

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FRANCIELI DE RAMOS

**FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO: ESCUTA DE PROFESSORES SOBRE A
LINGUAGEM**

PONTA GROSSA

2023

FRANCIELI DE RAMOS

**FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO: ESCUTA DE PROFESSORES SOBRE A
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA

2023

R175 Ramos, Francieli de
Fonoaudiologia e educação: escuta de professores sobre a linguagem / Francieli de Ramos.
Ponta Grossa, 2023.
84 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

1. Linguagem. 2. Aquisição. 3. Educação. 4. Interacionismo. I. Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 401

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

FRANCIELI DE RAMOS

**FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO: ESCUTA DE PROFESSORES SOBRE A
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 12 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Gracioso Carlos**, **Professor(a)**, em 13/06/2023, às 10:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carneiro Capristano**, **Usuário Externo**, em 13/06/2023, às 11:53, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, **Professor(a)**, em 13/06/2023, às 17:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1488699** e o código CRC **568966B5**.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, que acolheu e legitimou meus questionamentos e inquietações, me permitindo iniciar neste trabalho. Agradeço por todo o cuidado desde o início e ao longo desses dois anos de orientação, pelas sugestões preciosas, pelos questionamentos certos e por me fazer responsável por minha escrita e apontar direções para melhorar meu texto.

À Prof.^a Dra. Cristiane Carneiro Capristano, pelos comentários e apontamentos cruciais e pelo tempo dedicado à leitura do meu texto na banca de qualificação e também na defesa.

À Prof.^a Dra. Valeska Gracioso Carlos, pelas valiosas contribuições para este trabalho na banca de qualificação e de defesa, pelo jeito leve e sorridente que demonstra no seu fazer sem perder o rigor e os conceitos fortemente exigidos pela academia.

Agradeço às colegas e pesquisadoras de pós-graduação do PPGEL, com quem pude partilhar angústias e alegrias mesmo a distância — tivemos de reinventar nossa relação nesses duros tempos de pandemia. Agradeço também aos docentes que conheci nas disciplinas cursadas. Tenham certeza de que operaram muitas transformações nesta mestranda.

Às minhas professoras de graduação, Dra. Luciana Branco Carnevale, Dra. Juliana Marcolino Galli e Dra. Michelly Daiane Gaspar Cordeiro, que sempre foram inspiração e me implicaram no desejo pela pesquisa e nos estudos sobre linguagem. E também às minhas amigas de longa data, capturadas pela linguagem e parceiras do Laboratório de Estudos da Linguagem (Lalingua), da Unicentro de Irati, Pamela Michelle Pedroso, Hellen Terluk Gnata e Letícia do Nascimento Schavarem. A vocês minha gratidão por compartilharem tantos caminhos!

Agradeço à minha família, meu companheiro, Marcos Roberto Garcia Junior, minha mãe, Danuta Karas de Ramos, meu pai, Francisco Arival de Ramos, minha irmã, Adrielle de Ramos, e meus sogros, Rosilene Moraes Garcia e Marcos Roberto Garcia, por me encorajarem e entenderem a minha ausência em muitos momentos e ainda oferecerem todo o carinho e cuidado de sempre. Vocês foram indispensáveis! E agradeço também às minhas primas Hadassa Campos, Andressa Linara de Ramos,

Gelfrane Faustino Bonetti e Giselle Faustino, pelas conversas descontraídas, pelo apoio e pelas orações nesse processo.

Não poderia deixar de agradecer também às minhas colegas de trabalho da Secretaria de Educação do período em que eu iniciava o mestrado, especialmente a secretária de Educação, Marinalda Fernandes, e minhas colegas de equipe, Cynthia Ignachewski e Walldeneya Mendes, que permitiram a reorganização dos meus horários de trabalho para que eu pudesse cumprir as disciplinas. E, principalmente, acolheram as minhas questões de pesquisa, cedendo espaço para eu escutar os professores. É muito importante encontrar instituições compromissadas com a Ciência.

Agradeço também à Vilma, secretária do PPGEL/UEPG, pelas orientações burocráticas e pela disposição em ajudar.

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro no último ano de mestranda, o que fez enorme diferença na realização desta pesquisa, me permitindo dedicar mais tempo para os estudos.

RESUMO

A proposta desta dissertação é a escuta de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a linguagem, mais especificamente sobre a fala e a escrita. Escuta que se dá a partir do “desencontro” entre a atuação fonoaudiológica e o constante diálogo com os professores acerca dos encaminhamentos e atendimentos realizados com sujeitos que, segundo esses profissionais, apresentam “dificuldades” na fala e na escrita. O objetivo geral consiste em escutar professores da Educação Infantil e Séries Iniciais de um município do interior do Paraná acerca da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos são investigar qual é a importância atribuída à linguagem pelos professores participantes da pesquisa; identificar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem presente no discurso dos professores; e explicitar os possíveis efeitos dos documentos norteadores da Educação referentes à linguagem sobre a prática pedagógica dos professores. Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de caráter descritivo, do qual participaram dez professores da Educação Infantil e Séries Iniciais. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semidirigida, em que um roteiro semiestruturado serviu de norte para a coleta dos depoimentos. A análise dos dados foi realizada conforme a metodologia proposta por Minayo (1996), com o estabelecimento de eixos para discussão. Quanto à organização, a dissertação está dividida em quatro capítulos. O capítulo 1 aborda a fala e a escrita a partir do interacionismo proposto por De Lemos (1998, 2001, 2002). O capítulo 2 volta-se para o entendimento sobre linguagem presente nos documentos orientadores da Educação. O capítulo 3 se refere aos aspectos metodológicos da investigação. No capítulo 4, são desenvolvidas a análise e a discussão dos dados organizadas pelos eixos estabelecidos previamente: “a linguagem e sua importância no contexto escolar — articulações com a aquisição”; “concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem subjacentes ao olhar dos professores”; “sobre a influência dos documentos norteadores da educação — o que afirmam os professores”. A análise mostra que entre os entrevistados prevalece uma perspectiva tradicional sobre a fala e a escrita, na medida em que, para eles, a percepção e a cognição têm grande relevância para a aquisição. Dessa forma, a linguagem é tomada como um objeto transparente e passível de controle pelo sujeito. Os autores mais citados em referência às perspectivas teóricas adotadas pelos professores foram Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, o que aponta para certa incompatibilidade teórica, ainda que seja possível certa aproximação entre eles. A BNCC foi o documento mais referenciado como norteador dos processos de ensino e aprendizagem pelos professores. No entanto, a perspectiva assumida desde os PCN em 1997 e na última atualização da base é a sócio-histórica, à qual os professores não fizeram referência. Esses resultados apontam para a necessidade de mais reflexões na formação docente, inicial e continuada, a partir de perspectivas discursivas de linguagem.

Palavra-Chave: Linguagem; Aquisição; Educação; Interacionismo.

ABSTRACT

This thesis aimed to listen to early childhood education and elementary school teachers about language, specifically speech and writing. This listening was based on the "mismatch" between speech therapy and the constant dialogue with teachers about the referrals and assistance provided to subjects who, according to these professionals, have "issues" in speaking and writing. The main objective was to listen to early childhood teachers and early grades from a city in the state of Paraná, about language and teaching and learning processes. The specific objectives were to investigate what is the importance attributed to language by those teachers participating in the research; identify the conception of language and teaching-learning present in the teachers' discourse; and explain the possible effects of the Education guiding documents, which are related to language, on the teachers' pedagogical practice. From the methodological point of view, this study is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive research in which ten teachers from childhood education and early grades participated. The instrument used for data collection was the semi-directed interview, in which a semi-structured script served as the north for the supply of testimonies. Data analysis happened according to the methodology proposed by Minayo (1996), in which it is possible to establish data analysis and discussion axes. As for the organization, this is a four chapters work. Chapter 1 deals with speech and writing from the point of view of Interactionism proposed by De Lemos (1998, 2001, 2002); chapter 2 turns to the understanding of language present in the Education guiding documents; chapter 3 refers to the methodological aspects of the investigation; chapter 4 presents the analysis and discussion of data, organized by previously established axes: language and its importance in the school context – articulations with acquisition; conceptions of language and teaching-learning underlying the teachers' view; on the influence of educational guiding documents – what teachers say. The analysis shows that among the interviewees, a traditional perspective on speech and writing prevails insofar as, for them, perception and cognition are of great relevance for acquisition. Thus, language is considered a transparent object which could be controlled by the subject. The most quoted authors on the theoretical perspectives adopted by the teachers were Piaget, Vygotsky, and Emília Ferreiro. This points to a particular theoretical incompatibility, even though a certain rapprochement between them is possible. The BNCC was the most referenced

document by the teachers as a guide for teaching and learning processes. However, the perspective assumed since the PCNs in 1997 and the last update of the base is the Socio-historical one, to which the professors did not refer. These results point to the need for further reflection on initial and continuing teacher training, from discursive language perspectives.

Keywords: Language; Acquisition; Education; Interactionism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – FALA E ESCRITA NO INTERACIONISMO	15
1.1 TRAJETÓRIA DE <i>INFANS</i> A FALANTE DE UMA LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FALA.....	15
1.2 COMO A TEORIZAÇÃO DA AQUISIÇÃO DA FALA CONTRIBUI PARA O ENTENDIMENTO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	18
1.3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A LINGUAGEM NO CAMPO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO.....	22
CAPÍTULO 2 – FALA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A ABORDAGEM DA LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO.....	29
2.2 ENTENDIMENTO SOBRE LINGUAGEM, FALA E ESCRITA.....	33
2.3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA.....	35
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	44
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	44
3.3 INSTRUMENTO UTILIZADO E PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS.....	46
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	48
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	50
4.1 EIXO 1: A LINGUAGEM E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR — ARTICULAÇÕES COM A AQUISIÇÃO.....	51
4.2 EIXO 2: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES AO OLHAR DOS PROFESSORES.....	55
4.3 EIXO 3: SOBRE A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO — O QUE AFIRMAM OS PROFESSORES.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	75
ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES	82
ANEXO B: (TCLE) – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	83

INTRODUÇÃO

Início esta dissertação retomando minha trajetória de formação acadêmica de graduação em fonoaudiologia, marcada pela presença constante da perspectiva da clínica de linguagem, campo assim designado por pesquisadores e fonoaudiólogos do Grupo Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem. Essa vertente assume a reflexão e a exigência incontornável de uma teorização sobre a linguagem que oriente a prática clínica (LIER-DEVITTO, 1998), tendo como referências teóricas fundamentais para pensar a fala e/ou a escrita o estruturalismo europeu, o interacionismo, a psicanálise e a linguística. Sob esse entendimento, somos constituídos pela linguagem, tomados como instância de funcionamento da Língua, ou seja, nada escapa à interpretação (LIER-DEVITTO, 1998).

Esse foi o assentamento teórico a partir do qual busquei desenvolver, desde muito cedo, na graduação, estudos sobre questões relacionadas à linguagem na educação. Essa temática foi abordada em minha pesquisa de iniciação científica e no meu trabalho de conclusão de curso, os quais trouxeram à tona a complexa relação entre professores e alunos impossibilitados da produção da fala articulada¹, no contexto da educação especial.

Concluída a graduação, a minha atuação profissional como fonoaudióloga em uma Secretaria Municipal de Educação continuava a me convocar a refletir sobre a linguagem, principalmente sobre seu papel na relação entre a fonoaudiologia e a educação de forma mais ampla. Nesse espaço, o cotidiano do trabalho demanda o diálogo constante com professores da rede municipal. Nas muitas discussões encaminhadas, tenho tido a oportunidade de escutá-los sobre os inúmeros desafios experimentados no processo de ensino e aprendizagem envolvendo crianças que, segundo eles entendem, apresentam dificuldades no campo da linguagem, mais precisamente na fala e na escrita. Nas falas desses educadores, é a linguagem da criança, especialmente o que neste plano é assumido como limitação e desvio, o fator responsável pelo insucesso ao longo do percurso de escolarização.

Essa experiência tem me permitido interrogar certas pressuposições acerca de como a linguagem é concebida no campo da educação e, ao mesmo tempo, tem me motivado a aprofundar a questão. Interessa-me conhecer os subsídios teóricos

¹ Aqui faço referência ao ato motor articulatório e oral envolvido na produção da fala, que pode ser afetado em sujeitos com quadro de base neuromotora, como a paralisia cerebral, impossibilitando a articulação da fala.

que orientam as reflexões nesse campo, seus documentos norteadores e, ainda, de que forma estes últimos iluminam as práticas realizadas no dia a dia da escola. Também tenho interesse por recolher elementos para elucidar os fatores determinantes de um discurso patologizante, que circula de forma recorrente no diálogo com e entre os professores, acerca das manifestações orais e escritas de educandos cujo processo de aquisição da linguagem está em curso. O que estaria sustentando tais “interpretações”? Nos encaminhamentos que recebo frequentemente das escolas e na conversa com os professores, quando a queixa se refere à fala, é recorrente a preocupação de que a criança, já marcada por um discurso patológico, receba atendimento o mais cedo possível, a fim de que a questão possa ser tratada antes da alfabetização para não apresentar “reflexos na escrita”. A grande maioria das queixas estão relacionadas às questões de ordem fonológica, como trocas ou omissões de fonemas — por exemplo, o /R/, o /L/ — e fazem referência à fala “errada” da criança. Ou seja, remetem à visão homogeneizante da língua, à norma-padrão.

Essa visão é atrelada ao comportamento prescritivo e normativo da gramática, na qual se assume uma postura preconizadora das manifestações da língua e se recomenda a norma tradicional como um conjunto de regras que possibilitam ao indivíduo expressar-se corretamente. Utilizada com intenção didática, tem a finalidade de corrigir os desvios da língua-padrão, ou melhor, as influências nesta das linguagens locais e das diversas formas de linguagem coloquial. Nas escolas ensina-se a gramática, não apenas descrevendo os fatos, mas também chamando a atenção para as distorções, as contaminações, os erros, conforme descreve Gomes Júnior (2017).

A partir desse lugar, a linguagem parece ser assumida na escola enquanto um “objeto” de aprendizagem cujas propriedades podem ser apreendidas a partir da cognição do sujeito-aprendiz. E assim não é difícil que “dificuldades” nesse processo possam ser prontamente atribuídas pelos professores que assumem a Educação Infantil e as Séries Iniciais a déficits cognitivos. A criança figura, portanto, solitária no processo de “aprendizagem”, o que nos permite supor que não há o reconhecimento dos efeitos da linguagem sobre o professor e sobre o aluno nesse percurso.

Diante disso, a reflexão sobre esses aspectos parece fundamental para pensar as contribuições do fonoaudiólogo na sua relação com o professor, na medida em que ambos venham a se reconhecer diretamente implicados nos êxitos e fracassos do processo de ensino e aprendizagem que envolve os alunos, um

movimento necessário para que se possa apostar no aluno e, conseqüentemente, no próprio trabalho.

Acredito que a possibilidade de atuar a partir de uma posição de instância de funcionamento linguístico que insere o sujeito, interpreta e reconhece nele tal posição na linguagem poderia permitir ao professor ver seus alunos por outra ótica. E afastar, ou ao menos abalar, o discurso patologizante e medicalizador do professor e da escola, pois se trata de uma lógica da medicina.

A importância da interação e do papel do outro no processo de ensino e aprendizagem é mencionada em um dos cinco campos de experiência que estruturam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No campo denominado “O eu, o outro e o nós”, afirma-se:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2020, p. 38).

Note-se que, na citação acima, a interação com pares e adultos é mencionada como contexto de construção das percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o outro, bem como terreno a partir do qual é possível constituir modos próprios de agir, pensar e sentir. Importa, contudo, que, muito embora a presença do outro seja referida, seu papel não é suficientemente explicado nas interações. Nesse ponto, caberia perguntar: a interação da criança com seus pares teria o mesmo efeito que aquelas estabelecidas com os adultos que cuidam dela, no que diz respeito à sua constituição subjetiva? Além disso, para “construir modos próprios de agir, pensar e sentir” bastaria estar exposto ao mundo social? Nesse caso, o que promoveria as mudanças no processo de constituição do sujeito? Qual o papel do outro? “Modelar comportamentos”? “Estimular e facilitar” o agir da criança sobre o mundo como condição prévia ao desenvolvimento do pensamento?

Considerando o contexto específico da educação, pela via assumida na BNCC não se vai além de afirmar a necessidade da interação social para o aprendizado. A minha condição de fonoaudióloga, em constante diálogo com os

professores de uma rede municipal de ensino e em contato com alguns documentos norteadores desse campo, tem me levado a fazer essas indagações e impulsionou o interesse por pesquisar esse contexto.

Diante disso, este trabalho tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Escutar professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais de um município do interior do Paraná acerca da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Investigar a importância atribuída à linguagem pelos professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais participantes da pesquisa;
- Identificar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem presente no discurso dos professores;
- Explicitar os possíveis efeitos dos documentos norteadores da educação referentes à linguagem na prática pedagógica dos professores.

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória, de caráter descritivo. Os dados foram coletados em duas escolas da rede básica de ensino de um município do interior do Paraná, no qual trabalho, condição que foi um dos motivadores das reflexões que me levaram a realizar a pesquisa.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, apresento o alicerce teórico que sustenta e permite a discussão sobre a aquisição da fala, a partir do interacionismo representado por Cláudia De Lemos (1992, 1999, 2002, 2006) e os desdobramentos de sua teorização para a aquisição da escrita, que por questão didática foi separada. A autora entende que a teorização da aquisição da linguagem contribui para elaborações sobre a aquisição da escrita, uma vez que, assim como fragmentos, pedaços da fala do adulto aparecem na fala da criança inicialmente em decorrência de uma alienação constitutiva e instaurada pelo texto-discurso do outro, aspectos gráficos de textos escritos também aparecem na escrita inicial da criança.

Contudo, vale ressaltar que essa relação entre fragmentos escritos e a fala não se dá como um movimento de representação fonológica ou psicológica, mas de uma mudança estrutural e de posição de escuta para a língua.

De Lemos e outras autoras, como Mota (1995), Leite (2000), Bosco (2006) e Andrade (2021), também discutem a distância entre pesquisas nas áreas da aquisição de linguagem e da educação, alegando que tal distanciamento se assenta na oposição entre o que é “naturalmente aprendido”, a fala, e o que é “formalmente ensinado”, a escrita. Embora reconheça certas particularidades referentes à aquisição desses dois modos de realização da linguagem, a autora percebe que falta implicar na discussão dos trabalhos sobre leitura e escrita o que é comum à língua. Segundo ela, essa ausência se dá pela crença de que a aquisição da linguagem oral seria um aprendizado natural — a criança aprende em casa e não na escola —, diferentemente da escrita, que deveria ser ensinada e aprendida seguindo o curso de uma instrução formal e dirigida, visto o grande relevo atribuído à percepção e à cognição através das teorias da psicolinguística.

No capítulo 2, é realizada uma discussão acerca de como a linguagem, oral e escrita, é vista nos documentos norteadores da educação, sendo abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, no que concerne à Educação Infantil e ao anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos tratam da fala e da escrita em contexto escolar e foram selecionados para o fim deste estudo de identificar se, e de que modo, os documentos orientadores de saberes e práticas da educação compõem nos depoimentos dos participantes enquanto subsídios apoiadores de suas ações voltadas à linguagem.

O capítulo 3 é destinado à apresentação dos aspectos metodológicos que guiaram a elaboração passo a passo desta dissertação. Nele são abordados o local de coleta de dados; o perfil dos professores participantes (nível de ensino pelo qual participou do estudo, funções que desempenha na escola, formação inicial e complementar); o instrumento utilizado para a coleta dos dados, no caso, entrevista conduzida por roteiro semiestruturado; o instrumento de análise e discussão das entrevistas, ou seja, a análise de conteúdo proposta por Minayo (1996); e a modalidade de revisão de literatura empregada.

O capítulo 4 é dedicado à análise e discussão das entrevistas com os professores, com base, como explicitado acima, na análise de conteúdo proposta por

Minayo (1996). Considerando os objetivos e a metodologia adotada, foram estabelecidos os eixos que organizam a análise dos elementos encontrados. Nesse sentido, cada eixo aborda uma temática a partir das respostas dos professores, todavia as reflexões realizadas são complementares entre si. O Eixo 1 tem como foco a linguagem, sua importância no contexto escolar e as articulações que podem ser estabelecidas com a aquisição; o Eixo 2 está relacionado às concepções subjacentes ao olhar dos professores sobre a linguagem; e o último, o Eixo 3, volta-se para a influência dos documentos norteadores da Educação a partir do que afirmam os professores.

Finalmente, nas considerações finais são feitas algumas ponderações acerca do que o estudo e os dados dos professores participantes permitiram concluir em relação à sua concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem e que relação elas têm com os documentos norteadores da educação.

CAPÍTULO 1 – FALA E ESCRITA NO INTERACIONISMO

A Educação Infantil acolhe bebês e crianças cuja aquisição da linguagem está em curso; da mesma forma, nas Séries Iniciais, a aquisição da escrita ocupa um lugar central. Assim, entre os alicerces teóricos que subsidiam esta dissertação, são fundamentais as produções da Prof.^a Dra. Claudia De Lemos (1992, 1999, 2002, 2006) no interacionismo em aquisição da linguagem, ou interacionismo brasileiro, bem como as elaborações sobre a aquisição da escrita nessa vertente.

1.1 TRAJETÓRIA DE *INFANS* A FALANTE DE UMA LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FALA

Em 1992, De Lemos escreveu um texto de apresentação para uma reunião sobre pesquisas em educação do estado de São Paulo, nominado “Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem”. Nele, a autora reflete sobre o tema e fala dos vários momentos de interrogação sobre seus estudos no encontro com a educação a partir de distanciamentos e aproximações desse campo com a aquisição de linguagem. Para refletir sobre essas relações, a autora parte do que chama de posição consagrada de aprendizado “natural” não dirigido *versus* a instrução formal dirigida adotada preferencialmente pelos psicolinguistas e afirma:

O atributo de “naturalidade” é parte do conjunto de pressupostos de teorias de aquisição de linguagem desde os primeiros momentos da constituição dessa área como área de pesquisa científica. Pode-se mesmo dizer que sua força e o senso comum. Se é verdade que se pode dizer de uma criança de dois anos, na linguagem ordinária, não- científica, que ela está **aprendendo** a falar, nunca se diz que seus pais estão **ensinando** a falar: a expressão **ensinar a falar**, com efeito, define o aprendiz como portador de uma patologia que o impede de **aprender a falar** “naturalmente” (DE LEMOS, 1992, p. 150, grifos da autora).

O argumento trazido pela autora na citação é pertinente para falar do distanciamento entre a aquisição da linguagem, mais especificamente da fala, e a educação, uma vez que se pressupõe que a fala é natural e ocorre em função de um processo biológico do ser humano. A criança teria, assim, um percurso solitário e de acesso direto ao objeto a ser introjetado — nesse caso, a língua.

De Lemos assume a posição inversa e reconhece a impossibilidade de submeter a fala de crianças em aquisição da linguagem aos aparatos descritivos da

linguística, movimento este que respondia à tentativa dos pesquisadores da psicolinguística de estabelecerem estágios de desenvolvimento linguístico supostamente reveladores do conhecimento da criança sobre a língua. A pesquisadora salienta a imprevisibilidade da fala da criança e, conseqüentemente, a resistência que oferece à descrição gramatical, ainda em 1975, em sua tese de doutorado (DE LEMOS, 1999, 2007).

Deste então, De Lemos vem teorizando sobre tal resistência que, segundo Lier-DeVitto e Andrade (2011), é uma demonstração clara de que a relação da criança com a linguagem não é guiada por um aparato cognitivo-perceptual. O que entra em jogo são outras considerações, que partem de pressupostos da linguística sobre a linguagem e da psicanálise em relação ao sujeito, bem como sobre a noção de representação que se afasta da visão de tomada de consciência da linguagem pelo sujeito e deste enquanto detentor do controle de um “saber”.

A autora reconhece a *ordem própria da língua* e a força de sua determinação nos acontecimentos da fala e contesta a noção de sujeito epistêmico, aquele falante a quem se supõe uma percepção absoluta e uma cognição reguladora de sua relação com a linguagem. Conseqüentemente, também contesta a noção de linguagem reduzida a “objeto” e a “instrumento” expressivo e comunicativo, uma vez que o sujeito é efeito do jogo simbólico da linguagem (DE LEMOS, 1992, 1999, 2002; PEREIRA DE CASTRO, 1997, 1998).

Ancorada em Saussure (1916, 2006), a autora defende a anterioridade da língua em relação ao sujeito e sua autonomia e alteridade. Essa formulação inverte a relação do sujeito com a língua e reconhece a hipótese do inconsciente formulado pela psicanálise (DE LEMOS, 1997). Portanto, o movimento da língua envolve um sujeito, porém não diz respeito ao sujeito cognitivo que se põe frente à língua, mas a um sujeito cindido entre consciente e inconsciente e que se torna sujeito na linguagem, se constitui na linguagem.

Para De Lemos (1998), a aquisição da fala — e também da escrita — é um processo de subjetivação que ocorre por efeito da própria linguagem. Isso significa que não é a criança que se põe frente à língua, mas que é esta que a captura, submetendo-a a seu funcionamento, pelas interpretações que o adulto faz de suas manifestações. Nesse sentido, a significação ou sentido não está *a priori* do sujeito e de seu funcionamento, mas acontece na relação de que participam a língua, o outro e o sujeito.

Segundo a autora, inicialmente a fala da criança é alienada à fala do outro em uma dimensão constitutiva, portanto distante da ideia de conhecimento da língua. A partir dessa sustentação teórica, é possível atribuir um papel fundamental ao outro enquanto instância de funcionamento da língua responsável por inserir a criança na linguagem.

Sobre o papel do outro, De Lemos (1995) se distancia das concepções deste enquanto mediador da aprendizagem, transmissor de conhecimento, facilitador ou provedor de *input* para a criança². Para ela, o que retorna na fala da criança em aquisição são fragmentos da fala do adulto e estes não dizem de diferentes níveis de funcionamento da língua, mas do lugar do outro na aquisição enquanto intérprete na relação com a criança. Ao ler para uma criança, por exemplo, ou ainda perguntar a ela sobre o que escreveu, o adulto, enquanto sede do funcionamento linguístico e discursivo, insere o sujeito e o sustenta em determinada posição na linguagem (DE LEMOS, 1995).

Portanto, a interpretação feita pelo outro é constitutiva da aquisição da linguagem, pois o Outro³ é visto como “tesouro de significantes”; é quem, pela via da interpretação, marca as manifestações e “produções” da criança (DE LEMOS, 1992).

A autora ainda assume a relação entre as manifestações do sujeito e a interpretação do Outro, instância de funcionamento linguístico e discursivo, como a de “colocar a criança num texto” como efeito da interpretação (DE LEMOS, 1992, p. 24). Não se trata de algo imprevisível e aleatório, mas de um atravessamento e efeito da relação, abrindo espaço para a singularidade (DE LEMOS, 1995).

Se a criança é capturada pela língua, a aquisição da linguagem acontece por mudanças de posição da criança em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala. Essa elaboração teórica implica o afastamento de uma visão de desenvolvimento e a presunção de uma concepção estrutural, em que não há superação das três posições criadas por De Lemos para explicar a aquisição no percurso do *infans* a falante, mas uma relação de dominância entre elas. Assim, o que se configura é uma relação que se manifesta, “na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na

² Essas concepções de outro são derivadas das perspectivas teóricas de Vygotsky (1982), Piaget (1999) e Skinner (1969).

³ O “Outro” (grafado com “O” maiúsculo) indica uma alteridade radical e opõe-se à dimensão do outro (semelhante). Essa diferença de grafia tenta indicar que “o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la” (CHEMAMA, 1995, p. 156).

segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (DE LEMOS, 2002, p. 55).

Ao propor as posições na linguagem para dar conta de sua aquisição, a autora abre espaço para pensar a unicidade de cada fala e sua singularidade, se distanciando ainda mais da descrição atrelada à empiria, recorrente nas teorias da linguística, que implica a homogeneização da fala, ou seja, a regularização do heterogêneo, justamente o que é recusado em sua teorização (DE LEMOS, 2002). A partir desse afastamento, a autora problematiza o estatuto do erro na fala da criança e elabora a hipótese segundo a qual o que é comumente tomado como erro na verdade aponta para a indeterminação de categorias linguísticas na aquisição da fala.

Há o entendimento de que se trata de algo constitutivo da fala e revela um afastamento da fala do outro, pois, segundo De Lemos (2002), comparece como diferença entre a fala da criança e a do adulto. Denota também uma posição de escuta da criança pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala, encontrada na terceira posição. Assim, apresenta-se como um lugar possível para vislumbrar o “processo de vir a ser falante” (DE LEMOS, 2002, p. 55).

Essa proposição só pode ser discutida porque a autora tem em vista a agramaticalidade da fala, que, segundo ela, não impede que se reconheça sua condição de fala, mas também existe nela um estranhamento e um reconhecimento de uma língua simultaneamente.

A partir da teorização da aquisição da fala, De Lemos abre caminho para uma reflexão sobre como se dá o “acesso da criança à escrita” (ANDRADE, 2021, aspas da autora), pois, como já referido, “instaurou uma novidade nos estudos sobre aquisição de linguagem e, por isso, sua presença nas discussões sobre a aquisição da escrita se justifica” (ANDRADE, 2021, p. 23).

1.2 COMO A TEORIZAÇÃO DA AQUISIÇÃO DA FALA CONTRIBUI PARA O ENTENDIMENTO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A aquisição da linguagem, ou a trajetória de constituição do *infans* em falante (DE LEMOS, 1998), não é, propriamente, o centro de preocupação do campo da educação e, portanto, também não é uma questão para os professores. No entanto, como afirma Saleh (2008), a relação da criança com a linguagem, especialmente com a escrita, tem sido tomada como objeto de investigação por aqueles pesquisadores

compromissados com o universo da escola e que assumem o viés interacionista em aquisição da linguagem.

De Lemos (1998) entende que sua proposta teórica para a aquisição da fala, apresentada anteriormente, contribui para elaborações sobre a aquisição da escrita, uma vez que, “assim como fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto, aspectos gráficos de textos escritos se repõem na escrita inicial da criança” (DE LEMOS, 1998, p. 28). Ou seja, essa relação também ocorre na escrita, não a partir de representação mental, em que a criança assimilaria o som e posteriormente poderia representá-lo através da escrita, mas de forma similar à aquisição da fala, em que o papel do outro é o de intérprete. Em outras palavras, o alfabetizado, enquanto outro, se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, inserindo a criança no movimento linguístico e discursivo da escrita e fazendo com que fala e escrita entrem em relação (DE LEMOS, 1998).

Mota (1995) foi uma das primeiras pesquisadoras a teorizar sobre a escrita no interacionismo proposto por De Lemos. Segundo ela, pensar a aquisição da escrita com base na concepção de sujeito epistêmico do conhecimento é supor que este apresenta capacidades para produzir uma reflexão sobre a escrita através da estruturação mental, o que em Oliveira (1991) é definido como mobilização de tarefas cognitivas, envolvendo várias faculdades mentais, como a percepção, a imaginação, a memória, a inferência, a linguagem, entre outras. Ao lado desse entendimento, se exclui a possibilidade de reconhecer o sujeito como afetado pela linguagem.

Mota (1995) afirma que o processo de alfabetização implica necessariamente representações simbólicas, que podem ser mais bem entendidas a partir das reflexões de Carvalho (2005). De acordo com esta autora, a criança não escreve seus textos de um modo independente e consciente, como se a escrita fosse um objeto de conhecimento a ser apreendido pelo sujeito. Longe disso, a criança é tomada pela escrita assim como na fala, mais especificamente, pelos significantes postos em movimento nos textos com os quais ela tem contato. De acordo com a autora, “as produções das crianças evidenciam que o sujeito não se insere no movimento da escrita sabendo de antemão o que fazer e o que dizer” (CARVALHO, 2005, p. 273), mas tal fato se dá pelas marcas do movimento da língua, como também sinalizado por De Lemos (1998) e Aspilicueta (2014).

A partir da posição sustentada por Mota (1995), a criança é capturada pela escrita e alienada ao discurso do Outro, que, segundo Rego (2006), em Lacan diz respeito ao universo simbólico em que todo sujeito está inserido. Esse entendimento é tomado para falar do universo de discursos, que podem ser orais ou escritos, com que a criança pode entrar em relação na sala de aula, e também fora dela, e podem propiciar a entrada da criança na escrita (BORGES, 2006).

Nessa perspectiva, há o afastamento da concepção de escrita como representação e transcrição da fala. Entende-se que fala e escrita são dois modos distintos de realização da linguagem, mas regidos pelo funcionamento universal da língua (LEITE, 2000; LIER-DEVITTO; ANDRADE, 2011). Borges (2006, 2010) explica que o próprio funcionamento da língua possibilita o cruzamento de cadeias da fala e da escrita, conforme demonstrou em um projeto que desenvolveu por dois anos com crianças de seis a oito anos em uma escola pública. O objetivo do projeto foi compreender os efeitos da leitura e da produção de textos sobre a alfabetização sem que fossem trabalhadas letras, sílabas ou palavras, pois, a proposta era movimentada pela hipótese de que “a imersão em textos, por si só, seria suficiente para que as crianças se alfabetizassem” (BORGES, 2010, p. 101). A autora destaca que, nas práticas desenvolvidas com as crianças, em nenhum momento foi realizada a correspondência mecanizada dos grafemas e fonemas ou “decoreba” das sílabas nem a prática de ditados, pois a proposta era intensificar a relação das crianças com textos para que “fossem alocadas no funcionamento da linguagem escrita pelos próprios textos” (BORGES, 2010, p. 103).

A partir desse estudo, Borges (2010) demonstrou que não há uma relação de representação entre fala e escrita, mas sim de constituição mútua, já que ambos os modos de enunciação da linguagem estão submetidos ao funcionamento da língua, e esta governa todos os modos de linguagem, como a fala, o gesto e a escrita, e faz com que entrem em relação e se afetem mutuamente.

A proposta defendida pela autora se afasta das abordagens que tradicionalmente norteiam as metodologias de alfabetização, pois na maioria delas a escrita é tomada como representação gráfica da fala e responsável pela expressão do pensamento. Embora registre que as diversas propostas guardam algumas diferenças, todas as teorias de alfabetização, conforme esclarece Borges (2010, p. 102), “têm a representação como eixo de seu corpo teórico”. Ou seja, a autora entende que, nessas abordagens, não se reconhece a alfabetização como um fato de

linguagem que ocorre no campo linguístico implicando a “ordem própria da língua”, referida por Saussure em 1916.

Mais uma vez se faz oportuno lembrar uma questão já antes explicitada, pois em 1992 De Lemos discutia o distanciamento entre as pesquisas de aquisição da linguagem e a educação, onde prevalece a visão de que a fala é “naturalmente aprendida” e a escrita seria o “formalmente ensinado”. A autora não nega que é necessário admitir particularidades referentes à aquisição desses dois modos da linguagem, porém ressalta que falta implicar na discussão dos estudos sobre leitura e escrita o que considera comum entre a fala e a escrita e responde por todas as manifestações de linguagem: a língua.

O que via de regra circula socialmente é o entendimento de que a fala não é ensinada, a não ser em casos tidos como patológicos; por outro lado, a escrita é sempre vista como dependente de ensino e aprendizagem. Todavia, para Leite (2000), essa questão coloca uma divisão entre a aquisição da fala e a da escrita que se sustenta na oposição natural *versus* formal, não somente encontrada no campo educacional, mas também frequente na clínica fonoaudiológica tradicional, movida pela suposição de ensinar e aprender e pela ideia de que o que “falta ou falha” principalmente na fala deve ser ensinado ou (re)ensinado na escrita (LEITE, 2000). A contar com esse viés, ressalta a autora que

[...] não há lugar para o que é anterior e exterior ao sujeito e o que o determina — a linguagem. O que nos faz questão aqui é se há outra possibilidade de se entender o outro como determinado pela linguagem. Nas propostas de alfabetização/construção da escrita, influenciadas pela Psicologia, a linguagem é meio de comunicação/representação e o sujeito não sofre, portanto, os efeitos estruturantes ou constituintes do encontro com a escrita (LEITE, 2000, p. 51).

As autoras citadas até aqui, como De Lemos (1992, 1998, entre outros), Mota (1995), Borges (2007, 2010), Bosco (2002) e Leite (2000), sustentam a posição de que a linguagem é determinante do percurso de constituição do falante e daquele que lê e escreve. Nesse sentido, ao outro é atribuído o papel fundamental de instância de funcionamento linguístico, discursivo e textual que, a partir dessa condição, significa, interpreta e insere a criança no funcionamento simbólico e, nesse movimento, garante a ela o estatuto de sujeito.

Em sua tese de doutorado, Bosco (2009) discute sobre a insistência e a predominância da presença de letras do nome próprio nos registros de escrita iniciais

de crianças, o que possibilitou à estudiosa o estabelecimento de três grandes eixos. O primeiro é caracterizado pela antecipação do outro ou o efeito da escrita infantil no outro; o segundo é marcado pela disseminação das letras dos nomes das crianças em qualquer produção textual a ela requerida; e o terceiro é o encontro entre fala e escrita ou, dito de outro modo, é o eixo que evidencia a fonetização da escrita. Esses três eixos se repetem, alternadamente, na relação com a escrita de uma criança para a outra e se manifestam de modo singular em cada uma delas (BOSCO, 2009).

A partir das discussões trazidas até aqui sobre a linguagem, assumo que a fala e a escrita não são objetos de aprendizagem transparentes e de acesso direto pela cognição do sujeito, pois fala/escrita e falante/escrevente não coincidem. Da mesma forma, a interação é também uma proposição problemática e, nesse sentido, falar com a criança não é ensiná-la a falar. Refere-se a muito mais, pois se trata de inseri-la e dar a ela uma posição na linguagem ao passo que se constitui enquanto sujeito e falante. Em 1994, De Lemos escreveu que a criança nasce como sujeito falante no campo do outro (Outro). Isso importa, porém só é possível de ser vislumbrado longe do viés fortemente assentado na percepção e na cognição, em que ao sujeito não é atribuído um controle sobre o saber. Embora a comunicação seja um efeito possível da linguagem, em nada é garantido de antemão (CARNEVALE, 2008).

1.3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A LINGUAGEM NO CAMPO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

Abordar a linguagem no contexto da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental implica falar da alfabetização e das diferentes concepções acerca desse processo, que ocorre no campo linguístico e trata da entrada da criança na escrita.

Nas últimas décadas, as perspectivas teóricas de maior influência no campo educacional têm sido aquelas orientadas pelo cognitivismo, representado por Piaget e Emília Ferreiro. Outro teórico amplamente citado é o psicólogo Lev Vygotsky, criador da psicologia histórico-cultural, que ora aparece ao lado das teorias sociointeracionistas, ora é referência nas perspectivas socioconstrutivistas, gerando uma dupla interpretação. Essa questão vem ao encontro do que sugere Leite (2000), em sua dissertação, ao apontar que, embora as teorias construtivistas e socioconstrutivistas demarquem uma recusa à visão comportamentalista, parecem

não demarcar um distanciamento suficiente para afastarem a ideia de que a aquisição é regulada pela relação direta com o outro mediante processos de interação ou comunicação, situação que pode ocasionar essas imprecisões de nomenclatura.

Exponho também brevemente o entendimento sobre linguagem a partir de estudos que têm enorme ênfase e prestígio em vários países devido à sua capacidade de oferecer uma metodologia preventiva ou reabilitadora da alfabetização baseada nas práticas de consciência fonológica, defendida por Capovilla (1997, 2003). A inclusão desses estudos na discussão se faz pertinente na medida em que estes trazem implicitamente conceitos sobre linguagem, escrita e alfabetização para os professores.

Sordi (2017) afirma que existe associação entre habilidades auditivas e habilidades fonológicas, ou seja, que processos auditivos interferem diretamente na percepção temporal dos sons de uma língua. E a consciência fonológica é justamente a “capacidade metalinguística que permite analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral” (SORDI, 2017, p. 38) e por isso representa uma capacidade importante para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança na alfabetização.

Nesse mesmo estudo, Sordi (2017) menciona Klein e Lamprecht (2012) para dizer que na leitura o acesso ao significado das palavras ocorre por meio de duas rotas: “a fonológica também chamada via indireta (VI) e a rota visual ou léxica, também chamada de via direta (VD)” (SORDI, 2017, p. 39). A rota fonológica trata da segmentação fonológica das palavras escritas, por meio da qual o leitor acessa a consciência fonológica. Consiste, assim, em discriminar os sons correspondentes a cada um dos sinais gráficos que compõem a palavra, sendo possível o reconhecimento das letras e das palavras e a transformação em sons. Nesse sentido, práticas envolvendo o treino sistemático da consciência fonológica e o ensino explícito da correspondência entre letras e sons são entendidas como possibilidades para a alfabetização de crianças.

Soares (1985), importante educadora na área da alfabetização, afirma que a língua escrita não se restringe à mera representação da língua oral e assinala que são poucos os casos em que há total correspondência entre fonemas e grafemas, pois há especificidades morfológicas, sintáticas e semânticas da língua escrita e também diferenças em relação à organização do discurso escrito.

Trata-se de um apontamento importante da autora, porém, ainda que há décadas a literatura do campo educacional reconheça certas questões acerca da linguagem em relação à fala e à escrita na alfabetização — como a ausência de correspondência completa entre fonemas e grafemas e também a especificidade da “organização” do discurso escrito em relação ao oral —, de uma maneira geral essa literatura não se afasta do lugar de representação e expressão de uma modalidade para outra.

Já para os behavioristas, segundo Quadros e Finger (2007), até a linguagem, considerada um comportamento complexo, pode ser condicionada e adquirida através da experiência, da interação da criança com o *input* oferecido pelo meio. Isto é, a aprendizagem, inclusive da linguagem, decorre da formação de hábitos. Segundo as autoras, parte de Skinner (1957) a noção de condicionamento operante, que é considerada pelo psicólogo behaviorista como suficiente para explicar todos os tipos de comportamentos, incluindo o desenvolvimento da linguagem, na medida em que poderiam ser condicionados.

Para Piaget, também de acordo com a leitura de Quadros e Finger (2007), a linguagem é organizada a partir do encontro com um funcionamento endógeno, ou seja, de algo que se origina no interior do organismo do ser humano com a vida social, de forma equivalente ao acesso ao conhecimento. Segundo as autoras, essa suposição de Piaget vem da influência de Kant (1781), para quem a linguagem e o conhecimento iniciam na experiência, mas dela não provêm. É a partir desse encontro que a criança, até os dois anos em média, organiza seu mundo, organização que será representada por intermédio de imagens mentais, a partir do surgimento da função semiótica (capacidade neurológica de distinguir o significado do significante).

As imagens mentais serão ligadas entre si pelas relações lógicas já previstas no funcionamento das estruturas mentais orgânicas e específicas para o ato de conhecer que permitirão o nascimento da linguagem falada como verbalização desse entrelaçamento imagístico que refletirá as ações da criança no seu mundo (QUADROS, FINGER, 2007, p. 50).

Dito de outro modo, nessa concepção, o conhecimento e a linguagem decorrem de uma troca entre organismo e meio, havendo sempre um fator orgânico que antecede a construção do conhecimento e da linguagem pelo sujeito. Já em Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Não há a “natureza humana”, a “essência humana”, pois desde o início o ser é social e só depois individual. Rego

(2002), ao se referir à teoria vygotskyana, afirma que nessa abordagem o sujeito é produtor de conhecimento, não um mero receptor que “absorve e contempla o real” (REGO, 2002, p. 98), como algumas perspectivas preconizam,

[...] nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal, pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p. 98).

Para Leite (2000), na visão piagetiana o outro acaba obscurecido, como que “posto fora” da aquisição da linguagem. Já na proposta vygotskyana, o “outro” comparece, mas o sujeito detém o domínio do acesso ao objeto de conhecimento a ser adquirido. Retorno à afirmação já feita de que, nessas concepções, não há lugar para o que é anterior e exterior ao sujeito e o que o determina, a linguagem, pois nelas esta tem função de representação e, assim, tanto a fala como a escrita ficam submetidas à percepção ou à cognição. Porém, como diz Andrade (2010), nessa perspectiva a escrita é como um sistema de representação da fala e/ou de significados contidos no pensamento, de modo que a aquisição se daria por processos conscientes e intencionais, sustentados pela suposição do ensinar e aprender.

É baseada nessas concepções que Leite (2000, p. 45) critica a visão de que a criança “compreende que tudo pode ser escrito” e que a leitura, o ato de ler, seria um meio de entrar em contato com o outro, enquanto a escrita é tomada como um meio de expressão de entendimentos, informações, interesses, desejos, intenções, ideias e sentimentos. Nesse sentido, a criança deveria antes assumir o papel de “leitor” para depois ingressar na escrita, em contato com o que se escreve, para que possa vir a assumir o papel de “escrevente”. Claramente, a escrita é espaço de representação do pensamento — a criança deve “compreender que tudo pode ser escrito, ‘tudo’, o quê?” (LEITE, 2000, p. 51), a autora questiona.

Segundo Leite (2000, p. 53), muitas abordagens até aludem a que “a escrita não é a transcrição fiel e imediata do pensamento”, pois não seria possível explicar empiricamente, ou teoricamente, como se daria aquilo a que as teorias construtivistas se referem como transformação, pois somente se supõe como se daria esse processo, sem explicar como a escrita e o sujeito estão envolvidos nele.

Vale lembrar que a origem da visão representacionista está na antiguidade clássica, quando os filósofos entendiam que a fonte do que é enunciado ou informado

em palavras não seria a língua, e sim o pensamento, o que implica a soberania da razão (DERRIDA, 1991). Portanto, o papel da língua, associada à voz, seria representar o pensamento, transmitir a mensagem já formada, cabendo à escrita a condição de representar a fala. Os sons emitidos pela voz seriam, então, os símbolos dos estados da alma, enquanto as palavras escritas seriam os símbolos das palavras emitidas pela voz (DERRIDA, 1991).

Como afirma Saleh (2018), trata-se dos primórdios de uma das três concepções de linguagem discutidas por Geraldi (1984), frequentemente recuperadas em discussões que abordam o ensino de língua portuguesa: a língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Saleh (2008) afirma que, a partir do viés representacionista, o sucesso do processo de alfabetização depende apenas de a criança relacionar os elementos da escrita com os da fala. E, paralelamente a isso, se sustenta também a concepção de língua enquanto mecanismo parcelável, que poderia ser segmentado e ensinado de acordo com o nível de complexidade das unidades. Isto é, toma-se uma elaboração teórica e descritiva da língua, constituída como uma metodologia, para levar a criança ao domínio da escrita. Ainda de acordo com a autora, não se pode, além disso, esquecer o aspecto prescritivo posto na língua, uma vez que essa noção não exclui seu bom uso.

Dessa forma, para “ensinar a língua”, “parte-se dos sons e dos sinais gráficos correspondentes, passando em seguida para a sílaba, a palavra, a frase. Sem esquecer, é claro, a rígida hierarquização das dificuldades” (SALEH, 2008, p. 160). Isso leva ao entendimento de que, a cada um desses “níveis”, deve-se começar pelos elementos mais fáceis e, após o conhecimento e domínio de tais funcionalidades, passar para processos tidos como mais complexos, até o domínio total do sistema. Em vista dessa questão, a autora afirma que:

A abordagem centrada na hierarquização de dificuldades expõe um problema: a ideia de que se pode ensinar a escrita fora de seu funcionamento real, que é o texto. Assim, língua e texto aparecem dissociados no processo de ensino da escrita, problema que se estende ao segundo momento do processo, quando a tarefa é realizada sob a rubrica de Língua Portuguesa, denominação que não deixa de ser indicativa da concepção de língua e escrita que prevalece na escola, apesar de tantas orientações em contrário, tanto de pesquisadores como dos documentos oficiais de ensino. Neste caso, considera-se que a primeira etapa — o domínio das relações entre letras e sons e sua combinação em palavras e sentenças — já foi vencida. O aluno encontra-se, então, em condições de aprimorar a escrita, mas a abordagem, ao invés de centrar-se no funcionamento do texto escrito, ainda se centra nas

regras do “bom” uso da língua, ou seja, nas regras prescritas pela gramática tradicional (SALEH, 2008, p.161).

A partir dessas colocações e reflexões, acredito que se faz necessária uma discussão sobre a linguagem na educação ancorada em perspectivas discursivas de linguagem, que possa permitir ao professor e a profissionais como o fonoaudiólogo reconhecerem os efeitos da linguagem sobre si e seus alunos. Considera-se, assim, os sujeitos como submetidos ao funcionamento da língua, seja na fala, seja na escrita, e também na alfabetização, uma vez que, conforme pontua Borges (2010), esta ocorre no campo linguístico.

Trata-se, defende Saleh (2008), de se voltar para o papel do professor e para a consideração de que tanto ele como o aluno estão submetidos ao funcionamento da língua, e, portanto, os conteúdos não falam por si sós, como refere a autora, mas são dependentes da relação e do campo discursivo. Para Saleh (2008), é preciso ter em mente que a fala e a escrita do adulto retornam na fala e na escrita da criança “como um fragmento em que está de alguma forma inscrita a relação instaurada pelo adulto na situação discursiva em que a criança foi interpretada” (SALEH, 2008, p. 170).

A discussão realizada neste capítulo sobre a aquisição da fala e da escrita, bem como sobre as concepções de linguagem no campo educacional, indica que é preciso haver certo distanciamento do relevo dado à cognição e à percepção como reguladora da aquisição da fala e da escrita, e também da linguagem enquanto código a ser codificado e decodificado na alfabetização. O reconhecimento de que aquele que ocupa o papel do outro, enquanto familiar ou professor, é instância de funcionamento da língua que, através de sua interpretação, insere a criança tanto na fala quanto na escrita afasta a responsabilização solitária da criança por sua elaboração, considerando-a efeito de uma relação entre outro, língua e sujeito. A partir dessa perspectiva, amplia-se o olhar frente às questões sintomáticas, clínicas e de aquisição da fala e da escrita, assim como da alfabetização, como fatos de linguagem que ocorrem no campo linguístico.

CAPÍTULO 2 – FALA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para discutir o papel da linguagem na educação e abranger o olhar do professor frente a esta questão, é necessário interrogar certas pressuposições acerca de como a linguagem é concebida neste campo. Ao mesmo tempo, é preciso aprofundar e conhecer os subsídios teóricos que orientam as reflexões sobre a linguagem e de que forma iluminam as práticas realizadas pelo professor e o seu discurso. Os próprios documentos da área da educação pressupõem que toda a prática de um professor é ancorada em uma concepção de ensino e de aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem abordados em sala de aula (BRASIL,1997).

A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos teóricos que subjazem à atividade de ensino na escola, sem esquecer a diferença entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Espera-se que o olhar do professor e suas práticas profissionais se constituam a partir de concepções educativas e metodologias de ensino que permearam sua formação educacional e seu percurso profissional, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), atualmente os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014, além de outros documentos fundamentais, como a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de ser um importante documento oferecido como referencial para todos os educadores do país, é também orientador de outros documentos norteadores da educação, como o próprio Referencial Curricular do Paraná, que trata dos principais direitos e orientações no contexto da Educação Infantil, bem como dos componentes curriculares do Ensino

Fundamental. Prevista na LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC se apresenta como um resultado de amplo debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira.

Conforme consta no documento, sua elaboração, iniciada em 2015, contou com a participação de diversos especialistas, em um processo de mobilização nacional liderado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo MEC, além de contribuições da sociedade civil, especialmente de educadores, em consultas públicas, contemplando toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017, depois de audiências públicas em todas as regiões do Brasil, e na sequência se iniciaram as etapas de implementação do que o documento estabelece (BRASIL, 2020).

Após a entrega da versão final pelo MEC ao CNE, este elaborou um parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, e foi iniciado o processo de formação e capacitação dos professores, bem como o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares conforme as novas exigências do documento (BRASIL, 2020).

Como já referido, o foco desta dissertação é a visão de professores sobre a linguagem, mais especificamente sobre a fala e a escrita envolvida nos processos de ensino e aprendizagem, o que torna necessário abordar o que os documentos norteadores dizem a esse respeito. Através da leitura minuciosa de muitos desses documentos, o que vai ficando claro desde o início é que a linguagem tem um papel restrito na maioria deles.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A ABORDAGEM DA LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

Em termos de documentos norteadores do ensino, é importante voltar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem o primeiro nível de concretização curricular e são tomados como referência nacional para o Ensino Fundamental. Sua função é subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando

a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, além de servir de material de reflexão para a prática dos professores.

O referido documento inicia trazendo brevemente as tendências pedagógicas que influenciaram, e ainda exercem influência, no sistema educacional brasileiro, em que se reconhecem quatro tendências: “a tradicional; a renovada; a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (BRASIL, 1997). Na sequência, afirma-se que a

[...] “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação (BRASIL, 1997, p. 30).

Como se vê, o documento faz uma crítica aos modelos tradicionais de educação pautados no professor e nas práticas corretivas e que enfatizam a intensa repetição para memorização como garantia de conhecimento para o aluno, além da dissociação das práticas de ensino em relação aos problemas reais da sociedade. Os PCN afirmam que, de acordo com esse modelo, o papel da escola é transmitir conhecimentos organizados por disciplinas, o que possibilitaria aos alunos optarem “por uma profissão valorizada”. Essa concepção privilegia a quantidade de informação em detrimento da possibilidade de os alunos atribuírem sentido a elas. Tal “modelo” de educação certamente tem relação com o olhar do professor sobre a linguagem e a forma como ele entende o trabalho a partir desta, isto é, a busca por oferecer o máximo de informações possível ao aluno para que este elabore seu conhecimento.

Entre os documentos oficiais, aquele que mais aprofunda a temática da linguagem é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em que se afirma:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais, sendo o trabalho com a linguagem um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, **se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças**. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 116, grifos do documento).

Nesse contexto, a linguagem é “objeto” externo de aprendizagem a ser introjetado, “apreendido” pela criança, que dela se aproxima para extrair suas propriedades num processo de construção que se supõe solitário. Como diz Saleh (2008), a criança é tomada como alguém que se posiciona a respeito da língua, ou seja, como alguém que gradualmente vai dominando a língua através de suas capacidades cognitivas. Essa perspectiva vem ao encontro da visão de Emília Ferreiro, para quem a criança é um “sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 1985, p. 17). Trata-se, portanto, do sujeito epistêmico, agente da própria “aprendizagem”.

A partir da posição que assumo neste estudo, e do que já foi discutido no capítulo 1, aqui se faz relevante retomar a discussão de Leite (2000), a partir de De Lemos (1992), que aborda a distância entre as pesquisas nas áreas da aquisição de linguagem e da educação. Esta última acaba voltada para a “aprendizagem” da escrita, diante da crença de que a aquisição da fala seria um aprendizado natural — a criança aprende em casa e não na escola —, enquanto a escrita deve ser ensinada e aprendida, seguindo o andamento formal e dirigido vinculado à escola (LEITE, 2000; DE LEMOS, 1992).

A autora menciona, assim, que a divisão entre aquisição da fala e aquisição da escrita passa pela oposição natural *versus* formal. Além disso, nessas concepções não há lugar para o que é anterior e exterior ao sujeito e o que o determina, a linguagem. Isso porque, nas propostas influenciadas pela psicologia, a alfabetização é fortemente entendida como construção da escrita, em que “a linguagem é meio de

comunicação e representação e o sujeito não sofre, portanto, os efeitos estruturantes ou constituintes do encontro com a escrita” (LEITE, 2000, p. 51).

Retornando aos PCN, mais especificamente à seção de introdução aos parâmetros, um trecho fala sobre a capacidade cognitiva e a grande influência desta na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida. O texto vincula diretamente a relação entre a capacidade cognitiva e a postura do indivíduo ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não: “A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens” (BRASIL, 1997, p. 47). A partir dessas colocações, é possível inferir mais uma vez o destaque atribuído ao cognitivo como promotor e determinante do sujeito, e, nesse caso, esse “processo” só seria garantido pela integridade dos aparatos perceptuais e neurocognitivos da criança. A relevância atribuída a esses aspectos revela uma aposta na relação de dependência entre os domínios linguístico e perceptual-cognitivo, em que um é dependente do outro para a criança falar e escrever (ANDRADE, 2021).

De acordo com Andrade (2021), é possível reconhecer aí uma concepção de sujeito e de outro: o outro é aquele que, ao falar, oferece a linguagem como objeto de que o sujeito, através da percepção, toma posse. Disso derivam as noções da linguagem como transparente, do outro como modelo e do sujeito como suficiente, sendo este aquele que deve perceber, discriminar, apreender e aprender tanto a fala quanto a escrita. A autora, embasada em Andrade (2005), questiona ainda o que seria um limite para a relação audição-linguagem que está em questão a partir desse olhar, já que sentido e significado não poderiam ser apreendidos diretamente. Nesse ponto, “a esfera cognitiva é chamada a fazer complemento à esfera perceptual na abordagem da fala” (ANDRADE, 2005, p. 168). Aproveito a questão levantada pela autora para mencionar que esse viés interfere em muitas áreas, como na fonoaudiologia, em que a suposta dependência entre o processamento linguístico e os aspectos cognitivos e perceptuais conduz a avaliação fonoaudiológica para os déficits por trás do “problema” apresentado, via de regra, pela criança.

2.2 ENTENDIMENTO SOBRE LINGUAGEM, FALA E ESCRITA

Como já mencionado, o Referencial Curricular do Paraná e, mais especificamente, o da Educação Infantil tratam do tema da linguagem a partir da BNCC, considerando o trabalho do professor a partir de cinco campos de experiências, sendo estes: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Os referidos campos, como afirma a BNCC, integram uma organização curricular responsável por acolher as situações e as experiências concretas do dia a dia das crianças, assim como seus saberes. No referencial, afirma-se que tais campos não necessariamente seguem uma ordem de prioridade, porém devem ser complementares e integrados no planejamento do professor (PARANÁ, 2020).

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, prevalece o entendimento de que o corpo é um meio de expressão; desde recém-nascido, é responsável pela exploração da criança dos objetos, espaços e ambientes, iniciando por movimentos impulsivos e depois intencionais. Junto aos sentidos, estabelecem-se então as relações iniciais. É, pois, através do corpo que as crianças, ao brincar, se expressam, elaboram conhecimentos sobre si, sobre o outro, bem como do mundo social e cultural a sua volta, desenvolvendo sua corporeidade e tornando-se paulatinamente conscientes dela. O documento aponta também que as crianças se comunicam e se expressam por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, as brincadeiras de faz de conta, e no entrelaçamento entre corpos, emoção e linguagem. Dessa forma, desenvolve-se o conhecimento de si e o reconhecimento das sensações e funções do próprio corpo; assim como seus gestos e movimentos, a criança vai identificando suas potencialidades e seus limites, ao passo que desenvolve a consciência sobre os riscos a sua integridade física, por exemplo (BRASIL, 2017, 2020).

Esse campo de experiência é importante para esta reflexão, porque, ao falar de linguagem e sujeito a partir da posição que sustento, essas questões se entrelaçam, não estão dissociadas. Como podemos ver no que aponta Pereira de Castro (2003), pensar a aquisição da linguagem e as mudanças da infância, de modo geral, exige que se pense no entrelaçamento entre corpo e linguagem, no destino

singular que esta imprime àquele e, por outro lado, nas consequências de uma reflexão sobre as relações quando um deles é excluído⁴.

Nos documentos educacionais mencionados, o corpo é tomado claramente como um meio de expressão e comunicação. Nas palavras do texto oficial, o corpo auxilia a relação da criança com o mundo. No entanto, a partir desse lugar, ousaria dizer que o corpo é o promotor de todas as relações, conhecimentos e do desenvolvimento da criança, pois é através dele que tudo acontece. As diferentes linguagens, assim colocadas, são manifestadas por meio do corpo, onde a criança revela sua compreensão de mundo, sentimentos e necessidades. Sob esse olhar, o sujeito é autossuficiente. Ele não precisa do outro.

Esse mesmo olhar sobre o sujeito se estende ao campo de experiência relacionado à linguagem, nominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Ao situá-lo, afirma-se no documento que, desde o nascimento, as crianças participam das situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem, sendo que:

As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna — que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2020, p. 42).

A citação faz referência à interpretação do outro, no entanto, em nenhum momento são explicitadas as bases em que se dá essa interpretação. Ao que parece, ela dá sentido aos movimentos da criança e possibilita que progressivamente esta vá se apropriando, por exemplo, de expressões, enriquecendo assim seu vocabulário e potencializando sua participação em algum grupo social. Essa colocação vincula-se à suposição de um sujeito epistêmico, que tem capacidades linguísticas e acumula conhecimento sobre a linguagem, como discute Andrade (2000).

⁴ Esse aspecto não será abordado neste momento, por não estar diretamente relacionado ao foco deste estudo.

Ainda de acordo com o documento, desde bebês as crianças estão imersas na escrita e já manifestam curiosidade com relação a ela, quando podem ouvir e acompanhar a leitura de textos ou observando textos que envolvem o contexto familiar, comunitário e escolar, por exemplo. A partir dessas experiências, vão construindo sua concepção de língua escrita e reconhecendo seus diferentes usos sociais. Conseqüentemente, ainda segundo os PCN — e sob a ideia da manifestação da curiosidade e das experiências da criança com o meio —, na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer, pois é no convívio com textos escritos que as crianças podem ir

[...] construindo hipóteses sobre a escrita que revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

Seguindo essa direção, o referencial curricular dialoga com o foco da discussão realizada por Leite (2000), para quem, nas propostas construtivistas de Ferreiro e Vygotsky, a criança tem a tarefa de representar categorias, regras e significados presentes na fala e na escrita através de suas experiências, como sinaliza o documento mencionado. A partir dessa suposição, só se pode apostar na transparência da linguagem, seja da fala, seja da escrita. Para Leite (2000), ao se tomar a posição da escrita como representação, desconsidera-se que categorias, regras e significados “não se dão a ver, não são observáveis. Cabe perguntar então: **como** a criança tem acesso ao objeto?” (LEITE, 2000, p. 60, grifos da autora).

2.3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

Sobre a relação entre a fala e a escrita, segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil, é necessário levar em consideração o modo como ambas se articulam e a partir de diferentes gêneros e práticas de linguagem, como em jornais, na televisão, em programas de rádio, por mensagem e outros. De acordo com o documento, há semelhanças e diferenças entre os modos de falar e de registrar a escrita, envolvendo aspectos linguísticos, sociodiscursivos e composicionais próprios de cada modalidade. O que é entendido como comum a todas as manifestações de linguagem é a propriedade de expressar conteúdo ou emoções, ou seja, a linguagem

está a serviço dessas manifestações, pois é através dela que é possível narrar, argumentar, descrever, bem como estabelecer apreciações de valor (BRASIL, 2020).

Para Leite (2000), se o processo de aquisição da escrita — visto como processo de representação gráfica da fala ou de significados contidos no pensamento — diz respeito a um processo de natureza consciente, isto é, intencional, as teorias construtivistas e socioconstrutivistas não parecem ficar distantes da visão comportamentalista, embora demarquem uma recusa a ela. Especialmente ao apostarem que a aquisição da fala e da escrita é regulada pela relação direta com o outro mediante processos de interação ou comunicação, como na afirmação presente no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2020, p. 38).

A importância da interação e do papel do outro no processo de ensino e aprendizagem é mencionada no Referencial Curricular da Educação Infantil, e a interação com pares e adultos é posta como contexto de construção das percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o outro, bem como o terreno a partir do qual é possível constituir modos próprios de agir, pensar e sentir. Importa, contudo, que, muito embora a presença do outro seja referida, o seu papel não é suficientemente explicado nas interações. A interação da criança com seus pares certamente não tem o mesmo efeito que aquelas estabelecidas com os adultos que cuidam dela, no que diz respeito à sua constituição subjetiva. Além disso, não basta estar exposto ao mundo social para “construir modos próprios de agir, pensar e sentir”. O papel do outro, do adulto, é fundamental nas mudanças que ocorrem no processo de constituição do sujeito, não por “modelar comportamentos” ou “estimular e facilitar” o agir da criança sobre o mundo como condição prévia ao desenvolvimento do pensamento, mas por inserir a criança no funcionamento linguístico e interpretá-la.

Considerando o contexto específico da educação, pela via trilhada pela BNCC, não se vai além de afirmar a necessidade da interação social para o

aprendizado. A partir desse lugar, é possível questionar o papel da escola e do professor, pois a criança, desde recém-nascida, através de seu corpo, cria, constrói, age sobre o conhecimento e se expressa. A escola e o professor seriam proporcionadores de práticas. Entretanto, a partir do olhar sustentado nos documentos norteadores da educação, seria possível afirmar que o desenvolvimento da linguagem da criança ocorre da mesma forma fora da escola. Dito de outro modo, é possível interrogar a especificidade da escola diante da aprendizagem.

No que diz respeito à escrita, o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, referente ao Ensino Fundamental, afirma:

A criança precisa construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão, e perceber quais sons se deve representar na escrita e como. Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos presumidos e perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (PARANÁ, 2020, p. 209).

A citação acima deixa transparecer, mais uma vez e claramente, a filiação a uma visão cognitivista-organicista. Há menção explícita à noção de que a escrita representa a fala e depende da integridade do aparato perceptual auditivo e também visual na associação entre fonema e grafema. O processamento auditivo central é o mote do processo da aquisição da escrita, e a linguagem é reduzida a mera função representativa e comunicativa.

Para Saleh (2008), torna-se importante refletir sobre alguns conceitos implícitos no ensino institucionalizado de língua materna no espaço escolar. A autora lembra a distinção comumente realizada entre aquisição e aprendizagem, sendo a primeira remetida à oralidade, vista como natural e espontânea, e a segunda relacionada à escrita, decorrente de processos formais de intervenção planejada, com base em métodos específicos. De acordo com a autora, é possível afirmar que tal distinção apoia-se, ainda, em uma visão que concebe a anterioridade da fala em relação à escrita.

Ainda nessa perspectiva, Saleh (2008) atenta para a natureza da relação entre oralidade e escrita e a implicação de ambas no processo de “ensino” da escrita. Na reflexão da autora, a noção de “interação” é problematizada e, conseqüentemente, o papel do professor e do próprio aluno, assim como as noções de “erro” e “acerto”. A autora aponta que a crença na hierarquização das dificuldades se dá vinculada à

noção de desenvolvimento, assim, supõe-se a linguagem escrita como um objeto de conhecimento cujo “domínio” ocorre pela superação de estágios que incidem sobre os sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico, para então finalmente alcançar o controle de todo o sistema pelo “aprendiz”.

A BNCC faz referência à perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, a sócio-histórica, e aponta que esta já é assumida em outros documentos, como os PCN, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A base assume ainda que tal perspectiva tem o texto como unidade de trabalho central, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos.

Porém, com relação à alfabetização, indica que, ainda que desde o nascimento e na “educação infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2020, p. 89-90). O documento enfatiza que nesses dois anos o foco do trabalho pedagógico deve estar na alfabetização, ou seja, é necessário o aluno conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita e da leitura, o que implica ser capaz de “‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2018, p. 89-90). Esse processo também envolve o desenvolvimento da consciência fonológica dos fonemas do português, bem como da organização destes em segmentos sonoros — como as sílabas e as palavras —, o conhecimento dos diversos formatos do alfabeto e a capacidade de estabelecer “relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua” (BRASIL, 2018, p. 90).

Em alguns momentos, a BNCC parece trazer como referência para o professor a perspectiva socioconstrutivista ou sócio-histórica, em que o conhecimento é entendido como fruto da interação sociocultural e, portanto, construído na relação com o outro. Como afirma Leite (2000) a propósito dessa perspectiva, há uma forte presença do outro enquanto aquele que constrói junto, é co-construtor; posteriormente, o que é construído nessa interação seria internalizado. A autora chama a atenção para o fato de que, embora Vygotsky tenha atribuído um certo

destaque ao papel do outro em sua obra, não se pode dizer que ele tenha se distanciado do sujeito cognitivo teorizado por Piaget (LEITE, 2000).

No entanto, de acordo com a BNCC, alfabetizar consiste em conduzir o aluno em um processo longo de apropriação da ortografia do português do Brasil escrito (termo usado no documento), e para isso é necessário compreender como o aluno constrói um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua. Esse processo exige que o professor conheça as relações fono-ortográficas regulares e irregulares do português, levando em consideração as variedades do português falado.

O documento afirma também que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização muitas vezes fazem parecer, pois não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Saussure é citado para dizer que não há motivação nas relações entre fonema e grafema. No entanto, mesmo que o documento traga essa questão apontada por Saussure, ela não se sustenta no decorrer das orientações ofertadas ao professor, pois prevalece a ideia de que um fonema tem seu correspondente grafema.

A BNCC afirma que o processo básico, a alfabetização, a partir do entendimento antes explicitado em relação ao tempo, ocorre em dois anos, e na sequência é complementado por outro período mais longo, chamado de ortografização. Este é entendido como um processo de complementação ao conhecimento da ortografia do português do Brasil adquirido pelo estudante até então, levando em conta três relações que participam da construção do conhecimento: “As relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)” (BRASIL, 2020, p. 91).

Segundo Rosa (2017), na perspectiva sócio-histórica, a escrita compreenderia:

[...] o processo de apropriação da linguagem como uma atividade dialógica constitutiva do sujeito. A partir dessa perspectiva, os erros cometidos pelas crianças durante a fala e na escrita são considerados como parte inerente do processo de apropriação dessas duas modalidades de linguagem (ROSA, 2017, p. 22).

Para essa autora, os erros presentes na escrita das crianças revelam a reflexão inerente ao processo da chamada “apropriação da escrita” por elas. Desse

modo, pode-se dizer que o sujeito constrói conhecimento sobre o objeto, mediado pelo outro, e a aquisição da escrita é “um constante processo de reflexão sobre a língua, que coloca a criança em interação com seu interlocutor e com a própria língua” (ROSA, 2017, p. 26). Essa questão está mais clara na BNCC no item relacionado à língua portuguesa, em que se afirma:

[...] se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2020, p. 80).

Na sequência do trecho citado, é apresentado o eixo da análise linguística e semiótica, que seria o responsável por abranger procedimentos e estratégias metacognitivas de análise e avaliação consciente pelo aluno. Essas estratégias seriam realizadas durante os processos envolvendo a leitura e a produção de textos, assim como a materialidade dos textos de diferentes gêneros, sejam eles orais e escritos, sejam os chamados multissemióticos (BRASIL, 2020). E, novamente, há referência a uma questão já antes discutida, sobre a complexidade envolvida no domínio do sistema de escrita do português. No entanto, aqui há elementos novos ao se abordar esse domínio como um “processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2020, p. 92). Além disso, é ressaltado que frequentemente se esquece que estamos tratando de uma nova forma ou modo gráfico de representar o português, pois se trata de uma “língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local” (BRASIL, 2020, p. 90), ao que se acrescenta que, de “certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita” (BRASIL, 2020, p. 90).

Magalhães, Garcia-Reis e Ferreira (2017), em um dos capítulos da obra *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*, defendem que são necessárias novas provocações a partir da perspectiva teórica construída sobre uma concepção discursiva de linguagem, mesmo que várias discussões já tenham sido feitas. Isso para que de fato possa haver deslocamento na formação docente no

ensino de língua, capaz de ressignificar concepções e metodologias escolares. As autoras ressaltam que a discussão deve ser voltada para uma concepção histórico-discursiva de linguagem, que a reconhece enquanto prática social e dialógica e considera os sujeitos e a subjetividade dos estudantes e professores em formação. Ou seja, a partir de um olhar para além da mecânica e consciência fonológica e da correspondência fonema/grafema. As autoras destacam também que, ainda que o ensino da linguagem nas escolas de Educação Básica e as práticas de ensino em cursos de formação de professores tenham avançado significativamente pela divulgação e uso das diretrizes dos documentos oficiais, como, por exemplo, os PCN, ainda são recorrentes as críticas ao tratamento das questões de linguagem.

Embora não adote a concepção sócio-histórica de linguagem, corroboro a posição de Magalhães, Garcia-Reis e Ferreira (2017), ao afirmarem que, ainda que essas reflexões tenham avançado, são necessárias novas e constantes provocações sobre a linguagem no contexto da educação. Também discuto a recente implementação da BNCC a partir de um olhar discursivo de linguagem, pois, como já apontado neste capítulo, essa concepção não se sustenta no decorrer das orientações que são oferecidas ao professor, e, ao comparar versões anteriores com a atual, é possível inferir poucas mudanças. Nesse sentido, faz-se necessária uma fundamentação teórica para embasamento de conceitos e práticas assentadas nessa perspectiva. Apesar de a própria BNCC fazer referência a essa concepção teórica em documentos anteriores, como os PCN de 1998, o discurso teórico apresentado não se sustenta e expõe graves indefinições sobre a linguagem.

No décimo capítulo, “Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas”, da obra já citada, Cadilhe e Garcia-Reis (2017) trazem para discussão a formação de professores em uma perspectiva discursiva, o que, segundo os autores, favorece um deslocamento de concepções tradicionais que se centram em lógicas de treinamento. Para eles, a construção de uma concepção discursiva de linguagem, de ensino e formação docente, com letramentos mais significativos, tem relação estreita com o que ocorre nos cursos de formação de professores e se estende para o fortalecimento de uma rede científica e profissional de apoio. Enquanto fonoaudióloga, pergunto em que medida essas questões também podem ser problematizadas ou apoiadas pelo fonoaudiólogo. Afinal, na maioria das vezes, este compõe as equipes das Secretarias

de Educação e tem como campo de atuação, juntamente com os professores, a linguagem e sua relação com os sujeitos que apresentam “dificuldades”.

Neste momento, em que se encerra este capítulo, destaco que, conforme se vai aprofundando a leitura dos documentos norteadores da educação aqui trazidos — PCN, BNCC e Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações —, é possível apontar certo “conflito” de concepções teóricas e mesmo de nomenclatura no que diz respeito à linguagem. Muitas vezes, até ao longo do mesmo documento, como pudemos ver nas discussões levantadas, ora se trata a linguagem como acessória ao sujeito, ora como pertencente às suas relações discursivas. Ao não se delimitar uma concepção e não apresentar uma referência teórica específica, capaz de orientar o professor, torna-se difícil para ele apreender qual deve ser o direcionamento de sua prática com relação à linguagem.

Ressaltando a importância desses documentos como norteadores e seu caráter obrigatório no sistema educacional, é possível sugerir que os professores são reféns dessas orientações para o entendimento e a prática de sala de aula. Além disso, somente a prática em sala não interroga o lugar fortemente naturalizado no campo educacional da linguagem enquanto código de codificação e decodificação. Sem deixar de mencionar o forte indício de que a atuação do fonoaudiólogo e sua relação com o contexto da educação parece ser complementar ao entendimento de linguagem dos documentos oficiais ou, ao menos, não demarca outra posição em relação às questões levantadas nesta dissertação.

Tais questões não são novas. O estudo feito por Saleh (2018) sobre a BNCC no Ensino Fundamental chama a atenção para a ausência de uma discussão sobre as particularidades relacionadas aos modos de enunciação verbal. Ainda que a versão analisada seja a anterior à definitiva, suas críticas são pertinentes para a versão final. A autora afirma, também, que na parte introdutória conceitos advindos de alguns campos, como a linguística textual, são especificados (coesão, coerência, referenciação, entre outros), mas a escrita é referida de forma genérica, sem um mínimo de detalhamento, assim como não se aborda a especificidade da organização da escrita. Em um único momento na unidade temática do 5º ano, voltada ao funcionamento do discurso oral, o documento cita a diferenciação do texto falado e do texto escrito, mas sem maiores especificações, como se as características da enunciação falada e da enunciação escrita fossem evidentes para os professores (SALEH, 2018).

Para finalizar, reitero a conclusão de Saleh (2018), de que, mesmo a versão da BNCC tendo sido publicada duas décadas após o lançamento dos PCN, retrocede em relação ao que este documento propõe. A autora considera esse fato preocupante, pois, como já apontado, o documento é uma política da Educação Básica, influenciadora de outras em diversas esferas governamentais e também do dia a dia de sala de aula dos professores, bem como da formação docente (SALEH, 2018).

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à descrição teórica e metodológica do estudo. Assim, aborda: o local em que foi realizada a pesquisa; o perfil dos professores participantes; o instrumento utilizado e a descrição do procedimento de coleta dos dados; a metodologia de análise e interpretação dos dados; e a modalidade de revisão de literatura empregada.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

Uma das escolas participantes do estudo é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que atende crianças do berçário ao infantil 5; já a outra recebe crianças desde o infantil 5 até o 5º ano das Séries Iniciais. A escolha por instituições que ofertassem essas duas etapas decorreu de meu interesse por escutar os professores sobre a linguagem em diferentes momentos da escolarização.

A partir desse critério, realizei o convite de forma presencial primeiramente para a direção escolar, momento em que também expliquei o tema da pesquisa e suas implicações. Após o consentimento, o convite e a explicação foram feitos aos professores; aqueles que se dispuseram a participar de forma espontânea foram direcionados para uma sala reservada, onde eu me encontrava sozinha, para responder às perguntas.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa dez professores, sendo seis da Educação Infantil e quatro das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se voluntariaram a contribuir com o estudo. Quanto ao sexo, foram nove participantes do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Cabe ressaltar que os professores trabalham em mais de uma turma e alguns em mais de uma escola; nesse sentido, ocupam diferentes papéis e lecionam em séries diversas.

No quadro a seguir, consta um breve informativo do perfil dos professores entrevistados quanto ao local ou instituição pela qual participaram da entrevista, as funções que desempenham na escola, tempo de atuação, bem como a formação inicial e complementar ao longo da carreira.

QUADRO 1 – Perfil dos professores entrevistados

(continua)

Sigla atribuída	Respondeu por qual nível de ensino	Funções que desempenha na escola	Quanto tempo atua	Formação inicial	Formação complementar
P1	Educação Infantil	Professora nos dois períodos — infantil 3 e 5	11 anos	Pedagogia	3 pós-graduações: Educação Especial e Inclusiva; Gestão na Educação; e Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.
P2	Educação Infantil	Professora nos dois períodos — infantil 5	20 anos	Magistério; Biomedicina e Pedagogia	4 pós-graduações: Brincar na Educação Infantil; Ciências Biomédicas; Estética; e Libras.
P3	Educação Infantil	Professora nos dois períodos com hora-atividade — infantil 2, 3 e 5	12 anos	Magistério e Pedagogia	1 pós-graduação: Educação Especial e Inclusiva.
P4	Educação Infantil	Professora nos dois períodos — infantil 4 e 5. No momento estava afastada da turma por problemas de saúde	20 anos	Magistério; licenciatura em Matemática e Física.	3 pós-graduações: Educação do Campo; O Ensino da Matemática; e Educação para Jovens e Adultos.
P5	Educação Infantil e Séries Iniciais	Professora nos dois períodos com hora-atividade — infantil 3, 4 e 5 pela manhã e 5º ano à tarde	23 anos	Magistério; Serviço Social e Pedagogia	1 pós-graduação: Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial.
P6	Educação Infantil	Educação Infantil manhã — infantil 5 e APAE (pedagoga)	10 anos	Magistério e Pedagogia	3 pós-graduações: Metodologia do Ensino de História e Geografia; Gestão Escolar; e Educação Especial.
P7	Séries iniciais do Ensino Fundamental	Séries iniciais — pedagoga e professora da sala de recursos no período da tarde	9 anos	Magistério e Pedagogia	1 pós-graduação: Educação Especial.

QUADRO 1 – Perfil dos professores entrevistados

(conclusão)

P8	Séries iniciais do Ensino Fundamental	Séries Iniciais — professora 1º ano (um período somente)	27 anos	Magistério e Pedagogia	1 pós-graduação (porém não se lembra qual).
P9	Séries iniciais do Ensino Fundamental	Séries Iniciais — professora 3º e 4º ano e infantil 4	27 anos	Magistério e Pedagogia	2 pós-graduações: Ação Docente Especializada; e Educação Inclusiva.
P10	Séries iniciais do Ensino Fundamental	Séries Iniciais — 2º e 5º anos e pedagoga período da tarde	22 anos	Magistério e Pedagogia	3 pós-graduações: Educação Especial; Psicopedagogia Clínica e Institucional; e Neuropsicologia.

Fonte: dados obtidos nas entrevistas.

A partir dessas informações, é possível apontar que apenas um dos professores não apresenta formação inicial em pedagogia. Sobre a formação complementar, todos os professores entrevistados cursaram pelo menos uma pós-graduação *lato sensu* voltada à educação, educação inclusiva, psicopedagogia, entre outras. Quanto ao número de cursos de pós-graduação, varia entre um e quatro, ou seja, é possível afirmar que os professores entrevistados passaram por uma ampla quantidade de formação complementar. Em relação à atuação profissional, o professor que atua há menos tempo o faz há 3 anos, sendo que os demais já lecionam por 10 a 27 anos.

3.3 INSTRUMENTO UTILIZADO E PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista semidirigida com base em um roteiro organizado previamente (anexo A) com 13 perguntas relacionadas a: formação, tempo de atuação, embasamento teórico envolvendo a fala e a escrita, documentos norteadores da educação adotados pelo município, como decidem por encaminhamento ao fonoaudiólogo e como entendem a relação entre a fala e a escrita.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semidirigida é um dos melhores meios para coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, pois permite uma abertura ao entrevistador para conduzir a entrevista a temas mais específicos abrangidos pela

temática geral do estudo. Assim, um roteiro aberto de questões serve de guia geral para a abordagem da temática a ser pesquisada, não se fechando à possibilidade de explorar mais especificamente algum aspecto mencionado ou sugerido pelo entrevistado.

Dessa forma, a entrevista semidirigida foi escolhida visando possibilitar certa abertura e ao mesmo tempo controle sobre os temas das perguntas a serem dirigidas a cada professor participante, já prevendo que eu sentiria necessidade de fazer perguntas a fim de obter informações específicas, porém sem deixar de oferecer espaço e abertura para os entrevistados se colocarem.

As respostas permitem verificar a importância atribuída à linguagem pelos professores entrevistados, identificar a concepção de linguagem e ensino e aprendizagem presente nos excertos de respostas, bem como explicitar os efeitos da leitura dos documentos norteadores referida pelos professores entrevistados em relação à linguagem.

Assumo nesta dissertação que o termo *escuta*, presente no título e no objetivo geral, é sustentado teoricamente a partir da posição da clínica de linguagem e do diálogo com o interacionismo e a psicanálise. Posição esta que implica uma escuta teoricamente orientada para oferecer “tratamento” à fala que chega na clínica. Nesse sentido, *ouvir* e *escutar* são termos que não se equivalem. *Ouvir* está atrelado à fisiologia do corpo orgânico e à habilidade discriminatória de acesso à fala do outro, enquanto *escutar* implica o que aponta Andrade (2001, 2003): trata-se de um gesto que não é neutro, pois é atravessado por uma inscrição teórica, podendo ser tomado como “o ponto de articulação” entre a fala do outro e “a sua interpretação” (ANDRADE, 2001, p. 265).

Uma vez que se trata de um estudo que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e aprovado sob o parecer número 5.617.709. Para isso, foram cumpridas todas as exigências previstas, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado aos professores antes de eles aceitarem participar da pesquisa. Nesse documento, são explicitados os objetivos, os procedimentos de coleta e de análise de dados, os riscos, a relevância do estudo, bem como o compromisso de retorno dos resultados da pesquisa aos professores (anexo B).

Mediante leitura e aceite em participar da pesquisa com a assinatura do TCLE, a entrevista foi realizada e gravada em audiogravador Sony ICD-PX240 para posterior transcrição para a análise por mim, a pesquisadora responsável. A transcrição foi realizada conforme a ordem de participação e unicamente por mim, a fim de garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados, assegurados aos professores participantes, assim como o direito à recusa ou desistência da participação. Todo o material, ou seja, o *corpus* da pesquisa, ficará sob minha guarda para fins acadêmicos e científicos.

No momento da transcrição, foi também atribuída uma sigla para cada professor participante e um número de acordo com a ordem da entrevista, sendo o(a) primeiro(a) entrevistado(a) designado(a) como P1 e, assim por diante, até dez, que é o número total de participantes.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a transcrição das entrevistas, a partir de uma pré-análise dos dados, foram definidos três eixos norteadores com base nos objetivos da pesquisa: 1. **A linguagem e sua importância no contexto escolar e articulações com a aquisição**, no qual é discutida a importância referida pelos professores acerca da fala e da escrita e o modo como veem a aquisição no contexto escolar; 2. **Concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem subjacentes ao olhar dos professores**, que tem como foco o referencial teórico explicitamente apontado pelos professores como orientador de suas práticas, assim como a visão que pode ser inferida dos excertos de suas respostas; 3. **Sobre a influência dos documentos norteadores da educação — o que afirmam os professores**, que trata da influência que os professores apontam, em sua prática, acerca dos documentos norteadores da educação.

Além disso, com a finalidade de facilitar o detalhamento e o aprofundamento da análise dos dados, foi elaborada uma tabela com os excertos de respostas das entrevistas referentes a cada eixo definido. Vale salientar de antemão que, em alguns casos, um mesmo excerto poderia remeter a mais de um eixo de análise, tendo em vista a possibilidade de articulação entre as temáticas tratadas. Contudo, a escolha pela alocação dos excertos de respostas em um único eixo obedeceu à temática predominante no segmento recortado para análise.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo (1996). Essa autora, ao discutir a questão da interpretação dos dados em pesquisas qualitativas, afirma que, dentro das distintas modalidades de “análise de conteúdo”, todas as técnicas visam a “ultrapassar o nível de senso comum e o subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 1996, p. 203). Ou seja, procura-se captar, na leitura dos “materiais empíricos”, os “significantes” relacionados com variáveis sociais, culturais, fatores subjetivos, além do próprio contexto de produção dos enunciados, no caso de entrevistas. Em outras palavras, o processo de interpretação dos dados exige que os significados explícitos pelos entrevistados em seus depoimentos não sejam tomados como “transparentes”.

Quanto à revisão da literatura deste estudo, trata-se de um modelo narrativo, sendo considerada como revisão tradicional ou exploratória, em que não há a definição de critérios explícitos e a seleção dos trabalhos é feita de forma arbitrária, não seguindo uma sistemática. Dessa forma, o pesquisador pode incluir documentos de acordo com o seu viés teórico, sem preocupação em esgotar as fontes de informação (CORDEIRO *et al.*, 2007).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados das entrevistas com os participantes da pesquisa. Destaco de antemão que, de modo geral, as respostas dos professores, tanto da Educação Infantil quanto das séries iniciais do Ensino Fundamental, revelaram pouca familiaridade com os saberes sistematizados produzidos quer no campo da própria educação, quer no campo de aquisição da linguagem.

Crianças de zero a cinco anos são atendidas nos centros de Educação Infantil, e, a partir dos seis anos, se dá o início da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como sugerem os documentos norteadores da educação.

Ao me aproximar de outro campo de atuação, neste caso, o da educação, a minha condição de fonoaudióloga me coloca o desafio de entender a partir de que posição o professor fala e se identifica, uma vez que é a partir desta que esse profissional conduz e insere as crianças na aquisição tanto da fala quanto da escrita.

Parto do princípio de que "toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento" (DARSIE, 1999, p. 9). Também considero que no campo da saúde, no qual se insere a fonoaudiologia, uma das práticas de gestão e atuação do Sistema Único de Saúde (SUS) é a intersetorialidade, a qual prevê uma perspectiva de diálogo e articulação com outros setores da sociedade para mais bem promover e proteger a saúde da população através da atuação intersetorial, nesse caso, entre saúde e educação (PAIM, 2009).

Dessa maneira, e na tentativa de entender qual a visão de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais, além de aproximar o campo da saúde ao da educação a partir da linguagem, foram realizadas as entrevistas com os professores, baseadas em um roteiro semiestruturado. A análise que se segue permitirá evidenciar nos excertos de respostas como eles veem o "processo de ensino e aprendizagem da linguagem", mais especificamente, qual é a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem presente em seu discurso e se os documentos orientadores exercem algum tipo de influência sobre o entendimento da linguagem, bem como uma tentativa de explicitar possíveis entraves para o processo de aquisição da fala e da escrita.

Para isso, e de modo a evidenciar os aspectos mais relevantes da visão dos professores, a análise das entrevistas foi organizada em três eixos: Eixo 1: "A

linguagem e sua importância no contexto escolar — articulações com a aquisição”; Eixo 2: “Concepções de linguagem subjacentes ao olhar dos professores”; e Eixo 3: “Sobre a influência dos documentos norteadores da Educação — o que afirmam os professores”.

4.1 EIXO 1: A LINGUAGEM E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR — ARTICULAÇÕES COM A AQUISIÇÃO

Neste eixo, como o próprio título anuncia, os excertos de resposta dos professores dizem da importância que atribuem à linguagem e às articulações que podem ser estabelecidas com o modo como pensam a aquisição no contexto escolar.

*P3. Eu acho que até **transmissão do conhecimento**, né? **Se ele não, não se desenvolver na parte de linguagem, eles não vão escrever, eles não vão passar o conhecimento para frente, que você passar aqui para eles.***

*P7. [...] **linguagem, é como eu falei, tem importância, porque é através da linguagem que ela vai interagir com o mundo ao seu redor. É através da linguagem que ela vai mostrar seus sentimentos. Através da linguagem que a gente vai conseguir compreender essa criança. [...] desde quando a criança começa a falar, né, desde lá do nascimento, na verdade, que começa a ver o mundo ao seu redor, então ele vai ter o contato com os pais, com os familiares, depois com a escola, com os colegas, professores, então a linguagem que vai fazer com que ela interaja com o seu redor, e ao mesmo tempo vai influenciar na aprendizagem [...], se ele tem um bom desenvolvimento na parte da oralidade, ele vai conseguir aprender com maior facilidade, vai conseguir se alfabetizar [...].***

*P8. [...] **a linguagem tem um papel fundamental para uma criança aprender.***

Nos excertos de respostas de P3, P7 e P8, é evidente o reconhecimento da importância da linguagem para a aprendizagem. Essa temática foi abordada no artigo de Carnevale *et al.* (2013), em que as autoras discutem a relevância da oralidade no contexto escolar. Elas enfatizam que a fala é a modalidade de manifestação da linguagem priorizada nas relações sociais entre pessoas ouvintes, o que inclui o universo escolar. Nessa perspectiva, afirmam que é consensual a ideia de que, exceto nas escolas que adotam a língua de sinais, o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela via da oralidade que circula entre professores e alunos, seja no momento da “transmissão/construção” dos conhecimentos, seja no momento em que um retorno do que vem sendo “transmitido” é explicitado oralmente pelos alunos. A oralidade

permeia as atividades escolares. As autoras concluem, assim, que “a fala é assumida como uma ‘condição necessária’” para que as propostas pedagógicas do ensino regular sejam conduzidas (CARNEVALE *et al.*, 2013, p. 245).

O entendimento de que a linguagem é um “instrumento de comunicação” também fica evidente nos excertos de P3 e P7. Pesquisadoras filiadas ao interacionismo brasileiro problematizam essa função atribuída à linguagem nas teorizações de Piaget e Vygotsky, autores expressivos da psicologia do desenvolvimento que inspiram vertentes no campo da psicolinguística e, acrescento, fortemente no da educação. As autoras discutem sobre o papel acessório da linguagem na psicologia, área cujas reflexões se debruçam em explicar a emergência da subjetividade a partir da cognição (DE LEMOS, 1986, 1992, 2002; LIER-DEVITTO, 1998, 2006, entre outros; PEREIRA DE CASTRO, 1992).

Lier-DeVitto (1998) destaca que ambos os autores mencionados tinham como objetivo propor uma linearidade evolutiva explicativa acerca do modo como as ações humanas, inicialmente não coordenadas pelo pensamento, tornavam-se ações mentais, governadas pela inteligência, no decurso do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a linguagem, enquanto veículo expressivo capaz de externar ideias, sentimentos e conhecimentos, tem a mera função de representar e comunicar conteúdos supostamente internalizados. Ela em nada contribuiria para a constituição subjetiva.

As autoras citadas acima salientam que a transparência e a transmissibilidade conferidas à linguagem nessa visão apagam toda a complexidade existente no processo de aquisição da linguagem.

Essas características atribuídas à linguagem comparecem claramente nas respostas dos professores entrevistados, articulando-se ao modo como pensam a “entrada” da criança na aquisição da fala e da escrita, como evidenciam os excertos de P4, P7 e P10 a seguir.

P4. [...] porque ela assimila o som, né, ela assimila o que ela tem, ela absorve, né. Sempre usei essa palavra, que ela é uma esponjinha, que ela tá escutando tudo que está em volta dela para um dia ela soltar. [...] Então, eu acho que eles aprendem desde que eles nasceram, porque quando você fala eles mudam o olhar para você. Então estão escutando, depois eles só reproduzem quando eles aprendem que conseguem soltar o som, quando tá preparado, não sei, porque antes disso eles balbuciam, né?

P7. [referindo-se aos pais] tem que ensinar eles falar da forma correta, porque, daí, se a gente fala, por exemplo, galinha, titi, a criança vai crescer falando daquele jeito, automaticamente ela vai para escola e vai escrever, vai, vai escrever titi, mas escrever do jeito errado e vai dar mais trabalho também para os professores [...] [em referência à escrita] ela começa a escrever a partir do momento que ela começa a compreender as sílabas, né? A gente tem um modo ainda tradicional de ensinar e eu trabalhei pouco com alfabetização. Na verdade, o ano passado que eu tive no primeiro ano e acompanhei o trabalho dos professores, mas eu percebo, assim, que a partir do momento que eles começam a compreender as sílabas e codificar o símbolo linguístico, né, conseguem produzir a escrita. [...] Eu acho que não é difícil, porque daí ela vai entender, por exemplo, que B A é BA e aí ele consegue codificar a sílaba e escrever. Acho que não é tão difícil, mas ele vai escrever de acordo com aquilo que ele fala, a linguagem dele, para compreender o som. Ele vai conseguir escrever, desde que ele não tenha nenhuma situação, nenhum problema neurológico, que aí é outro caso.

P10. Se você fala um /r/ puxado ou você arrastar lá para mais o /r/ [...]. Eu não sei como é que a gente pode explicar nessa parte, eu acho que tem a ver com a escrita, sim. Se você escuta, você vai escrever. Conforme ela escreve, ela escuta.

A suposição de transparência da linguagem salta aos olhos nesses excertos. Na visão desses professores, as crianças “assimilam” os sons da fala do outro, “absorvem” como uma esponja o que elas escutam para, posteriormente, em determinado momento do desenvolvimento, reproduzirem o que ouvem. Para P4, o olhar da criança direcionado para quem fala indicia uma escuta capaz de captar/introjetar o que está sendo dito. Por isso P7 adverte que é preciso ensinar as palavras “corretas”. O professor deve ainda cuidar da pronúncia de sua fala dirigida à criança, dado que a fala será assimilada na escuta e reproduzida na escrita, como refere P10. A defesa desse juízo é de que esse procedimento torna a aprendizagem da escrita mais fácil, bastando apenas à criança relacionar sons às letras para formação das sílabas, por exemplo. A partir dessas colocações, é possível inferir que aquele sujeito que fala corretamente conseqüentemente apresenta uma boa escrita.

A percepção que comparece na fala dos entrevistados sugere que bastaria estar exposto à linguagem para adquiri-la. Tal pressuposição implica necessariamente em admitir que o mundo pode ser acessado diretamente pelo perceptual. Esse modo de pensar, além de obscurecer a importância e a complexidade do papel do outro como intérprete estruturante da fala da criança, reserva a esta última, individualmente, a partir de suas capacidades intrínsecas perceptuais e cognitivas, a responsabilidade

pela aquisição da linguagem, que, nessa dimensão, diz respeito mais precisamente a um movimento de apropriação da fala do outro.

Nesse contexto, importa a discussão sobre a natureza da interação entre o adulto e a criança, uma vez que esta é admitida como uma condição necessária para a aquisição da linguagem. Lier-DeVitto, com Orlandi (1994), afirma que o mundo, antes de ser visto, é lido, o que remete à injunção do homem à interpretação. O acesso ao mundo, portanto, não é direto, mas passa pela linguagem, que, de acordo com essa visão, constitui o sujeito e a realidade.

Os excertos apresentados também permitem interrogar o quanto a própria dimensão do olhar do professor sobre a fala e a escrita pode representar um “entreve” na aquisição da linguagem, pois as naturaliza e as reduz à manifestação dos erros presentes na fala da criança. Além disso, simplifica-se o processo ao apontar a interferência do professor como motor para reformulação, algo que é, porém, complexo, por envolver a relação entre sujeito, linguagem e falante, como tenho procurado demonstrar.

Nesse sentido, faz-se importante evidenciar nas respostas obtidas como os entrevistados veem a aquisição e o papel que nela desempenha o professor.

P1. [...] a gente vai estimulando, estimulando a repetir de novo o que tava falando. Ou a gente repete várias vezes, vê se tá falando, para ver se a reprodução da criança ou fica parecida ou similar ou igual estava falando [...].

P4. [...] tem muito dessas coisas que você tem que falar na tua linguagem, coloquial que a gente diz, né, mas com o devido termo [...] eu adapto a palavra que eles conhecem com a palavra do que eles precisam utilizar. [...] acho que aqui na Educação Infantil é a mesma coisa. Você não pode facilitar pra criança te entender, você tem que ampliar o vocabulário dela. Então você fala a palavra correta e depois você explica o que você quis dizer. Eu sempre trabalhei dessa forma, porque eles ficam curiosos — “mas o que que você quis dizer?” —, que eles pegam muito a gente com palavras diferentes.

P8. [...] tem que ir ensinando o que que é certo, o que é errado, né, eles, quando eles estão aqui no primeiro ano, eles são muito, assim, falam muito errado, né, você tem que tá ensinando, né, porque eles acabam depois escrevendo no modo errado, né, você tem que ir corrigindo a linguagem deles, né, a fase do desenvolvimento deles é muito infantil e são muito pequenininhos, né, que no primeiro ano vai falando errado, você vai, você vai corrigindo, né, as palavrinhas que eles falam errado, as letras que eles trocam, né, a troca de letra também é bastante, você tem que ir corrigindo eles [...].

P10. [...] você tem que tá se policiando, corrigindo corretamente.

Esses trechos apagam a complexidade envolvida tanto na aquisição quanto na fala, uma vez que os professores simplificam as mudanças ocorridas na fala da criança atribuindo apenas à correção e ao fato de eles falarem corretamente para que a criança possa “apreender” e “evoluir” em suas fases de desenvolvimento, que inicialmente incluem a presença de erros.

A partir desse olhar, existe uma grande possibilidade de o fracasso escolar ser atribuído à criança ou ao seu contexto social⁵, uma vez que o professor é dessubjetivado e está extraposto à relação da criança com a linguagem. As “dificuldades” referidas pelos professores apontam para a necessidade de buscar nos dados elementos que permitam explicitar que relação elas mantêm com a concepção de linguagem assumida pelos professores e pelos documentos norteadores da área da educação, tema do segundo eixo desta análise.

4.2 EIXO 2: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES AO OLHAR DOS PROFESSORES

Os professores foram questionados sobre a existência de referencial teórico que orientasse suas práticas em sala de aula envolvendo a leitura e a escrita ou a alfabetização. Ao longo desta seção, abordarei suas considerações a esse respeito.

P7. [...] na parte da alfabetização, eu sigo Emília Ferreiro, que, é, até esses dias ainda estava lendo bastante sobre o que é, que tipo que tá, alfabetização da criança ainda tá no silábico, alfabético, justamente também por causa dos diagnósticos que a gente faz com as turmas e eu mesmo tô fazendo os diagnósticos.

P9. Tem vários, tem o Vygotsky, a Maria Montessori, que a gente faz algumas coisas assim, né, tem também tanto de linguagem quanto de matemática, né, tem, é, vários autores, assim, que a gente vê na pedagogia e nos pós também que ajuda a gente se basear pra poder trabalhar.

P10. Ai, é, tipo assim, tem o Jean Piaget, nós estudamos, que é a fase também do desenvolvimento, né, e também envolve também a parte da fala, da linguagem, né, e me deixa ver qual outro, acho que Vygotsky, e teve, não lembro bem, mas acho que Barbosa. [...] eu sempre utilizo esses dois que eu falei para você, que eu

⁵ Reflexões como a desenvolvida por Guarido e Voltolini (2009), sobre os efeitos do discurso medicalizante, ainda não estão presentes nas escolas.

sou fã da Barbosa, né, que é a Emília Ferreiro sempre, que eu gosto muito, o Jean Piaget, por causa da fase, e o Vygotsky. Ah, não posso esquecer também do Feld⁶.

Os excertos de respostas dos professores apontam para perspectivas cognitivistas de linguagem, na medida em que fazem referência aos principais pensadores do cognitivismo, como Jean Piaget e sua defensora no campo educacional, Emília Ferreiro. Essa concepção aposta na relação sujeito-objeto, e a linguagem é tida como objeto de conhecimento, observável, do qual a criança pode se apropriar. Movimentando-se por tal noção, dificilmente se escapa do imaginário de “ensinar” a linguagem ou as habilidades necessárias para tal aprendizagem. Isso porque se supõe um sujeito dotado de recursos cognitivos e perceptuais para adquirir e construir conhecimento sobre os objetos fala e escrita.

O excerto de resposta de P10 faz referência a Vygotsky e a Piaget como se um complementasse o outro, no entanto, Lier-DeVitto (1994) chama atenção para a necessidade de confrontar as divergências teóricas entre os dois autores, algumas com diferenças bem acentuadas. A autora fala de uma delas, na qual a criança descrita pela visão piagetiana percorre um caminho solitário até que suas ações sejam vistas como socializadas e que sua linguagem seja capaz de comunicar. Já em Vygotsky, desde o início o ser humano é social e suas ações e o desenvolvimento adquirem significado dentro do comportamento social, e não de forma individual e isolada dos contextos.

Lier-DeVitto (1994) faz um comparativo crítico e extenso entre Piaget e Vygotsky. De acordo com a autora, Piaget alega que a linguagem é uma condição necessária mas insuficiente à explicitação do processo de estruturação cognitiva. Além disso, põe em destaque aquilo que se constitui no objeto da psicologia, os processos mentais e a cognição, mas se exime, também, da necessidade de dar conta de seu funcionamento. Segundo a autora, o que parece importar para Piaget é que o “social” e o “linguístico” (aspas da autora) são subordinados ao funcionamento da inteligência e responsáveis pela estruturação cognitiva do indivíduo.

Com base nas afirmações de Lier-DeVitto (1994), é possível dizer que, embora Piaget atribua função à linguagem, ela é vista como acessória e está a serviço da expressão, pois há um antes e fora da linguagem e um depois com a linguagem.

⁶ Barbosa e Feld, citados por P10, são referências pessoais da entrevistada e não estão relacionados com teóricos como, por exemplo, Piaget; nesse sentido, não serão explorados aqui.

A autora ressalta que a distância que procurou tomar de Piaget não a faz se aproximar de Vygotsky, pois apontar para a linguagem e para o social, estabelecendo entre eles laços de implicação mútua no período inicial da vida, não é o bastante, assim como não o é a explicação de que a linguagem é internalizada para socializar a ação e o pensamento. Para a autora, tal fato cria problemas incontornáveis na teoria. No entanto, Lier-DeVitto também reconhece concordâncias entre as teorias e sinaliza que Vygotsky “nos põe diante de uma criança não menos poderosa que a de Piaget” (LIER-DEVITTO, 1994, p. 46), uma vez que esta teria acesso a significados e intenções do adulto, os quais, embora não sejam imediatos, mas dependentes de processos interpessoais, fazem supor certo grau de consciência por parte do sujeito, que percebe, seleciona, usa e faz hipóteses sobre a fala e a escrita.

Nesse sentido, pressupõe-se, sumariamente, o papel do professor como “estimulador ou treinador” de habilidades, de um lado, ou de mediador e facilitador, de outro, no que se refere ao acesso da criança à escrita, conforme discutem Leite (2000), Andrade (2021), Borges (2006), Pires (2015), entre outros autores que abordam a linguagem e a relação que a criança estabelece com ela no ambiente escolar. Essa constatação pode ser verificada nas próprias respostas dos professores, como podemos ver no excerto de P1.

*P1. [...] e daí a gente **vai estimulando, estimulando a repetir de novo que tava falando.** Ou a gente **repete várias vezes, vê se tá falando, para ver se a reprodução, né, da criança ou fica parecida ou similar ou igual estava falando, mas, é, ainda tem bastante coisa pra evoluir, né.***

Esse excerto reflete o entendimento sobre o papel dos professores e o modo como a criança “aprende”, o que é recorrente nas respostas dos entrevistados. Vários fizeram menção a esse tipo de prática no momento da entrevista, quando foram perguntados sobre como entendiam o “trabalho” com a linguagem tanto na Educação Infantil quanto nas Séries Iniciais, além de por que e como “trabalhavam”⁷.

No entanto, retomando a teorização de Piaget, que, como vimos, serve de base, por exemplo, para Emília Ferreiro, citada por um dos professores, a repetição

⁷ Destaco aqui os termos “trabalho”, “trabalhavam” entre aspas, pois apontam para uma distinção sobre o entendimento de linguagem. A partir da posição teórica que assumo, o trabalho com a linguagem não é possível a partir da exterioridade desta em relação ao sujeito, ou seja, da linguagem enquanto objeto. Se a linguagem nos constitui, não tem como separá-la. No entanto, quando há aproximação com outros campos, é necessário utilizar os termos que costumam circular neles.

nunca é entendida como puramente mecânica, pois supõe a construção de conhecimento através da instância cognitiva e mental (LIER-DEVITTO, 1994). É através da dinâmica da relação de interdependência entre assimilação e acomodação que Piaget aborda as transformações no processo de desenvolvimento da criança. Portanto, ainda assim, não se trata de acesso direto, como os excertos de resposta dos entrevistados vêm supondo.

Considerando o trecho de resposta de P1, é possível apontar a presença de práticas baseadas na visão de que os estímulos por si sós são promotores da fala, como é sugerido pela professora. O excerto vem ao encontro da discussão de Santos (2008), embasada em Lajonquière (1996), que entende que nas diversas teorias do campo da educação, assim como no da psicologia, da psicopedagogia e mesmo da fonoaudiologia, há predomínio das tendências behavioristas e reflexológicas de tradição e cunho experimental. O pressuposto é de que, para uma aprendizagem considerada exitosa, o professor deve controlar o comportamento e a aprendizagem, e isso seria possível através de práticas de estimulação. Nesse cenário, chama a atenção da autora que o saber está associado ao poder, e por isso o professor é o detentor deste e pode, por meio de um método, controlar o efeito do estímulo.

Embora os documentos norteadores da educação, como a BNCC, façam a sugestão da teoria sócio-histórica e apresentem críticas aos modelos tradicionais de ensino — com forte influência das cartilhas, que previam o ensino atrelado às práticas de repetição —, a resposta de P1 evidencia reflexos das “raízes” behavioristas e tradicionais de ensino, como também pode ser confirmado nos trechos na sequência:

*P6. [...] eu trabalho com a cartilha. Daí eu uso a cartilha, uso o quadro, uso caderno com eles, né. Bastante a linguagem, o som das letrinhas pra eles identificarem e tudo, né. Todo dia a gente tá usando o alfabeto com o som das letrinhas, depois das letrinhas vai em sílabas pra eles ir formando as palavrinhas, então é, o — aí como que a gente fala lá — é o sistema fonético, né, e grafema e fonema. **Então a gente tem que trabalhar bastante o som das letrinhas com eles, né, pra eles poder identificar e gravar na cabecinha deles.** E daí a gente trabalha com o caderno bastante, pra ir, vai falando as letrinhas e vai escrevendo no quadro. E com a cartilha também, que a gente usa cartilha, vai se adequando conforme a realidade de cada aluno né e sempre [...].*

*P8. Bastante, né, a linguagem tem um papel fundamental para uma criança aprender o modo deles falarem, né. **Tem que ensinando o que que é certo o que é errado, né.** Eles, quando eles estão aqui no primeiro ano, elas são muito, assim, falam muito errado, né, **você tem que tá ensinando, né, porque eles acabam depois escrevendo no modo errado, né, você tem que ir corrigindo a linguagem deles,***

né, a fase do desenvolvimento deles é muito infantil, são muito pequenininhos, né, que no primeiro ano vai falando errado, você vai, você vai corrigindo, né, as palavrinhas que eles falam errado, as letras que eles trocam, né, a troca de letra também é bastante, você tem que ir corrigindo eles [...].

O entendimento do professor sobre a linguagem pode ser visto no decorrer da entrevista e não somente ao ser perguntado sobre os pressupostos teóricos que orientam o seu fazer. A partir desse viés, os indivíduos são necessariamente movidos pelas respostas que recebem, como pode ser visto no excerto de P8. Além disso, novamente aparecem as práticas corretivas baseadas no certo/errado e a linguagem concebida como um tipo de comportamento manipulável. Nesse aspecto, seu funcionamento é regido pelos mesmos princípios dos outros tipos de comportamento humano. Tais fragmentos de resposta dos professores vêm ao encontro do que propõem os documentos norteadores da educação, conforme discutido no capítulo 2.

As respostas coadunam com perspectivas em que, segundo Quadros e Finger (2007), o sujeito pode também ser considerado passivo, pois somente aprenderia a falar a partir da imitação da fala do adulto, à qual está exposto. O outro é responsável por apontar, através de reforço positivo, quando está correto e negativo, quando na presença de erros. As autoras destacam também que, no viés behaviorista, a questão é o comportamento humano na interação com a linguagem. Elas apontam que, no livro *Contingencies of Reinforcement*, de Skinner (1969), é assumido que os indivíduos são capazes de construir estímulos linguísticos e poderiam ter o controle dos seus próprios comportamentos, como os estímulos externos são capazes de realizar. Essa visão pode ser mais bem depreendida nos excertos de P4 e P7, analisados no Eixo 1, ao se referirem à aquisição da escrita.

Os trechos selecionados de respostas dos professores entrevistados indicam a forma como entendem que ocorre a aquisição da fala e da escrita, já discutida no primeiro eixo de análise, porém foram retomados para explorar as perspectivas e concepções de linguagem presentes. Observa-se uma concepção alicerçada na experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem, na qual é também relevante a quantidade e a qualidade das manifestações da língua às quais a criança estaria exposta. Esses fatores são vistos como responsáveis pela determinação do sucesso, ou não, que a criança pode vir a atingir em seu desenvolvimento (QUADROS; FINGER, 2007).

A partir desse entendimento, ainda segundo Quadros e Finger (2007), a criança é considerada tábula rasa, pois não teria qualquer tipo de conhecimento

anterior: somente aprende uma língua se alguém ensiná-la. Nisso, o ambiente tem o papel fundamental de promover o conhecimento para a criança adquirir a língua, por meio de leis de condicionamento, envolvendo a imitação de sons, práticas com reforços negativos e positivos, assim como a formação de hábitos. No excerto de resposta P4, há forte evidência de que exposição à fala e ao ambiente é responsável pelas consequências apresentadas no exemplo dado pela entrevistada. A criança é comparada a uma esponja que “absorve” os estímulos negativamente ou positivamente por um certo período, para então demonstrá-los através da fala e de seus comportamentos, como sugerem os aspectos teóricos discutidos a partir das autoras.

Já um trecho de resposta de P9 faz referência a Maria Montessori, educadora que, de acordo com Cesário (2007), se destaca por suas contribuições para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia montessoriana defende que o espaço escolar deve promover a liberdade da criança para criar e conduzir seu aprendizado, pois esta tem capacidade para tal. Assim sendo, uma das preocupações de Montessori é estimular a criança desde bebê para ela desenvolver seu intelecto e promover sua autonomia. Para isso, o método ressalta a necessidade da estruturação do ambiente de forma apropriada, com adaptação de tamanhos para a criança alcançar e tocar o que deseja, levando em conta suas necessidades.

Embora essas metodologias tratem de outras questões escolares e não necessariamente façam referência a concepções de linguagem, elas estão relacionadas, uma vez que nada está fora da linguagem.

A indiferenciação teórica presente nos excertos de respostas dos professores entrevistados é algo que Leite (2000) afirma ser recorrente, principalmente entre as duas psicologias, a behaviorista e a cognitivista, como se fosse aceitável esse tipo de cruzamento, já que essas perspectivas são diferentes do ponto de vista teórico, ainda que passíveis de certa aproximação.

Para concluir a discussão dos excertos de P4 e P7, em que se apresentam duas concepções teóricas diferentes, é pertinente relembrar Lier-DeVitto e Andrade (2008), ao considerarem que o rigor teórico do cruzamento entre percepção e cognição é insustentável. Também a tentativa de correlacionar tais perspectivas pode envolver a prática docente em várias problemáticas de inconsistência e incompatibilidade teórica, parecidas com as que evidenciamos nesta dissertação.

Segundo as autoras, as propostas empiristas, por exemplo, deveriam excluir conceitos sobre o mental, uma vez que, para elas, todo conhecimento vem da experiência, o que levaria à exclusão de uma teoria pela outra.

A maioria dos excertos de respostas dos professores confirmam o que Lier-DeVitto (1998) diz, ao criticar a visão cognitivista da linguagem, de que nela a linguagem só tem uma função e está a serviço de algo que “realmente interessa”, que é o pensamento e a comunicação. Se a linguagem não tem autonomia, ela só pode ser instrumento do pensamento. Na condição de código de transcrição da fala, à escrita resta, não mais que à fala, ser suporte externo de intenções, sentimentos etc. que ocorrem através do ato de expressar ou comunicar. A questão trazida pela autora pode ser identificada nos excertos dos professores participantes, que confirmam sua recorrência, dado o lugar da percepção e da cognição quando se pensa a linguagem no contexto escolar. Mesmo diante de outras abordagens, o que permanece é o não reconhecimento da aquisição da fala e da escrita, nesse caso, a alfabetização, como um fato linguístico.

Em relação à concepção assumida pelos professores, como apontei no começo do capítulo, não há propriamente uma concepção teórica respondendo pelos saberes e práticas dos professores. Os depoimentos mostram que suas falas foram mais intuitivas, pré-teóricas, do que apoiadas em conceitos científicos, pois inclusive trazem teóricos opostos como se fossem complementares. Dessa forma, os excertos dos entrevistados não revelaram uma posição assumida e sustentada, teoricamente consistente acerca da linguagem, o que não quer dizer que alguns autores não tenham sido mencionados, de certa forma, como inspiradores de sua prática.

Tendo em vista essa problemática e a fim de entender como os documentos oficiais da educação orientam e norteiam o trabalho do professor, foram realizadas perguntas específicas sobre essa questão. As respostas a elas será o foco de análise do eixo a seguir.

4.3 EIXO 3: SOBRE A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO — O QUE AFIRMAM OS PROFESSORES

Considerando que os documentos norteadores são organizadores do trabalho pedagógico e fazem referência a concepções de linguagem e, de alguma forma,

intervêm na atuação docente, este eixo trata da influência apontada pelos professores acerca desses documentos. Busca-se evidenciar quais documentos, segundo eles, orientam seu trabalho e como refletem em seu olhar para os alunos no que se refere à fala e à escrita.

Perguntou-se aos entrevistados quais documentos norteadores da educação são adotados especificamente na escola e no município em que atuam, se costumam consultá-los, com que frequência e o quanto estes contemplam seu trabalho em sala de aula.

No primeiro bloco, identificamos trechos de respostas que fazem referência à BNCC:

*P1. A gente segue o planejamento **segundo a BNCC e então a gente vai adaptando de acordo com os campos, os eixos dos saberes que são necessários para cada faixa etária. É o que tá dando o norte agora, né!***

*P3. **Aí, então, a gente tem os campos de experiência, né, que a gente trabalha bastante da BNCC. Tem o eu, o outro, né, temos cinco campos, né. Eu gosto bem mais de traço, cores e formas; o eu, ele é interessante, porque relaciona muito também a partir da linguagem, que fala de família, para fazer, acredito, assim, que é só na faixa de releitura, tentar colocar alguma coisa, assim, para ele, nesse sentido de família, puxar [...].***

*P9. **Eu sempre uso, né, direto isso, é, sempre tem que tá voltando para os documentos norteadores, então, antes de ter aprovado a BNCC, né, então, a gente seguia outros tipos de planejamento, e tem que seguir, né, senão você não vai saber onde tá, saber com a turma, e agora a gente segue diariamente a BNCC.***

A BNCC é o documento mais citado como referência para o trabalho do professor, apresentada como referencial de caráter obrigatório, como podemos ver nas determinações da Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017:

Art. 1 - Fica homologado o Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada **obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017, grifos da autora).

Nesse sentido, o professor fica preso às determinações do sistema educacional. Embora sua atuação possa ser perpassada por outras perspectivas e práticas de sua formação, o docente não pode deixar de cumprir e “desenvolver”

certas habilidades projetadas na criança, não pode deixar de seguir certas normativas impostas pelos documentos norteadores. Essa questão vem ao encontro das asserções de Foucault (2007 [1971]), já que, na escola, o currículo, as metodologias e os objetivos são controlados pelos documentos oficiais, pois “[...] a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 2007 [1971], p. 9). Assim, os discursos oficiais têm o objetivo de organizar e padronizar o que fazer, como fazer, onde e por quê.

Segundo Bedin (2021), embora seja possível considerar recente a implementação da reforma curricular proposta na BNCC, datada definitivamente de 2020, desde 2017 a proposta vem sendo discutida e reformulada a partir de uma ampla discussão com a sociedade. A BNCC é considerada um dos documentos de cunho obrigatório mais extensos. É responsável por determinar as diretrizes para os currículos da Educação Básica em todo o país e por traçar aprendizagens consideradas básicas e determinantes para a padronização do ensino; também atua no alinhamento de políticas de formação inicial e continuada de professores, na avaliação de aprendizagens, no financiamento e na oferta de materiais didáticos.

A partir dessas colocações, fica evidente que a BNCC foi elaborada e implementada com a intenção de homogeneizar e alinhar as práticas em todos os níveis da Educação Básica. Para Bedin (2021), essa suposição se sustenta na ideia de que “padronizar” os processos de ensino e aprendizagem seria uma forma de promover a igualdade. O excerto de resposta de P10 vem ao encontro dessa discussão:

*P10. Sempre, primeiro, a gente tinha a base da referência; primeiro a gente começou com o plano de aula, a gente fazia pesquisa, plano de aula mês, depois foi mudando para 15 dias, depois semanal e agora a gente tem os norteadores que os referenciais, né, e por último agora a BNCC, que é o em foco, agora é Paraná, antes veio Brasil todo, mas eu. Agora nós estamos lidando com foco que é o Paraná, mas a gente precisa ir com frequência, é, frequência de sempre quando é mudado, quando vem lá supor, assim, núcleo, é, o núcleo manda de onde a gente norteia os documentos. Sempre a gente faz estudo para se integrar de tudo, não é uma coisa solta. **Sempre tem um documento por trás dos plano de aula, sempre tem o documento, a documentação, um orientador, mas não que a gente vai ficar só nisso, é, quando a gente quer uma aula bem dada, a gente vai em várias pesquisa, né, mas sempre com o norteador que é o documento, né, o referencial.***

O olhar frente à linguagem não foge ao sustentado, ou melhor, à inconsistência teórica em diferentes vieses, como exemplificado no capítulo 2 desta dissertação. A BNCC busca estabelecer uma homogeneização de práticas acerca da “apropriação” da linguagem e da aprendizagem, porém, no decorrer do documento, essa questão não é suficientemente sustentada do ponto de vista teórico. Embora os professores tragam referências relacionadas a outras esferas ou áreas do conhecimento, parece que não tem sido suficiente para ampliar seu olhar frente ao que é posto pelos documentos norteadores da educação em termos de linguagem e de aprendizagem. Sobre essa questão, houve professores que citaram outras referências como possíveis norteadores de seu trabalho, como nas seguintes falas:

P2. Na verdade, a gente trabalha com os currículos, né, é, agora me fugiu, deles, o currículo, e a gente tem a Emília Ferreiro lá, que a gente já não tá tanto. Mas seria isso, e tem os livros agora, né, do SEFE [...].

P7. Documento referencial, referencial, a gente na escola que segue, né, é o PPP, que a gente tá, inclusive o ano passado, a gente fez leitura e grupo de estudo, reestruturou ele, né. Temos o regimento, aquele regimento da escola, e no PPP a gente busca a seguir que tá lá, que tem os referenciais teóricos, e a secretaria também incentiva que a gente utiliza, né [...].

P8. Esse ano o que está orientando-nos é a cartilha do SEFE, nós estamos trabalhando com as crianças.

Embora os professores P2, P7 e P8 tragam outras referências⁸, elas não fogem ao estabelecido no sistema educacional, que é embasado pela BNCC, como é o caso do Projeto Político Pedagógico (PPP), descrito por Veiga (2003) como um documento e instrumento de articulação entre o que chama de fins e meios. O PPP:

Ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais. Ele considera o instituído (legislação, currículos, conteúdos e métodos) e também instituinte da cultura escolar, pois cria objetivos, instrumentos, procedimentos, modos de agir, valores etc. Sintetiza os desejos e as propostas dos educadores que trabalham na escola... (VEIGA, 2003, p. 32).

⁸ Com relação à cartilha do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), citada por P2 e P8, trata-se de um material disponibilizado pelas Secretarias de Educação através de compras de materiais do sistema de ensino privado. As coleções são compostas por material da criança e material do professor. Conforme consta no site da editora Opet, em consonância com a BNCC, o projeto gráfico prioriza as particularidades das diferentes faixas etárias das crianças. Mais informações podem ser acessadas no site: www.editoraopet.com.br.

Ainda de acordo com Veiga (2010), o PPP é organizado pela comunidade escolar, envolvendo estudantes, profissionais e famílias, sendo responsável por estabelecer e definir critérios para a organização curricular e a seleção dos conteúdos que serão trabalhados em cada nível e ano escolar. Porém, a autora também afirma que o Estado, constituído legitimamente, assume “o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional” (VEIGA, 2010, p. 22).

Esses apontamentos me parecem importantes, pois, embora seja possível certa abertura para o novo, para o estabelecimento de outras organizações e práticas no ambiente escolar, como o PPP, que é específico de cada escola, e embora seja preconizada a participação da comunidade escolar, ainda assim há o cerceamento pelas políticas de Estado. Outro ponto trazido por Veiga (2010) é o fato de um documento servir de base para os outros, de modo que, não obstante haja especificidades em cada um deles, a lógica permanece a mesma.

Também houve dois professores que não citaram nenhum documento ao situar a orientação de seu trabalho em sala de aula, como é o caso do excerto da entrevista de P6.

E. Com relação especificamente os documentos norteadores da educação aqui do município você costuma consultar? Com que frequência os documentos norteadores? Quais são os documentos?

P6. Zero, zero...

E. Não, não vai para eles assim...

P6. Do município especificadamente não.

A partir disso, é possível pensar também o quanto são ilusórias as colocações de que a BNCC é responsável pela homogeneização do sistema educacional. Ainda que se reconheça seu perfil nessa direção, é preciso considerar que os sujeitos são atravessados por suas vivências, formação inicial e complementar, por seu contexto histórico, social e de atuação. É preciso considerar também a concepção de linguagem assumida, que é determinante do olhar e das práticas dirigidas aos alunos, como foi discutido nos eixos anteriores referentes a essas questões.

Nas respostas dos professores entrevistados, não foi evidenciada nenhuma perspectiva diferente da encontrada nos documentos oficiais da educação. Além disso, nenhum professor vinculou à BNCC, por exemplo, ou aos PCN o referencial teórico explicitado, ainda que de forma sucinta. Ao serem perguntados onde haviam

encontrado certo autor ou referencial teórico, todos citaram o processo de formação desde a graduação à formação complementar que cursaram.

Essa questão coincide com o estudo realizado por Silva e Carnevale (2018) com alunos do último ano do curso de pedagogia. No estudo, os depoimentos de 21 graduandas evidenciaram algum tipo de aproximação com os documentos norteadores da educação, como BNCC (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), PCN (1998), Referencial Curricular Nacional (1997) e documento norteador da educação do município. Quase todas as graduandas disseram ter lido algum desses documentos. No entanto, o estudo concluiu que os depoimentos de 20 das 21 graduandas apontavam para a falta de subsídios apoiadores de um saber sobre a linguagem em sua formação, fosse por não lembrarem do que é dito nos documentos, fosse por falta de leitura destes, fosse, ainda, pela ausência de qualquer resposta à questão.

Os documentos norteadores da educação assumem como base teórica a perspectiva sócio-histórica, representada por Vygotsky, e têm também forte influência dos estudos do Círculo de Bakhtin no que se refere à concepção de linguagem. Nesta área, estão fundamentados no entendimento de que “[...] cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo” (BRASIL, 2017, p. 59). Ao tomar a linguagem como um ato que envolve processos discursivos, o documento destaca que a formação de sujeitos é construída de forma histórica e social e vista como um compromisso que cabe a todos nós. A partir dessa perspectiva, o sujeito não é solitário no seu desenvolvimento, e a linguagem dispõe de vários sentidos; por ser social, depende da relação, da mediação de outro para ocorrer, assim como do contexto a sua volta, ou seja, há “certo” afastamento da aquisição regulada apenas pela cognição.

Na primeira versão da BNCC, encontra-se a orientação para um trabalho conjunto acerca do letramento e do “trabalho” envolvendo a linguagem, com o objetivo de que os sujeitos apresentem condições de participar de diversas práticas sociais envolvendo a escrita. Essa visão está fundamentada na ideia de construção de saberes diversos associados à sociedade moderna e tecnológica em que vivemos. Outras orientações do documento são promover o desenvolvimento da autonomia do leitor de diferentes materiais e campos da sociedade e o apoio na produção de textos em distintas modalidades e com variados propósitos comunicativos, por exemplo.

Azevedo e Damaceno (2017) mencionam que, na versão final da BNCC, também há o reconhecimento de que os conhecimentos humanos são sempre construídos por meio de “[...] ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 59). Ou seja, há o reconhecimento do outro enquanto mediador, e, nesse caso, o acesso à linguagem não é imediato como muitos excertos reunidos no Eixo 2 nos levam a pensar. Além disso, admite-se que o “trabalho” com a linguagem não acontece de forma isolada, mas envolvendo a participação em diferentes contextos sociais.

As autoras apontam, ainda, para a importância de destacar que, embora a perspectiva de desenvolvimento do letramento tenha sido modificada na versão final da BNCC, ambas as versões remetem à ideia de interdisciplinaridade. Elas questionam se essa ideia sustenta as concepções propostas pela base, já que entendem não haver uma definição clara de interdisciplinaridade para o letramento que possa orientar as práticas escolares.

Na visão de Azevedo e Damaceno (2017), na atualidade, as parcerias entre disciplinas podem ocorrer de forma muito variada, e não apenas entre os componentes curriculares da área de Linguagens. Isso porque não seria produtivo a interdisciplinaridade se manter organizada e restrita a somente alguns desses componentes, uma vez que, segundo o próprio documento, as relações entre linguagens são produtivas, mas podem ser mais instigadas por associações com outros campos de saber, dada a importância da linguagem como mediadora do conhecimento (BRASIL, 1998).

Dessa forma, as autoras ressaltam — e corroboro esta crítica — que embora seja compreensível o esforço ao longo das várias versões da BNCC de ampliar a concepção de linguagem, questão que vem sendo pensada desde o final do século passado e visando uma perspectiva futura, é preciso ampliar mais, pois, ainda que a BNCC se apresente como novidade, mantém problemas já identificados nos PCN (AZEVEDO; DAMACENO, 2017).

Sabe-se que, entre os propósitos da BNCC, encontra-se o de representar um referencial na orientação e formação de professores. À vista disso, a influência do documento impacta na composição dos cursos de graduação e pós-graduação, não só da educação, mas de Letras, por exemplo, bem como nas propostas de formação continuada. Nesse sentido, é pertinente a crítica de Azevedo e Damaceno (2017), que

consideram que a BNCC apresenta grave imprecisão conceitual, associada à restrição dos objetivos e à falta de orientações específicas para alguns pontos que consideram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. As autoras sublinham que esses problemas no documento podem acarretar aos professores, especialmente aos que trabalham nos Anos Iniciais, dúvidas variadas. Alguns exemplos seriam:

Como desenvolver um trabalho com letramento em diferentes componentes curriculares? Como os objetivos podem se vincular às necessidades dos estudantes em sala de aula? Como pode ser efetivado um trabalho com a argumentação? Diante disso, torna-se imprescindível articular esforços que possam colaborar com a compreensão dos limites desse documento e que venham a auxiliar o professor em suas tarefas diárias, por isso as reflexões apresentadas aqui são apenas o início de um trabalho coletivo que deverá envolver vários profissionais da educação e, especialmente, o conjunto dos professores de língua portuguesa (AZEVEDO; SOUZA DAMACENO, 2017).

Assim, é pertinente retomar o entendimento dos professores entrevistados neste estudo de que, na aquisição, a linguagem é acessada diretamente pela fala do adulto, de modo a se supor uma transparência da linguagem, enquanto as referências teóricas mencionadas eram Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, para quem o sujeito é dependente de mediação. Ou seja, são perspectivas teóricas distintas e que se constituem de uma crítica ao behaviorismo, que está justamente ao lado do que apontam as respostas dos professores envolvendo a fala e a escrita, abordadas como equivalentes.

Acredito ser relevante o questionamento sobre o quanto as contradições vistas nas falas dos professores podem estar relacionadas às inconsistências teóricas e à falta de direcionamento dos documentos norteadores e até mesmo, como as autoras acima destacaram, na formação de professores, uma vez que esta se baseia nos documentos oficiais. Vale questionar, ainda, o quanto as respostas dos professores sobre a linguagem na educação não condizem com a perspectiva sócio-histórica assumida na BNCC e demais documentos norteadores da educação — embora a base se encontre entre os documentos mais citados pelos entrevistados, como vimos neste eixo.

Neste ponto, importa mencionar que a ideia inicial deste estudo era identificar as concepções dos participantes em relação à linguagem. Contudo, considerando a definição do termo “concepção” enquanto “operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito” (JAPIASSU, MARCONDES, 2008, p. 39), não há propriamente uma concepção teórica respondendo pelos saberes e práticas dos

professores. Muitas vezes, seus depoimentos foram mais intuitivos, pré-teóricos, do que apoiados em conceitos científicos, o que não quer dizer que alguns autores não tenham sido mencionados, de certa forma, como inspiradores de sua prática. Contudo, as respostas dos entrevistados não revelaram uma posição assumida e sustentada, ou seja, teoricamente aprofundada, acerca da linguagem.

De todo modo, os resultados são interrogadores se pensarmos que ambos os níveis de ensino acolhem crianças em processo de constituição como falantes da língua materna de sua comunidade e/ou de aquisição da escrita. No que diz respeito ao ensino desta última, encaminhado formalmente nas Séries Iniciais, os excertos de resposta revelaram a suposição dos entrevistados de que a escrita representa a oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi impulsionada por inquietações vivenciadas na minha condição de fonoaudióloga, em que o diálogo com os professores é frequente e me fez questionar sobre a origem do discurso reducionista que circula na escola em relação à linguagem, a respeito tanto da fala quanto da escrita, assim como as motivações para a patologização precoce de sua aquisição. Para entender melhor esses aspectos, considerei pertinente escutar os professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais de um município do interior do Paraná acerca da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, busquei investigar qual a importância atribuída à linguagem pelos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais participantes da pesquisa; identificar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem presente no discurso dos professores; e explicitar os possíveis efeitos dos documentos norteadores da educação, no que dizem respeito à linguagem, sobre a prática pedagógica dos professores.

Em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, para pensar a fala e a escrita e sua aquisição, este estudo fundamentou-se no interacionismo proposto por De Lemos (1992, 1999, 2002, 2006) e em seus desdobramentos teóricos. Também foi realizada uma leitura crítica dos documentos norteadores da educação — Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos foram selecionados por tratarem da fala e da escrita em contexto escolar.

Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas. Os dados gerados foram discutidos a partir do estabelecimento de três eixos de análise: Eixo 1: “A linguagem e sua importância no contexto escolar — articulações com a aquisição”; Eixo 2: “Concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem subjacentes ao olhar dos professores”; e Eixo 3: “Sobre a influência dos documentos norteadores da educação — o que afirmam os professores”. A metodologia utilizada para análise dos dados foi a análise de conteúdo proposta por Minayo (1996).

Os excertos de resposta dos professores evidenciam o reconhecimento acerca da importância da linguagem para a aprendizagem, uma vez que, conforme sugerem Carnevale *et al.* (2013), a fala é a manifestação da linguagem priorizada nas relações sociais entre pessoas ouvintes, o que inclui o universo escolar. No

entendimento dos professores, a linguagem comparece enquanto veículo expressivo, capaz de externar ideias, sentimentos e conhecimentos. Nesse aspecto, tem a mera função de representar e comunicar conteúdos supostamente internalizados, ou seja, de “instrumento de comunicação”.

A partir desse olhar, a aquisição é tratada como “assimilação” dos sons da fala do outro, em que as crianças “absorvem” como uma esponja o que escutam, para, posteriormente, em determinado momento do desenvolvimento, reproduzirem o que ouvem. Nisso, os excertos de resposta dos professores destacam a importância da fala “correta”. Depreende-se, a partir desses dados, uma suposição de transparência da linguagem.

A análise dos dados mostrou que os professores veem a linguagem como um objeto passível de controle pela criança, a serviço do pensamento e de expressar e transmitir conteúdos e conhecimentos. Isso porque, quando os entrevistados se referem à posição adotada e à sua atuação perante a aquisição e a alfabetização no ambiente escolar, prevalece nas respostas uma perspectiva tradicional em relação à fala e à escrita. Nela, sobressaem a percepção e a cognição, o que, porém, está em consonância com os documentos norteadores da educação.

Além disso, os excertos das respostas dos professores evidenciaram que, na visão deles, a fala prevalece enquanto processo natural do desenvolvimento que demanda estimulação e apontamentos do outro para se desenvolver. Já a escrita é relacionada à instrução escolar, ainda que fortemente baseada na transcrição da fala. A evidência mais forte dessa visão está no destaque dado à ideia de que “erros” presentes na fala podem ser transferidos para a escrita. Desconsidera-se, portanto, que a escrita tem suas especificidades em relação à fala.

Quanto aos autores que orientam as práticas em sala de aula, Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro foram os mais citados. Embora seja possível apontar certa “aproximação” entre esses autores, é preciso destacar a incompatibilidade teórica entre Piaget e Vygotsky, na medida em que suas teorias se diferenciam acerca do entendimento sobre a linguagem, o outro, a forma como a criança “aprende” e as etapas do desenvolvimento da linguagem. Com efeito, enquanto para Piaget a linguagem ocupa um lugar secundário e dependente de processos cognitivos para se desenvolver — a criança percorre um caminho solitário, sem linguagem, para então ser capaz de socializar e comunicar —, para Vygotsky desde o início o ser humano é social e se desenvolve a partir da mediação dos contextos, de forma alguma

solitariamente. No entanto, embora compareçam essas concepções teóricas, muitos excertos das respostas dos professores se aproximam também do behaviorismo. Diante disso, é possível afirmar que, quanto à perspectiva teórica assumida pelos professores em relação à linguagem e ao ensino-aprendizagem, não houve nenhuma referência que remetesse a um conhecimento aprofundado e sistematizado na atuação dos profissionais entrevistados.

A partir do interacionismo, entendo a aquisição da fala e da escrita pelo viés que considera o funcionamento da língua e sua relação com o sujeito. Nesse sentido, os erros que na escola são vistos como “dificuldades” ganham outro estatuto e interpretação, na medida em que me afasto da visão de que o sujeito é controlador da língua e faz dela objeto de expressão. Admito, com o interacionismo, que o sujeito é capturado pela língua. Admito, também, o outro como instância de funcionamento da linguagem que interpreta a criança e a insere na linguagem, tanto em relação à fala como à escrita. Nessa perspectiva, há também o entendimento de que os erros são manifestações possíveis do cruzamento de elementos presentes na fala e na escrita. Isso significa afastar-se do entendimento de que, em situações de aprendizagem, a criança precisa suprimir os erros a fim de atingir uma aprendizagem com respostas exitosas. Logo, o oposto do que se evidencia nas entrevistas, nas quais os erros são tidos como algo não exitoso, que precisa ser revertido pela correção da criança a partir dos apontamentos do professor.

Sobre esse argumento, presente em várias respostas dos professores, existem muitos autores, como Capristano (2013), Aspilicueta (2014), Pires (2015), Schavarem (2019) e Schavarem e Saleh (2020), que discutem a presença de rasuras, erros e reformulações presentes na escrita a partir do funcionamento da língua e se distanciam da determinação de conhecimento desta.

Pires (2011, 2015), ao tratar de questões decorrentes do que, no campo da educação, é entendido como “fracasso escolar” e responsável pelo insucesso da aprendizagem de muitos sujeitos, traz o termo “descompasso”, e não atraso, para se referir a um padrão que foge do geralmente esperado. E ressalta que o movimento na direção da escrita constituída não se dá de forma progressiva e linear, mas envolve idas e vindas, vai e vem, tropeços e mesmo desistências — questão considerada crucial para a alfabetização e processos de ensino e aprendizagem.

A influência dos documentos norteadores sobre a prática pedagógica dos professores também foi um dos pontos discutidos em um dos eixos de análise. A esse

respeito, o documento mais mencionado pelos entrevistados como referência para nortear o trabalho em sala de aula foi a BNCC, seguido do material da SEFE ofertado pela Secretaria de Educação. Também houve professor que não fez referência a nenhum documento de apoio aos direcionamentos em sala de aula e aqueles que afirmaram fazer uso de um sistema tradicional de ensino, que são as cartilhas, cuja metodologia, como se sabe, baseia-se na repetição.

Embora a BNCC tenha sido o documento mais citado e considerado orientador obrigatório pelos professores, nenhum deles fez referência à perspectiva teórica sócio-histórica, que é a assumida pela base. Nesse sentido, retomamos Azevedo e Damasceno (2017), para quem, na versão final da BNCC, há o reconhecimento do outro enquanto mediador, participando da aquisição e alfabetização da criança, o que implica que o acesso à linguagem não é imediato, ao contrário do que muitos relatos sugerem, mesmo que um certo controle ainda seja atribuído ao sujeito.

A análise dos documentos norteadores da educação permitiu demonstrar uma inconsistência teórica, indicando que muitos pontos podem não ficar claros para o professor, na medida em que não se discutem profundamente conceitos caros para o campo da linguagem, como o papel do outro. Essas evidências me levaram a refletir sobre o quanto as contradições vistas nas falas dos professores podem estar relacionadas às inconsistências teóricas e à falta de direcionamento dos documentos norteadores, o que afeta até mesmo a formação de professores, haja vista a relevância e o embasamento nos documentos oficiais.

Essas questões certamente impactam os professores, alunos e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem; conseqüentemente, suscetibilizam os saberes acerca das práticas de sala de aula envolvendo a aquisição da fala e da escrita. Sem dúvida, essa problemática, embora não seja a única envolvida na questão, não está dissociada da ausência de discussão sobre a linguagem na educação. E é preciso considerar outros fatores, como a atuação do fonoaudiólogo e dos demais profissionais que também atuam na relação da linguagem com a educação e, por isso, exercem influência nos processos de ensino e aprendizagem a partir de sua posição e direcionamento de ações e condutas.

Dessa forma, este estudo pode contribuir para o campo educacional, pois a possibilidade de representar uma instância de funcionamento linguístico que insere o sujeito e pode interpretá-lo, reconhecendo nele tal posição na linguagem, permite ao

professor ver seus alunos com outro olhar, bem como implicar-se de outro modo no processo de ensino e aprendizagem.

Pode contribuir também para a atuação do fonoaudiólogo escolar, uma vez que traz elementos relevantes para entender a insistência e a permanência de uma posição sobre a linguagem fortemente atrelada à percepção e à cognição, assim como à transparência da fala e da escrita. Este trabalho colabora ao incentivar o profissional a atuar para o questionamento desse olhar e instigar outras formas de entender a aquisição da fala e da escrita, uma vez que esta é a área de competência do fonoaudiólogo no contexto escolar.

Ainda que muitas reformulações tenham sido feitas nos documentos norteadores — e estudos continuem apontando para tal necessidade —, insisto em que é preciso mais reflexões a partir de perspectivas discursivas da linguagem, como o interacionismo, a fim de que mais possibilidades de atuação que consideram a linguagem e seu funcionamento possam ser evidenciadas e mais atores sociais sejam implicados em suas singularidades no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lourdes. Os efeitos da fala como acontecimento na clínica fonoaudiológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre/RS, v. 36, n. 3, p. 261-265, 2001.

ANDRADE, Lourdes. **Ouvir e escutar na constituição da Clínica de Linguagem**. 2003, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC- SP, São Paulo, 2003.

ANDRADE, Lucia Maria. Considerações sobre a escuta na Clínica de Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas/ SP, v. 47, p. 67-174, jan./dez. 2005.

ANDRADE, Flávia Rodrigues. **Reeducar ou clinicar?** Perspectivas teóricas e direções clínicas da atuação fonoaudiológica voltada para as dificuldades de leitura e escrita. 2021, 123 f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem) PUC- SP, São Paulo, 2021.

ASPILICUETA, Patrícia. **Movimento de subjetivação da criança na escrita de textos: entre o texto do outro e o texto próprio**. 2014, 140f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; DAMACENO, Taysa Mercia Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, n. 07. jan./abr.2017.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado no Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências**. 2021,174f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós graduação em Educação) UNIOESTE, Francisco Beltrão- PR, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: introdução**, Brasília: EC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Institui os documentos norteadores para a educação**, com aprovação do Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em 23 de Agosto de 2022.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEESP, 2017.

BRASIL. **PORTARIA N2 1.570**, de 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em 23 de Agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEESP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEESP, 2020.

BORGES, Sonia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In*: LIER-DEVITTO Maria Francisca; ARANTES, Lucia Maria. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 149 – 159.

BORGES, Sonia Xavier de Almeida. **Psicanálise, linguística, linguística**. São Paulo: Editora Escuta Ltda., 2010.

BOSCO, Zelma. **No jogo dos significantes**: a infância da letra. Pontes, Campinas-SP, 2002.

BOSCO, Zelma. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. Pontes, Campinas-SP, 2009.

BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. Maria Montessori. *In*: SEBARROJA, James Carbonell (Org). **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In*: **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. MAGALHÃES Tânia; GARCIA-REIS Andreia; FERREIRA Helena. (Orgs). Campinas, SP. Pontes, 2017.

CARNEVALE, Luciana. **O falante entre cenas**: descaminhos da comunicação na deficiência mental. 2008, 131 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

CARNEVALE, Luciana. BERBERIAN Ana Paula; MORAES Paola. Dias; KRÜGER Simone; Comunicação Alternativa no Contexto Educacional: Conhecimento de Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 243-256, abr.-jun., 2013.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.13, n.3, p. 667-694, set/dez. 2013.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 47, p. 61-67, 2005.

CESÁRIO, Priscila. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori?** Uma análise a partir de suas obras educacionais. Cadernos de pedagogia. Universidade Federal de São Carlos (Centro de Educação e Ciências Humanas), São Carlos, v. 1, n. 1, out., 2007.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA Glória Maria; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

DARSIE, Marta Maria Potin. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Uniciências**, Cuiabá, v. 3, p. 9-21, 1999.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 01, n. 01, p. 121-136, 1992.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-29, 1995.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition? **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 33, p. 5-14, 1997.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In*: ROJO, Regiane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre o Interacionismo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. *In*: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lucia Maria. (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras. 1968[1991].

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES JÚNIOR Saul. Prescrição e descrição: dois vieses na Gramática Fundamental da Língua Portuguesa, de Gladstone Chaves de Melo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.46, n.01, p. 154-171, 2017.

GUADAGNOLI, Carolina Fontes. **Considerações sobre a fala-leitura-escrita e efeitos clínicos no atendimento de afásicos**. 2007, 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP– LAEL, São Paulo, 2007.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio remediado está? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, p. 239-263, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KANT, Emanuel. **Critique of pure reason**, 1781. Society, state and humanity: Kant excerpts. Traduzido diretamente do alemão (Kritik der Reinen Vernunft, por Tremesaygues, A.) Paris, PUF, 1950.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 54-62, ago.1982.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Para repensar as aprendizagens – De Piaget à Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. **Vozes**, 5. ed. Petrópolis, 1996.

LEITE, Luciana. **Sobre o efeito sintomático e as produções escritas de crianças**. 2000, 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. **Os monólogos da criança: “delírios da Língua”**. 1994, 206 f. Tese (Doutorado) Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Fonoaudiologia no sentido da Linguagem**. Editora Cortez, São Paulo, 1994.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES Lucia Maria. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 65-71, jun.1998.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lucia Maria. Apresentação. *In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lucia Maria (Orgs.). **Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem***. São Paulo: EDUC, 2007.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lucia Maria. Considerações sobre a escrita sintomática de crianças. **Estilos da Clínica**, v. 1, n. 24, p. 54-71, 2008.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ANDRADE, Lucia Maria. 2011. A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica, **Anais do XIII SILEL - Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2011.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Consequências de duas definições de la langue no Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. **DELTA**, São Paulo. v. 34, n.03, p. 799- 813, 2018.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lucia Maria. Incidências da novidade Saussureana no Interacionismo e na Clínica de Linguagem. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, p. 65-76, jul. /dez. 2020.

MAGALHÃES Tânia; GARCIA-REIS Andreia; FERREIRA Helena (Orgs) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP. Pontes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília, de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec. 1996.

MOTA, Sonia Borges Vieira. **O Quebra-cabeça da Escrita: a Instância da Letra na Aquisição da Escrita**. 1995, 281f. Tese (Doutorado em Educação) PUC-SP. São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. Conceitos e estrutura mental. **Trans/Form/Ação: rev. Filosofia**, v. 14, p. 73-91, São Paulo 1991.

OLIVEIRA, Eduardo Calil. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2004.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, educação infantil**. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da educação e do esporte- SEED/PR, Curitiba, 2020.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **L.E.T.R.A.S.**, n. 14, p.125-138, 1997.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. *In: **IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - ENAL***, 1998, Porto Alegre. Letras Hoje. Porto Alegre: UFRS, 1998. v. V. p. 81-90.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. **Linguística**, v. 13, p. 15-23, 2003.

PIAJET, Jean. **A Linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, (1923) 1999.

PIRES, Vera Lucia. **Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”**. 2011, 112 f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP, São Paulo, 2011.

PIRES Vera Lucia. **Pontos de conflito na relação criança- escrita e seus efeitos heterogêneos**: rasuras, reformulações, recomposições textuais. 2015, 113 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, São Paulo, 2015.

QUADROS, Ronice Muller; FINGER Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Editora: Edufsc. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, Teresa Cristina. Sobre a história da escrita. *In: Traço, letra, escrita*: Freud, Derrida, Lacan. 7 letras, Rio de Janeiro, 2006. p. 59-88

ROSA, Monique Coelho Cassarotti. **A visão das crianças diagnosticadas com distúrbios de leitura e escrita a respeito dessa queixa**. 2017, 75 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Universidade Tuiuti do Paraná, UTP, Paraná, 2017.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira; Aquisição de linguagem e ensino da língua materna: um lugar para a subjetividade. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n. 1, p. 157-172, 2008.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. A escrita e a pontuação na BNCC: um lugar para a subjetividade? *In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs). O lugar da subjetividade no ensino da língua(gem)*. Mercado das Letras, Campinas/SP, 2018. p. 105-132

SCHAVAREM, Letícia do Nascimento; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita: uma discussão voltada às rasuras. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. 1-28, 2020.

SCHAVAREM, Letícia Nascimento. **Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita**: uma discussão voltada às rasuras. 2019, 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UEPG, Ponta Grossa, 2019.

SANTOS, Regiane Viera dos. **Impasses do aluno com a escrita no ensino fundamental**. 2008, 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) PUC SP, São Paulo, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA, Ana Paula; CARNEVALE Luciana. **A PC NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: algumas questões**. (Trabalho de conclusão de curso), UNICENTRO, Irati, 2018.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis**. New York: AppletonCentury-Crofts, 1969.

SOARES, Magda Borges. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. De Pesquisa**; São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. A escola mudou. Que mude a formação de professores! **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 419-421, jul./dez. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. Qual a sua formação na graduação? Há quanto tempo se formou?
2. Desde quando atua como docente? E em que ano/série?
3. Tem alguma formação posterior à graduação? Se sim, qual(ais) o(s) tipo(s) de formação? Em qual(ais) área(s)? Qual o tempo de duração dessa(s) formação(ões)? Essa(s) formação(ões) foi(aram) ministrada(s) por qual instituição?
4. Já teve alguma discussão/formação sobre linguagem? Com qual profissional? Lembra de algum tema que foi abordado?
5. Existe algum referencial teórico que orienta a sua prática de ensino envolvendo a leitura e escrita no ensino fundamental? Se sim, qual? Onde e como você encontrou este referencial?
6. Com relação especificamente aos documentos norteadores da educação adotados aqui no município, costuma consultá-los com que frequência? Se sim, você acha que eles ajudam você a orientar o seu fazer na prática em sala de aula? (ou na educação infantil?) Quais aspectos abordados nesses documentos você traz para a sua prática?
7. Você acha que é importante trabalhar com a linguagem na educação infantil? Por quê? Como você trabalha?
8. Você acha que você tem algum papel, enquanto professor, na aquisição da linguagem oral e escrita?
9. Como você vê a relação entre linguagem oral e a linguagem escrita?
10. Você já parou pra pensar como a criança “começa” a falar?
11. E sobre a criança iniciar a escrita, já pensou como é? Lembra se teve alguma discussão sobre essa questão em alguma formação ou com o fonoaudiólogo (a)?
12. Você acha que a linguagem tem algum papel na aprendizagem da criança? Qual seria esse papel?
13. Como decide pelo encaminhamento ao fonoaudiólogo? Quais são os critérios?

ANEXO B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezado(a) professor(a),

O objetivo deste termo é esclarecê-lo (a) sobre uma pesquisa que estamos realizando na escola em que você trabalha e convidá-lo (a) para participar dela. Esta pesquisa recebeu o título de **Interface entre fonoaudiologia e educação: a visão de professores de uma escola do interior do Paraná sobre a linguagem e o seu ensino**. Como você pode perceber, a pesquisa enfoca principalmente aspectos relacionados ao entendimento de linguagem. Gostaríamos de saber de você e dos demais professores da sua escola, qual é a visão sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. E também quais são as concepções de linguagem adotada pelos professores, e se estes têm influência dos documentos norteadores da Educação. Assim como escutá-los sobre possíveis entraves encontrados por vocês na aquisição da linguagem oral e escrita no ambiente escolar.

Sua opinião é muito importante na medida em que esta pesquisa visa contribuir para uma articulação das possibilidades dos distintos setores de pensar a questão complexa da linguagem, de co-responsabilizar-se pelo processo de aquisição da linguagem oral e escrita, a fim de mobilizar-se na formulação de intervenções que propiciem o fortalecimento de caminhos em direção a uma qualidade cada vez melhor de escolarização dos educandos em processo de aquisição.

Para isso, realizaremos uma entrevista semidirigida a partir de um roteiro com questões direcionadas aos aspectos acima mencionados, que servem como disparadoras de uma discussão. A entrevista será gravada em áudio-gravador (modelo Sony – ICD-PX240) e os dados, posteriormente, transcritos para análise. Esta pesquisa está sendo conduzida sob os princípios éticos da resolução 466/2012, que prevê direitos e deveres ao pesquisador e aos demais envolvidos na pesquisa.

Neste contexto, seu nome e outros dados pessoais, bem como as opiniões que der durante a entrevista, serão mantidos em sigilo, ou seja, segredo. Isso significa que apenas a pesquisadora responsável e a pesquisadora assistente terão acesso a esses dados. As análises da pesquisa não identificarão você, de modo algum.

A pesquisa envolve riscos relacionados a um possível constrangimento ao responder às perguntas e a um possível aguçamento de divergências no ambiente de trabalho. Sua participação é voluntária, ficando você livre para se pronunciar ou não frente a qualquer pergunta da entrevista. Caso se sinta constrangido em responder a alguma questão, você pode se negar a respondê-la. Você pode desistir de participar da entrevista em qualquer momento, se assim o desejar, comunicando a pesquisadora responsável, pessoalmente, ou através do telefone ou email abaixo indicado no campo do pesquisador responsável. Não haverá nenhum prejuízo para você se decidir fazê-lo. Essa pesquisa não acarretará em nenhum gasto financeiro para você. Qualquer custo da pesquisa estará sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, abaixo descrita. Você também não receberá nenhuma gratificação financeira por participar deste estudo.

Você poderá ver os dados desta pesquisa em qualquer etapa da mesma e, também, a dissertação final. Você terá, ainda, a possibilidade de solicitar que determinadas falas não sejam incluídas na pesquisa, o que será prontamente atendido.

Nestes termos, considero-me livre e esclarecido(a), e concordo em participar da pesquisa proposta, resguardando aos autores do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e permitindo a divulgação pública dos resultados a serem apresentados de forma impressa e/ou oral, respeitando a legislação.

Recebo neste ato uma via deste termo, elaborado com base no item IV da Resolução 196/96 – CNS, DE 10/OUT/1996.

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____, declaro ter sido informado(a) sobre a presente pesquisa e concordo participar, como voluntário(a), no projeto de pesquisa acima descrito.

Ponta Grossa, de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Pesquisadoras:

Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Pesquisadora Responsável
UEPG- Ponta Grossa/PR
Fone: (42) 988336267
E-mail: pbosaleh@gmail.com
CEP/UEPG
Comitê de Ética e Pesquisa
Av. Carlos Cavalcanti, 4748- Uvaranas
Bloco M- sala 116-B Campus Universitário
CEP:84030-900- Ponta Grossa
E-mail: propesp-cep@uepg.br
Fone: (42) 3220-3108

Francieli de Ramos
Pesquisador Assistente - mestranda
UEPG- Ponta Grossa/PR
Fone: (42) 998150508
E-mail: franciellideramos@gmail.com