_. Karl Marx (breve nota biográfica com uma exposição do marxismo) (1914). IN: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas. Tomo I**. Tradução do Instituto de Marxismo-Leninismo. 3ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

\_\_\_\_\_. **Que fazer? Problemas candentes de nosso movimento** (1902). Tradução Marcelo Braz – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKI et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental IN: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2007.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral. Volume III: Atenção e Memória.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria; trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de trad. de Sérgio Spritzer – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Vigotskii. IN: VIGOTSKI et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006a.

\_\_\_\_\_. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. IN: VIGOTSKI et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006b.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. IN: VIGOTSKI et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo, Ícone: 2008a.

\_\_\_\_\_. **O homem com um mundo estilhaçado.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

MACHADO, A. M. Os Psicólogos trabalhando com a educação: intervenção a serviço de quê? IN: MEIRA, M.; ANTUNES, M. **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

\_\_\_\_\_. Plantão institucional: um dispositivo criador. IN: MEIRA, M.; ANTUNES, M. **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

\_\_\_\_\_. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia IN: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos - 2ed. - Maringá: EDUEM, 2012.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia:** o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. (1965). São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARSIGLIA, A. C. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina e MARTINS, L. **O desenvolvimento da escrita nas perspectivas construtivista e histórico-cultural.** Conferência ao à disciplina do Projeto Escola Ativa, LEPEL. Salvador, BA. 2010.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. IN: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à

luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. O papel da educação escolar na formação de conceitos. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica** – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas**. V. 1. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 1953.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Buer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845/ 1846)**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Scheneider, Luciano Cavini Martorano – São Paulo: Boitempo, 2007.

MASINI, Lúcia. **O diálogo e seus sentidos na clínica fonoaudiológica**. (Tese). PUC/SP, 2004.

\_\_\_\_\_. Efeitos da ressonância dialógica na clínica de linguagem IN: BERBERIAN, Ana Paula *et al* (orgs.) **Letramento: referências em saúde e educação**- São Paulo: Plexus, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre Mikhail Bakhtin. **IFONO**. Disponível em: [www.ifono.com.br](http://www.ifono.com.br), 2009 (Publicação Online).

MASSI, G. *et al* Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? IN: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. e GUARINELLO, A. C. (orgs.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

\_\_\_\_\_. A desconstrução do conceito de dislexia: conflitos entre verdades. **Paidéia**. Set-dez. 2011. Vol. 21, nº 50, 403-411.

MEIRA, M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural IN: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos - 2ed. - Maringá: EDUEM, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MOYSÉS, M. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. IN: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.) **Dislexia: subsídios para políticas públicas**. – São Paulo: CRPSP, 2010. (Caderno temático 8).

MOYSES, M. A.; COLLARES, C. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem IN: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. GRUPO INTERINSTITUCIONAL “QUEIXA ESCOLAR” (org.) **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

\_\_\_\_\_. O lado escuro da dislexia e do TDAH. IN: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. (org.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos - 2ed. - Maringá: EDUEM, 2012.

\_\_\_\_\_. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. IN: VIÉGAS, L. *et al.* (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** – Salvador: EDUFBA, 2014.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C.; UNTOIGLICH, G. La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia IN: UNTOIGLICH, G. *et al.* **En la infancia los diagnosticos se escriben con lápiz**: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación - 1ªed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 2013.

OKUDA, P. *et al.* Função motora fina, sensorial e perceptiva de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2011; 23(4): 351-7

OLIVEIRA, A.; CARDOSO, M. e CAPELLINI, S. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2012; 17(2): 201-7

OLIVEIRA, E. C. e PEREIRA, C. Q. Reescrita e interação IN: COUDRY, M. I. *et al* (orgs.) **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*. V. 8, n. 1, São Paulo, 1997

\_\_\_\_\_. Mordaças Sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. IN: \_\_\_\_\_. **Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. (revisada e ampliada). São Paulo: Intermeios, 2015.

PENTEADO, R.; SERVILHA, E. Fonoaudiologia em saúde pública/coletiva: compreendendo prevenção e o paradigma da promoção da saúde. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, 16 (1): 107-116, abril, 2004.

PERROTTA, C. Possibilidade de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem. IN: VIÉGAS, L. *et al.* (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** – Salvador: EDUFBA, 2014.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RENOCATO, Rogério; BAGNATO, Maria Helena S. **Práticas Educativas em Saúde e a constituição de sujeitos ativos.** Texto Contexto Enferm. Florianópolis, 2010 jul-set; 19(3): 554-62.

RIBEIRO, Maria Izabel. Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade – Núcleo Bahia. IN: VIÉGAS, L. *et al.* (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade:** ciência ou mito? – Salvador: EDUFBA, 2014.

RUBINO, R. Dislexia, processo de aquisição ou sintoma na escrita? IN: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. GRUPO INTERINSTITUCIONAL “QUEIXA ESCOLAR” (org.) **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 39ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica** – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERRA-PINHEIRO *et al.* Transtorno Desafiador de Oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. IN: **Revista Brasileira de Psiquiatria.** 2004, 26(4): 273-6.

SOUSA, J. A juventude e as drogas. **Jornal O Trabalho**, n.663. São Paulo, 2009.

SOUZA, Beatriz (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOKOL, M. Globalização? A atualidade de Lênin (Posfácio) IN: LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo.** Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

STRAUSS, S. The political economy of Dyslexia. IN: VIÉGAS, L. *et al.* (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade:** ciência ou mito? – Salvador: EDUFBA, 2014.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke.. **A crise e seus rebatimentos na educação.** Rascunho Digital. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TANAMACHI, E.; MEIRA, M. E. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação IN: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (orgs.) **Psicologia escolar:** práticas críticas. Soa Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana. e EIDT, Nadia. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set/dez.2007.

TULESKI, Silvana e CHAVES, Marta. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. IN: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. (org.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos - 2ed. - Maringá: EDUEM, 2012.

UNTOIGLICH, Gisela. Violencias cotidianas. El caso emblemático. IN: VIÉGAS, L. *et al.* (orgs.) **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** – Salvador: EDUFBA, 2014.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (1933). Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. N.8, p. 23-36. Publicada em Junho de 2008.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

\_\_\_\_\_. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. IN: \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Principios de enseñanza basados en la psicología: prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike. (1926). IN: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo I**. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. S/d.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo III**: problemas del desarrollo de la psique. Traducción: Lydia Kuper (1995). Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

\_\_\_\_\_. El problema de la voluntad y su desarrollo en la edad infantil. IN: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo II**: Pensamiento y Lenguaje/ Conferencias sobre Psicología. Traducción: José María Bravo (2001). Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.

VYGOTSKI, L. e LURIA, A. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Traducción: Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

**APÊNDICE A**– Levantamento das pesquisas atuais em Fonoaudiologia Educacional no Brasil – banco de dados.

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	TIPO	ANO	LOCAL
Narrativas e representações sociais sobre a atuação fonoaudiológica na escola.	Maria Carolina Caldas Didier	Dissertação	2006	UNICAP
A inserção do fonoaudiólogo em instituições educacionais de Salvador.	Ingrid Barreto Aguiar Fonteles	Dissertação	2007	PUC-SP
Ações educativas em fonoaudiologia: promovendo a comunicação saudável no ambiente escolar.	Lizard Monte Batista	Dissertação	2010	UNIFOR
Fonoaudiologia educacional: inserção e prática no município de São Bernardo do Campo.	Silvia Guarinello Cariola	Dissertação	2011	UNICAMP
Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita.	Thaís dos Santos Gonçalves	Dissertação	2011	USP
Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas.	Nataly Ribeiro	Dissertação	2011	PUC-SP
Intervenção da fonoaudiologia educacional no ensino fundamental: efeitos no trabalho de letramento.	Linda Boghossian Jordão	Dissertação	2012	UNICAMP
Promoção da saúde em ensino fundamental: ações de teleeducação em Fonoaudiologia na inclusão escolar.	José Luiz Brito de Carvalho	Dissertação	2012	USP
A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação.	Maria Letícia Cautela de Almeida Machado	Tese	2013	UERJ

A Fonoaudiologia Educacional e a escola: muito a fazer, muito a pensar, muito a estudar.	Ana Maria de Barros Kuester e Vera lúcia Casteleins	Artigo	2001	Revista Diálogo Educacional
Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária.	Poliana Carla Santos Maranhão; Sabrina Maria Pimentel Cunha Pinto; Cristiane Monteiro Pedruzzi.	Artigo	2009	Revista CEFAC
Práticas de narrativas escritas: atuação fonoaudiológica.	Maria Silvia Cárnio; , Débora Cristina Alves; Laís Oliveira Rehem; Aparecido José Couto Soares	Artigo	2012	Revista CEFAC
A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria Fonoaudiológica escolar	Jáima Pinheiro de Oliveira e Rosyane Meyre Pimenta Natal	Artigo	2012	Revista CEFAC
Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento.	Ana Paula Berberian; Kyrlian Bartira Bortolozzi; Giselle Massi; Angela Regina Biscouto; Andréa Jully Enjiu; Karina De Fatima Portela De Oliveira	Artigo	2013	Revista CEFAC
Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem.	Raquel Caroline Ferreira Lopes; Patricia Abreu Pinheiro Crenitte	Artigo	2013	Revista CEFAC

**ANEXO A** – Resolução nº 274, de 20 de abril de 2001 do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

**CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA  
RESOLUÇÃO Nº 274, de 20 de Abril de 2001.**

*“Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo frente a triagem auditiva escolar”*

O Conselho Federal de Fonoaudiologia, no uso de suas atribuições, na forma da Lei Nº 6.965/81 e de seu Decreto Lei Nº 87.218/82;

Considerando o Parecer CFFa Nº 003/97, que trata da atuação do Fonoaudiólogo na área de Audiologia;

Considerando o Código de Ética do Profissional Fonoaudiólogo;

Considerando que a Triagem Auditiva em escolas é uma prática de rotina do Fonoaudiólogo;

**RESOLVE :**

Artigo 1º - O Fonoaudiólogo devidamente habilitado, que realizar triagem auditiva em escolas deverá observar:

a triagem auditiva em escolas deve ser executada com autorização escrita dos pais e/ou responsáveis do aluno;

a triagem auditiva deve acontecer em ambiente silencioso conforme recomendação descrita na literatura existente;

os equipamentos utilizados devem estar acompanhados do certificado de calibração atualizado;

o fonoaudiólogo deve proceder a calibração biológica dos instrumentos sempre que iniciar uma sessão de triagem auditiva escolar;

a triagem auditiva escolar deve constar de no mínimo, meatoscopia, timpanometria, varredura do reflexo acústico em 100 dB nas frequências de 1000 a 4000 Hz e pesquisa dos limiares de Via Aérea de 1000 a 4000 Hz (técnica de varredura em 20 dB);

o resultado da triagem deve constar o critério passa-falha, no caso considera-se falha quando houver alteração em uma das etapas mencionadas acima;

a criança que falhar no teste deverá ser triada novamente pelo fonoaudiólogo em 10 a 15 dias para confirmação dos resultados;

a devolutiva deverá ser dada aos pais e/ou responsáveis por escrito e deverá constar somente: a identidade da criança, resultados da triagem, assinatura do Fonoaudiólogo com carimbo e nº do CRFa, data de realização, modelo e data de calibração dos equipamentos e encaminhamentos que se fizerem necessários;

o Fonoaudiólogo deverá obrigatoriamente indicar 3 (três) ou mais profissionais qualificados para o atendimento das crianças que falharem na triagem.

Artigo 2º - É vedado ao fonoaudiólogo realizar triagem auditiva escolar gratuitamente, salvo em casos de campanhas que tenham por objetivo promover a Fonoaudiologia e a Saúde Auditiva da comunidade.

Artigo 3º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogando as disposições em contrário.

Brasília-DF, 20 de Abril de 2001.

**THELMA COSTA ODETTE APARECIDA F. SANTOS**

Presidente Diretora Secretária

Publicada no DOU, Seção 1, página 44, dia 24/04/01

**ANEXO B** – Resolução nº 309, de 01 de abril de 2005 do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

**RESOLUÇÃO CFFa nº 309, de 01 de abril de 2005**

*Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências.*

O Conselho Federal de Fonoaudiologia, no uso das atribuições legais e regimentais;

Considerando a necessidade de normatizar a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e na educação superior;

Considerando a necessidade de suscitar, em todos os setores da educação, a conscientização e a valorização do trabalho fonoaudiológico;

Considerando a necessidade de promover a saúde, prevenir e orientar a comunidade escolar quanto às alterações de audição, linguagem, motricidade oral e voz;

**RESOLVE:**

Art. 1º - Cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem, o que poderá ser feito por meio de :

Capacitação e assessoria, podendo ser realizadas por meio de esclarecimentos, palestras, orientação, estudo de casos entre outros;

Planejamento, desenvolvimento e execução de programas fonoaudiológicos;

Orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz;

Observações e triagens fonoaudiológicas, com posterior devolutiva e orientação aos pais, professores e equipe técnica, sendo esta realizada como instrumento complementar e de auxílio para o levantamento e caracterização do perfil da comunidade escolar e acompanhamento da efetividade das ações realizadas e não como forma de captação de clientes.

Ações no ambiente que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem;

Contribuições na realização do planejamento e das práticas pedagógicas da instituição.

Art. 2º - É vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de Instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas.

§ 1º. – A relação do fonoaudiólogo com a escola poderá ser estabelecida por meio de acompanhamento de caso (s) clínico(s) de sua responsabilidade instituindo uma atuação exclusivamente educacional.

§ 2º - Nas escolas de educação especial o fonoaudiólogo poderá desenvolver todas as funções acima relatadas, e no caso da necessidade de atendimento clínico, na própria escola, esse deverá obedecer a horário e local adequados, sem que haja interferência nas atividades escolares, considerando os preceitos do Código de Ética da Fonoaudiologia.

§ 3º – Todo e qualquer procedimento fonoaudiológico envolvendo pesquisa deverá respeitar os preceitos da Resolução CNS 196/1996, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Art. 3º - Em caso de encaminhamento, o fonoaudiólogo deverá fornecer três ou mais indicações profissionais.

Art. 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União, revogadas todas as disposições em contrário, em especial a Resolução CFFa nº 232, de 01 de agosto de 1999.

Brasília-DF, 01 de abril de 2005

**Maria Thereza Mendonça C. de Rezende Patrícia Balata**

Presidente

Diretora

Secretária

**ANEXO C** – Resolução nº 382, de 20 de março de 2010 do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

### **RESOLUÇÃO CFFa nº 382, de 20 de março de 2010**

*“Dispõe sobre o reconhecimento das especialidades em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências.”*

O Conselho Federal de Fonoaudiologia - CFFa, no uso das atribuições que lhe confere a Lei nº 6.965/81, o Decreto nº 87.218/82 e o Regimento Interno; Considerando o Código de Ética Profissional da Fonoaudiologia;

Considerando o Documento Oficial CFFa nº 01/2002, aprovado pela Resolução CFFa nº 348, de 03 de abril de 2007, em que são estabelecidas as áreas de competência do fonoaudiólogo;

Considerando a Classificação Brasileira de Procedimentos em Fonoaudiologia, aprovada pela Resolução CFFa 374, de 21 de novembro de 2009;

Considerando os avanços conquistados pela ciência fonoaudiológica e a expressiva produção científica fonoaudiológica em revistas indexadas e livros, bem como o grande número de pesquisas de graduação, pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado que são desenvolvidos em instituições de ensino das mais diversas regiões do Brasil;

Considerando que o especialista deve ser entendido como o profissional que, com atuação específica, exercita sua atividade lastreada por conhecimentos profissionais mais aprofundados, que lhe permitem realizar a promoção, prevenção, o diagnóstico e o tratamento com atuação profissional qualificada;

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES Nº 5, de 19 de fevereiro de 2002;

Considerando a contribuição dos fonoaudiólogos, manifestada através de consulta pública disponibilizada na site do CFFa no período entre 07 de outubro e 23 de novembro de 2009;

Considerando as deliberações ocorridas nas reuniões Interconselhos de Diretoria realizadas em março, maio, junho de 2009, na reunião do grupo de trabalho do Sistema Conselhos de Fonoaudiologia sobre as áreas de especialidades da profissão, realizada em agosto de 2009;

Considerando a reunião Interconselhos de Diretoria realizada nos dias 18 e 19 de março de 2010, onde houve posicionamento unânime pela aprovação do reconhecimento da Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia enquanto áreas de especialidade da Fonoaudiologia; Considerando deliberação do Plenário durante a 22ª Reunião Plenária Extraordinária, realizada no dia 20 de março de 2010;

#### **RESOLVE:**

**Art. 1º** - Reconhecer a Fonoaudiologia Educacional e a Disfagia como áreas de especialidade da Fonoaudiologia; Texto alterado pela Resolução CFFa n. 387/2010.

**Art. 2º** - Terá reconhecido o seu título de Especialista em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e/ou Disfagia o profissional fonoaudiólogo que cumprir os critérios de concessão e registro de título de especialista profissional estabelecidos pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia;

**Art. 3º** - As atribuições e competências das especialidades em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia serão normatizadas em Resolução própria.

**Art. 4º** - Revogar as disposições em contrário.

**Art. 5º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

Leila Coelho Nagib  
Presidente

Isabela de Almeida Poli  
Diretora Secretária

PUBLICADA NO DOU, SEÇÃO 1, PÁGINA 132 DIA 22/04/2010

**ANEXO D** – Resolução nº 387, de 18 de setembro de 2010 do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

**RESOLUÇÃO CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010**

*“Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências.”*

O Conselho Federal de Fonoaudiologia - CFFa, no uso das atribuições que lhe confere a Lei nº 6.965/81, o Decreto nº 87.218/82 e o Regimento Interno;

Considerando o Código de Ética da Fonoaudiologia;

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES Nº 5, de 19 de fevereiro de 2002;

Considerando o Documento Oficial - CFFa nº 02/2002, aprovado pela Resolução CFFa nº 348, de 03 de abril de 2007, em que são estabelecidas as áreas de competência do fonoaudiólogo;

Considerando a Classificação Brasileira de Procedimentos em Fonoaudiologia – 3ª. Edição, aprovada pela Resolução CFFa 374, de 21 de novembro de 2009.

Considerando a contribuição dos fonoaudiólogos, manifestada através de consulta pública disponibilizada no site do CFFa no período entre 07 de outubro e 23 de novembro de 2009;

Considerando os avanços conquistados pela ciência fonoaudiológica no contexto educacional e a expressiva produção científica fonoaudiológica em revistas indexadas e livros, bem como o grande número de pesquisas de graduação, pós-graduação que são desenvolvidos em instituições de ensino das mais diversas regiões do Brasil;

Considerando o decidido pelo Plenário do CFFa durante a 2ª reunião da 114ª Sessão Plenária Ordinária, realizada no dia 18 de setembro de 2010,

**Art. 1º** - Estabelecer as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional.

**Parágrafo único** - O Fonoaudiólogo habilitar-se-á ao título de **Especialista em Fonoaudiologia Educacional**.

**Art. 2º** - O profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional está apto a:

I - atuar no âmbito educacional, compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento;

II - participar do planejamento educacional;

III - elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem;

IV - promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida.

**Art. 3º** - As competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional ficam assim determinadas:

1- **Área do Conhecimento:** O profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional deve conhecer as políticas de educação definidas em âmbito federal, estadual e municipal, bem como os programas, projetos e ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Deve também atuar em parceria com os educadores visando contribuir para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do escolar; melhoria da qualidade de ensino; aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita; identificação de situações que possam dificultar o sucesso escolar e elaboração de programas que favoreçam e otimizem o processo de ensino-aprendizagem. Deve ter, ainda, conhecimento aprofundado da interrelação dos diversos aspectos fonoaudiológicos com os processos e métodos de aprendizagem no ensino regular e especial.

2- **Função:** Colaborar no processo de ensino-aprendizagem por meio de programas educacionais de aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita; oferecer assessoria e consultoria educacional atuar em gestão na área educacional; atuar em consonância com as políticas, programas e projetos educacionais públicos e privados vigentes.

3- **Amplitude:** Todas as esferas administrativas e autarquias educacionais voltadas à Educação Básica; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Superior e Pós-graduação.

4- **Competências/Processo Produtivo:** O domínio do especialista em Fonoaudiologia Educacional inclui aprofundamento em estudos específicos e atuação em situações que impliquem em:

Participar do diagnóstico institucional a fim de identificar e caracterizar os problemas de aprendizagem tendo em vista a construção de estratégias pedagógicas para a superação e melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Atuar de modo integrado à equipe escolar a fim de criar ambientes físicos favoráveis à comunicação humana e ao processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolver ações educativas, formativas e informativas com vistas à disseminação do conhecimento sobre a interface entre comunicação e aprendizagem para os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: gestores, equipes técnicas, professores, familiares e educandos, inclusive intermediando campanhas públicas ou programas intersetoriais que envolvam a otimização da comunicação e da aprendizagem no âmbito educacional;

Desenvolver ações institucionais, que busquem a promoção, prevenção, diagnóstico e intervenção de forma integrada ao planejamento educacional, bem como realizar encaminhamentos extraescolares, a fim de criar condições favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem;

Participar das ações do Atendimento Educacional Especializado - AEE de acordo com as diretrizes específicas vigentes do Ministério da Educação;

Orientar a equipe escolar para a identificação de fatores de riscos e alterações ocupacionais ligadas ao âmbito da fonoaudiologia;

Participar da elaboração, execução e acompanhamento de projetos e propostas educacionais, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a partir da aplicação de conhecimentos do campo fonoaudiológico;

Desenvolver ações voltadas à consultoria e assessoria fonoaudiológica no âmbito educacional;

Participar de Conselhos de Educação nas diferentes esferas governamentais;

Processos de formação continuada de profissionais da educação;

Realizar e divulgar pesquisas científicas que contribuam para o crescimento da educação e para a consolidação da atuação fonoaudiológica no âmbito educacional;

**4.1- Na educação especial e/ou inclusiva:** sensibilizar e capacitar educandos, educadores e familiares para a utilização de estratégias comunicativas que possam favorecer a universalização do acesso ao ambiente escolar, o aprendizado e a inclusão escolar e social;

**4.2- Na educação bilíngue para surdos:** sensibilizar e capacitar, quando possuir formação para ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educandos, educadores e familiares para a utilização da LIBRAS e recursos tecnológicos que se façam necessários;

**Art. 4º** - É vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições educacionais, exceto em casos salvaguardados por determinações contidas nas Políticas da Educação Especial vigentes.

**Art. 5º** - As disposições contidas na presente resolução se aplicam também a todos os fonoaudiólogos que atuam na educação, independentemente de possuírem especialização nesta área.

**Art. 6º** - Alterar o art. 1º da Resolução nº 382, de 20 de março de 2010, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º - Reconhecer a Fonoaudiologia Educacional e a Disfagia como áreas de especialidade da Fonoaudiologia.”

**Art. 7º** - Revogar as disposições em contrário.

**Art. 8º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

Tânia Terezinha Tozi Coelho Carla Monteiro Girodo  
Presidente Vice Presidente

***PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 1, DIA 14/10/2010, PÁGINA 106***