

**UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO
VICE-REITORIA ACADÊMICA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

ANA CRISTINA MARQUES TRINDADE DE ALMEIDA

**O VALOR DA INTERVENÇÃO DA FONOAUDIOMOTRICIDADE, PARA CRIANÇAS
DE 5 A 7 ANOS DE IDADE, QUE APRESENTAM DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA, EXPRESSA NA CONDUTA GRAFO-MOTORA**

Rio de Janeiro

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA CRISTINA MARQUES TRINDADE DE ALMEIDA

O VALOR DA INTERVENÇÃO DA FONOAUDIOMOTRICIDADE, PARA CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS DE IDADE, QUE APRESENTAM DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA, EXPRESSA NA CONDUTA GRAFO-MOTORA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Castelo Branco como exigência para obtenção do Título de Mestre em Ciência da Motricidade Humana, na Área de Concentração de Dimensão Sócio-Histórica na Motricidade Humana.

Orientador: Prof. Dr. Heron Beresford

Rio de Janeiro

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

A dissertação: **“O Valor da Intervenção da Fonoaudiomotricidade, para crianças de 5 a 7 anos de idade, que apresentam dificuldade na aquisição da Linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora”**, e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Universidade Castelo Branco e homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Rio de Janeiro, 14 de Dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Heron Beresford

Presidente

UCB-RJ

Dr^a Renata Mousinho Pereira da Silva

UFRJ

Dr. Luiz Alberto Batista

UCB-RJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha filha Bruna, meu anjo encarnado, a quem tive o privilégio de ser confiada por Deus a gerar e cuidar, e que me ensinou o verdadeiro sentido do Amor incondicional, permitindo que o meu vôo fosse mais alto.

E aos meus anjos desencarnados;

Minha mãe Irene (*in memorian*), pelo colo oferecido todos os dias e noites, e pelo exemplo de humildade e sabedoria diante dos desafios da vida.

Minha irmã Solange (*in memorian*), por ter na fraternidade, sido mãe e amiga, além de ter me ensinado que nenhuma vitória se faz solitária.

E ao meu irmão Henrique (*in memorian*), por seus sorrisos, abraços apertados e gestos fraternos de amor e por ter sempre vivido intensamente, deixando somente lembranças boas.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, em sua infinita sabedoria, por ter possibilitado minha pré-sença nesta vida, me ancorando em todos os momentos de minha existência.

Ao meu pai José, por ter me ensinado que pais e filhos são desígnios de Deus e que sempre há tempo para aprender que todos sabem amar do jeito que podem.

Ao meu “pai” Moura, pela presença em minha vida em todos os momentos de minha existência, e por ser um grande responsável por estar onde estou e ser o que sou.

Ao meu irmão Eduardo, simplesmente por ter permanecido aqui e ter continuado sua existência com dignidade e perseverança, servindo de grande exemplo de trajetória acadêmica e pessoal.

Ao meu marido Milton, por mesmo sem compreender tantos dilemas em minha caminhada pessoal e profissional, ter permanecido ao meu lado; por mesmo no silêncio ter tentado ouvir e acima de tudo, por ser capaz de simplesmente me amar.

Nessa etapa da minha trajetória não posso deixar de agradecer aos amigos, aqueles que são enviados por uma força maior e que ficam ao nosso lado, se fazendo irmãos e que por vezes, se tornam alicerces em nossas vidas; preenchendo lacunas existenciais.

Déa, comadre querida, pela constante presença em minha vida, por fazer dos meus dilemas parte dos seus, e principalmente por dividir comigo seu bem maior, o nosso Dudu.

Patrícia, amiga de longo tempo, pelo exemplo de fé, força e busca incessante pela paz.

Ana, chefe querida, pela eterna crença em minha capacidade, pelo respeito e parceria, pelo exemplo de profissionalismo e ética, mesmo nesse mundo, onde a hierarquia dos valores nem sempre se faz cumprir.

Dani, sócia e amiga, pela sua intensidade contagiante e amizade construtiva e principalmente pelas palavras essenciais na finalização deste trabalho.

Gabi, “irmã” mais nova, pela constante admiração e presença, e pelo amor pelas crianças.

Cris, pela constante ternura e pela força e parceria nessa etapa meritosa em nossas vidas.

Agora agradeço, especialmente, aos alunos, aqueles que já se tornaram colegas de profissão e os que se encontram no caminho em direção a nossa Fonoaudiologia, por me considerarem um exemplo, se permitindo crer na Linguagem, como essência da Ciência Fonoaudiológica, pelos encontros intensos durante as aulas e os estágios, e pela certeza que o sucesso profissional relaciona-se com a virtude e não com enriquecimento.

Aos alunos dos demais cursos, por encararem os dilemas como possibilidades de alcançar novas etapas, por acreditarem que não somos proprietários do saber, por terem compartilhado saberes, possibilitando a produção de outros, desmistificando representações distorcidas que permeiam o universo da Saúde em nosso país, transformando-se e transformando-a.

A equipe da Escola Municipal Machado de Assis, pela confiança e questionamentos, fundamentais para a verdadeira parceria em prol de um único fim, a criança.

Aos pais e responsáveis que confiaram a mim, seus filhos, me fazendo mediadora de uma etapa primordial em suas vidas.

Às crianças, agradeço pela sabedoria e inocência, pelos gestos verdadeiros de carinho, pelas perguntas essenciais tão peculiares, e pelos tesouros escritos.

Aos funcionários e Professores do Mestrado em Ciências da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco, especialmente a Prof^a Dr^a Elaine Romero, as queridas Andréa e Rose da Secretaria, e o caríssimo Marcos do Financeiro.

Ao Mestre Fabrício, pela disponibilidade e apoio na etapa final da execução deste trabalho, sendo um exemplo de generosidade e espírito científico e aos demais colegas do PROCIMH.

Aos Professores Vera Helena, Renata Mousinho e Luiz Alberto, pela atenção e disponibilidade em participar da Banca examinadora deste trabalho, contribuindo para esse momento tão importante da minha trajetória.

E essencialmente, ao Prof. Dr. Heron Beresford, meu orientador, verdadeiramente na essência da palavra; “orienta a dor”, tão necessária para aprendizagem significativa; pelos ensinamentos transformadores que possibilitaram minha transcendência; pela disponibilidade integral, pelos encontros virtuais; pelas lágrimas, me fazendo aprender que uma das características primordiais do verdadeiro Mestre é a humildade; por ter me apresentado ao verdadeiro sentido e significado da palavra VALOR, por não somente ter me mostrado o caminho necessário para expandir minha consciência do espírito científico, e na vida existencial pessoal, como por ter caminhado junto.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para execução deste trabalho.

A escrita, em suas letras, deixa intacto o enigma que o olhar do outro mal consegue penetrar. Um escrito produz o escritor ao se transformar em um ato de leitura que lhe delimita a existência.

Esteban Levin (1997)

RESUMO

Número de Palavras

478

A essência do problema que originou este estudo foi a dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamento grafo - motores inadequados. Adotou-se como objetivo geral a elaboração de uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada; com o propósito de servir de referência para o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados. A metodologia utilizada foi a fenomenológica proposta por Husserl (1990) substituindo-se a terceira etapa do método pela reflexão ontogenesológica proposta por Reale (2004). Para se assegurar a consecução do objetivo geral, foi desenvolvida uma fundamentação teórica que serviu para a consecução dos objetivos específicos com base nos seguintes autores: Sears e Feldman (1981), Rappaport (1981), Winnicott (1982), Cappelletti (1985), Condemarin e Chadwick (1987), Johnson & Myklebust (1987), Barros (1987), Reale (1988), Luria (1988), Ajuriaguerra (1988), Freire (1989), De Meur & Staes (1989), Le Boulch (1987, 1990), Merleau-Ponty (1990), Teles (1990), Berberian (1995), Lofiego (1995), Krebs (1996), Seber (1997), Murdoch (1997), Lima (1997), Fonseca (1998), Gesell (1999), Berberian & Massi (1999), Oliveira (1999), Beresford (1999, 2000), Papalia & Olds (2000), CID10 (2000), Felipe (2001), Oliveira (2002), Capovilla, Macedo & Charin (2002), Acosta & col. (2003), Bee (2003), Gallahue e Ozmun (2003), Carvalho & Guimarães (2003), Valle & Guzzo (2004), Zorzi & Hage (2004), Gomes (2005), Munhoz (2006) e CFF^a (2004, 2006). Os objetivos específicos buscaram desenvolver uma

compreensão axiológica acerca do objeto formal; uma compreensão fenomenológica acerca do objeto prático, uma explicação fenomênica das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora, e por último, a ordenação axiológica acerca de uma intervenção de fonoaudiomotricidade. Os objetivos específicos foram norteados por uma hipótese central, a qual foi comprovada pelos critérios propostos por Dória (1965). Concluiu-se que: O objetivo geral e propósito deste estudo foram assegurados, pois o pensamento fenomenológico e axiológico existencial transubjetivo serviu de base para a elaboração de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada. O presente estudo foi inserido no contexto de Ciência da Motricidade Humana, interpretado na Universidade Castelo Branco, no Programa *Stricto Sensu*, na área de concentração da Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana, junto ao constructo epistemológico fenomenológico, da linha de pesquisa dos Aspectos Filosóficos e Sociais da Motricidade Humana no projeto de pesquisa Valores Humanos na Corporeidade e na Motricidade.

Palavras-chave: Criança, Valor, Fonoaudiomotricidade, Linguagem

ABSTRACT

Number of words:

498

The essence of the problem that originated this study was the difficulty that some childrens, both boys and girls, in the age of 5 and 7 years, pertaining to the final period of pre-school and the inicial of primary school, students of the public school, Machado de Assis Municipal School, located in the district of Santa Teresa, in the Municipality of Rio de Janeiro, have in the acquisition of writing language manifested by a inadequate graphy motor behaviour. As a general objective, it was adopted, the elaboration of a theoretical foundation and practicals examples, concerning one epistemologic constructe of exclusive nature of de language, in the phonoaudiomotricity ambit, in a humanized perspective; with the intention to serve of reference for the planning, execution and avaliation of a directed interveticion to minimize the problem of the difficulty that some childrens have in the acquisition of writing language manifested by a inadequate graphy motor behaviour. The methodology used was the phenomenological proposed by Husserl (1990) substituting the third step of the method for the ontognoseologic reflexion proposed by Reale (2004). To ensure the consecution of the general object, a theoretic fundamentation was developed that served for the consecution of specific objectives with a base in the following authors: Sears e Feldman (1981), Rappaport (1981), Winnicott (1982), Cappelletti (1985), Condemarín e Chadwick (1987), Johnson & Myklebust (1987), Barros (1987), Reale (1988), Luria (1988), Ajuriaguerra (1988), Freire (1989), De Meur & Staes (1989), Le Boulch (1987, 1990), Merleau-Ponty (1990), Teles (1990), Berberian (1995), Lofiego (1995), Krebs (1996), Seber (1997), Murdoch (1997), Lima (1997), Fonseca (1998), Gesell (1999), Berberian & Massi (1999), Oliveira (1999), Beresford (1999, 2000), Papalia & Olds (2000), CID10 (2000), Felipe (2001), Oliveira (2002), Capovilla, Macedo & Charin (2002), Acosta & col. (2003), Bee (2003), Gallahue e Ozmun (2003), Carvalho & Guimarães (2003), Valle & Guzzo (2004), Zorzi & Hage (2004), Gomes (2005), Munhoz (2006) e CFF^a (2004, 2006). The specific objectives seek to develop an axiologic understanding regarding

formal object, a phenomenological understanding regarding the practical object, a phenomenical explication about the anatomicals, physiologics and neurophysiologics structures that intervene with the acquisition process of the graphy motor behavior, and, finally, an axiologic ordination regarding the phonoaudiomotricity intervention. The specific objectives were guided by a central hypothesis, wich was comproved by the criterions proposed by Doria (1965). It was concluded that: The general objective and proposal of this study were assured, for, the phenomenological and axiological existential transubjective thinking were served as a basis for the elaboration of a epistemologic constructe of exclusive nature of de language, regarding the phonoaudiomotricity, in a humanized perspective. The present study was introduced in the context of the Human Motricity Science, interpreted at the Castelo Branco University, at the *Stricto Sensu* Program, in the area of concentration Socio-Historic Dimension of Human Motricity, joined with the phenomenological epistemologic constructe, of the line of research of Philosophic and Social Aspects in Human Motricity in the research Project Human Values in the Corporeality and the Motricity.

Key words: Childrens; Value; Phonoaudiomotricity; Language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração da Fonoaudiologia	176
Figura 2	Ilustração da Ciência da Motricidade Humana	176
Figura 3	Ilustração da Fonoaudiomotricidade	176
Figura 4	Esquema da interrelação entre a carência principal e as demais carências	184
Figura 5	Ilustração da 1ª atividade	187
Figura 6	Ilustração da 1ª atividade	187
Figura 7	Ilustração da 2ª atividade	189
Figura 8	Ilustração da 2ª atividade	189
Figura 9	Ilustração da 2ª atividade	190
Figura 10	Ilustração da 3ª atividade	193
Figura 11	Ilustração da 3ª atividade	193
Figura 12	Ilustração da seqüência da 4ª atividade	196
Figura 13	Ilustração da 5ª atividade	199
Figura 14	Ilustração da 5ª atividade	199
Figura 15	Ilustração da 6ª atividade	200
Figura 16	Ilustração da 6ª atividade	200
Figura 17	Ilustração da 6ª atividade	201
Figura 18	Ilustração da 7ª atividade	203
Figura 19	Ilustração da 7ª atividade	203

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: O PROBLEMA

1.1	Introdução e Formulação do Problema.....	17
1.2	Objetivos e Propósito do Estudo.....	32
1.2.1	Objetivo Geral e Propósito do Estudo	32
1.2.2	Objetivos Específicos	32
1.3	Hipótese de Trabalho.....	33
1.3.1	Considerações Iniciais.....	33
1.3.2	Formulação da Hipótese	37
1.3.3	Caracterização da Hipótese.....	40
1.3.4	Verificação ou Comprovação da Hipótese.....	40
1.4	Inserção do Tema na Ciência da Motricidade Humana	41
1.5	Delimitação dos Objetos do Estudo	50
1.5.1	Quanto aos conteúdos dos Objetos do Estudo	51
1.5.1.1	Abrangências Intrínsecas.....	51
1.5.1.2	Abrangências Extrínsecas	52
1.5.2	Quanto à Classificação dos Objetos do Estudo.....	53
1.5.3	Quanto aos Limites dos Objetos do Estudo.....	55
1.6	Mérito e Relevância do Estudo.....	60
1.7	Reflexão Temática e Definição Operacional dos Termos e Expressões	61
1.7.1	Reflexão Temática	61
1.7.2	Definição Operacional dos Termos e Expressões.....	66

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1	Considerações Iniciais	68
2.2	Tema do Desenvolvimento Humano em Geral.....	69
2.2.1	Aspectos Gerais do Desenvolvimento Humano Infantil.....	71
2.2.2	Desenvolvimento de um ente do Ser do Homem na Idade de 5 a 7 anos	73
2.2.2.1	Desenvolvimento Físico.....	74
2.2.2.2	Desenvolvimento Psicossocial.....	77
2.3	Tema dos Valores	83
2.4	Tema da Linguagem	88
2.4.1	Desenvolvimento da Linguagem.....	88
2.4.1.1	Desenvolvimento da Linguagem Oral.....	89
2.4.1.2	Desenvolvimento da Linguagem Escrita.....	93
2.4.1.3	Grafismo.....	97
2.5	Tema da Fonoaudiologia.....	104

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1	Considerações Iniciais.....	107
3.2	Tipologia do Estudo.....	108
3.3	Estratégia Metodológica Utilizada.....	112
3.3.1	O Método Fenomenológico.....	112

3.4 Operacionalização da Estratégia Metodológica.....	121
---	-----

CAPÍTULO 4: COMPREENSÃO AXIOLÓGICA DO OBJETO FORMAL DESTE ESTUDO, OU SEJA, CRIANÇA, DE AMBOS OS SEXOS, NA IDADE DE 5 A 7 ANOS, QUE APRESENTA DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA MANIFESTADA POR UMA CONDUTA GRAFO-MOTORA INADEQUADA

4.1 Considerações Iniciais	127
4.2 Descrição das Carências de um ente do Ser do Homem, Criança, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, como Objeto Formal do Estudo.....	129
4.2.1 Carências de Natureza Bio-Físicas do Objeto Formal do Estudo	130
4.2.2 Carências de Natureza Bio-Psíquicas do Objeto Formal do Estudo....	133
4.2.3 Carências de Natureza Bio-Morais ou Humanas do Objeto Formal do Estudo.....	140
4.2.4 Carências de Natureza Bio-Sociais ou Históricas do Objeto Formal do Estudo.....	141
4.3 Redução Eidética Axiológica das Carências de natureza Bio-físicas; Bio-psíquicas; Bio-morais (ética e bioética), ou Humanas; e, Bio-sociais ou Históricas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como Objeto Formal do Estudo.....	143
4.3.1 Redução Eidética Axiológica das Carências de Natureza Bio-físicas, do Objeto Formal do Estudo.....	144
4.3.2 Redução Eidética Axiológica das Carências de Natureza Bio-Psíquicas do Objeto Formal do Estudo.....	144
4.3.3 Redução Eidética Axiológica das Carências de Natureza Bio-Morais ou Humanas do Objeto Formal do Estudo.....	145
4.3.4 Redução Eidética Axiológica das Carências de Natureza Bio-Sociais ou Históricas do Objeto Formal do Estudo.....	146
4.4 Considerações Finais.....	146

CAPÍTULO 5: UMA EXPLICAÇÃO FENOMÊNICA ACERCA DAS ESTRUTURAS ANATÔMICAS, FISIOLÓGICAS E NEUROFISIOLÓGICAS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA CONDUTA GRAFO-MOTORA DO OBJETO FORMAL DESTE ESTUDO, OU SEJA, A CRIANÇA DE AMBOS OS SEXOS, NA IDADE DE 5 A 7 ANOS

5.1 Considerações Iniciais.....	148
5.2 Sistema Nervoso.....	149
5.2.1. Sistema Nervoso Central.....	149
5.2.2. Sistema Nervoso Periférico.....	152
5.3 A Organização Funcional Cerebral.....	153
5.3.1 Primeira Unidade Funcional Cerebral.....	153
5.3.2 Segunda Unidade Funcional Cerebral.....	154

5.3.3 Terceira Unidade Funcional Cerebral.....	156
5.3.4 A Interação entre as Três Unidades Funcionais Cerebrais.....	158
5.4 Movimento Voluntário.....	159
5.5 Linguagem Escrita.....	160
5.6 Considerações Finais.....	165

CAPÍTULO 6: COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA ACERCA DA INTERVENÇÃO DE FONOAUDIOMOTRICIDADE VOLTADA PARA CRIANÇAS, DE AMBOS OS SEXOS, NA IDADE DE 5 A 7 ANOS, RELATIVAS AO OBJETO PRÁTICO DESTE ESTUDO

6.1 Considerações Iniciais.....	166
6.2 Descrição Fenomenológica acerca da intervenção da fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, transformado em objeto prático de estudo.....	167
6.2.1. Intervenção de Fonoaudiomotricidade.....	167
6.2.2 Descrição da intervenção, de natureza exclusiva da área da linguagem, no âmbito da Fonoaudiomotricidade.....	170
6.3 Descrição da Ciência da Motricidade Humana.....	173
6.4 Considerações Finais.....	177

CAPÍTULO 7: ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA ACERCA, DO OBJETO PRÁTICO DE ESTUDO, OU SEJA, DOS COMPORTAMENTOS MOTORES RELATIVOS A UMA INTERVENÇÃO DE FONOAUDIOMOTRICIDADE DE NATUREZA EXCLUSIVA DA LINGUAGEM

7.1 Considerações Iniciais	178
7.2 Ordenação Axiológica.....	180
7.2.1 A Intervenção de Fonoaudiomotricidade, como meio para suprir as carências das crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresentam dificuldade na conduta grafo-motora.....	182
7.2.2 Considerações Finais.....	206

CAPÍTULO 8: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

8.1 Considerações Iniciais.....	207
8.2 Conclusões	207
8.3 Recomendações	212

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214
ANEXOS	227
ANEXO A -	227
ANEXO B -	229

CAPITULO I

O PROBLEMA

1.1 Introdução e Formulação do Problema

O objetivo deste tópico foi apresentar uma perspectiva acerca da problemática da dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita por que passam algumas crianças, de ambos os sexos, na idade entre 5 e 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Nessa apresentação foram abordados alguns problemas relacionados com tal problemática e, dentre eles, apenas um foi abstraído como essencial para que se constituísse no ponto original de referência deste estudo. Tal aprofundamento foi feito através do pensamento de alguns autores envolvidos com o assunto e de outros que procuraram apresentar alternativas de solução para o mesmo.

Iniciamos esta perspectiva apresentando os estudos realizados por Ajuriaguerra (1988, p.9), o qual destaca que “A escrita é uma forma de expressão da linguagem que implica uma comunicação simbólica com a ajuda de sinais criados pelo homem, sinais variáveis de acordo com as civilizações”. O autor (1990) apresenta em seus estudos as idéias de diversos autores da medicina, psicologia, lingüística, pedagogia e filosofia sobre as interfaces da linguagem escrita, descrevendo condições de aprendizagem, dificuldades comuns e métodos reeducativos.

Destacamos aqui uma forma particular de dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita tão profundamente estudada pelo autor, *as disgrafias*. Neste âmbito, apresenta o estudo genético dos traços gráficos e a evolução da motricidade gráfica, classificando como disgráfica, a criança na qual a qualidade da escrita é deficiente, quando nenhum déficit neurológico ou intelectual explica esta deficiência. Ressalta ainda que nesse quadro, crianças intelectualmente normais apresentam uma escrita

ilegível ou muito lenta e que essas dificuldades prejudicam, muitas vezes, a marcha normal da escolaridade.

Dando continuidade ao aprofundamento em questão, citamos os estudos de Valett (1990), o qual apresenta uma abordagem neuropsicológica como fundamentação dos temas específicos sobre distúrbios de leitura. O autor afirma que tanto a leitura como o raciocínio claro, se desenvolvem com experiência, educação e prática contínua, comentando que muitas crianças não conseguem dominar essas habilidades básicas; descrevendo a leitura como um processo perceptivo-lingüístico bastante complexo, que a maioria das pessoas desenvolve rapidamente, no entanto, o processo em si varia de indivíduo para indivíduo, dependendo de vários fatores, tais como; idade e maturação, sexo, hereditariedade, experiência cultural, instrução, prática e motivação. Destacando que, a maioria das habilidades cognitivas estão baseadas em destrezas perceptivo-lingüísticas fundamentais, como a integração auditivo-visual e ordenação; sendo exatamente nessas habilidades básicas que o indivíduo disléxico é mais deficiente. Seus estudos fortalecem a importância do aprofundamento nos fatores neurológicos fundamentais, relacionados aos processamentos referentes a aquisição da linguagem, diagnóstico dos transtornos e recuperação dos mesmos.

Os estudos de Fonseca (1995) ampliaram as diversas perspectivas sobre a temática das Dificuldades de Aprendizagens e suas correlações. Entre as definições de eminentes investigadores, apresentadas pelo autor, destacamos a conceituação de Kirk, autor do ITPA (*Illinois test of Psycholinguistic Abilities*), o qual define DA como sendo um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, leitura, ortografia, caligrafia ou aritmética; resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial (visual ou auditiva), de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos.

Para o autor (*op.cit*, p.195) a Dificuldade de Aprendizagem traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, caracterizada por uma desarmonia do desenvolvimento, que normalmente envolve; “problemas de lateralização e de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-

motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e outros tantos fatores inerentes a uma desorganização da constelação psicomotora”.

Lofiego (1995) afirma que os transtornos de escrita infantil que entram na categoria de disgráficos podem afetar a simbolização ou a forma da letra. A autora se reporta aos estudos de Giordano, o qual classifica a disgrafia em dois tipos, são eles; a disgrafia disléxica e a disgrafia caligráfica. A primeira refere-se a alteração simbólica da linguagem escrita como consequência das dificuldades disléxicas da criança e a segunda, afeta não a capacidade de simbolização e sim a forma das letras e a qualidade da escrita em seus aspectos perceptivo-motores. Em relação a este segundo tipo, apresenta como principais características os transtornos da forma e tamanho das letras, espaçamento deficiente entre as letras dentro de uma palavra, entre as palavras e entre as margens, inclinação defeituosa das palavras e das margens, ligamentos defeituosos entre as letras que conformam a palavra, transtorno da pressão, da fluidez e do ritmo da escrita, transtorno da direção (direcionalidade) dos giros da escrita das letras e alterações tônico-posturais.

Em relação à natureza dos distúrbios dos problemas de aprendizagem relacionados à linguagem, apresentamos os correlatos de Gerber (1996), os quais se dividem em três; os neuropsicológicos, os lingüísticos e os cognitivos e psicossociais. A autora enfatiza a relevância da ampliação do entendimento dos estudiosos ou clínicos a respeito de ambos os fenômenos, linguagem e aprendizagem; cada um dos quais, por si só complexos; o que aumenta a complexidade da interação entre essas duas áreas do funcionamento humano.

Em seus estudos, a autora comenta sobre o rápido e extenso crescimento e pela diversidade de opiniões referentes à natureza, etiologia, terminologia, métodos de avaliação e tratamento dos distúrbios de aprendizagem. Afirma que a falta de consenso quanto a definições está inextricavelmente relacionada aos processos e métodos de classificação que visam à diferenciação de indivíduos com distúrbios de aprendizagem dos sem problemas de aprendizagem, os quais são atribuídos a outras causas, como retardo mental ou distúrbios emocionais/comportamentais.

Quanto aos estudos de linguagem, Gerber (1996, p.38) ressalta que “o profissional interessado principalmente na natureza, avaliação e tratamento da

linguagem perturbada, atrasada ou deficiente é, mais freqüentemente, o fonoaudiólogo”. Informa ainda, que a patologia da fala foi precursora da área dos distúrbios de linguagem, pois o atraso de fala está incluído entre as categorias de problemas de comunicação, requerendo avaliação e tratamento.

Nesse âmbito, Tedesco (1997, p. 907) afirma que discorrer sobre as alterações do aprendizado da linguagem escrita, talvez seja a tarefa mais árdua no campo da fonoaudiologia. A autora define escrita “como uma das formas mais elevadas da linguagem, que vai além da decodificação gráfica, [...] implica na compreensão de que conjuntos de traços visuais possuem valores simbólicos”. Ressalta ainda que as controvérsias diagnósticas foram geradas a partir das diferentes concepções de distúrbio de leitura e escrita. Considera que o aprendizado da leitura e escrita está vinculado a um conjunto de fatores, adotando como princípios o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização.

A autora (*op.cit.* p. 912) classifica as manifestações de alterações no aprendizado da leitura e escrita como: desvios de forma e desvios no conteúdo da leitura e da escrita. Esclarece ainda que, os desvios no conteúdo da leitura e da escrita, se referem a dificuldade de compreensão e elaboração gráfica e a adequação da forma em relação à escrita, “diz respeito a emissão gráfica de palavras, respeitando-se a relação entre os fonemas da língua e sua representação grafêmica de acordo com as regras ortográficas”. Além dessa classificação, a adequação implica na organização no espaço-papel, determinada tanto por sua seqüência de acordo com a estrutura gramatical, quanto pela adequação da forma e tamanho dos grafemas, da distância entre os mesmos e da direção e sentido de seu traçado, pois a coerência na elaboração gráfica indica a adequação do conteúdo.

Os estudos de Moraes (1998) corroboram que os distúrbios de aprendizagem manifestam-se como dificuldade para integrar os elementos simbólicos percebidos na unidade de uma palavra ou frase, qualquer que seja o tipo de mecanismo utilizado nessa integração; atingindo, em diversos graus, a leitura, a escrita, a ortografia, o cálculo, incidindo no diagnóstico de crianças com problemas de adaptação. A autora reporta-se a literatura clássica, enfatizando que as dificuldades de aprendizagem,

quando específicas, recebem a nomenclatura de acordo com os tipos apresentados: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia; podendo aparecer isoladas ou associadas.

Quanto aos fatores ligados ao desenvolvimento da criança diretamente relacionados a disgrafia, a autora destaca o desenvolvimento da motricidade como base essencial para a escrita; o desenvolvimento da linguagem e estruturação espaço-temporal; e a influência e exigências da situação e do meio. Nessa perspectiva, Moraes (*op. cit.*, p.49) enfatiza a idéia de que a escrita não começa na escola, mas resulta de um processo de evolução que nasce em virtude do meio e adquire significado na escola, fazendo referência aos estudos de *Wallon* (1954), ao ressaltar que “a escrita, através da motricidade, manifesta o modo de reação da criança ao ambiente e de sua estrutura psicológica”.

Nesse mesmo período, García (1998) apresenta diversas teorias e modelos para as dificuldades de aprendizagem, as quais devem ser entendidas a partir, das raízes históricas, que lhes dão sentido. Dentre as dificuldades de aprendizagem, o autor destaca a preocupação fundamental pelas dificuldades de aprendizagem da linguagem, apresentando alguns enfoques específicos, tais como; enfoque ecológico, enfoque sócio-histórico-cultural, enfoque neuropsicológico, enfoque cognitivo, enfoque educativo entre outros. Afirma ainda que as tentativas de integração de enfoques são desejáveis e necessárias.

Cabe aqui, ressaltar o modelo de desenvolvimento restritivo de aquisição da escrita, citado pelo autor, no qual operam diferentes tipos de restrições nas etapas do desenvolvimento da escrita. Trata-se, pois, de um enfoque do desenvolvimento em que vão aparecendo restrições, sucessivamente, primeiro, do tipo neuroevolutivo; em seguida, do tipo lingüístico e, finalmente, do tipo cognitivo. Aprender a escrever segundo Garcia (1998, p. 207) é aprender “a dominar, com habilidade e de forma integrada, os processos de planejamento, os processos sintáticos, os processos semânticos e os processos motores”; e ensinar a escrever “é fazê-lo dentro de um modelo completo, tratando-se de pessoas normais ou tratando-se de pessoas com dificuldades de aprendizagem da escrita”.

Numa perspectiva metafonológica, Capovilla & Capovilla (2000) se destacaram ao apresentarem a teoria de que a aquisição da leitura e da escrita é função da

consciência fonológica, baseando seus estudos na importância da metafonologia. Os autores levantaram ainda, a hipótese de que consciência fonológica e memória verbal são funções de outra variável mais abrangente, e que distúrbios nesta outra variável causariam dificuldades com a consciência fonológica, a memória verbal e, conseqüentemente, leitura e escrita. Revisando as premissas teóricas concernentes às dificuldades de leitura e escrita, chamam atenção para a mudança de foco do processamento visual para o verbal, enfatizando a importância do processamento fonológico. Capovilla & Capovilla (2002) apresentam procedimentos eficazes para promover a alfabetização, produzindo, segundo os autores, uma aquisição de leitura e escrita competentes.

Quanto a percepção das crianças com dificuldades de aprendizagem, Strick e Smith (2001, p.36), relatam que as mesmas sofrem de uma combinação denominada pelas autoras de “infeliz”; pois suas fraquezas são mais pronunciadas que o normal, assim como interferem na aquisição de habilidades básicas em leitura, matemática e escrita. Essa combinação interfere em seu progresso escolar, e muitas vezes essas crianças são criativas e talentosas em outras esferas, no entanto como apresentam prejuízo no desempenho das áreas mais valorizadas pela sociedade, suas aptidões são vistas como irrelevantes; o que pode criar grandes obstáculos à aprendizagem e à comunicação em salas de aulas tradicionais.

As autoras afirmam que as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola. As crianças com dificuldades de aprendizagem são crianças suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola. São curiosos e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles.

Para Selikowitz (2001, p. 4) uma dificuldade específica de aprendizagem pode ser conceituada como “uma condição inesperada e inexplicável, que ocorre em uma criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso significativo em

uma ou mais áreas de aprendizagem”. O autor divide as áreas de aprendizagem em dois grupos; o primeiro reúne as habilidades acadêmicas básicas, as quais são fundamentais para o sucesso escolar; são elas: leitura, escrita, ortografia, aritmética e linguagem (compreensão e expressão); e o segundo engloba as áreas de aprendizagem, que envolvem a aprendizagem de habilidades, tais como persistência, organização, controle de impulso, competência social e a coordenação de movimentos.

O autor ressalta o fato de que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem ter somente uma área envolvida, ou uma série delas; enfatizando a idéia de que as dificuldades nessas diferentes áreas estão intimamente relacionadas, podendo coexistir na mesma criança. Comenta que alguns distúrbios tendem a ocorrer em conjunto, por isso a dificuldade na ortografia quase sempre acompanha dificuldade de leitura, e dificuldade em aritmética freqüentemente acompanha dificuldade de linguagem. Nesse âmbito, aborda os critérios utilizados para o diagnóstico, o qual depende da área de aprendizagem particularmente envolvida; são eles os critérios estatístico e clínico.

Quanto a terminologia das dificuldades de aprendizagem, Selikowitz (2001) cita o termo *dislexia* para descrever dificuldade de leitura isolada; *disortografia* para dificuldade específica de silabação na escrita; *disgrafia* para dificuldade específica da escrita e *discalculia* para dificuldade específica da aritmética; sendo que esta classificação sofreu vários desmembramentos e classificações.

Santana (2001, p. 224) descreve em seus estudos sobre afasias, as diversas terminologias utilizadas para a classificação dos distúrbios de leitura e escrita. A autora ressalta que o termo *dislexia* vem sendo largamente utilizado; no entanto o conceito nem sempre é explicativo ou útil, passando a designar toda e qualquer “dificuldade para aprender a ler e escrever apesar da integridade das capacidades intelectuais, perdendo a especificidade e podendo ser tudo, inclusive a justificativa para o fracasso da escola em desempenhar seu papel alfabetizador”.

Santos e Navas (2002) concordam que definir distúrbio de leitura e escrita não é uma tarefa fácil, principalmente por ser foco de interesse de diversas áreas, as quais com suas abordagens teóricas diferenciadas influenciam o modo como o problema é definido. As autoras afirmam que os profissionais de fonoaudiologia, por seus

conhecimentos e sua formação sobre linguagem e seus distúrbios, estão cada vez mais envolvidos na identificação, avaliação e no tratamento de indivíduos com alterações nessa área.

Após estudarem a história dos distúrbios de leitura, as autoras (*op. cit.* p. 31) concluem, portanto que distúrbio de leitura e escrita é uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela “dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam déficits tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita”.

Zorzi (2003) acredita que a fonoaudiologia, como ciência voltada para a aquisição e alterações da linguagem, aspecto central em tais distúrbios, pode apresentar contribuições importantes para que se avance na compreensão de tais problemas, que de forma significativa, atingem um grande número de crianças na idade escolar. O autor acrescenta que se pode procurar traçar relações entre os chamados distúrbios da aprendizagem e os distúrbios que afetam a linguagem oral e escrita. Para o autor as alterações da linguagem tanto podem fazer parte de distúrbios mais gerais do desenvolvimento e da aprendizagem, como também ser caracterizadas como dificuldades específicas. Acrescenta ainda que, os distúrbios específicos da linguagem escrita fazem parte de uma classe de alterações, onde os problemas começam a surgir a partir da alfabetização, sendo muito comuns as dificuldades no plano da ortografia. Afirma que a aprendizagem da língua escrita não é uma herança biológica, mas sim cultural. O autor (*op. cit.*, p. 11) ressalta que “enquanto a linguagem oral tem raízes filogenéticas, a escrita depende de variáveis ontogenéticas” .

Snowling (2004) descreve em seus estudos que crianças que estão lendo significativamente abaixo do nível esperado têm dificuldades de leitura inesperadas, são freqüentemente descritas como portadoras de dificuldades de aprendizagem específicas ou dislexia; sendo este quadro mais abrangente, localizado na criança em idade escolar. A autora comenta que o desenvolvimento da leitura envolve, ler em uma escrita alfabética, o que requer uma apreciação das correspondências entre as letras e os sons, ou seja, capacidade para refletir sobre a fala, isto é, a consciência fonológica.

Stackhouse (2004) acrescenta à idéia da autora, o fato de que as crianças com dificuldades disléxicas muitas vezes têm problemas associados da fala e da linguagem,

estando entre eles, o desenvolvimento atrasado da fala e da linguagem, os problemas articulatórios persistentes, os problemas para encontrar a palavra, desenvolvimento imaturo da sintaxe e dificuldades com as habilidades de segmentação e fusão; o que pode levá-las a enfrentar dificuldades na alfabetização. Afirma que as crianças com uma história familiar de problemas de fala, de linguagem e/ou de alfabetização têm uma tendência maior de apresentar problemas no desenvolvimento da leitura e da ortografia. O autor conclui que a natureza dos problemas individuais de alfabetização de uma criança será determinada pelo equilíbrio entre os pontos fortes e fracos nas suas habilidades de processamento da fala e da linguagem e na sua habilidade para compensar as dificuldades da linguagem escrita que lhes são relacionadas.

Em relação ao transtorno de dislexia, Mousinho (2004) afirma que o mesmo é um transtorno específico de leitura; um déficit lingüístico, mais especificamente uma falta de habilidade no nível fonológico; uma dificuldade específica para aprendizagem da leitura bem como para reconhecer, soletrar e decodificar palavras. A autora esclarece que se pode excluir a presença de dificuldades visuais, auditivas, problemas emocionais, distúrbios neurológicos ou dificuldades socioeconômicas como origem do transtorno. Ressaltando a importância do aprofundamento dos estudos acerca da especificidade da leitura, sendo a leitura uma atividade complexa e não um processo natural.

Para Capellini (2004) os transtornos de aprendizagem comumente denominados de distúrbios de aprendizagem e de dislexias do desenvolvimento, são aqueles relacionados às dificuldades ou alterações cognitivo-linguísticas evidenciadas em crianças nas fases pré-escolar e escolar. Afirma que os principais sinais do transtorno de aprendizagem podem ser evidenciados durante o desenvolvimento da criança, referindo-se a; fala ininteligível, imaturidade fonológica, redução do léxico, dificuldade em aprender o nome das letras ou os sons do alfabeto, dificuldade para entender instruções, compreender a fala ou material lido, dificuldade para lembrar números, letras em seqüência, questões e direções, dificuldade para lembrar sentenças ou histórias, atraso de fala, confusão espacial e dificuldade em processar sons das palavras e história familiar positiva de problemas de fala, linguagem e desenvolvimento de leitura.

A autora (*op. cit.*, p. 278) chama atenção para necessidade de estarmos atentos ao desenvolvimento da linguagem das crianças no início da alfabetização para que a detecção e o “diagnóstico interdisciplinar possam ser realizados precocemente e com isto minimizados os problemas acadêmicos decorrentes de alterações cognitivo-lingüísticas por meio da realização de programas de intervenção ou remediação”.

Ciasca (2004) se refere a aprendizagem como um processo evolutivo e constante que implica uma seqüência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo (físico e biológico) e no meio que o rodeia (atuante e atuado). Em relação ao termo Distúrbio de Aprendizagem, a autora afirma que a tentativa de definir e esclarecer os termos relacionados a essa falha na aprendizagem tem sido uma tarefa bastante difícil e que todas as definições referem-se aos DA como um déficit que envolve algum componente de habilidades como: linguagem oral (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática), leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), escrita (soletrar, ditado, cópia), matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações e/ou relações entre elas.

Sua definição considera o Distúrbio de Aprendizagem como uma disfunção do Sistema Nervoso Central, portanto, um problema neurológico relacionado a uma falha na aquisição ou no processamento, ou ainda no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos em determinado momento do desenvolvimento.

Zolfan (2004, p. 257) confirma que o termo “problemas de aprendizagem” é bastante amplo e engloba diferentes problemas, com as mais variadas causas possíveis. Informa que as crianças com problemas de aprendizagem freqüentemente apresentam dificuldades na aquisição das habilidades escolares de escrita, leitura, matemática e coordenação; e/ou comportamentos inadequados para a idade, desatenção e pouco interesse, não acompanhando o ritmo de aprendizagem de seus colegas. A autora comenta que, no âmbito escolar, estas crianças são consideradas como “alunos problemas” que manifestam deficiências ou atrasos cognitivos. Enfatiza que, muitas vezes existe a impressão de que o progresso ou o fracasso da criança depende, exclusivamente dela; podendo interferir na auto-estima da mesma.

Segundo Taylor (2004) as crianças com dificuldades de aprendizagem específicas experimentam dificuldade no processamento da linguagem escrita, podendo ter problemas com a numeração, sendo assim, como acham difícil aprender a ler, escrever ou expressar os pensamentos no papel, escrevem menos palavras, praticando menos sua escrita, considerando a caligrafia trabalhosa e, portanto apresentando prejuízo no domínio de suas habilidades. A autora ressalta a idéia de que os sistemas de escrita foram desenvolvidos pela humanidade para comunicar pensamentos e idéias de maneira permanente, e para utilizá-los de forma eficaz é preciso dominar tanto seus códigos quanto suas formas escritas.

A autora ressalta a importância de se considerar os aspectos de ergonomia, pois se espera que a criança escreva em um ambiente físico apropriado, e para tal sugere que se observem, entre outros aspectos, os seguintes: a altura da mesa e da cadeira em relação à criança; a inclinação da superfície para escrita, pois uma superfície inclinada melhora a posição do pulso, da cabeça e da mão em relação à superfície da escrita; o tipo de instrumento utilizado, permitindo que a criança se sinta à vontade para escrever e, portanto respeitar o estágio em que deve ser realizada a mudança do lápis para a caneta; o tamanho e o tipo de papel oferecido à criança; o tipo de superfície onde a criança escreve; a posição e postura que a criança utiliza, a posição do papel, respeitando a predominância lateral de cada criança; a fonte de luz adequada entre outros.

Leão (2004, p. 163) reafirma a opinião de Zolfan (2004) que o termo “distúrbios de aprendizagem” é demasiadamente amplo, englobando diferentes problemas, com etiologias variadas. Para a autora os distúrbios de aprendizagem se caracterizam por dificuldades experimentadas pela criança em seu desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas e que não estejam associadas a uma redução global da cognição. A autora ressalta a importância de se considerar a prontidão da criança para o aprendizado, sendo a prontidão para aprender, a soma das características que facilitam ou retardam a aprendizagem. Portanto, a criança precisa ter alcançado um certo nível de desenvolvimento global, ou seja, físico, intelectual, afetivo, social e das funções específicas, sendo necessário que estes requisitos estejam inter-relacionados e organizados.

A autora elenca como primordiais os seguintes requisitos: aquisição de fatos, conceitos e significados que servirão posteriormente para distinção entre os fatos reais e os imaginários; coordenação visomotora para reprodução de figuras geométricas simples, recorte, colagem, desenho e modelagem de objetos simples e cópia de seu próprio nome, do colégio e data; coordenação auditivo-motora para exercícios caligráficos ritmados; discriminação e memorização visual para reconhecer diferenças e semelhanças (no traçado, grandeza e posição, utilizando desenhos e objetos e nos esquemas visuais de frases e palavras); observação de gravuras isoladas ou como cenas de uma história; capacidade de ouvir com atenção; discriminação auditiva para reconhecer o som das palavras que rimam; capacidade de pronúncia; capacidade de reprodução motora e gráfica de movimentos; maturidade emocional e social com iniciativa e desejo de realizar e prazer em participar das atividades propostas, com atitudes de cooperação e respeito, equilíbrio emocional, autoconfiança e responsabilidade; e fatores físicos de saúde, visão e audição normais, controle motor geral, coordenação da visão, voz e das mãos.

No entanto, Leão (2004, p. 166) observa que o problema nem sempre se encontra na criança e sim em seu ambiente, como na família ou na própria escola, podendo haver uma inadequação das propostas educacionais. Para a autora:

Algumas crianças apresentam um desempenho escolar abaixo do esperado porque são expostas a exigências para as quais ainda não estão preparadas ou a currículos que não respeitam diferenças ou o ritmo de aprendizagem individual. Por esta razão, a criança pode tornar-se desinteressada, desatenta e inquieta. [...] A massificação do ensino tem contribuído muito ao aparecimento e aumento dos “distúrbios de aprendizagem”.

Schirmer, Fontoura & Nunes (2004) ressaltam que grande parte das queixas relatadas na clínica pediátrica, neurológica, neuropsicológica e fonoaudiológica infantil referem-se a alterações no processo de aprendizagem e/ou atraso na aquisição da linguagem. Acredita-se que as dificuldades de aprendizagem estejam intimamente relacionadas a história prévia de atraso na aquisição da linguagem. As autoras afirmam que as dificuldades de linguagem referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita. Por isso, a necessidade

de identificação precoce dessas alterações no curso normal do desenvolvimento evitando posteriores conseqüências educacionais e sociais desfavoráveis.

Caldeira & Cumiotto (2004) afirmam que entre as dificuldades de aprendizagem, a dislexia e a disgrafia se destacam e têm preocupado educadores, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos, no que se refere à aquisição da linguagem oral e escrita como habilidades sociais e culturais vitais. De acordo com José & Coelho (2004), as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da escrita englobam; a disgrafia; a disortografia e os erros de formulação e sintaxe; sendo classificadas como: disgrafia: dificuldade na habilidade motora para transpor através da escrita o estímulo visual da palavra impressa, caracterizando-se pelo traçado lento das letras, as quais em geral são ilegíveis; disortografia: incapacidade para transcrever corretamente a linguagem oral; caracterizando-se pelas trocas ortográficas e confusões com as letras e erros de formulação e sintaxe: apesar de ler fluentemente, apresentar oralidade perfeita, copiar e compreender textos, a criança apresenta grande dificuldade para elaborar sua própria escrita. Geralmente omite palavras, ordena confusamente as palavras, usa incorretamente verbos e pronomes e utiliza a pontuação de forma inadequada.

Segundo Dias (2004) o número de crianças que apresenta dificuldade no aprendizado da leitura e escrita é crescente no contexto educacional brasileiro, sendo que, freqüentemente, elas permanecem em sala de aula sem acompanhar as atividades de leitura e escrita ou cálculo matemático. A autora reforça a importância da identificação da causa dos problemas de aprendizagem escolar; principalmente a da leitura e escrita. Afirma que os fonoaudiólogos têm se deparado com um alto número de escolares com dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, necessitando realizar avaliação, diagnóstico e, quando necessário, tratamento fonoaudiológico. Acrescenta que:

A investigação deve ser feita com o objetivo de detectar se o problema está nas capacidades cognitivo-lingüísticas ou metalingüísticas da criança, na prática pedagógica do educador ou no fato do sistema educacional não enfatizar metodologias de ensino voltadas para o aprendizado do princípio alfabético (DIAS, 2004, p.265).

Em seus estudos, destacam-se as considerações relacionadas a necessidade de existir uma relação entre avaliação e diagnóstico criteriosa e cuidadosa para atribuir

sentidos transitórios aos sintomas e evitar a colocação de rótulos permanentes na criança com dificuldades de leitura e escrita; o que pode interferir em toda sua capacidade de integração e socialização no meio em que vive. A autora ressalta ainda ser fundamental que o fonoaudiólogo assumira uma postura crítica, ética e reflexiva sobre o seu fazer, principalmente em se tratando da linguagem escrita que compreende objeto de estudo de várias ciências.

Segundo Rotta (2006, p.18), “a aprendizagem começa com o processo neuromaturacional e, portanto, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal do ato de aprender”. O autor enfatiza que o estudo da aprendizagem é multi e interdisciplinar, e que além da neuropediatria, fazem parte, todos os profissionais interessados em desenvolvimento normal, que capacita a criança para aprender. Entre eles destacam-se pediatras, psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais entre outros.

Leonhardt (2006, p.221), ressalta que em termos de aprendizagem formal, as dispraxias se traduzem em “disgrafias”, com manifestações atípicas ligadas ao ato gráfico, em um “ciclo de elos partidos” que geram conflitos cada vez mais abrangentes na personalidade como um todo; gerando sofrimento, inibição e fragilidade nas relações de aprendizado, trabalho e convívio social.

Olivier (2007), ressalta em seus estudos a importância de se caracterizar o que é aprendizagem antes de se tratar propriamente dos distúrbios, apresentando as classificações de Subaprendizagem, Aprendizagem simples e Superaprendizagem ou Aprendizagem ideal. O autor esclarece que as dificuldades, os problemas e os distúrbios de aprendizagem enquadram-se nos dois primeiros estágios de aprendizagem e refere como causas básicas, as psicológicas, as orgânicas e as do sistema.

Quanto a Disgrafia, o autor destaca a idéia de uma desordem de integração visual-motora, classificando-a como a dificuldade ou ausência na aquisição da escrita, ressaltando que nesse caso, o indivíduo possivelmente, tem graves problemas motores e de equilíbrio, não encontrando padrões motores para escrita de letras, números e palavras.

A partir da problemática anteriormente apresentada, que se constituiu em uma revisão de literatura, evidencia-se, que a **essência**, do problema que deu **origem** a este estudo foi **que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamento grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.**

Portanto, torna-se **necessário** que profissionais de diferentes áreas do conhecimento, envolvidos ou comprometidos com o problema em questão, procurem apresentar alternativas de solução para o mesmo. Essas dificuldades levam a uma desqualificação do processo de comunicação intra e interpessoal desses entes, visto que a escrita é a segunda representação simbólica adquirida pela criança; tornando-se necessário estabelecer condutas e comportamentos motores eficazes que possibilitem a mediação da prática fonoaudiológica, inserida no âmbito da Ciência da Motricidade Humana com crianças de ambos os sexos, portadoras de alterações na conduta grafomotora.

Como a autora deste trabalho é uma profissional graduada em Fonoaudiologia, assim como também neste momento de sua trajetória acadêmica estava se tornando mestra em Ciência da Motricidade Humana, pôde-se questionar, para efeito de **formulação do problema** mencionado:

- Até que ponto foi possível apresentar alguma proposta alternativa de trabalho, baseada nos conhecimentos advindos, da Fonoaudiologia e da Ciência da Motricidade Humana, voltada para prevenir, minimizar ou eliminar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores

inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças?

1.2 Objetivos e Propósito de Estudo

1.2.1 Objetivo Geral e Propósito de Estudo

Em termos **gerais** este trabalho teve por **objetivo** estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada. Isto com o propósito de servir de referência para o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para se assegurar, parcialmente, a consecução do objetivo geral mencionado, foram estabelecidos, em termos **específicos**, os seguintes **objetivos**:

- Desenvolver uma compreensão axiológica acerca de crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, com dificuldades de aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora, caracterizadas como entes do Ser do Homem correspondentes ao objeto formal deste estudo.

- Desenvolver uma explicação fenomênica acerca das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora de crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, caracterizadas como entes do Ser do Homem correspondentes ao objeto formal deste estudo.

- Desenvolver uma compreensão fenomenológica da intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, voltada para crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, relativas ao objeto prático deste estudo.
- Elaborar uma ordenação axiológica acerca (do planejamento, execução e avaliação) de uma intervenção de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, como objeto prático deste estudo, a partir das compreensões axiológica e fenomenológica, e também da explicação fenomênica desenvolvidas anteriormente.

1.3 Hipótese de Trabalho

Neste subtópico, consta a hipótese de trabalho que norteou a presente pesquisa e que foi elaborada com o intuito de estabelecer uma conexão entre o problema e o objetivo geral, ambos anteriormente expostos.

Constam também deste subtópico: algumas considerações iniciais acerca de uma hipótese deste trabalho; uma formulação da hipótese deste trabalho; uma caracterização da hipótese deste trabalho e, por último, os critérios que foram utilizados para a verificação ou comprovação da hipótese deste trabalho.

1.3.1 Considerações Iniciais

A hipótese é necessária para que se possa estabelecer uma organização lógica, ou mais especificamente, uma “[...] coordenação dos nexos de interdependência entre a essência do problema com os seus nexos causais ou de antecedência [...]” (SANTOS, 2002, p. 12). No dizer de Ruiz (1987, p. 54), a hipótese “[...] fixa uma diretriz capaz de impor ordem e finalidade a todo o processo [...]”.

A hipótese se constitui um mecanismo provisório e de suposição na forma de uma possível resposta ao problema do estudo. De acordo com Ferrari (1974, p. 132), “a hipótese é uma proposição antecipadora à comprovação de uma realidade existencial. É uma espécie de pressuposição que antecede a constatação dos fatos. Por isso se diz também que as hipóteses de trabalho são **formulações provisórias do**

que se procura conhecer, [...] são supostas respostas para o problema [...]” (grifo do autor). Triviños (1987, p. 105) define a hipótese como envolvendo “[...] uma possível verdade, um resultado provável. É uma verdade pré-estabelecida, intuída, com o apoio de uma teoria”. Rudio (1983, p. 78) esclarece que “hipótese é uma suposição que se faz na tentativa de explicar o que se desconhece. Esta suposição tem por característica o fato de ser provisória, devendo, portanto, ser testada para se verificar sua validade”.

Com efeito, Dória (1965, p. 82) esclarece que “a hipótese é uma explicação provisória do problema. Ela é uma elaboração teórica construída com o intuito de dirigir o trabalho subsequente, ao mesmo tempo em que serve para coordenar dados já acumulados”. Desta forma, a hipótese constitui-se de uma visão antecipada do que se transformará (ou não), posteriormente, na tese.

Etimologicamente, o termo hipótese pode ser considerado, conforme assevera Cunha (2001, p. 413) como sendo formado pela união do prefixo **hip(o)** (debaixo de, em posição inferior) e do sufixo **tese** (proposição). Embora o significado literal sugira que a hipótese está posicionada inferiormente à tese (conotação valorativa negativa), o termo hipótese sugere, efetivamente, uma proposição anterior, antecipada, uma espécie de tese dentro da tese, que será refutada ou não, de acordo com o desenvolvimento e a conclusão do trabalho. Fernandes, Luft e Guimarães (1993, p. 408) descrevem que hipótese é uma “suposição que se faz acerca de certas coisas, da qual se tira uma conseqüência; teoria provável, mas não demonstrada”. De fato, Ruiz (1986, p. 54) estabelece que “hipótese é o enunciado da solução estabelecida provisoriamente como explicativa de um problema qualquer”.

A partir do exposto até este ponto, se podem inferir algumas considerações sobre a hipótese pertinentes a este trabalho: a) é uma compreensão provisória, suposição, pressuposição ou teoria provável; b) deve ser cientificamente comprovada ou refutada, para se constituir ou não em uma tese; c) estabelece uma organização lógica que norteia a organização do trabalho.

A essas inferências anexa-se a importante contribuição de Ferrater-Mora (1998):

Em sua forma mais simples, uma hipótese expressa-se mediante um condicional acompanhado de um ou vários enunciados, que certificam se a conseqüência (ou conseqüências) do condicional é ou não verdadeira, e de uma conclusão. Se se pode provar que o conseqüente do condicional não é verdadeiro, o antecedente tampouco é verdadeiro.

Se se pode provar que o conseqüente é verdadeiro, não é dedutivamente válida a verdade do antecedente, mas a repetida confirmação da verdade do conseqüente não é indiferente ao conhecimento que se possa ter do antecedente, ainda que não seja dedutivamente concludente (p. 334).

Portanto, entende-se que toda hipótese, necessariamente, deverá estar atrelada, dentro de uma coerência lógica, a um problema formulado de forma clara, não sendo esta absoluta em sua verdade, visto que é passível de verificação ou de comprovação e, assim, podendo ser confirmada ou rejeitada.

Por conseguinte, a hipótese de trabalho deve orientar a pesquisa como uma espécie de fio condutor da mesma, pois sendo uma idéia central ou nuclear a ser perseguida, ordena os fatos, promovendo a relação ou os nexos de interdependência entre as partes, ou seja, entre as causas prováveis geradoras do problema percebido e formulado, assim como também estabelece um elo entre o problema formulado e o objetivo geral a ser perseguido, como uma alternativa possível de solução do referido problema.

Sobre isso Beresford (1997) descreve que:

De uma maneira geral, pode-se dizer que uma investigação científica é aquela em que, em face de uma situação problema utiliza-se de alguns procedimentos no sentido de procurar alcançar a resolução de tal situação, através da identificação dos efeitos ou sintomas resultantes do problema e, principalmente do estabelecimento da relação direta dos mesmos com suas verdadeiras causas (p. 210).

Dessa forma pode ser dito que, para o processo de investigação científica ocorrer de forma coerente, é necessária a formulação de uma hipótese que funcionará como pivô de sustentação da investigação científica, permitindo que o desenvolvimento inicial da pesquisa, constituído pela introdução e formulação do problema e pela elaboração de objetivos e de propósito do estudo, não se arraste por todas as demais etapas da mesma, sem suprir as carências de correlação lógica entre as causas e conseqüências da essência do problema identificado.

Sobre esse assunto das relações de causa e conseqüência, precisa ser evidenciado que o mesmo vinha sendo tratado somente no contexto de uma pesquisa experimental ou com enfoque epistemológico do positivismo lógico.

Todavia, essa relação de causalidade pode perfeitamente ser estabelecida em outros estudos de natureza lógica, por exemplo, que pretendam ter uma fundamentação epistemológica ou científica, pois do contrário se estará trabalhando num contexto de conhecimento leigo ou de senso comum.

O que prejudicou tal abordagem, até mesmo para estudos mais atuais, dentro do contexto exclusivo das ciências experimentais em geral, foi a visão reducionista de tais relações necessárias de causalidade.

Isso pode ser observado numa descrição de Mondin (1981):

No concernente a física e as ciências experimentais em geral, passa-se da visão estática e mecanicista a uma visão dinâmica, probabilista e relativista das leis da natureza. Essa mudança foi motivada pelas descobertas da entropia, da radiatividade, da relatividade, dos quanta, etc. Conseqüentemente, os conceitos de um espaço e de um tempo absolutos, como também os de simultaneidade, perderam todo valor. A idéia do espaço curvo toma o lugar da idéia euclidiana de espaço retilíneo; a idéia de relações necessárias de causalidade é substituída pela idéia de indeterminação (p. 30).

O que deve ficar esclarecido é que a idéia de determinismo absoluto, ou do reducionismo, nas relações de causa e efeito, precisa ser substituída pela idéia de indeterminação ou pela determinação relativa, em função da complexa relação a ser estabelecida entre causa-efeito (sintoma de um problema) e suas conseqüências, na medida em que todos os nexos relacionados podem ser considerados ou como causas, ou como problemas (efeitos e sintomas) e como conseqüências.

Se essas considerações foram observadas no próprio âmbito das ciências naturais, tal assunto se torna ainda mais complexo para o estudo dos fenômenos da vida humana ou das ciências sócio-históricas.

Todavia e a par da observância do assunto, o princípio da causalidade continua sendo o critério da verdade científica em oposição ao critério do conhecimento de senso comum ou leigo, onde o princípio da casualidade ou da descrição “ao acaso” dos fenômenos e o método do ensaio e erro, são suas características.

Sendo assim, para se desenvolver um conhecimento científico, seja em que paradigma de ciência for, é recomendado, atualmente, que o objeto de estudo transformado em fato ou fenômeno a ser interpretado, seja descrito, prescrito e previsto

a partir de um problema que originou e, daí, que dele se estabeleça seu nexos causal ou de antecedência, de consequência ou de decorrência, de interdependência e de finalidade. Portanto, a hipótese de trabalho corresponde justamente a uma expressão científica de tais nexos ao estabelecer a interdependência dos mesmos.

1.3.2 Formulação da Hipótese

A pergunta a ser feita, de acordo com Triviños (1987, p. 106) é “qual pode ser a solução ou soluções do problema colocado?”. E estabelece, a seguir, as condições essenciais para uma correta formulação das hipóteses, da seguinte forma: a) a formulação da hipótese deve ocorrer com uma linguagem clara; b) pode ser ou não específica, podendo assim ser ampla, porém devendo ser acompanhada, neste caso de sub-hipóteses; c) deve surgir apoiada por uma teoria; d) deve ter uma dimensão geral, não particular; e) deve poder ser comprovada empiricamente, ter a possibilidade de ser comprovada.

Contesta-se, entretanto, este último item proposto por Triviños (1987), assim como por Ruiz (1986, p. 54) e Rudio (1983, p. 78), a partir da argumentação de que, constituindo-se a hipótese de um questionamento que surge a partir de um problema, e sendo este formulado logicamente a partir de um levantamento teórico com base em uma situação-problema, não se vê empecilhos de a hipótese poder ser comprovada logicamente, e não necessariamente (e exclusivamente) empiricamente como sugerem os autores.

Este argumento que vincula a hipótese à experimentação ou uma “[...] proposição verificável, para que seja científica e não puramente metafísica” (RUIZ, 1986, p. 54) denota o caráter positivista do paradigma do determinismo mecanicista, que está fortemente impregnado em diversos autores que tratam do tema Metodologia Científica.

Em outras palavras, a hipótese é necessária por ser o elemento que liga o problema formulado e o objetivo geral do trabalho como forma de resolução do problema. Esta necessidade se exprime por uma “[...] correlação lógica entre as causas e consequências da essência do problema identificado” (SANTOS, 2002, p. 13). Essas relações de causalidade, entretanto, no âmbito do empirismo analítico ou do positivismo

lógico são tratadas de forma reducionista, ou seja, são tidas como científicas somente se tiverem comprovação experimental, “objetiva”, o que não se sustenta no paradigma emergente ou da nova ciência, no qual a relação entre as causas e conseqüências de uma situação-problema não se estabelece por simples relações mecânicas e estáticas, mas por um complexo de nexos que podem se constituir tanto nas causas, como nos problemas e conseqüências, dependendo, fundamentalmente, do continuum de interpretação de alguma investigação. Com efeito, Mondin (1980) relata que,

no concernente à física e às ciências experimentais em geral, passa-se da visão estática e mecanicista a uma visão probabilista e relativista das leis da natureza. Essa mudança foi motivada pelas descobertas da entropia, da radiatividade, da relatividade, dos quanta, etc. Conseqüentemente, os conceitos de um espaço e de um tempo absolutos, como também os de simultaneidade, perderam todo valor. A idéia do espaço curvo toma o lugar da idéia euclidiana de espaço retilíneo; a idéia de relações necessárias de causalidade é substituída pela idéia de indeterminação (p. 30).

Enfim, o que se deseja sustentar é que “o *primum* (lógico e genético) na construção da ciência são os problemas, e com eles as hipóteses, as conjeturas e não as observações” (MONDIN, 1980, p. 32).

Lakatos e Marconi (1991) estabelecem como sendo uma fonte possível de elaboração de hipóteses a dedução lógica de uma teoria. Desta forma,

podem-se extrair hipóteses, por dedução lógica, do contexto de uma teoria, isto é, de suas proposições mais gerais é possível chegar a uma hipótese que afirma uma sucessão de eventos (fatos, fenômenos) ou a correlação entre eles, em determinado contexto (p. 133).

Para que uma hipótese seja formulada adequadamente é necessário que se estabeleça, minimamente, as correlações entre duas ou mais variáveis observadas, respeitando os nexos existentes entre as possíveis causas e a essência do problema formulado.

Beresford (1997) considera que:

(...) ao investigarmos, através de uma pesquisa, as causas e conseqüências de uma situação problema, estabelecemos uma hipótese de relação, pelo menos entre uma variável dependente com outra variável independente. E isto significa dizer, em outras palavras, uma relação entre a essência do problema levantado e suas verdadeiras causas (p. 212).

Dessa forma devem ficar explicitadas, no mínimo, duas variáveis que compõem a hipótese central de um estudo, ou seja, a variável dependente e a variável independente, que é a variável trabalhada pelo investigador, também denominada antecedente. É compreendida como a variável que influencia, interfere, afeta a variável dependente, podendo ainda ser compreendida como variável explicativa ou causal, ou seja, necessária para que o problema seja produzido ou aconteça. A variável dependente é representada pelos fenômenos ou fatos a serem explicados ou descobertos. Ela está sob influência direta da variável independente e modificar-se-á a partir de sua ação. Tal variável dependente pode ser também considerada como representativa do problema identificado ou formulado.

Todavia, essa relação entre tais variáveis, independente e dependente ficará mais bem compreendida a partir do surgimento de uma outra variável a ser estabelecida, de forma interveniente, onde fique evidenciada a natureza constituinte da idéia ou a concepção central que norteará a variável independente assegurando assim a interdependência entre elas e, por conseqüência com a própria variável dependente.

Considera-se, portanto, para efeito deste trabalho, que a variável dependente corresponde a crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, já a variável independente foi representada pela fundamentação teórica com exemplificação prática de uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem; enquanto que a variável interveniente se configurou como sendo a teoria dos valores como pressupostos necessários e suficientes para servir de referência para a fundamentação teórica e prática estabelecida.

Nessas condições, descreve-se a seguir a seguinte formulação como sendo a hipótese ou a idéia central que norteou este estudo:

Supôs-se que a teoria dos valores fosse capaz de tornar-se necessária e suficiente para servir de um pressuposto básico para se estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada, com o propósito de servir de

referência para o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, apresentam na aquisição da linguagem escrita (manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças).

1.3.3 Caracterização da Hipótese

A hipótese de pesquisa ora apresentada se caracteriza como sendo de natureza racional, ou seja, foi extraída por dedução lógica a partir de um corpo teórico. Com efeito, Severino (2000, p. 185) argumenta que “a evidência racional [...] justifica-se pelos princípios da lógica. [...] A evidência é a certeza manifesta imposta pela força dos modos de atuação da própria razão. Surge veiculada pelos princípios epistemológicos e lógicos do conhecimento humano, tanto por ocasião do desdobramento do raciocínio, como por ocasião da presentificação dos fatos”. Desta forma, a hipótese racional extrapola a experiência sensível, tendo na lógica seu elemento determinante e princípio básico. Neste sentido, Dória (1965, p. 83) estabelece que a hipótese racional “[...] ultrapassa a experiência sensível e procede guiada pela necessidade lógica”.

1.3.4 Verificação ou Comprovação da Hipótese

Concorda-se com Triviños (1987, p. 101) ao se postular que “quando a hipótese enfrenta a realidade, ela pode ser aceita ou rejeitada, reformulada ou originar outras à medida que o pensamento não fique suspenso pela incapacidade de agir de forma desejável”.

No caso da hipótese racional, sua verificação, demonstração racional ou comprovação, ou seja, a etapa de investigação ou de controle da hipótese (DÓRIA, 1965, p. 83), pode ser feita — e efetivamente será feita desta forma neste trabalho — a partir de alguns critérios, relacionados a seguir:

a) pelo absurdo ou demonstração da falsidade de uma tese – é o critério que estabelece que a tese é falsa, a partir do momento em que leve a absurdos se for levada a termo.

b) pelas conseqüências inferidas de um princípio anteriormente demonstrado – é o critério que estabelece, a partir da demonstração logicamente comprovada de um princípio, que se podem inferir as conseqüências deste. Portanto, se o princípio for verdadeiro, estando, portanto correto, segue-se necessariamente que as conclusões também são verdadeiras;

c) pela concordância com outras teses – é o critério que estabelece que, se a hipótese for concordante com outras teses já existentes, esta também pode se constituir em uma tese; e,

d) pela capacidade de compreensão e explicação de fatos ou fenômenos – é o critério que estabelece que, pela possibilidade de unificação, ou seja, pela compreensão e explicação coerente de certo número de fatos ou fenômenos pode-se comprovar uma hipótese.

Por outro lado, este trabalho tem no logos como discurso outro critério de comprovação, entendendo-se por logos a visão interpretada por Heidegger (1999) de discurso, ou seja:

O discurso autêntico é aquele que retira o que diz daquilo sobre que discorre de tal maneira que, em seu discurso, a comunicação discursiva revele e, assim, torne acessível aos outros, aquilo sobre que discorre. Esta é a estrutura do **logos como discurso**. Nem todo discurso, porém, possui este modo próprio de revelação no sentido de deixar e fazer ver, de-monstrando (p. 63) (grifo nosso).

1.4 Inserção, no contexto da Ciência da Motricidade Humana, do Tema “O valor de uma intervenção da fonoaudiomotricidade, para crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, que apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo-motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças”.

O objetivo deste tópico foi o de inserir o tema/título desta dissertação no âmbito dos objetos de estudo da Ciência da Motricidade Humana.

Para tal, tomou-se como referência inicial uma interpretação resumida acerca do conceito de tal Ciência para Universidade Castelo Branco – RJ.

Ciência da Motricidade Humana, para o Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Castelo Branco (PROCIMH – UCB - RJ) consiste em como “[...] **uma interpretação científica acerca do valor do movimento de um ente do Ser do Homem nas perspectivas cultural, humanizada e de vida existencial**” (BERESFORD, 2007, p.17). Este conceito aponta para as múltiplas possibilidades de interpretação cultural o que inclui, o genótipo e o fenótipo, que um sujeito cognoscente intencionalmente estabelece, através de estratégias cognoscitivas, de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, que viabilizem investigações sistematizadas e simultâneas para uma compreensão e explicação, a mais ampla possível, sobre um determinado objeto de estudo, prioritariamente investigado nas perspectivas, humanizada e de vida existencial.

A Ciência da Motricidade Humana estabelece seus objetivos centrados no objeto formal de estudo, ou seja, o ente do Ser do Homem como o grande **fim** e no próprio **início** das Ciências. Enquanto que, o valor do movimento, ou melhor, em uma escala valorativa acerca do objeto prático de estudo, expresso por condutas e por comportamentos motores, se constitui do valioso **meio** de chegar no **fim** comentado.

Para fundamentar o estudo do referido objeto formal recorreu-se a ontologia que é a teoria que estuda o Ser nos aspectos lato e estrito senso. Na perspectiva lato, encontram-se os estudos relacionados com Seres da natureza em geral e, entre eles, o próprio Ser do Homem em uma adjetivação ontológica com a condição de humanidade. Já na perspectiva estrito a ontologia estuda o Homem como um ente, com a adjetivação ôntica, também denominada de fundamental por iniciar-se a compreensão do Ser do Homem como um ente Humano em particular.

Todo ente do Ser Homem pode ser, melhor caracterizado por meio de quatro aspectos:

1. Presença no tempo e no espaço;
2. Identidade, ou as particularidades que identificam um ente como uma entidade;
3. A carência principal;

4. Uma possibilidade ou abertura existencial para o ser e para o tempo.

Sendo assim, evidencia-se, os entes do Ser do Homem transformados, pela consciência intencional operante da autora deste trabalho como sujeito cognoscente, em objeto formal do estudo, se constituiu em crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados, em função da falta de domínio do meio de comunicação através da linguagem escrita, o que poderá influenciar negativamente em sua motivação na busca de novos contatos com esse processo de aprendizagem, levando ao sofrimento e conseqüente impedimento diante do mesmo processo, interferindo em seu processo de comunicação inter e intra pessoal, afastando-a do mundo letrado que cresce diante de si. Essas crianças buscam sua inserção no mundo da escrita, para atingir através da representação simbólica uma esfera de autonomia, autonomia de si mesma e do mundo a que pertence.

Para elucidar um pouco mais as particularidades do objeto prático de estudo dessa visão de interpretação de Ciência da Motricidade Humana, adotou-se os seguintes conceitos de conduta e de comportamentos motores.

Entendeu-se por conduta motora:

Um comportamento motor dotado de significação ou com valor por ser oriundo de uma consciência intencional surgida de um problema, ou de uma carência. A conduta motora realiza-se por meio de uma concreta dialética (tese e antítese) entre o interpessoal e o intrapessoal, e manifestam-se em um processo dinâmico, integrador e histórico, de síntese (BERESFORD, no prelo).

Já por comportamento motor, o autor declara que o mesmo representa de fato o Ser do Homem movimentando-se, a priori, no tempo e espaço, e assim pré-interpretado empiricamente (pelos órgãos sensoriais) como um ente, ou fenômeno, ou ainda objeto formal e prático de estudo.

O presente estudo desenvolveu, uma fundamentação teórica sobre uma perspectiva da problemática da dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita por

que passam algumas crianças, de ambos os sexos, na idade entre 5 e 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental.

É importante ressaltar que a produção científica da UCB contempla as investigações aplicadas como também as oriundas da filosofia. Sobre filosofia Beresford afirma:

É a área do saber que procura apresentar um entendimento, o mais amplo possível, sobre a realidade de um determinado objeto de estudo investigado, desde que seja focado no contexto de tema(s) e problemática(s) do saber filosófico(s) e numa perspectiva de perenidade. (2004, p.2).

O constructo epistemológico do PROCIMH – UCB ampara o paradigma dominante baseado no empirismo e positivismo lógico ou explicação fenomênica e no paradigma emergente, ancorado na pesquisa etnográfica e fenomenológica. Assim, foi preocupação da autora deste estudo identificar a essência relacionada à dificuldade apresentada, que gerou este trabalho, o que a levou a ter como objetivo estabelecer uma fundamentação teórica enfocada no saber filosófico acerca das referidas crianças e seu processo de aquisição da linguagem escrita.

A fenomenologia existencial transubjetiva e filosofia dos valores consubstanciaram esta pesquisa, por possibilitarem conhecer o Ser do Homem a partir de sua existência, sendo esta permeada por uma complexidade cultural inserida em um contexto de **circunstância, facticidade e corporeidade** (BERESFORD, 2002, p.14).

Esta perspectiva fenomenológica pôde ser dada ao estudo, uma vez que o constructo epistemológico do PROCIMH, ao prever tanto uma compreensão fenomenológica como uma explicação fenomênica dos fenômenos, possibilitou considerar, não somente as ciências da natureza, mas reunir conhecimentos capazes de revelar a natureza humana sem fragmentá-la. Portanto, compreendeu-se fenomenologicamente o fenômeno que deu origem a este estudo, ao se buscar as causas ou os nexos mediatos de antecedência, de consequência e de interdependência capazes de nos esclarecer o contexto sócio-histórico de uma vida existencial humana dos entes que constituíram o objeto formal deste estudo (BERESFORD, 2004).

As **circunstâncias** que cercam esses entes, ou seja, o contorno material e também o contorno social (ORTEGA Y GASSET, 1947, p.61, v. I), foram assim

evidenciadas: as referidas crianças fazem parte do grupo de escolares que se encontram nos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, tendo como objetivo latente a aprendizagem da linguagem escrita em seus aspectos lingüísticos e estruturais, demonstrando através de sua produção expressa o domínio cada vez maior dessa linguagem simbólica, passando grande parte de seu tempo se dedicando a esta produção, exigida pela escola e pelos familiares. Mesmo fora do âmbito escolar essas crianças vivenciam situações cotidianas de acesso ao mundo letrado e são cobradas por esse meio a relacionar-se da forma uniformemente exigida, enquadrando-se em um padrão estabelecido pelo meio em que estão inseridas.

Nesse sentido, Debortoli (2003) afirma que a existência humana não é neutra, mas marcada pelas intencionalidades de nossa presença e de nossas interações. Declara ainda que a experiência/existência humana não é solta no tempo e no espaço, é contextualizada e enraizada, tendo presente, passado e futuro, sendo, portanto, histórica. O autor assim se pronuncia:

A linguagem é o fruto dessa nossa rica experiência humana partilhada. A linguagem é o que nos identifica como atores (participantes e parceiros) nessa existência histórica; é a forma através da qual nos ligamos uns aos outros, expressando nosso entendimento de um mundo que é uma construção nossa e, como linguagem, pode ser compreendido e comunicado (p.74).

Tal circunstância pode vir a gerar uma falta de motivação de natureza biopsicossocial desencadeando em alguns casos, não somente problemas no rendimento escolar, como prejuízo nos relacionamentos intra e inter-pessoal. Devemos lembrar que para criança, o viver é regido pelo imediatismo em preencher suas carências de diversas naturezas, pela busca constante do prazer, pela urgência em alcançar e adquirir conhecimentos, em mover-se, aprender, enfim, urgência em crescer; a criança vive, comunicando-se e sobrevive, por comunicar-se, sendo o uso de códigos lingüísticos (oral e escrito) e matemático, essencial para a vida em sociedade.

Por **facticidade** recorreremos ao pensamento de Martin Heidegger sobre o Ser do Homem, que difere do geral, ontológico para o particular ôntico. Ao desvendar o sentido

do Ser, a investigação ontológica, abre-se para a hermenêutica da presença, o ente em possibilidade de existência. Sendo assim o autor conclui:

Trata-se de uma hermenêutica que elabora ontologicamente a historicidade da presença como condição ôntica de possibilidade da história factual. [...] O ser é o transcendens pura e simplesmente a transcendência do ser da presença é privilegiada porque nela reside a possibilidade e a necessidade da individuação mais radical. Toda e qualquer abertura do ser enquanto transcendens é conhecimento transcendental. A verdade fenomenológica (abertura do ser) é veritas transcendentalis. (HEIDEGGER, 1999, grifo do autor, p.69).

Heidegger somou ao método fenomenológico a historicidade do Ser-aí, que permite um retorno ao passado, com seus projetos, a existência humana com suas futuras possibilidades, uma condição ôntica e encontra a potencialidade de ser de modo autêntico. A escola viabiliza a busca do Homem de transcender, de ser autêntico, mas, o homem possui **diversas** aberturas e possibilidades. Qual a possibilidade de se promover uma intervenção adequada, de tal forma a não prejudicar o desenvolvimento de natureza biopsicossocial das crianças? Como valorizar a necessidade da aprendizagem da linguagem escrita, e concomitante, estimular a valorização das potencialidades da criança junto ao mundo circundante?

Com respeito à **corporeidade**, condição de presença e participação e significação do homem no mundo (SÉRGIO, s/d, p.154), é fato que as crianças necessitam vivenciar o processo de aquisição da lecto-escrita, internalizando normas pré-estabelecidas para as condutas e comportamentos grafo-motores que possibilitem assim sua expressão através dos signos da língua escrita. A criança ao aprender a escrever, o faz com todo o seu corpo, cada parte acomoda-se e prepara-se para compor o todo corporal e essa totalidade engloba seu desejo, antecedendo o ato, prevendo-o. Na perspectiva fenomenológica, este sentido de corporeidade é o princípio e a condição estruturante da existência Humana, ou seja, a necessidade de por meio do corpo assumir sua pré-sença e seu lugar na história; não limitando o mesmo a um ser físico e abstrato.

Segundo Beresford (2004), a corporeidade emerge da **motricidade** como um sinal de quem está no mundo para alguma coisa. Toda conduta motora inaugura um

sentido através do corpo nesta perspectiva **humanizada**. Levou-se em consideração a intencionalidade particular da produção gráfica da criança, visto que o Homem é o único Ser que tem seu viver, essencialmente no mundo da cultura dos valores. (BERESFORD, 2000).

Cabe, portanto, ressaltar que no momento primordial que a criança executa seus primeiros traços, o faz sem o domínio prático, persistindo uma falta e/ou carência de destreza e habilidade manual, o que não a impede de capturar seu desejo de representação, sua intencionalidade, ou seja, se antecipa simbolicamente à possibilidade efetiva e eficaz de seu controle motor. O meio em que está inserida percebe e interpreta este ato singular de escrita; se essa atitude na relação com o Ser do Homem (ente do ser do Homem) não for Humana, estaremos nos afastando da perspectiva humanizada, privilegiando a motilidade e não a motricidade; neste caso desagregariamos o valor de pessoa.

Durante a existência, o ente do Ser do Homem, vive e enfrenta inúmeros obstáculos, exigindo tomada de decisões e atuações que solucionem e organizem atitudes categorizadas em uma escala de **valores**. Por **valor** se entende: Uma qualidade estrutural de natureza metafísica que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente uma carência, privação ou vacuidade de um ente do Ser do homem. (BERESFORD, 2004).

As crianças vivenciam por vezes conflitos por desejarem experienciar sua expressão grafo-motora livremente, como realizavam anteriormente a essa etapa, ao representar diversas possibilidades de representações gráficas, dedicando-se exclusivamente ao prazer que é intrínseco a esse período do desenvolvimento infantil. No entanto, a representação da criança é percebida e interpretada pelo exterior, o qual denuncia suas expectativas e premissas sobre a conduta das mesmas. O conflito em crescer com prazer diante do processo de aprendizagem formal da linguagem escrita e a expectativa em receber a aprovação do meio em que vive, onde por muitas vezes, não se permite a presença do homem com sua linguagem corporal, sua criatividade e sensibilidade, devendo o corpo ficar submisso e dependente da razão; leva ao confronto com o desprazer.

Entre estes e outros conflitos, a compreensão axiológica facilitou a interpretação deste ente do Ser do Homem, iluminando a carência principal, que é de natureza biopsicossocial e contribuiu por parte da autora deste trabalho, para adoção de comportamentos motores necessários para minimizar o problema descrito.

Como foi anteriormente descrito, existe uma significativa influência do mundo cultural no qual essas crianças estão inseridas. Cabe, portanto perguntar, o que é cultura? **Cultura** é o amálgama entre o sócio-histórico, fenótipo e a natureza, o genótipo (BERESFORD, 2004).

Goulart (2003, p.54) afirma que para compreender que a construção do conhecimento se faz através do encontro com o outro, devemos pensar a criança como sujeito sociocultural. A autora ressalta que as crianças aprendem através de uma multiplicidade de linguagens, brincando, falando, escrevendo, lendo, construindo coisas, explorando o mundo, exprimindo os afetos através do corpo, do desenho, do olhar e destaca que “tudo que aprendemos faz parte da nossa cultura e, através dela, damos significado ao nosso mundo particular”.

Gouvea (2003, p.18) afirma que: “como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil”. A autora ressalta que a cultura infantil se forma na relação com a cultura adulta, sendo que em nossa sociedade contemporânea, o universo infantil aparece, cada vez mais destacado, diferenciado do universo adulto.

A **motricidade** é motivada por uma necessidade a ser suprida. Quando as carências são supridas positivamente as mesmas são preenchidas por um significado de valor. Sendo assim, a motricidade emerge da necessidade existencial do Homem de suprir tais carências. É, por meio desta necessidade a ser suprida que a autora observou o problema anteriormente descrito acerca do objeto formal desse estudo que se apresentou ao sujeito cognoscente, desta investigação e assim desencadeou em sua consciência intencional operante, a ação de captar da realidade um fato, transformando-o em fenômeno.

Freire (1991) aponta que a motricidade e a corporeidade são a síntese, sendo na motricidade que o sensível e o inteligível se integram. Entende assim que a motricidade

é a manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana. O autor defende seu ponto de vista afirmando que:

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano. Pela corporeidade ele dá testemunho de sua condição material, de sua condição de corpo (...) A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros (1991, p. 63).

Mecanismos cognoscitivos de **pré-compreensão** possibilitaram ao sujeito cognoscente identificar o problema anteriormente descrito, relacionado ao objeto formal de estudo. Adotando comportamentos motores relativos aos objetivos específicos de encadear os mecanismos de, **compreensão axiológica e explicação fenomênica acerca do objeto formal de estudo, compreensão fenomenológica acerca do objeto prático e ordenação axiológica dos mecanismos relacionados.**

Deve-se ressaltar que a aprendizagem da linguagem escrita propicia um universo de vivências, dilemas e desafios com múltiplas possibilidades para as crianças em diferenciados âmbitos. É esperado que familiares e equipe pedagógica, se preocupem com o desempenho da produção gráfica dessas crianças, no entanto não devemos desconsiderar o processo em si e suas demais estâncias de natureza humana. O que se pretendeu nesse estudo foi identificar as potencialidades desse ente do Ser do homem, tornando a intervenção eficaz capaz de minimizar ou eliminar as dificuldades apresentadas.

Sendo assim, a autora desse trabalho estabeleceu **uma fundamentação teórica, através da exposição de algumas referências ou marcos teóricos que pudessem servir de fundamentação ou como condições fundamentais para se assegurar a consecução dos objetivos específicos deste estudo; apresentando condutas e comportamentos motores próprios da fonoaudiomotricidade, voltada para crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de**

Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados, em função de causas mistas, de naturezas bio-físicas, bio-psíquicas e bio-sociais. Isto com o propósito de minimizar ou eliminar a dificuldade que estas crianças apresentam, favorecendo o processo de comunicação inter e intra-pessoal das mesmas.

Desta forma este estudo está inserido no contexto da Motricidade Humana pertencente a:

- **Linha de pesquisa:** Aspectos Filosóficos e Sociais da Motricidade Humana.
- **Área de concentração:** Dimensão Sócio-histórica da Motricidade Humana.
- **Projeto de pesquisa:** Valores Humanos na Corporeidade e na Motricidade.

Dessa forma, evidenciou-se que esta pesquisa é uma produção em CMH, estando enquadrado na matriz disciplinar do PROCIMH/UCB.

1.5 Delimitação dos Objetos do Estudo

A formulação do problema que deu origem a este estudo foi iniciada com um questionamento em que a expressão “Até que ponto” foi destacada, ou seja: **Até que ponto** foi possível apresentar alguma proposta alternativa de trabalho, baseada nos conhecimentos advindos, da Fonoaudiologia e da Ciência da Motricidade Humana, voltada para prevenir, minimizar ou eliminar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças?

Isso foi feito para se deixar subjacente um “ponto de vista” a ser explicitamente assumido posteriormente.

Pois bem, foi justamente neste subtópico que isto ocorreu ao ser delineada a delimitação dos objetos de estudo acerca da abrangência dos conteúdos, da

classificação e dos limites do conhecimento estabelecidos para a interpretação dos mesmos.

1.5.1 Quanto aos Conteúdos dos Objetos do Estudo

1.5.1.1 Abrangências Intrínsecas

De acordo com os ensinamentos de Reale (1988), neste trabalho optou-se por delimitar a classificação do objeto de estudo à Teoria dos Objetos ou da Ontologia Estrito Senso como estudo do conhecimento do real “a partir dos objetos que o compõem”.

Quanto aos limites do conhecimento dos objetos deste estudo, restringiu-se sua validade ou sua consideração como verdadeira, ao âmbito da verdade lógica e da verdade ontológica.

Foram utilizados neste estudo quanto ao desenvolvimento humano, capítulo II, os referenciais teóricos de Gomes (2005), Carvalho & Guimarães (2003), Papalia & Olds (2000), Fonseca (1998) e Krebs (1996). Quanto aos aspectos gerais do desenvolvimento humano infantil e do objeto formal de estudo, crianças com a idade compreendida entre 5 e 7 anos, foram utilizadas como fundamentação teórica os estudos de Gomes (2005), Valle & Guzzo (2004), Zorzi & Hage (2004), Gallahue & Ozmun (2003), Bee (2003), Carvalho & Guimarães (2003), Felipe (2001), Papalia & Olds (2000), Gesell (1999), Fonseca (1998), Murdoch (1997), Seber (1997), Teles, (1990), Freire (1989), De Meur & Staes (1989), Condemarín e Chadwick (1987), Johnson & Myklebust (1987), Barros (1987), Winnicott (1982), Sears e Feldman (1981) e Rappaport (1981).

Ainda no capítulo referente a fundamentação teórica deste trabalho, o tema do desenvolvimento da linguagem baseou-se nos estudos de Gomes (2005), Zorzi & Hage (2004), Acosta & *col.* (2003), Capovilla, Macedo & Charin (2002), Oliveira (2002), Seber (1997), Merleau-Ponty (1990), Luria (1988) e Condemarín e Chadwick (1987); e especificamente, o sub-ítem referente ao grafismo teve como suporte teórico os pensamentos de, Oliveira (1999), Seber (1997), Lofiego (1995), Le Boulch (1987,1990), Luria (1988), Ajuriaguerra (1988) e Condemarín e Chadwick (1987).

Somente foi levada em consideração a teoria axiológica de Reale (1988) para efeitos da fundamentação teórica quanto às categorias e classificação dos valores tendo sido o conceito de valor e juízo de valor, desenvolvido e fundamentado ainda no pensamento de Beresford (1999, 2000), quanto aos fundamentos acerca de visão de mundo e ideologia; condição humana, valor e privação, natureza e essência e destino humano, acrescentou-se as teorias de Werneck (1984) e Gobry (1987).

Quanto a fundamentação teórica referente a compreensão fenomenológica do objeto prático deste estudo, ou seja, a intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, levou-se em consideração os seguintes referenciais teóricos: Munhoz (2006), CFF^a (2004, 2006), CID10 (2000), Berberian & Massi (1999), Berberian (1995) e Cappelletti (1985).

Quanto à metodologia foram utilizados; o Método Fenomenológico proposto por Husserl (1990, 2001) e o Método Histórico Axiológico, ou Crítico-histórico de Reale (2002). Tendo este estudo delimitado-se à pesquisa bibliográfica e ao método fenomenológico. No caso específico do método fenomenológico, utilizaram-se as duas etapas descritas por Husserl (1990), sendo a terceira etapa (a reflexão fenomenológica), substituída pela reflexão ontognoseológica ou ordenação axiológica preconizada por Reale (1988).

1.5.1.2 Abrangências Extrínsecas

Deixou-se de observar o pensamento de outros autores como Johanes Henssen, Ivan Gobry e/ou outros, no que se refere à delimitação dos objetos de estudo, quanto à sua classificação.

Foram excluídos outros enfoques de verdade que não se verifiquem no âmbito da verdade lógica, tais como verdade metafísica, verdade transcendente, verdade pré-lógica e a verdade do consenso, estabelecidos os conceitos a partir da idéia de Beresford (1997).

Outras teorias axiológicas, como as de Johanes Hessen, Joseph de Finance, Jorge Jaime de Souza Mendes e Max Scheler não foram abordadas quando da fundamentação teórica desta pesquisa. Não sendo, pois, dessa forma, contempladas

as conceituações de valor observadas por tais autores, bem como o pensamento relativo à classificação dos objetos de estudo e o conhecimento da realidade.

A fundamentação teórica desta pesquisa não tomou como base o pensamento filosófico axiológico e fenomenológico transobjetivo que perfaz o processo de conhecimento a partir da objetividade do Ser.

Ainda no capítulo II, referente a fundamentação teórica, não foram abordadas no sub-ítem do desenvolvimento da linguagem, especificamente acerca do desenvolvimento da linguagem escrita, as teorias referentes ao processamento de informação: fluxogramas, unidades de processamento, vias e rotas; assim como a teoria construtivista representada pelos estudos de Emília Ferreiro.

Ao desenvolver-se a compreensão axiológica acerca de um ente do Ser do Homem, transformado em objeto formal deste estudo, capítulo IV desta pesquisa, não foram consideradas os aspectos relacionados ao desenvolvimento patológico.

Quanto ao desenvolvimento da explicação fenomênica das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora de crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, referente ao capítulo VI desta pesquisa, não foram considerados os aspectos neuropatológicos relacionados a aquisição e processamento da linguagem.

Quanto ao desenvolvimento da compreensão fenomenológica do objeto prático desse estudo, referente ao capítulo VI desta pesquisa, não foram fundamentadas as idéias de Heidegger, Merleau-Ponty e Ortega Y Gasset.

1.5.2 Quanto à Classificação dos Objetos do Estudo

Para a definição da classificação do objeto de estudo desta pesquisa, utiliza-se como referencial a classificação de Reale (1988, p. 137-143) acerca dos objetos do conhecimento humano. Neste sentido, o autor propõe cinco espécies de objetos que podem ser tratados pelas ciências: os objetos físicos, os objetos psíquicos, os objetos ideais, os objetos do mundo dos valores e o mundo do “dever-ser”, e os objetos culturais.

Os objetos físicos e psíquicos são referidos como naturais, conforme assevera Beresford (1999), em seu capítulo que trata das classificações e hierarquia dos valores. Estes objetos naturais possuem três peculiaridades próprias: não são construídos pelo homem, seguem o princípio da causalidade e são suscetíveis de serem verificados experimentalmente. Com efeito, Reale (1988, p. 138) assinala que os objetos físicos e psíquicos “[...] compõem uma categoria mais ampla, que é a dos objetos naturais, porquanto o que nela predomina é o elemento que a natureza mesma nos oferece”.

No caso dos **objetos físicos**, estes não podem ser concebidos fora do espaço e do tempo, pois somente podem se referir ao ser, ou ente em concreto, e possuem qualidades primárias e secundárias como esferas da realidade dispostas no tempo e no espaço.

Os **objetos psíquicos**, por sua vez, estão relacionados aos elementos interiores, ou no plano da consciência humana. Deste modo, somente podem ser concebidos no tempo e não no espaço, sendo, portanto objetos de estudo da Psicologia. Como exemplo, Beresford (1999, p. 133) cita as “[...] paixões, instintos, inclinações e desejos [...]”.

Com relação aos **objetos ideais ou ideados**, Reale (1988, p. 139) considera os mesmos sem manifestação temporal ou espacial, no sentido de serem entidades abstratas, ou seja, somente existem no pensamento. Constituem o campo lógico formal ou Matemático do conhecimento. Conforme assevera Beresford (1999, p. 134), “são seres que existem como pensados”.

No que se refere aos **objetos do mundo dos valores e o mundo do “dever ser”**, se estabelece que os valores somente podem ser concebidos na medida em que estão relacionados a um Ser concreto, ou seja, que estão dispostos na dimensão do espaço e do tempo. Em outras palavras, Reale (1988, p. 141-142), estabelece o “ser” e o “valer” como categorias fundamentais ou qualidades estruturais básicas do espírito. Neste sentido, postula que “ou vemos as coisas enquanto elas são, ou as vemos enquanto valem; e, porque valem, devem ser”. E completa: “[...] ser e dever ser [...], em conjunto, nos permitem ‘ver’ a realidade, discriminando-a em suas regiões e estruturas, explicáveis segundo dois princípios fundamentais, que são o de causalidade e o de finalidade” (p. 142).

Ao estabelecer os **objetos culturais** como uma forma de integração de ser e dever-ser, Reale (1988) os sedimenta como objetos derivados e complexos, que, portanto, não podem se confundir com os valores, pois

a cultura é antes elemento integrante, inconcebível sem a correlação ser-dever ser, e, se ela marca uma referibilidade perene do que é natural ao mundo dos valores, não é menos certo que, sem ela, a natureza não teria significado e os valores mesmos não seriam possíveis (p. 142).

De acordo com Beresford (1999, p. 135), os objetos culturais são constituídos por todos os outros, de forma integrada, representando as realizações do homem, que constrói seu mundo cultural a partir de um processo histórico.

A partir da classificação supracitada, evidencia-se que os objetos de estudo desta investigação foram assim delimitados:

Os entes do Ser do Homem caracterizados como **objeto formal deste estudo**, foram algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, que apresentaram dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Tal objeto formal de estudo foi classificado como objeto físico, como sendo referente aos objetos do mundo dos valores ou ao mundo do “dever ser”, assim como também como objeto cultural.

As condutas e os comportamentos motores, caracterizados como **objeto prático deste estudo**, foram as condutas e os comportamentos próprios de uma intervenção da fonoaudiomotricidade, intencionalmente enfocados em uma perspectiva de prevenção e reeducação das dificuldades da aprendizagem da linguagem escrita, caracterizados pela dificuldade na conduta grafo-motora.

Esse objeto prático de estudo foi classificado como sendo referente aos objetos do mundo dos valores ou ao mundo do “dever ser”, assim como também como objeto cultural, na perspectiva sócio-histórica. Natural, físico e psíquico.

1.5.3 Quanto aos Limites dos Objetos do Estudo

No que diz respeito aos limites do conhecimento do objeto de estudo, estabelece-se que o mesmo está limitado à(s) Teoria(s) da Verdade que o consubstancia(m). Neste sentido, encontra-se em Beresford (1997, p. 155-169) o referencial dos tipos de verdade: metafísica, pré-lógica, lógica, ontológica ou transcendental, transcendente e de consenso. Esta pesquisa, por sua característica mesma, está delimitada aos tipos ou Teorias da Verdade Lógica e Ontológica. Todavia, para efeito deste subtópico, analisar-se-á os tipos de verdade acima estatuídos.

A **verdade metafísica** é a primeira forma ou a forma mais intuitiva de apreensão da cognição, pois é eminentemente subjetiva e axiologicamente pura, ou seja, não sofre a influência do Ser. Seu critério de verdade, que serve como parâmetro para indicação da condição de verdadeiro ou não de seu conhecimento é “**a intuição da verdade em si mesma** ou **a intuição da pura verdade**” (BERESFORD, 1997, p. 155) (grifo do autor). No entanto, pela própria natureza do conhecimento metafísico, torna-se difícil a sustentação objetiva da veracidade de seu conhecimento, o que, por outro lado, não significa que este conhecimento não atue na realidade em concreto, através dos mecanismos conhecidos como “insights”, por exemplo.

A **verdade pré-lógica**, segundo Beresford (1997)

[...] corresponde ao que de verdadeiro existe no conhecimento alcançado pelos processos cognitivos intuitivos formais ou por referência ao princípio de evidência, e também pelos processos cognitivos intuitivos não formais ou materiais, que adotam como referência os princípios da volição, do sentimento e da redução fenomenológica ou das essências (p. 157).

Em outras palavras, o conhecimento pré-lógico é um conhecimento que deriva não somente da intuição evidente do objeto, como também da referência intuitiva do Ser, baseada em seus conhecimentos e **valores** precedentes. Desta forma, o conhecimento pré-lógico estaria pautado na pré-compreensão do indivíduo sobre o objeto e, diferentemente da metafísica, onde os **valores** são puros, neste, o objeto, ao sofrer a intencionalidade do Ser, é impregnado pelos **valores** deste e, portanto, a verdade circunscrita no primeiro é impregnada pela tendenciosidade do segundo. Seus critérios de verdade são os princípios da “**auto-certeza da consciência interna ou das cognições imediatas formais** e [...] **auto-certeza da consciência externa ou das cognições imediatas materiais**” (BERESFORD, 1997, p. 157) (grifo do autor).

A **verdade lógica** está pautada na concordância do conteúdo do pensamento com ele próprio, ou seja, de acordo com as suas normas e leis. Desta forma, estabelece-se como critério de verdade a **ausência de contradição**, ou seja, a coerência entre um conteúdo do pensamento consigo próprio. No dizer de Beresford (1997, p. 159), “[...] se um conhecimento lógico contiver contradições, não poderá ser considerado como verdadeiro porque, ao perder sua coerência lógica também perde a sua autenticidade, ou sua própria identidade”.

No entanto, o critério de verdade lógico não é suficiente para explicar todo o conhecimento, pois, apesar de permear todo tipo de conhecimento, é mais válido para o conhecimento de ordem mental ou ideal, ou seja, de ordem lógico-matemática. Ao se abordar a verdade circunscrita ao objeto cognoscível em concreto, faz-se necessário outro tipo de verdade: a verdade ontológica.

Para se atingir, dessa forma, a **verdade ontológica**, reporta-se mais uma vez a Beresford (1997, p. 160) quando, citando Johannes Hessen, diz que “a verdade do conhecimento ontológico consiste na concordância do conteúdo do pensamento com o objeto enquanto algo que está fora do próprio pensamento”.

Isto está descrito na própria etimologia do termo ontologia, na qual a raiz do termo, “ont(o)” vem do grego “ón ontos”, que significa “ser, ente, indivíduo” (CUNHA, 2001, p. 561) e seu sufixo logia, vem de “log(o)”, que é derivado do grego “logos”, que significa “palavra, estudo, tratado” (CUNHA, 2001, p. 479-480), ou seja, algum objeto de conhecimento.

Pode-se refletir acerca do pensamento de Hessen, supra citado, da seguinte forma: o conhecimento ontológico é gerado a partir da relação que se estabelece ou, melhor dizendo, do **princípio de causalidade** que surge entre o sujeito cognoscente (o que estabelece o conteúdo do pensamento, ou seja, a lógica) e o objeto cognoscível (aquele sobre o qual a intencionalidade operante do ser está agindo). Desta forma, este princípio de causalidade determina que para todo efeito exista uma causa.

Este princípio, aplicado à validação científica, torna-se o “pressuposto epistemológico necessário à validação [...] de um conhecimento ontológico” (BERESFORD, 1997, p. 161), ou seja, o princípio de causalidade como princípio do conhecimento científico. Porém, como enfatiza Beresford (1997, p. 162), “[...] nada

acrescenta ao conhecimento científico o simples fato de sabermos que um efeito tem uma causa”, mas sim “[...] a inferência de que ‘este’ ou ‘aquele’ outro elemento da realidade em concreto são, respectivamente, um efeito e uma causa”.

Complementarmente, o autor esclarece que todos os objetos do conhecimento ontológico sejam naturais ou culturais, podem ser avaliados como verdadeiros ou não pelo princípio da causalidade, o que possibilita ao Ser do Homem compreender e explicar estes objetos, segundo nexos causais de antecedência e consequência, ou de relação e sentido entre a causa e o efeito de determinado fato ou fenômeno.

No que diz respeito à **verdade transcendente**, esta é considerada como “algo independente e até mesmo superior às instâncias, tanto do sujeito como do objeto” (BERESFORD, 1997, p. 166). Neste sentido, a verdade transcendente é referida como sendo a verdade teológica, ou seja, é o conhecimento absoluto, a verdade única que emana do criador e, portanto, não pode ser completamente entendida pela criatura, pois de outro modo a criatura tornar-se-ia o próprio criador. Dessa forma, a verdade transcendente transcende ao sujeito e ao objeto, e seu critério de verdade torna-se a “**revelação divina**” (BERESFORD, 1997, p. 167, grifo do autor).

Por fim, estabelece-se a **verdade consensual**, que se constitui a partir do agir comunicativo proposto por Habermas (BERESFORD, 1997), onde esta

[...] destina-se a administrar conflitos no nível da ação, ou referentes a questões práticas, tendo em vista a possibilidade de tomada de decisões através da argumentação racional e de modo consensual, resultante de mecanismos intersubjetivos e de relações (p. 168).

Porém, para que seja universalmente aceito como verdade, faz-se necessária a presença de uma “ética da argumentação” e de uma “ética do discurso”.

Beresford (1997, p. 169) sugere, então, que o critério de verdade para a verdade consensual seja estabelecido a partir do “imperativo categórico ético ou consciência do dever moral kantiano”, cuja descrição reproduzimos a seguir: “**Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal**” e “**procedas de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca como um puro meio**” (grifos do autor). Neste sentido, tudo o que se torna

consensualmente verdadeiro pode ser considerado como moral, e tudo o que se torna consensualmente não verdadeiro, pode ser considerado imoral.

Finalizando a descrição das teorias da verdade, Beresford (1997, p. 169) estabelece uma importante ressalva: a de que os vários tipos de verdade, tratados isoladamente, constituem apenas uma aproximação didática, pois na busca ampla da realidade, pode ocorrer uma agregação ou intercomplementaridade entre algumas ou todas elas, estabelecendo-se daí um ciclo de retroalimentação.

Ao se estabelecer, portanto, as verdades lógica e ontológica como limite ou delimitação do conhecimento dos objetos de estudo desta pesquisa, pode-se dizer que a verdade ontológica está atrelada ao princípio de causalidade que se estabelece entre um sujeito cognoscente (quem estabelece a lógica do pensamento) e o objeto cognoscível (no qual age o sujeito cognoscente com sua intencionalidade). Complementarmente, encontra-se em Santos (2002, p. 13) a argumentação de que “[...] esta relação de causalidade pode perfeitamente ser estabelecida em outros estudos que pretendam ter uma fundamentação epistemológica ou científica, pois do contrário se estará trabalhando num contexto de conhecimento leigo ou de senso comum”.

Estabelecem-se, assim, os critérios correspondentes às verdades lógica e ontológica como indicadores suficientes para que se possa avaliar, inclusive, o mérito acadêmico deste trabalho. Portanto, este trabalho será avaliado como verdadeiro se não contiver incoerência ou contradição lógica, em sua estrutura descritiva, assim como, se forem assegurados os nexos de antecedência, consequência e interdependência, capazes de trazer esclarecimentos essenciais sobre a devida identificação do objeto prático de estudo, ou seja, as condutas e os comportamentos motores próprios de uma intervenção da fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, intencionalmente enfocados em uma perspectiva de prevenção e reeducação das dificuldades na aquisição da linguagem escrita, voltado para o positivo preenchimento das carências, privações ou vacuidade dos entes do Ser do Homem do objeto formal de estudo investigado, isto é, algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, que apresentaram dificuldade na aquisição da linguagem escrita,

manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.

1.6 Mérito e Relevância do Estudo

O objetivo deste tópico foi de evidenciar as diversas peculiaridades relacionadas ao mérito e relevância deste trabalho, ou seja, sobre o impacto que o mesmo poderá provocar, sob o ponto de vista da atuação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, envolvidos ou comprometidos com o problema em questão, e especificamente de profissionais de Fonoaudiologia.

A palavra mérito tem sua origem etimológica na palavra latim *meritu*, que significa merecimento; já a palavra relevância se origina também do latim *relevante*, referindo-se aquilo que se destaca em escala comparativa ou de valores, no sentido de importante, saliente; (HOUAISS, 2001).

Para Tibijoy *et all* (1990, p.13), para alcançar o mérito almejado em determinado trabalho é necessário alcançar a consecução dos objetivos com boa qualidade, ou seja, “[...] alcançar os resultados planejados, cumprindo seus próprios objetivos”. Portanto, para alcançar o mérito neste estudo, evidencia-se que seus objetivos, geral e específicos, sejam alcançados, tornando-o meritoso, evidenciando, sobretudo a coerência lógica de todo o trabalho.

No que diz respeito à relevância, Tijiboy *et all* (1990, p. 12) a definem como sendo fruto do mérito, ou seja, um trabalho relevante é necessariamente meritoso e causa um impacto significativo socialmente. “É a satisfação das necessidades de seus destinatários e do seu contexto social”. Sendo assim, o mérito proporciona a qualidade e alcance dos objetivos e por meio dele a relevância alça benefícios aos beneficiários. A relevância, portanto, está relacionada diretamente ao impacto que poderá provocar, tanto do ponto de vista técnico, como científico e social. Isto significa que a proposta do trabalho deve fazer sentido para aqueles a quem este pretende atender, ou ainda, que ela satisfaça a uma carência desses indivíduos sendo, portanto, depositária de valor.

Portanto, a relevância é fruto do mérito, pois tudo que é relevante o é por ser, primeiramente, meritório. Todavia algo meritoso não necessariamente o será relevante.

Assim, em curto prazo, esta pesquisa torna-se relevante a partir do momento em que for aprovada pela banca examinadora, podendo servir de referência teórica e prática para se implantar estratégias que possam ser utilizadas na intervenção de fonoaudiomotricidade, em crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, com dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, expressas na conduta grafo-motora. Tendo, inclusive causado impacto na própria autora durante o desenvolvimento da mesma, assim como nos seus alunos, estagiários e nas crianças.

Em médio prazo, a relevância desta pesquisa será plenamente alcançada à medida que, profissionais de Fonoaudiologia passarem a utilizá-la como referência acerca da aprendizagem da linguagem escrita, no sentido de contribuir para prevenir, ou pelo menos minimizar o problema acerca da dificuldade de crianças na aprendizagem da linguagem escrita.

Em longo prazo, a relevância deste trabalho de pesquisa se constituirá na medida em que os profissionais que atuam nas instituições de saúde e de ensino, enfim, locais que atendem crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos em fase de aquisição da linguagem escrita, interiorizarem o pensamento filosófico intrínseco ao trabalho, reconhecendo no Homem um Ser complexo e existencial, de carências multifatoriais, desfazendo-se a visão reducionista que tem influenciado a ciência e a vida ao longo dos tempos.

1.7 Reflexão Temática e Definição Operacional dos Termos e Expressões

O objetivo deste tópico foi desenvolver uma reflexão temática e uma definição operacional dos termos, para fins de esclarecimentos acerca dos termos e expressões empregados neste estudo.

1.7.1 Reflexão Temática

O objetivo deste sub-tópico foi apresentar uma reflexão acerca dos principais termos e expressões que constituem o tema deste trabalho.

“Pressupostos axiológicos para se executar uma intervenção de fonoaudiomotricidade voltados para crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos, que apresentem uma dificuldade relacionada a linguagem escrita”.

Isto foi feito a partir de uma consulta em livros e dicionários etimológicos da língua portuguesa, da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia e de termos oriundos da própria área da fonoaudiologia e da ciência da motricidade humana.

Pressupostos – “aquilo que se supõe antecipadamente, pressuposição, conjectura, suposição”; “aquilo que se busca alcançar, desígnio, objetivo, meta”; “idéia que se tem de executar ou realizar algo, plano, projeto” (HOUAISS, 2001, p. 2293); “premissa não declarada de um raciocínio, [...] mas que não foi previamente enunciada, não havendo, pois, um compromisso definitivo em relação a ela” (ABBAGNANO, 2003, p.789);

axiológicos – “que constitui ou diz respeito a uma axiologia”; “que constitui ou diz respeito a um valor” (HOUAISS, 2001, p. 360); **axiologia** – “A “teoria dos valores” [...] reconhecida como parte importante da filosofia ou mesmo como a totalidade da filosofia pela chamada “filosofia dos valores” e por tendências congêneres” (ABBAGNANO, 2003, p.101);

para – “el. comp. antepositivo, intensivo, durativo de *pario* [...] propriamente ‘esforçar-se para obter’” (HOUAISS, 2001, p. 2125);

se – “*pron. refl. us.* para indicar ‘o que é próprio de um indivíduo ou grupo’” (HOUAISS, 2001, p. 2529);

executar – “tornar efetivo ou levar a efeito; realizar, efetuar, fazer”; “tornar concreta, realizada, efetiva (uma prescrição); cumprir” (HOUAISS, 2001, p. 1283);

uma – “*art. indef.* designa pessoa, animal ou coisa que ainda não havia sido mencionada ou identificada no texto ou no diálogo” (HOUAISS, 2001, p. 2801); Segundo Cunha (1986, p. 802) o termo significa “[...] quantidade que se toma arbitrariamente para o termo de comparação entre grandezas da mesma espécie.”

intervenção – “*s. f.* ato de intervir” (HOUAISS, 2001, p. 1637);

de – “*prep.* relaciona palavras por subordinação e expressa os sentidos” (HOUAISS, 2001, p. 913);

fonoaudiomotricidade – Isso é um neologismo constituído pelos termos – “fono”, “audio” e “motricidade”; intervenção peculiar da fonoaudiologia no contexto da Ciência da Motricidade Humana; “**fono**” – “*el. comp.* [...] ver, como som, som vocal, linguagem, língua” (HOUAISS, p. 1368); “**audio**” – “*el. comp.* [...] ‘ouvir’, ‘escutar’, ‘compreender’; [...] *t. d.* perceber (som, palavra) pelo sentido da audição; escutar” (HOUAISS, p. 343, 2094); “**motricidade**” – “que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência” (SÉRGIO, s/d, p. 24); “é a manifestação viva da corporeidade, é o discurso da cultura humana” (FREIRE, 1991, p. 63), segundo este último autor:

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano.

voltados – “*t. d. bit. e pron.* dirigir a parte frontal de algo para uma direção diversa daquela em que se encontrava; apontar; dirigir, orientar, virar, volver” (HOUAISS, 2001, p. 2880);

crianças – “ser humano que se encontra na fase da infância, indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade” (HOUAISS, 2001, p. 868);

ambos – “*pron. indef. pl.* no uso substantivo; os dois, eles dois; no uso adjetivo; os dois, um e outro” (HOUAISS, 2001, p. 184);

os – “*art. def.* indica o gênero e o número do substantivo a que se refere” (HOUAISS, 2001, p. 2040);

sexos – “conjunto das pessoas que pertencem ao mesmo sexo” (HOUAISS, 2001, p. 2563);

5 – “*n. card.* quatro mais um; o número cardinal logo acima de quatro; diz-se do quinto elemento de uma série” (HOUAISS, 2001, p. 719);

a – “*prep.* relaciona por subordinação e expressa movimento direcionado” (HOUAISS, 2001, p. 2);

7 – “*n. card.* seis mais um; o número cardinal logo acima de seis; diz-se do sétimo elemento de uma série” (HOUAISS, 2001, p. 2561);

anos – “*s. m.* intervalo de tempo que corresponde a uma revolução completa de qualquer planeta do sistema solar em torno do Sol; tempo que a Terra gasta para completar essa revolução e que em geral é considerado igual a 365 dias solares e seis horas” (HOUAISS, 2001, p. 225);

5 a 7 anos – segundo Papalia & Olds (2000) corresponde ao período descrito como final do estágio da segunda infância e início da terceira infância; final do período pré-operatório descrito por Piaget (apud FERREIRA, 2002);

que – “*pron.* substitui um antecedente, assumindo-lhe as funções próprias” (HOUAISS, 2001, p. 2349);

apresentem – “*bit. e pron.* pôr(-se) diante ou na presença de; expor(-se) à vista de; mostrar(-se)”, “*t. d.* expor (algo) de modo evidente; patentear, demonstrar” (HOUAISS, 2001, p. 262);

dificuldade – “*s. f.* qualidade ou caráter do que é difícil”, “situação aflitiva; aperto, apuro” (HOUAISS, 2001, p. 1038);

relacionada – “*adj.* que se relacionou; posto em relação, em rol, em lista” (HOUAISS, 2001, p. 2421);

linguagem – “*s. f.* qualquer meio sistemático de comunicar idéias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.”, “qualquer sistema de símbolos ou objetos instituídos como signos; código”, “sistema secundário de sinais ou símbolos criado a partir de uma dada língua”, “a capacidade inata da espécie humana de aprender e comunicar-se por meio de uma língua” (HOUAISS, 2001, p. 1763); “sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não-humano” (FERNANDES, 1998, p.1); “é o meio socialmente privilegiado para representar fatos e conhecimentos” (ZORZI, 1999, p.25); “em geral, o uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação [...] possibilidade de escolha (instituição, mutação, correção) dos signos, possibilidade de combinação de tais signos de maneiras limitadas e repetíveis” (ABBAGNANO, 2003, p.615);

escrita – “*s. f.* ato ou efeito de escrever ou de redigir, escritura”, “representação da linguagem falada por meio de signos gráficos”, “o conjunto de signos num sistema de escrita”, “arte de escrever à mão ou maneira própria de escrever; caligrafia” (HOUAISS, 2001, p. 1211); “é uma representação gráfica da linguagem que utiliza signos convencionais, sistemáticos e identificáveis” (CONDEMARÍN e CHADWICK, 1987, p.19)

“é mais que um instrumento (...) ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade” (HIGOUNET, 2002, p.9); “uma das formas mais elevadas da linguagem, que vai além da decodificação gráfica, [...] implica na compreensão de que conjuntos de traços visuais possuem valores simbólicos” (TEDESCO, 1997, p. 907);

1.7.2 Definição Operacional de Termos e Expressões

O objetivo deste subtópico foi apresentar, a partir da reflexão temática anteriormente desenvolvida, o sentido ou significado específico, ou particular, para efeito deste trabalho, dos termos e expressões a seguir. Sendo assim se define operacionalmente os mesmos como:

Pressupostos axiológicos – Referem-se a uma conjectura que se busca alcançar, sendo a teoria dos valores um pressuposto necessário e suficiente para servir de referência para a fundamentação teórica e prática estabelecida.

Para se executar – A fim de servir como meio de atuação terapêutica.

Uma – Demonstra uma possibilidade entre várias da mesma espécie.

Intervenção – Refere-se a atuação profissional direta e/ou indireta, baseada em fundamentação técnico-científica, proposta neste estudo por condutas e comportamentos motores que pudessem minimizar o problema proposto.

Fonoaudiomotricidade – Intervenção peculiar da fonoaudiologia no contexto da Ciência da Motricidade Humana.

Voltados – A ação de objetivar o estudo para fins de esclarecer assuntos referentes a este trabalho.

Crianças de 5 a 7 anos – É o ente do ser do Homem desta pesquisa, correspondente a crianças de ambos os sexos, que se encontram no final do estágio da segunda infância e início da terceira infância; em fase escolar referente aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, vivenciando o processo de aquisição da linguagem escrita.

Que apresentem dificuldade – A ação de manifestar sintomas de alteração, especificamente, neste estudo, caracterizados por prejuízo na conduta grafo-motora.

Linguagem Escrita - Uma das formas mais elevadas da linguagem, que vai além da decodificação gráfica, sendo compreendido, neste estudo, que conjuntos de traços visuais possuem valores simbólicos.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Considerações Iniciais

O objetivo deste capítulo foi apresentar algumas referências ou marcos teóricos que pudessem servir de fundamentação ou como condições fundamentais para se assegurar a consecução dos objetivos específicos deste estudo.

Isso foi feito através da apresentação de temas pertencentes aos conteúdos desenvolvidos em cada um dos referidos objetivos específicos.

O tema do desenvolvimento humano e o tema dos valores foram utilizados como fundamentação teórica direta para a consecução dos objetivos pertinentes ao desenvolvimento de uma compreensão axiológica e da elaboração de uma ordenação axiológica.

O tema do desenvolvimento humano infantil foi utilizado como fundamentação teórica direta para a consecução dos objetivos pertinentes ao desenvolvimento de uma compreensão axiológica do objeto formal deste estudo e da elaboração de uma ordenação axiológica referente as condutas e comportamentos motores utilizados como pressupostos axiológicos de uma intervenção de fonoaudiomotricidade.

O tema da linguagem foi utilizado como fundamentação teórica para o desenvolvimento do constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada como objeto prático deste estudo.

E o tema da Fonoaudiologia foi utilizado como fundamentação teórica para a consecução dos objetivos pertinentes ao desenvolvimento de uma compreensão fenomenológica referente a uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, como objeto prático deste estudo.

2.2 Tema do Desenvolvimento Humano em Geral

O desenvolvimento humano tem sido caracterizado como uma área de estudo que busca investigar todas as relações entre o ser humano e os contextos no qual ele se desenvolve. Krebs (1996, p.11) afirma que o desenvolvimento humano, como área de estudo, investiga e interpreta todos os processos de mudanças pelos quais o ser humano passa, desde a sua concepção até o final de sua existência. O autor esclarece que o tema está delimitado ao estudo dos processos de mudanças, caracterizados pela transação entre os fatores internos e externos que determinam, estimulam ou interferem nessas mudanças. Diferenciando assim a área de estudo do desenvolvimento humano com a antropologia, a qual, segundo o autor, “caracteriza-se como o estudo da natureza humana em todas as suas dimensões (estudo das raças, características físicas e mentais, costumes, relações sociais, instituições, mitos, povos primitivos, etc)”.

Para Krebs (1996) o processo ao longo da vida, as transformações, que vão sendo determinadas pelos fatores internos e externos, tendem a permanecer como características desenvolvimentalistas. No entanto, o autor ressalta a importância do processo cumulativo não ser concebido como um processo de soma de atributos, visto que as características de desenvolvimento que irão se acumulando ao longo da vida dependem da inter-relação dinâmica dos atributos internos e externos.

Os estudos sobre desenvolvimento humano abordam, portanto, de uma maneira geral, os processos que produzem mudanças, processos pelos quais os seres humanos se desenvolvem ao longo do tempo, sendo extremamente complexos, pois estão sujeitos a diversas influências. Papalia & Olds (2000) descrevem o campo do desenvolvimento humano como o foco no estudo científico de como as pessoas mudam, e também ficam iguais, desde a concepção até a morte. Os objetivos do estudo científico do desenvolvimento humano incluem a descrição, explicação, previsão e modificação do comportamento humano.

Os profissionais que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano concentram-se na mudança de desenvolvimento, visto que as mudanças num ser humano durante o curso de sua existência são demasiado numerosas e por vezes, aleatórias. Papalia & Olds (2000) apresentam em seus estudos uma separação didática

dos aspectos de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, ressaltando que, na verdade esses aspectos são entrelaçados. As autoras apresentam oito períodos principais do ciclo de vida, subdivididos em estágio pré-natal (concepção até o nascimento), primeira infância (do nascimento até os 3 anos), segunda infância (dos 3 aos 6 anos), terceira infância (dos 6 aos 12 anos), adolescência (dos 12 aos 20 anos), jovem adulto (dos 20 aos 40 anos), meia-idade (dos 40 aos 65 anos) e terceira idade (dos 65 anos em diante).

Para Gomes (2005, p. 9) denomina-se desenvolvimento, o complexo processo de adquirir um comportamento especificamente humano, culturalmente orientado, voluntário, dirigido a metas; sendo o resultado do entrelaçamento de dois processos fundamentais: maturação e aprendizagem. A autora ressalta que o que diferencia o homem do animal é a forma como orienta o seu desenvolvimento; aprende a transformar seu comportamento instintivo, herdado, de recém-nascido, no comportamento do adulto, construído a partir de influências sócio-culturais. Esclarece que “a maturação condensa os processos biológicos elementares que, ao longo do tempo, vão funcionando de modo cada vez mais complexo e específico, orientados por um programa geneticamente determinado” e a aprendizagem diz respeito a “processos psicológicos superiores, dependentes da fala na sua organização, e determinados sócio-historicamente pelas condições reais de vida de cada indivíduo”.

Fonseca (1998, p.11) partilha a idéia de que “o desenvolvimento humano nem é pré-formado nem é predeterminado. Tão pouco pode ser explicado pelos “envolvimentalismos” encantatórios ou pelos “determinismos culturais””. Para o autor, o desenvolvimento humano compreende todas as mudanças contínuas que ocorrem desde a concepção ao nascimento, e do nascimento à morte; surgindo nesse período processos evolutivos, maturacionais e hierarquizados, tanto no plano biológico, como no plano social. Reforça ainda, a idéia de que a unidade biossocial é a chave da compreensão da dialética da ontogênese. Para Fonseca (1998, p.11) o biológico e o social coexistem dialeticamente, o autor afirma que “o biológico não se opõe ao social, os dois fatores não se reduzem um ao outro, não são sequer incompatíveis”, o ser humano se constrói como ser social e, portanto sem a presença do adulto socializado, o

recém-nascido não responde às suas necessidades de crescimento e de desenvolvimento.

Carvalho & Guimarães (2003) chamam a atenção para o fato de que, apesar de todo o avanço tecnológico existente no mundo em que vivemos, ainda temos um longo caminho a percorrer quanto ao nosso conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

2.2.1 Aspectos Gerais do Desenvolvimento Humano Infantil

No campo do desenvolvimento infantil, é preciso ter a clareza de que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento têm passado por inúmeras transformações. Tendo em vista que as necessidades básicas do ser humano envolvem desde a nutrição até o ambiente psicossocial; e na infância, exercem influência significativa sobre o processo de desenvolvimento e ao conceber saúde como, bem estar biopsicossocial, enfatizamos que a saúde da criança, portanto, deve abranger as condições para o seu pleno desenvolvimento, que inclui os crescimentos físico, psicológico e social e a aquisição de habilidades, capacidades e comportamentos humanos.

Gomes (2005, p. 7) ressalta que “acompanhar o desenvolvimento da criança configura-se em mais do que consultar gráficos e tabelas para certificar sua saúde e seu desempenho”. A autora ressalta a idéia de que estudar o desenvolvimento infantil envolve observar o modo como a criança estabelece contato com o meio circundante, percebe este meio, assimila a experiência cultural e se torna parte ativa do sistema de grupos sociais que constitui seu ambiente; exigindo um olhar sobre a criança como sujeito e sobre o lugar que ela ocupa nas relações familiares e sociais.

Nesta perspectiva, é básico compreender o modo de interagir da criança – com seu próprio corpo, com o outro, com o meio físico e com o meio social – e as etapas do seu processo de desenvolvimento, para percepção de desequilíbrios, suas causas e conseqüências, e também para estimulação de processos de aprendizagem, por meio de estratégias de prevenção de distúrbios e maximização das potencialidades de cada criança individualmente. (GOMES, 2005, p.7)

Nesse âmbito, Seber (1997, p.27) corrobora ao ressaltar que uma das maiores dificuldades ao se estudar o desenvolvimento infantil é ignorar as diferenças de significado que um certo comportamento pode ter para o adulto e para a própria criança. A autora afirma que

Sem tal cuidado, corre-se o risco de interpretar algo que ela realiza conforme o modo adulto de pensar, já que terminamos nos atendo apenas à materialidade dos gestos e não ao sistema a que eles pertencem no instante da sua manifestação. Ou seja, no processo evolutivo não há linearidade nem sobreposição de itens aprendidos sucessivamente.

O desenvolvimento do ser humano prossegue pela contínua transformação resultante de sua interação com o meio. Para Lima (1997) sendo o ser humano dotado de um sistema nervoso de grande plasticidade, têm potencialmente uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento. A autora ressalta que a direção que tomará o desenvolvimento é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto.

Nesse sentido, Gomes (2005) corrobora ao afirmar que o desenvolvimento é complexo porque possui muitos fatores que interferem em sua direção, velocidade e qualidade. Sendo dialético porque do entrelaçamento entre o natural (a tese) e o cultural (a antítese) resulta uma síntese, ou seja, uma nova organização com traços de suas duas raízes, mas qualitativamente distinta delas. A autora esclarece que a história do desenvolvimento mostra as transformações qualitativas que acontecem no comportamento da criança até chegar à fase adulta, num processo onde a filogênese é vivenciada na ontogênese de cada humano.

Na perspectiva sócio-interacionista, Felipe (2001) afirma que Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Essas teorias concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Para a autora (*op. cit*, p. 27), através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o

pensamento e a linguagem; sendo que “a articulação entre os diferentes níveis do desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada”.

Para Carvalho & Guimarães (2003) o desenvolvimento da criança é um processo que ocorre numa rede de relações sociais, ou seja, ele acontece em um contexto em que a criança é colocada, a todo tempo, em contato com outras pessoas, sejam adultos, adolescentes ou até mesmo outras crianças. As autoras destacam a idéia de que é imersa nessa rede que a criança vai fazendo sua inserção no mundo e também se referem às investigações e teorias sobre o desenvolvimento, como as de Piaget e Vygotsky, que consideram a articulação entre os níveis biológico e social do ser humano fundamentada na interação do homem com seu meio ambiente.

O processo de desenvolvimento, para Valle & Guzzo (2004) ocorre segundo princípios, que tem por objetivo atender às necessidades da criança, principalmente nos aspectos sociais e emocionais, em interações mútuas com pelo menos um adulto significativo. As autoras ressaltam como princípios: a importância da participação progressiva da criança em atividades recíprocas de forma regular, com uma pessoa com quem desenvolva um forte vínculo afetivo e que estará responsável pelo seu desenvolvimento e bem-estar; as interações interpessoais favorecidas por fortes vínculos, acelerando o crescimento psicológico da criança; o estabelecimento e manutenção de interação com forte vínculo afetivo da criança com seus “cuidadores”; a necessidade de modelos de troca de informações e um contexto de políticas públicas, não apenas de pais e professores, que sejam definidas e garantam suporte para os cuidados com as crianças.

2.2.2 O Desenvolvimento Humano de um ente do Ser do Homem na Idade de 5 a 7 anos

O objetivo deste sub-tópico foi apresentar uma descrição acerca do desenvolvimento humano de crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos pertencentes ao período final da educação infantil e início do ensino fundamental, caracterizados como objeto formal deste estudo. Isto foi feito através do pensamento de

alguns autores da psicologia do desenvolvimento e de outros pertencentes a áreas afins e também da área do conhecimento específico ou pertinente à atuação profissional da autora deste trabalho.

2.2.2.1 Desenvolvimento Físico

De acordo com Papalia & Olds (2000), as crianças na faixa etária entre 5 e 7 anos de idade, encontram-se no final da segunda infância e no início da terceira infância. Nesse período, as autoras ressaltam a importância da análise individual de seu desenvolvimento físico, pois este se relaciona diretamente aos fatores nutricionais e sociais.

As crianças nessa faixa etária realizam constantemente acomodações e ajustes, principalmente tratando-se das habilidades motoras, pois tendem a ter atingido um tamanho ligeiramente superior ao dobro do que tinham quando nasceu, tendo as suas proporções gerais semelhantes às do adulto, esse crescimento afeta todo o esqueleto e conseqüentemente os músculos causando uma série de transformações, para tal elas devem se alimentar adequadamente à faixa etária, para que cresçam oportunamente, proporcionando o crescimento muscular e esquelético comum nesse período.

Papalia & Olds (2000) ressaltam que quanto ao desenvolvimento físico, nesse período, as mudanças de aparência refletem desenvolvimentos internos importantes. O crescimento muscular e esquelético progridem, na segunda infância, tornando as crianças mais fortes. As cartilagens transformam-se em ossos num ritmo mais acelerado do que anteriormente, e os ossos tornam-se mais duros, dando à criança uma forma mais firme. Essas mudanças, coordenadas pelo cérebro e pelo sistema nervoso em amadurecimento, promovem o desenvolvimento de uma ampla faixa de habilidades motoras, o que continua ocorrendo no início da terceira infância, as quais continuam a se aperfeiçoar, elas se tornam mais fortes, rápidas e mais bem coordenadas.

Quanto ao equilíbrio, Fonseca (1998) afirma que a criança já mantém estabilidade corporal para atividades motoras; apresentando habilidades para os movimentos finos. O autor (1995) acrescenta que nessa etapa a criança apresenta

coordenação oculomanual e oculopedal, planificação motora e integração rítmica quanto a praxia global; assim como concentração, organização e especialização hemisférica quanto a praxia fina.

Gomes (2005) reforça a característica de que a criança apresenta uma coordenação motora estável, com movimentos de precisão; dissociando os movimentos entre os dois lados do corpo. Nesse âmbito Condemarin & Chadwick (1987) destacam que as crianças vivenciam atividades isoladas e integradas, as quais favorecem as habilidades motoras de equilíbrio e coordenação dinâmicas e estáticas, relaxação, dissociação de movimentos, estruturação espacial, habilidades refinadas, assim como orientação temporal.

Papalia & Olds (2000) e Gallahue & Ozmun (2003) destacam que nesse período as crianças tendem a explorar e experimentar através de movimentos de seus corpos, os objetos do ambiente, pois as habilidades variam conforme a herança genética e suas oportunidades para aprender e praticar habilidades motoras, assim como na coordenação entre olhos e mãos. Afirmam que na fase mediana da segunda infância as crianças descobrem sua preferência pelo uso das mãos, devendo estar mais bem automatizada na idade escolar.

Os autores corroboram com a idéia de que praticar exercícios físicos e esportes é típico nessa faixa etária, o que proporciona o alinhamento corporal apropriado. Afirmam que é comum a vivência de brincadeiras ativas não-estruturadas como correr, pular, saltar, qualificando o desenvolvimento físico, que é fortemente dependente do código genético.

Gallahue & Ozmun (2003), chamam a atenção para a importância do reconhecimento da interação entre a composição biológica do indivíduo e suas próprias circunstâncias ambientais peculiares. Para os autores o desenvolvimento motor é altamente específico e cada criança tem época peculiar para a aquisição e para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Os autores ressaltam como características do desenvolvimento físico e motor, nessa faixa etária, aquelas relacionadas ao padrão de crescimento que tende a se lentificar, sendo o ritmo estável; esclarecendo que a maioria das habilidades motoras

fundamentais tem potencial para estar bem-definida nesse período. Destacam que as crianças são capazes de fazer a transição da fase motora fundamental para a fase motora especializada, com auxílio; e que realizar atividades que incorporem o uso de música e de ritmo, são valiosas para melhorar as habilidades motoras fundamentais, a criatividade e a compreensão básica dos componentes de orientação espaço-temporal e ritmo.

O padrão de sono das crianças nessa faixa etária é um fator de destaque, pois elas devem ter condições de dormir mais profundamente no período noturno, adequando seu padrão de sono, sendo comum nesta etapa do desenvolvimento o despertar repentino com pesadelos ou terror noturno, o que deve ser visto como efeito do sono profundo, sem sustos para a criança. Segundo Gesell (1999) o padrão de sono adequado é importante, pois o sono é uma reação tão inclusiva e fundamental como a nutrição.

Quanto ao sistema visual, percebe-se que as crianças de 5 a 7 anos de idade apresentam um aparelho visual mais maduro, apresentando a visão mais aguda, o que possibilita uma maior capacidade de focar, devido a melhor coordenação dos movimentos oculares. Papalia & Olds (2000) ressaltam a importância da atenção de pais e professores quanto a qualquer sugestão de desajuste visual; assim como quanto a sugestão de sintomas de desajuste na capacidade auditiva, visto a importância dos dois sistemas para a aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento do sistema nervoso, Gomes (2005) afirma que as crianças entre 5 e 7 anos possuem dominância hemisférica, ocular, manual e pedal, tendo maturação biológica de determinadas estruturas cerebrais, levando a uma aprendizagem onde estas estruturas são utilizadas na formação de novos sistemas funcionais. Murdoch (1997) acrescenta que a comunicação humana na forma do comportamento da fala e da linguagem depende diretamente dos processos que ocorrem no sistema nervoso.

Quanto as doenças comuns, Papalia & Olds (2000) destacam a incidência de sintomas como tosse, secreção nasal, dor de barriga, os quais são comuns neste

período, assim como os problemas respiratórios, ressaltando a necessidade da observação dos adultos responsáveis pela incidência.

Para Bee (2003) o desenvolvimento físico torna possível novos comportamentos, determinando a experiência, afetando as respostas dos outros e o auto conceito. A autora esclarece que embora todas as crianças atravessem as várias seqüências do desenvolvimento físico na mesma ordem, elas variam muito no ritmo em que passam pelas mudanças corporais específicas. Destaca ainda que, é importante que possam experimentar tarefas motoras mais refinadas, favorecendo o desenvolvimento destas habilidades, pois apresentam coordenação para cópia de símbolos, desenvolvendo amplamente a habilidade motora refinada, assim como o controle ocular, coordenação óculo-manual e óculo-pedal.

Nesse aspecto Le Boulch (1990) enfatiza que nessa etapa do desenvolvimento a criança realiza atividades de jogos corporais, as quais facilitam a independência braço-tronco, favorecendo a preparação da atividade gráfica.

2.2.2.2 Desenvolvimento Psicossocial

O desenvolvimento psicossocial se refere, segundo Papalia & Olds (2000) aos distintos padrões de personalidades das crianças, as quais refletem influências inatas e ambientais. Ainda podemos relacionar ao desenvolvimento psicossocial, o temperamento da criança, Bee (2003) esclarece a diferença entre temperamento e personalidade. Os estudos da autora descrevem alguns pontos entre as teorias biológicas e as teorias da aprendizagem. Ela apresenta algumas proposições sobre os argumentos biológicos do temperamento infantil; são elas: cada indivíduo nasce com padrões característicos e geneticamente determinados de resposta ao ambiente e às pessoas, essas diferenças genéticas operam por meio de variações nos processos fisiológicos fundamentais, as disposições temperamentais persistem da infância à idade adulta e por fim, as características temperamentais interagem com o ambiente da criança de forma que podem reforçar ou modificar os padrões temperamentais básicos.

Quanto ao campo da aprendizagem, Bee (2003) apresenta vários estudos distintos, os quais destacam os seguintes propósitos; primeiro, o comportamento é fortalecido pelo reforço, segundo, o comportamento reforçado em um esquema parcial será ainda mais forte e mais resistente à extinção do que o comportamento consistentemente reforçado, terceiro, as crianças aprendem novos comportamentos em grande parte por meio da modelação e por último, a partir do reforçamento e da modelação, as crianças aprendem não apenas comportamentos, mas também idéias, expectativas, padrões internos e autoconceito.

Nesse campo, Gomes (2005) afirma que a maturação biológica de determinadas estruturas cerebrais é característica para que ocorra uma aprendizagem onde estas estruturas biológicas sejam utilizadas na formação de novos sistemas funcionais; possibilitando não somente o domínio dos instrumentos de codificação e decodificação da fala, como a capacidade em representar a percepção simbolicamente com sinais lingüísticos, levando a criança ao domínio do código lingüístico, ampliando seu universo cognitivo para além da percepção sensorial biológica. Nessa etapa ela deverá obedecer a instrução verbal complexa sem uso da fala egocêntrica, demonstrando auto-regulação verbal interna e nível de desenvolvimento de atenção voluntária estável.

Quanto aos níveis hierárquicos de experiências na aprendizagem, Johnson & Myklebust (1987) afirmam que o processo de aprendizagem dá-se a partir de experiências que podem ser organizadas em cinco níveis de crescentes graus de complexidade, realizando-se em espiral dialética, com funções superpostas e interligadas. São eles: Sensação - Percepção - Formação de Imagens - Simbolização - Conceituação. A possibilidade da vivência de cada uma destas experiências está atrelada à pré – existência do nível anterior, revelando-se, assim, seu caráter hierárquico e sendo descritas pelos autores da seguinte forma:

- Sensação; é o nível mais primitivo do comportamento, referindo-se unicamente à ativação de estruturas sensoriais. É a partir das sensações que o indivíduo pode perceber o mundo que o cerca;
- Percepção; constitui-se na tomada de consciência relativa a sensações em progresso. A eficiência da percepção depende de que o aparato neurológico seja capaz de converter, adequadamente, as sensações em impulsos elétricos.

Apesar de ser um comportamento neurologicamente superior à sensação, do ponto de vista psicológico é, ainda, extremamente rudimentar. No entanto, é baseado na percepção que o indivíduo irá formar imagens;

- Formação de Imagens; refere-se a sensações ou informações já recebidas e percebidas. Está relacionada aos processos de memória já que corresponde a um registro de aspectos das experiências vividas, ainda que a elas não se associem palavras (aspectos não verbais), as imagens formadas não se restringem apenas ao nível visual; são registros de percepções oriundas de quaisquer dos órgãos dos sentidos. Incluem-se, aqui, além das imagens do cotidiano, os sons sociais não verbais odores característicos de diversas coisas, os sabores típicos dos diferentes alimentos, texturas de objetos, assim como também a percepção social, ou seja, expressões faciais e corporais percebidas em várias situações;
- Simbolização; habilidade descrita como exclusiva da espécie humana e que corresponde à capacidade de representar uma experiência de forma verbal ou não verbal. As simbolizações não verbais verificam-se através de símbolos visuais ou auditivos, em manifestações artísticas, musicais, religiosas e patrióticas. Incluem-se nesta categoria as capacidades de avaliar e recordar situações, emitindo julgamentos do tipo: perto – longe – grande – pequeno – alto – baixo – cheio – vazio - depressa – devagar, etc. As simbolizações verbais estão relacionadas a palavras.
- Conceituação; complexo processo mental que envolve capacidades de abstração, classificação e categorização. Os autores ressaltam que conceituar e abstrair não são sinônimos. A abstração contrapõe-se à concretização, pressupondo um maior grau de distanciamento em relação a uma circunstância observável. Ainda assim, a experiência abstraída pode ser, e em algum momento certamente foi, observada. No entanto, para conceituar, também é necessário classificar e categorizar, sendo estes fatores críticos do processo já que classes e categorias, sendo estes, fatores críticos do processo já que classes e categorias não são, em si, observáveis.

Quanto à aquisição do simbolismo, Zorzi & Hage (2004) esclarecem que o simbolismo somente se completa quando a criança atinge um nível independente de representação. Na faixa etária de 5 a 7 anos, as crianças apresentam maior capacidade de representar, vivenciando situações de faz-de-conta, através de brincadeiras, como mímica e atividades imaginárias, (BEE, 2003, GALLAHUE E OZMUN, 2003). Barros (1987) corrobora ao afirmar que, as crianças devem ter acesso ao brinquedo de representação, construção e também devem brincar com outras crianças, para desenvolver a capacidade de representação e simbolismo. Winnicott (1982) ressalta que adquirir experiências através da brincadeira é imprescindível, pois a personalidade da criança, nesse período, evolui por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos.

Papalia & Olds (2000) e Bee (2003) ressaltam que essas crianças se encontram no 2ª ponto da etapa descrita por Piaget de equilíbrio; situando-se no final do período pré-operacional e início do estágio das operações concretas, necessitando vivenciar atividades cognitivas que proporcionem a aquisição de esquemas complexos, representados por ações mentais abstratas.

Le Boulch (1987) destaca a importância, nessa etapa do desenvolvimento da criança possuir a capacidade progressiva de um bom afinamento da percepção de seu “corpo próprio”; associando os dados visuais aos dados cinestésicos, tendo uma boa “representação topológica de seu corpo; afastando-se progressivamente de um tipo de representação figurativa para ingressar no pensamento operatório; nessa etapa a criança se beneficia ao utilizar a verbalização na ação, permitindo a associação estreita entre o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novas formas de somatognosia.

De Meur & Staes (1989) ressaltam que nessa etapa a criança é capaz de reconhecer e exprimir diversas posições corporais, associando objetos a diferentes partes do corpo, reproduzindo diversas posições do corpo no papel; demonstrando noções de orientação temporal para ordem e sucessão, duração de tempo, renovação cíclica dos períodos e ritmos, podendo orientar-se espacialmente de olhos fechados e abertos, sendo ainda capaz de prever diversos trajetos.

O aspecto de desenvolvimento bio-psíquico e emocional para alguns autores como, Papalia & Olds (2000), Sears e Feldman (1981) e Gallahue e Ozmun (2003) é característico da existência de uma série de frustrações vividas pela criança nessa etapa de vida, havendo uma grande identificação com os pais. Nessa etapa precisam ser aceitas pelo grupo a que pertencem; devendo haver oportunidade de introduzir-se gradualmente nos demais grupos (vizinhança, escola entre outros) e em suas atividades. Elas devem possuir espaço adequado para reunir-se em grupos de sua faixa etária, pois se encontram no período de desligamento progressivo da presença dos pais, (RAPPAPORT, 1981).

Os autores esclarecem que embora as crianças nessa faixa etária, de 5 a 7 anos, possam fazer julgamentos sobre sua competência em diversas atividades, elas ainda não são capazes de estimar sua importância, tendendo a aceitar os juízos dos adultos, os quais exercem um papel fundamental para transmitir à criança lugar seguro e estável no ambiente familiar e escolar. Nessa fase a “auto-estima”, descrita por Papalia e Olds (2000, p. 218) como “o julgamento que fazemos acerca de nosso próprio valor” tende a ser global e pode depender da aprovação de adultos. Bee (2003) ressalta a característica que a criança tem de aprender regras sociais de expressões emocionais específicas, pois aprendem, nesse período a regular ou a modular sua expressão emocional, devendo ser compreendidas, pois supõem que todos vêem o mundo como elas o vêem.

Emocionalmente, as crianças demonstram certa confusão em compreender suas emoções e sentimentos, havendo uma incapacidade em reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo, (BARROS, 1987). A autora afirma que elas devem ser orientadas quanto aos padrões das emoções e suas circunstâncias de mudança, conseguindo compreender emoções mais complexas e sutis como orgulho e vergonha. Torna-se, portanto, necessário que ela seja esclarecida quanto ao senso de realidade, para lidar com o sentimento de medo assustador comum a essa faixa etária. Quanto ao sentimento de medo as crianças devem ser encorajadas para o raciocínio prévio às atividades, favorecendo o reconhecimento dos perigos potenciais, reduzindo o comportamento freqüentemente temerário comum nesse período, (GALLAHUE E OZMUN, 2003).

Para Rappaport (1981) e Gallahue & Ozmun (2003) é fundamental que as crianças nesse período se sintam amadas pelos pais, para que não se tornem um Ser pseudofeliz, devendo haver inúmeras oportunidades de encorajamento, sendo o esforço positivo dos adultos fundamental para o desenvolvimento de autoconceitos positivos. Rappaport (1981) afirma que é imprescindível que os pais não sejam indiferentes à criança, preocupados somente com seus interesses, sem tempo para se dedicar a seu filho, para que a criança não se sinta rejeitada e não-aceita, pois ela se beneficia de atenção dirigida. Para tal, é necessário que a família, pais e amigos tenham atitudes de aprovação e desaprovação frente ao agir da criança, para que a mesma forme modelos de construção de personalidade, levando-a a construção do auto-conceito e auto-imagem; assumindo aos poucos seus cuidados pessoais, facilitando a aquisição de sua independência e responsabilidade, (PAPALIA E OLDS, 2000, GALLAHUE E OZMUN, 2003).

Le Boulch (1990) esclarece que nessa etapa do desenvolvimento a criança expressa os fatos vivenciados através do corpo, estabelecendo uma ligação entre o imaginário e o real, o que permite que ela não permaneça no universo da fantasia. O autor ressalta que a criança vivencia atividades lúdicas, as quais favorecem a expressão da sua personalidade e a evolução da imagem do corpo, integrando progressivamente seu corpo, adquirindo consciência de seu “corpo próprio”, com possibilidade ulterior de representação mental e de transformação de si em relação a outra pessoa.

Quanto ao aspecto de desenvolvimento da sexualidade, as crianças correspondentes a essa faixa etária devem ser orientadas quanto às diferenças anatômicas entre os sexos, assim como pelas atividades sexuais dos pais, pois se encontram no período intermediário entre o final da fase fálica do desenvolvimento psicosexual, descrito por Freud, e início do período de latência, devendo receber esclarecimento sexual, aos poucos, à medida que manifestem sua curiosidade e de acordo com sua capacidade de compreensão (BARROS, 1987). A autora esclarece que as crianças se identificam com o progenitor de seu próprio sexo, copiando aspectos do comportamento adulto, encontrando-se no final do período descrito por Erikson como idade da iniciativa versus culpa e início do período do domínio versus inferioridade.

Gallahue & Ozmun (2003) relatam que nessa fase as crianças aprendem um papel sexuado apropriado, devendo possuir conhecimento do mundo e das leis que o regem, devido ao antigo interesse pelo próprio corpo, que se dirige agora para curiosidade pelo corpo do outro, (TELES, 1990).

Para Winnicott (1982) e Rappaport (1981) as crianças entre 5 e 7 anos devem viver em um meio circundante emocionalmente sólido e constante, em que elas próprias possam descobrir, cada uma à sua maneira, o surto do sexo em si próprias e o modo como isso altera, enriquece, complica e inicia relações humanas; ocupando-se através da prática de atividades manuais, esportes e competições devido aos desejos incestuosos sobre a masturbação.

No âmbito escolar, Freire (1989) destaca que as crianças estabelecem mais trocas com o meio em que estão inseridas, pois há uma socialização crescente, seja através da brincadeira, do jogo ou do esporte. Através dos jogos oferecidos na escola, a criança vivencia e toma consciência da realidade concreta, pois compreende melhor aquilo que vive na sua ação; vivenciando situações que fazem parte de sua cultura, principalmente no contexto escolar.

2.3 Tema dos Valores

O tema dos valores encontra na problemática de natureza filosófica denominada de axiologia, ou na teoria dos valores, uma possibilidade de resolução ou de entendimento de tal tema. Isto significa dizer que, através do estudo de vários aspectos pertinentes a esta teoria, se poderá adentrar no mundo dos valores e daí se obter conhecimentos que possam ser abstraídos para diferentes objetos de estudos.

Uma das referências teóricas acerca do tema dos valores e de diferentes aspectos de tal axiologia encontra-se em Beresford (1999, 2000) onde o autor, sugere que antes de se iniciar uma compreensão axiológica em torno de algum objeto formal de estudo, que se leve em consideração a visão de mundo, a ideologia, a condição humana e o destino humano dos mesmos.

Por **visão de mundo e ideologia**, entende-se que a **cosmovisão** diferenciada é o resultado de controvérsias existentes entre concepções de metafísicas, e, ou, de ontologias (ontológico, ente e ôntico). Foi necessário a esse tema, de acordo com o referido autor, fazer uma análise de concepção de metafísica e ontologia.

Metafísica como termo, originou-se no ano 5º a.C. com os textos de Aristóteles, *metà ta physiká*, organizado e intitulado, por Andrônico de Rodas, que significa “após da física”; posteriormente, passou a ter o significado, “aquilo que está além da física”, que a transcende. Na tradição clássica, e, em parte da idade medieval, correspondeu à parte nuclear do sistema filosófico da época, e era definida como, a “filosofia primeira”, ou que examina - “os princípios das causas primeiras” -; e assim foi ponto de partida ou pressuposto de todo o sistema filosófico, passando a constituir-se na Ontologia Geral.

A Ontologia Geral ou doutrina do Ser em geral trata o Ser como Ser e não suas condições particulares; e, também na doutrina do SER SUPREMO ou SER DIVINO. Na tradição escolástica existe uma distinção entre metafísica geral, que é a Ontologia, a que examina o conceito geral de Ser, e a realidade em seu sentido transcendente; e, a metafísica especial, a que trata de domínios específicos do real.

O termo Ontologia surge então como significado de ciência de Ser, ou da Metafísica geral, isto é, “do Ser como Ser”, considerando tanto os seres materiais como espirituais, independentemente de suas particularidades e de sua inteligibilidade. A metafísica então se preocupa com a unidade do Ser e a Ontologia com a diversidade dos Seres.

A partir do termo Ontologia, surgem mais três termos: Ontológico, que se refere ao Ser em geral; Ente e Ôntico, que faz referências ao Ser em particular e em concreto.

Kant trata do Ser em geral; Martin Heidegger o faz de forma particular, ou em uma dimensão, expressa por ele, como “ôntica”; ou, ainda, resultante do Ser, como “ente”, com uma existência concreta.

O termo “ente”, como significado de Ser, provém do grego *on*, e *ens* do latim, assim como, de *Seiende*, e *sein*, do alemão; é utilizado como tradução também na expressão grega, *to on*, da alemã, *das Seiend*, serve para designar o “ser que existe,” ou “o ser em concreto”, ou seja, o ser que existe em sua realidade concreta, e, é denominado como, “ente”.

O termo “ôntico”, no pensamento de Heidegger, serviu para designar o Dasein, ou “ser aí”, em sua existência concreta; diferente do Ser “ontológico”, que diz respeito ao Ser em geral.

Para Miguel Reale, o desenvolvimento do pensamento em torno da ontologia, divide-se em: sentido Lato, que é a Teoria do Ser ou Metafísica; e Estrito, já no século XX, que é a teoria dos seres e dos entes. E é nesse contexto contemporâneo, que Reale apresenta a tese do “ser deve-ser”, que, para ele, se permitirá compreender os motivos, pelos quais, a Teoria Geral do Conhecimento, Teoria dos Valores ou Axiologia, deixaram de fazer parte da Metafísica.

Por fim, devemos esclarecer a distinção dos termos **visão de mundo e ideologia**, tornando-se necessário entender que visão de mundo ou cosmovisão se dá em um nível mais abrangente do que a ideologia propriamente dita, pois, reflete os valores que direcionam a vida em geral, enquanto que a ideologia pode ser considerada como parte da visão de mundo, e está intimamente ligada ao modo de relacionamento social (WERNECK, 1984).

O termo **Ideologia** relaciona-se a um fenômeno característico da estrutura do pensamento, ou seja, a característica do relacionamento social comum, que faz com que toda interpretação dos fatos seja feita, segundo um determinado ponto de vista.

Por **condição humana**, dentro do sub-tópico, mal da existência, Gobry (1987) diz que o homem é infeliz, porque aspira à felicidade, mesmo não sabendo bem o que é, devido a não haver experimentado profundamente; mas, que ele está sempre à procura dela. Para o autor é a grande ausência; aquilo que se espera sem cessar, e que nunca vem; algumas situações vividas, como certos prazeres, consolos, assumem indevidamente sua aparência, no entanto, percebe-se que é apenas ilusão.

Os filósofos chegam, então, a uma idéia principal, a de que não se procura a felicidade fora de si: procurar a felicidade é se procurar; ou seja, voltar-se para si mesmo, em que se descobre não ser precisamente infeliz, a não ser pelo fato de procurar a felicidade; voltado para si mesmo, ele encontra apenas a impotência e a mediocridade.

Acerca da condição humana, o autor conclui que, aquele que procura o Bem o atinge, e fica totalmente surpreso em conseguir, ao mesmo tempo, a felicidade que ele

não procurava, e, que ainda questiona: O que é o Bem? Pode-se verdadeiramente atingi-lo? Existe um meio de se identificar e encontrar o Paraíso perdido? Para Gobry (1987), é preciso reencontrar o sentido eterno da condição humana.

O tema do **destino humano** será descrito brevemente, por meio de três subtemas, que são: o “Valor e Mal”; “Valor e Privação”; e, “Natureza e Essência”.

No que se refere ao tema, **Valor e Moral**, Gobry (1987) diz que, afirmar o mal é, ao mesmo tempo, afirmar o bem; pois, para o autor a estimativa de uma coisa boa só se consubstancia, por referência a uma coisa má. O bem é aquilo que é normal, necessário e evidente; e ao mal, se deu o sentido de contravenção e de oposição à lei moral. O valor, ao contrário, se refere, não somente aos aspectos morais, mas, à verdade, a beleza, a felicidade, o valor é a evidência, o essencial. A partir desse contexto, de valor e moral, todos os sábios e filósofos passaram a analisar todos os aspectos relacionados à existência humana, como a oposição entre sabedoria e o absurdo, em que, a sabedoria opta pela lógica, e a filosofia do absurdo contradiz à lei da lógica, e responde, por outro lado, às filosofias do otimismo, e que estas optam pela experiência.

No que concerne ao **Valor e privação**, a consideração objetiva do Mal direciona o homem ao **valor**; e que este é o valor que conduz cada ser à experiência subjetiva da **privação**. Para Gobry (1987), a insuficiência da qual o homem sofre não é ontológica, e, sim, metafísica, por isso o autor afirma que [...] **não é de uma falta de ser que o homem sofre, mas de uma falta de valor** (grifo nosso). O autor diz que, a **privação** do valor absoluto, a que a sabedoria mesma não pode curar, coloca o problema da essência e de destino de cada ser; complementando que, a privação é imperfeição; e, esta convida cada indivíduo a ser perfeito. Essa não é uma idéia, e, sim, uma exigência; ela é também uma vacuidade objetiva; vacuidade que corresponde a certo objeto próprio a satisfazer.

O último sub-tópico a ser é a **Natureza e essência**, que, no pensamento do referido autor, é que, a “moral é a passagem intencional da natureza à essência; da vacuidade à plenitude; da insatisfação ao valor”; ele ainda ressalta que, sob o ponto de vista moral, a descoberta do **destino** é, ao mesmo tempo, segurança da **liberdade pessoal** (ibid., grifo nosso).

A natureza humana avilta o homem, e o faz sofrer, pois, a sua natureza não está à altura de sua **essência**; e, que, à título de espírito, é a perfeição e a plenitude; e a existência espiritual, é a felicidade. Sua natureza é imperfeita e privada; e a sua existência natural é a infelicidade; por isso, ele dá a noção de felicidade, sem que se tenha a experiência.

Ao finalizar o tema do **destino humano**, Gobry (1987) afirma que o homem só tem uma dor, é de ser natural. O homem só tem um dever, é de chegar a sua essência. O homem só tem uma dignidade, é de ser um espírito, quer dizer uma realidade axiológica. Esta dignidade é que faz do homem uma pessoa. Chamamos pessoa: o homem prometido ao Valor eterno.

Os assuntos visão de mundo, ideologia, vistos anteriormente, correspondem ao que Beresford (op.cit.), denomina de “Pressupostos básicos de uma teoria dos valores”. Observado este aspecto o autor descreve outras particularidades de uma axiologia ou teoria dos valores, entre elas, serão apresentadas algumas que se mostraram importantes para se melhor interpretar tanto o objeto formal como o objeto prático deste estudo.

Uma dessas particularidades diz respeito ao conceito básico de valor e de categorias ou características dos mesmos que podem, sobremaneira, ampliar a interpretação do referido conceito.

Pode-se considerar que o conceito básico de valor apresentado pelo referido autor corresponde a tudo aquilo que preenche uma determinada carência, privação ou vacuidade de um ente de um Ser em geral e de um ente do Ser do Homem em particular. Isto porque um ente do Ser do Homem é o único ente que tem a capacidade de valorar, em função de possuir, potencialmente, uma consciência, intencional, ou um estado de consciência mais aprimorado, que lhe permite, em função de suas necessidades, transformar o mundo da natureza no mundo da cultura e no mundo dos valores.

Contextualizando-se parte desse conceito tem-se, para efeito deste trabalho, que o valor das condutas e dos comportamentos motores relativos ao objeto prático deste estudo, e, especificamente, os que dizem respeito a uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, se consubstanciará se os

mesmos preencherem as carências, privações ou vacuidades de um ente do Ser do Homem caracterizado com objeto formal deste estudo, ou seja, crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, que têm como carência principal, a dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta grafo - motora inadequada.

E quanto ao critério para se agregar valor, utilizamos o critério de identificar, de forma, o mais radicalmente possível, não só a carência principal, em que se constituiu a essência do problema que deu origem a este estudo, como também, outras carências de diferentes naturezas, diretamente relacionadas com a referida carência principal; que dessa forma, passaram a estar inter-relacionadas entre si a fim de serem preenchidas, positivamente, pelo objeto formal deste estudo. Isto aconteceu, por meio do desenvolvimento da compreensão axiológica; da compreensão fenomenológica; da explicação fenomênica; e da ordenação axiológica.

2.4 Tema da Linguagem

O tema da linguagem foi utilizado como fundamentação teórica para o desenvolvimento do constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada como objeto prático deste estudo.

“Poder-se-ia dizer sobre a linguagem nas suas relações com o pensamento o que se diz da vida do corpo nas suas relações com a consciência, do mesmo modo que não se pode colocar o corpo em primeiro plano e que, contudo, não se pode subordiná-lo, retirar-lhe sua autonomia (S. de Beauvoir), não se pode dizer que a linguagem faça o pensamento, mas também não se pode dizer que ela seja feita por ele. Ele a habita, e ela é o seu corpo. Essa mediação entre o objetivo e o subjetivo, o interior e o exterior, que a filosofia busca, poderíamos encontrá-la na linguagem se conseguíssemos nos aproximar mais dela” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.93)

2.4.1 Desenvolvimento da Linguagem

O tema do desenvolvimento da linguagem será abordado neste tópico, enfatizando os aspectos de aquisição da linguagem oral e escrita e, por conseguinte o

aspecto específico da aquisição do grafismo, este último se destaca apenas para fins didáticos, ficando estabelecido sua constante inter-relação com o desenvolvimento da linguagem escrita.

Oliveira (2002, p.182) afirma que “uma aprendizagem significativa e genuína da língua deve possibilitar ao sujeito, enquanto cidadão, uma participação social efetiva, levando-o a comunicar-se, buscar informações, opinar, ouvir, refletir e atuar criticamente, assumindo seu papel na produção histórica do conhecimento”. A autora ressalta que a linguagem é uma das formas de comunicar e expressar sentimentos, idéias, ações, portanto, nossa visão de mundo.

Ao fazer uso da linguagem, a criança constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre o outro e sobre a própria linguagem, concluindo que produzir linguagem é aprender linguagem.

É de fundamental importância que as três unidades funcionais cerebrais descritas por Luria (1995) desempenhem suas funções em completa interação, visto que apresentam uma atividade estruturada em termos hierarquizados, mas dialeticamente recíproca, colocando em prática a atividade de uma unidade em interação com as demais. Esse sistema de comunicação e de inter-relação dinâmica em que a mudança ou a organização de uma unidade interfere com a mudança ou organização das demais unidades é primordial para a atividade da linguagem.

2.4.1.1 Desenvolvimento da Linguagem Oral

A linguagem oral possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação do próprio sujeito e do outro, como também favorece o estabelecimento de relações interpessoais; tornando-se possível comunicar idéias, pensamentos e ações.

Numa perspectiva sócio-interacionista, os estudos de Gomes (2005) sobre a fala, como um sistema simbólico de mediação construído socialmente, esclarecem que há uma competência biológica para fala, mas só interagindo com a língua, intermediada pelos falantes da cultura, a criança internaliza esta fala social.

Nessa perspectiva, a autora descreve as etapas seguintes; num primeiro momento a criança só possui linguagem pré-verbal receptiva e está apta a receber linguagem, mas precisa desenvolver a decodificação. Ainda no primeiro ano de vida, surge a fala externa, expressiva, comunicativa, rica de conteúdo emocional, mas sem conteúdo de significação, acompanhando determinadas condições ainda sem exercer sua função de representação. Aos poucos a interação com o outro permitirá que o bebê tenha consciência da fala enquanto um som especial e perceberá nessa interação que o som isolado do gesto, é capaz de controlar o comportamento do outro.

Esse descolamento entre a palavra e o objeto acentua-se progressivamente até que a palavra possa representar o objeto ausente, adquirindo então a função de representação. Nessa etapa, a criança aprende as palavras operativas, exercita a fala para controlar o comportamento do outro e se deixa dirigir pela palavra do adulto. Enfatizamos aqui a participação da fala nas formas superiores das diferentes funções mentais, desempenhando funções específicas na atividade cognitiva humana, tais como: comunicação; atividade intelectual (abstração, generalização, pensamento categórico) como instrumento de codificação da experiência; e regulação e organização dos processos mentais que produzem comportamento.

Nesse sentido, Gomes (2005, p.155,156) afirma que:

A internalização da fala, ou seja, sua transformação de fala externa em fala egocêntrica e, depois em fala interna introduz novas formas de funcionamento do sistema nervoso. A fala é um instrumento para troca de informações no âmbito interno, mental (fala interna e pensamento) e no âmbito externo, social (fala comunicativa). Além de servir à comunicação entre os humanos, a fala tem a capacidade de organizar a atividade mental a partir da sua lógica verbal. As palavras são os signos do segundo sistema de sinalização da realidade, capazes de formar representações mentais que estruturam a consciência e ordenam o comportamento.

No percurso da ontogênese, a fala da criança acontece depois da ação; ela fala do que aconteceu no tempo passado. Sua atividade cognitiva, mediada com predomínio do sistema de sinais concretos, exige a presença do estímulo. O segundo sistema segue o primeiro, a fala ecoando a ação realizada, ou seja, o período da fala externa, comunicativa; a criança funciona numa dimensão espacial. E então, a fala comunicativa se complexifica, até que ocorre uma transformação qualitativa, a função da fala muda,

além de servir para descrever o mundo, passa a auxiliar a criança na atividade que está desempenhando. Nesse período a fala se aproxima da ação até acontecerem simultaneamente, no tempo presente; e a fala passa a interferir na ação, a criança não apenas fala do que faz, mas organiza a ação no seu curso com auxílio da fala; período denominado por Vygotsky por fala egocêntrica.

Dando prosseguimento, a fala segue seu deslocamento temporal em relação à ação até anteceder-lá, assumindo sua função planejadora, sob a forma de fala interna. Nessa etapa a criança consegue falar de uma ação antes de executá-la, podendo descrever algo que acontecerá no tempo futuro, adquirindo a capacidade de antecipação, podendo decidir previamente o que irá fazer. Finalmente a fala, como todas as outras funções mentais, é completamente internalizada; e a criança consegue a auto-regulação do comportamento.

Sintetizando a teoria apresentada acima, a autora afirma que a fala externa possui basicamente uma função comunicativa; a fala egocêntrica é um momento de transição, e sua função é organizar a atividade em curso; a fala interna tem função planejadora. A fala egocêntrica organiza a atividade com a forma da fala externa e a função da fala interna. A fala externa é expandida; a fala interna é condensada. A fala externa tem suporte concreto; a fala interna é uma abstração, se fundindo com as idéias, os pensamentos.

Quanto aos contextos comunicativos, Zorzi & Hage (2004, p.15) esclarecem que as diversas pesquisas na área da aquisição da linguagem apontam que, desde o primeiro ano de vida, a criança participa de intercâmbios comunicativos com o adulto, o que possibilita a aprendizagem de manifestações dos seus desejos, assim como da compreensão do desejo do outro. Os autores afirmam que “quando a criança passa a utilizar a linguagem propriamente dita, ela, anteriormente, já dominou a natureza dos contextos comunicativos”, e a representação construída pelas necessidades comunicativas estabelecidas durante as interações com o outro, contribui para o acesso ao código lingüístico no qual ela se encontra e está exposta.

Quanto as dimensões da linguagem, Acosta & *col.* (2003) esclarecem que os aspectos de fonologia e sintaxe referem-se a forma da linguagem, sendo que fonologia implica na produção dos sons e seqüências de sons, e sintaxe relaciona-se a regras de

combinação dos sintagmas em orações. Dando continuidade, o autor destaca que a semântica é a dimensão que abrange o conteúdo da linguagem e representa o estudo do significado das palavras e combinações de palavras e a pragmática relaciona-se ao funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos, ou seja, o uso intencional da linguagem.

Nessa perspectiva, destacamos a seguir o desenvolvimento normal da linguagem de crianças na faixa etária entre 5 e 7 anos de idade, que se encontram no final da segunda infância e no início da terceira infância, o qual, de acordo com Zorzi & Hage (2004), caracteriza-se da seguinte forma:

- **Sintaxe:** a criança faz uso de períodos simples e compostos, incluindo subordinados com “pois” e “para que”. Já faz uso de tempos verbais, como pretérito mais que perfeito e condicional, assim como usa corretamente os verbos irregulares mais utilizados; podendo fazer uso de voz passiva;
- **Fonologia:** até 5;6 anos desaparecem as simplificações de grupo consonantal, silabificações e substituições. Aos 6 anos, eventualmente, podem aparecer omissão de sílaba átona em palavras polissílabas com mais de cinco sílabas e a partir dos 6 anos as simplificações desaparecem;
- **Semântica:** até os 6 anos apresenta um léxico, em torno de 6.000 palavras, com aumento de nomes, verbos e adjetivos. A partir dos 6 anos já possui um acervo acima de 10.000 palavras, com estabilidade na aquisição dos traços de significação das palavras de uso rotineiro, nesse período o meio sócio-cultural passa a exercer forte influência sobre o aumento do vocabulário. Quanto ao significado gramatical contextual, a criança até 6 anos usa e compreende os advérbios/preposições de lugar por oposição, dominando termos opostos. A partir dos 6 anos já apresenta estabilidade no uso dos advérbios de tempo mais comuns;
- **Pragmática:** até os 6 anos a criança apresenta recursos lingüísticos mais sofisticados para as diversas funções da linguagem; descreve um objeto ou local, demonstrando ainda habilidades metalingüísticas. A partir dos 6 anos já utiliza, de forma sofisticada, todas as funções comunicativas, tornando-se hábil nas argumentações. As narrativas, até os 6 anos, mantém a organização temporal

dos fatos, mesmo omitindo alguns fatos secundários. A partir dos 6 anos a criança já apresenta narrativas detalhadas de histórias conhecidas e relatos pessoais, inventando propositalmente histórias com coerência entre os fatos. As habilidades conversacionais, até os 6 anos, se caracterizam pela capacidade da criança iniciar e manter conversação por muito turnos; ela já conversa com mais de um interlocutor ao mesmo tempo sobre referentes ausentes e abstratos. A partir dos 6 anos, a criança usa recursos adequados para trocar o tema da conversação, se autocorrigue quando percebe que não é compreendida, sendo capaz de reestruturar enunciados e reorganizar o discurso.

2.4.1.2 Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita, iniciaremos apresentando a perspectiva descrita por Luria (1988, p.142), ressaltando a idéia de que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”, esclarecendo a importância do estudo dessa etapa denominada de pré-história da escrita.

Nesta perspectiva, fica exposta a idéia de que antes de atingir a idade escolar, a criança, por si mesma, já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas primitivas, podendo desempenhar, inclusive, funções semelhantes a escrita, propriamente dita. O autor (1988, p.144) enfatiza a importância dessas técnicas primitivas, como estágios necessários ao longo do percurso de aquisição da linguagem escrita, e ressalta ainda que muitas vezes, as mesmas “são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado”.

Cabe aqui descrever as duas condições para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, preconizadas pelo autor, são elas: primeiramente, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais; são eles: ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental

ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum outro objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

Nesse aspecto o autor (1988, p. 145) afirma que:

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver.

Luria (1988) apresenta em seus estudos experimentais sobre a pré-história da escrita, as seguintes descrições; as crianças pequenas de quatro e cinco anos de idade não se relacionam com a escrita de forma instrumental, ou seja, como meio. Elas apresentam a capacidade de imitar os adultos, mas são incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que todo ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim. Neste caso, o ato de escrever é puramente intuitivo, um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Nessa etapa a conexão entre os rabiscos da criança e a idéia que pretendem representar é puramente externa. Esta fase é denominada pelo autor de fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental.

A partir dessa etapa, o autor descreve o momento em que a escrita ainda não é diferenciada em sua aparência externa, mas a relação que a criança estabelece com a mesma se modifica, e passa de uma atividade motora autocontida, para um signo auxiliar da memória. E então, a criança começa a associar sua produção gráfica com a informação e então ela passa a servir como função auxiliar de um signo. Nessa etapa a criança faz uso de sinais topográficos e utiliza a posição, situação e relação entre os rabiscos como função auxiliar técnico de memória. Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra, e que segundo o autor é o primeiro passo na rota da cultura.

A partir dessa fase, a criança deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar um conteúdo específico, e então a escrita da criança se tornará estável e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a

escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos.

Finalizando a etapa da pré-história da escrita, daremos início ao desenvolvimento da escrita simbólica da criança. Nesse momento a criança está no limite entre as formas primitivas de inscrição vistas anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo.

Cabe ressaltar que a escrita não se desenvolve de forma retilínea. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra.

Lofiego (1995) afirma que é a integração funcional dos órgãos receptores e efetores do Sistema Nervoso Central que permite uma correta condução da linguagem e que os elementos de expressão assim como os de recepção de linguagem correspondem tanto à modalidade oral como à escrita da mesma.

Na expressão escrita, a origem da mensagem neuronal para os movimentos necessários, ocorre na zona da área motora primária situada por cima da área do sistema fonador. Com relação ao controle motor, todos os movimentos, incluindo os que são necessários para a escrita, organizam-se em múltiplos níveis no sistema nervoso.

Jakubovicz & Cupello (1996) esclarecem de uma maneira resumida que, em relação à escrita, são envolvidos vários sistemas como o visual e auditivo, assim como a motricidade da mão; sendo que a escrita envolve o pólo receptivo visual, no caso da cópia, e o pólo auditivo no caso do ditado, e em ambos o movimento dos dedos e das mãos, o pólo expressivo.

Quanto a leitura, Rocha (1999), afirma que o hemisfério esquerdo especializa-se no processamento das informações verbais, seriais e temporais, na maioria das pessoas. O hemisfério direito torna-se dominante nas análises visuais, espaciais e holísticas. Esta especialização hemisférica determina as características do sistema neural envolvido na leitura. Conforme o autor, as palavras encontradas no campo visual esquerdo seriam identificadas pelo hemisfério direito, sendo processadas no hemisfério

esquerdo. No entanto, a análise das relações espaciais partilhadas pelas diferentes palavras é melhor analisada pelo hemisfério direito. O resultado das análises deste processamento vai de um hemisfério a outro através das porções posteriores do corpo caloso. Destacando que, é no hemisfério esquerdo que a palavra lida encontra o seu significado verbal. A identificação semântica da informação verbal envolverá transações entre os sistemas temporais esquerdo e direito, através da chamada transferência interhemisférica, graças ao corpo caloso.

Podemos dizer ainda que a percepção visual de formas e de contornos, associada ao sistema que rege a motilidade ocular, tem uma elevada importância quando desempenhamos a atividade da leitura. A informação luminosa gera um potencial de ação dos receptores retinianos por meio de uma reação química sob a ação dos fótons. A atividade elétrica dos receptores adequa-se à duração e à intensidade do estímulo luminoso.

Quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita, Capovilla, Macedo & Charin (2002) descrevem as fases que a criança passa em seu processo de aquisição, baseadas nos estudos de Uta Frith, são elas; a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Os autores afirmam, de acordo com Morton, que cada fase é caracterizada por uma estratégia diferente para lidar com o texto escrito.

Na primeira fase, a logográfica, desenvolve-se primeiramente a leitura e depois a escrita. Nessa fase não há decodificação alfabética e a criança faz uso de pistas contextuais, tratando as palavras como se fossem desenhos. Nessa etapa ela adquire um vocabulário visual de palavras.

Na fase alfabética, desenvolve-se primeiramente a escrita e depois a leitura. Essa fase se inicia quando a criança apreende as correspondências entre os grafemas e os fonemas. Na escrita alfabética, a criança é capaz de obter acesso à representação fonológica das palavras, assim como de isolar fonemas individuais e de mapeá-los nas letras correspondentes. A leitura alfabética desenvolve-se ao longo de duas subfases, a primeira sem compreensão, onde a criança é capaz de converter uma seqüência de letras em fonemas, mas ainda é incapaz de apreender o significado da palavra que resulta daquela decodificação fonológica; e a segunda subfase com compreensão, onde a criança passa a ser capaz de decodificar tanto a fonologia como significado da

palavra. A passagem de uma a outra subfase depende da consecução do automatismo do processo de decodificação.

Na terceira fase do processo de aquisição de leitura e escrita, denominada ortográfica, desenvolve-se primeiramente a leitura e depois a escrita. A criança lê reconhecendo as unidades morfêmicas. Assim, o reconhecimento relaciona-se diretamente ao sistema semântico. Na escrita ortográfica, a criança escreve usando um sistema léxico-grafêmico, o qual dá conta da estrutura morfológica de cada palavra.

As três estratégias descritas anteriormente não são mutuamente excludentes, coexistindo simultaneamente no leitor competente. A estratégia a ser usada em qualquer momento depende do tipo de item a ser lido ou escrito.

2.4.1.3 Grafismo

Para Le Boulch (1990) a evolução da motricidade gráfica depende da evolução perceptiva e da compreensão da atividade simbólica. A partir daí a criança torna-se capaz de representar, através de signos convencionais, figuras geométricas, letras, evoluindo no domínio gráfico cujo ápice é a escrita. O autor ressalta que “a dificuldade de expressão gráfica predomina mais na área motora do que na área perceptiva, parecendo que a intenção é traída pela execução” (p.90).

Novamente ressaltamos a idéia de que o interesse da criança em fazer traços é anterior ao uso do lápis, fazendo uso de qualquer objeto para fazer traços no chão ou nas paredes. Para o autor a utilização de um intermediário entre o traço e o corpo depende da preensão e do grafismo.

Ao final do primeiro ano de vida a criança começa suas tentativas iniciais de pegar um lápis, época na qual tem adquirido para determinados objetos a preensão polegar-índice, sendo que esta práxis será adquirida durante o segundo ano de vida. Neste período sua produção pode ser denominada de garatujas feitas a partir de movimentos impulsivos. Normalmente essas produções são caracterizadas primeiramente por traços verticais e posteriormente horizontais. Do acaso a criança passa a repetir sua ação, através de reações circulares, aperfeiçoando-os.

O ponto de partida da consolidação da atividade descrita é a atividade cinestésica. Durante o segundo ano de vida, a atividade gráfica dependerá do movimento da raiz do membro, traduzindo-se globalmente por descargas tônicas. O grafismo, originariamente, está envolto por elementos posturais, traduzindo as características tônicas que representam indícios de dominância lateral.

A partir de sua origem impulsiva, o grafismo torna-se neste período um ato intencional visando à obtenção de um traçado. Esse jogo funcional permitirá não somente o aperfeiçoamento de um automatismo, como o treinamento do mecanismo de controle visuo-cinestésico. A criança passará a controlar a impulsividade motora, mantendo o traçado num marco espacial definido, respeitando os limites do espaço. A partir dos primeiros traçados espontâneos, criará seus próprios modelos, surgindo o controle da atividade cinestésica e do tônus pela visão, alcançando a constituição da atividade visuo-motora.

Dando continuidade o controle visual vai exercer-se de forma mais precisa, sendo que o progresso do grafismo ocorrerá na medida em que as coordenações motoras vão se desenvolvendo. Particularmente, o controle distal tornar-se-á proximal e os movimentos da mão e dos dedos estarão mais livres, permitindo a miniaturização do traçado.

Segundo Rocha (1999), há uma área pré-motora situada à frente da área motora da mão que é responsável pela organização dos atos motores para a escrita nos processos de ditado, cópia e geração endógena (quando o indivíduo descreve seu pensamento). Esses processos sofrem uma modulação das áreas parietais de integração polissensorial, que para a escrita, é o giro angular, onde há uma convergência dos sistemas visual e auditivo. Essa convergência tem o objetivo de facilitar o planejamento do controle da mão para a escrita, tanto no caso de ditado e cópia. O autor (1999) preconiza que a organização funcional para a escrita é muito variável entre um indivíduo e outro, dependendo de como é realizada a alfabetização.

Em relação ao movimento voluntário para o grafismo, Fonseca (1995), afirma que essa necessidade é garantida pela segunda unidade funcional cerebral, fundamentalmente pelas zonas secundárias e terciárias occipitoparietais, que se referem as terminações corticais dos analisadores visuais. Sendo que, para que o

movimente se desenrole adequadamente, não basta haver uma estruturação espacial, é igualmente necessário contar com os impulsos constantes que vêm dos órgãos do movimento, ou seja, as aferências proprioceptivas, vestibulares e posturais, que indicam a posição do corpo e a relação que ocupam as suas extremidades no espaço, sem as quais o movimento não pode ser coordenado.

Faz-se necessária ainda a cooperação de outros centros de trabalho que fornecem a ligação de um movimento a outro, assegurando a formulação de um plano sucessivo de movimentos que se integram num padrão motor. Essa função tem de ser exercida pelo córtex pré-motor (terceira unidade funcional cerebral), que por sua vez está intimamente conectado com as estruturas subcorticais.

Devemos dar seqüência descrevendo a modalidade de escrita denominada por manuscrita, segundo Condemarín e Chadwick (1987) a referida escrita constitui uma modalidade de linguagem e práxis. As autoras ressaltam que seu estudo deve situar-se peculiarmente, pelos níveis de organização da motricidade, domínio das direções do espaço, pensamento e pela afetividade.

O desenvolvimento do grafismo nesta modalidade distingue-se em três etapas: pré-caligráfica, caligráfica infantil e pós-caligráfica. Nos deteremos aqui a ressaltar a primeira etapa citada pela mesma englobar a faixa etária de interesse do nosso estudo; a qual caracteriza-se pelos seguintes aspectos: traços retos das letras curvos ou tremidos; as curvas ou semicurvas apresentam ângulos; a dimensão e inclinação das letras apresentam-se irregulares; dificuldade na ligação das letras e alinhamento ondulante tendendo a subir ou descer.

Apresentamos a seguir os estudos de Lofiego (1995) acerca da evolução do grafismo, a autora aborda inicialmente a evolução da motricidade infantil, descrevendo que a motricidade em relação a postura, de um modo geral, se divide em estática e dinâmica. Assim, classifica a postura estática ou fixação postural como as atitudes corporais estabilizadas, mediante as quais a criança consegue segurança e estabilidade, estando relacionada com o equilíbrio, a postura ereta e as atitudes motoras. E a postura dinâmica se relaciona com as translações e as readaptações do “jogo” postural na realização dos movimentos efetivos.

Dando continuidade, afirma que, normalmente as habilidades se desenvolvem sucessivamente, ou seja, ao renovar a atividade, a criança não perde nada de sua capacidade anteriormente adquirida, isso porque as suas atitudes dependem, principalmente, da maturação do sistema neuromotor.

De acordo com o grau de semelhança entre certas atividades, os movimentos podem diferir ou assemelhar-se entre si. Com relação à preensão e à manipulação tudo parece indicar, segundo a autora, que a percepção de profundidade é o resultado da integração gradual dos estímulos visuais e proprioceptivos. O movimento do braço ao alcançar um objeto determina uma mudança na postura preexistente, a qual deve ser contrabalanceada mediante a acomodação do equilíbrio corporal à superfície de sustentação à força da gravidade. Normalmente os primeiros movimentos de preensão se dão na posição de decúbito dorsal, sendo que a atitude de pegar realmente acontece, pela primeira vez, na posição sentada, quando a criança é sustentada.

Quanto a manipulação de “ferramentas” para escrever, Lofiego (1995) descreve as seguintes etapas:

- com um ano de idade cronológica, a criança é capaz de pegar e de manipular com destreza objetos longos e delgados como uma colher, utilizando para tal a ponta dos dedos; sendo que quando utiliza objetos para esfregar ou golpear, por exemplo, recorre a um pegar mais firme, com maior apoio, e mais primitivo, segurando o objeto com a palma da mão;
- em torno dos dezoito meses é capaz de sustentar um lápis pelo extremo oposto ao de sua ponta, ainda apertando-o contra a palma da mão, nessa fase, pela primeira vez, a criança realiza traços definidos e mostra o traçar e o rabiscar (garatujar) como duas atividades diferentes;
- aos dois anos de idade, a criança pega o lápis colocando o dedo polegar à esquerda e os demais dedos à direita, e para desempenhar o “ato de escrever” (grifo nosso), acomoda o lápis com o auxílio da outra mão. Nessa fase a preensão palmar começa a ceder a primitivas tentativas de estender os radiais em direção à ponta do lápis, e então, imita traços verticais e circulares;

- por volta dos dois anos e meio de idade, a criança adquire um particular interesse pelos movimentos dos dedos; limita o tamanho do desenho e tenta imitar o ato de escrever dos adultos;
- ao completar três anos de idade, aproximadamente, a criança imita, ao “escrever”, a maneira do adulto segurar o lápis, fazendo-o descansar sobre a articulação do dedo indicativo com o dedo polegar, enquanto inibe os movimentos amplos do braço, faz maior uso dos dedos;
- aos quatro anos, encontra-se na etapa de transição no que se refere ao pegar o lápis, coloca os dedos indicador e médio à esquerda e o dedo polegar à direita, sustentando com as pontas desses dedos perto da ponta do lápis. A autora destaca que sendo destra, a criança coloca o papel em posição com a mão esquerda, enquanto segura o lápis firmemente, movendo-o por flexão e por extensão dos dedos e movimentos do pulso. Nessa etapa, desenha um círculo mais redondo, pode copiar uma cruz e traçar a linha de um losango sem mais de dois erros. Acrescenta que essa é, sem dúvida a idade formativa da representação gráfica, e a criança começa a representar objetos na forma em que estes parecem aos olhos de um adulto;
- aos cinco anos de idade, a forma de pegar o lápis e de escrever é quase à maneira adulta. Os traços executados no papel limitam-se a um superfície menor, a criança já desenha formas facilmente reconhecíveis. Demonstra relevada perícia ao copiar um quadrado, podendo copiar um triângulo, traçar as linhas de um losango e de uma cruz sem equivocarse. Seus dedos são muito mais rápidos e já maneja o lápis com maior precisão;
- já aos seis anos de idade, a tendência dos seus movimentos, lentos e mais laboriosos, vai da esquerda para a direita, sentido da leitura e da escrita de nossa cultura.

De acordo com a autora as etapas da evolução do grafismo, então se apresentam como:

Fase da Rabiscção – dois anos; subdivide-se em: Rabiscção Livre e Rabiscção com Sentido. A primeira é caracterizada como, rabisco sem significado,

sendo a expressão da atividade motriz, uma simples imitação de movimentos, não traduz uma correspondência imagem mental, e por fim, a criança não levanta o lápis do papel e tem prazer nos movimentos. E a segunda, se caracteriza por uma rabiscação com representatividade, aparecendo o alinhamento de formas isoladas, representando intensamente as sensações, é acompanhada mais ou menos por comentários e a criança começa a levantar o lápis, traçando formas isoladas.

Fase Celular – três anos; caracteriza-se por movimentos rotatórios como semicírculos, sendo aproximadamente redondo, aparecem os zigue-zagues, os traços na vertical, as primeiras linhas cruzadas, os primeiros ângulos e as primeiras retas para representar braços, pernas e etc.

Refinamento Motor – quatro anos; é caracterizada pela forma como a criança segura o lápis, próxima a forma do adulto; é capaz de traçar um círculo da esquerda para direita, confirmando cada vez mais sua lateralidade e por fim, sua interpretação dos desenhos ainda é subjetiva e individualista.

Figuras Geométricas Desconexas – cinco anos; nessa fase, a criança utiliza o desenho como expressão do seu pensamento; passa do círculo ao quadrado (inicialmente sem todos os ângulos). A autora se reporta aos estudos de Gesell, afirmando que, aos cinco anos de idade, os traços retos mostram um progresso do domínio neuromotor na seguinte ordem: traço vertical de cima para baixo; em seguida, traço horizontal da esquerda para a direita e por último, traço oblíquo de cima para baixo.

Aprimoramento – seis anos; nessa fase, a criança começa a relacionar os seus desenhos de forma mais ou menos organizada, podendo, inclusive criar cenas, o domínio do pensamento aparece quando a criança anuncia o que vai realizar e como vai fazê-lo.

Ainda em relação as etapas da evolução do grafismo, Lofiego (1995) ressalta duas formas básicas; o Grafismo lúdico, caracterizado por um grafismo livre, criativo, espontâneo, não se detendo a sinais convencionais; e o Grafismo expressivo, o qual se caracteriza pelo vínculo aos sinais convencionais, é um grafismo limitado e segundo a autora, apresenta uma redução no movimento, sendo adquirido, e exigindo precisão e conhecimento dos padrões representativos.

Em relação a dificuldade apresentada pela criança quanto ao grafismo, a autora (1995) destaca o enfoque funcional da disgrafia, classificando-a como um transtorno da escrita que não responde a lesões cerebrais e sim a transtornos funcionais; algumas características para definir a criança com disgrafia destacadas pela autora são;

- capacidade intelectual nos limites normais ou acima da média;
- ausência de dano sensorial grave;
- ausência de transtornos emocionais severos;
- ausência de transtornos neurológicos graves.

Lofiego (1995, p.131) apresenta, então a seguinte definição para esse transtorno:

“A disgrafia é um transtorno da escrita que afeta a forma ou o significado e é de tipo funcional. Mostra-se em crianças com uma capacidade intelectual normal com uma adequada estimulação ambiental e sem transtornos neurológicos, sensoriais, motores ou afetivos intensos”.

Quanto aos fatores etiológicos, destacamos aqui os apontamentos da autora para as causas mistas desse transtorno; são elas: problemas emocionais por instabilidade da criança; pressa em terminar a tarefa; prejuízo na coordenação motora, com sacudidas e contrações bruscas; rigidez e crispação dos dedos, braço que escreve e dos ombros; fenômenos dolorosos em toda a extremidade superior; detenções forçadas durante a escrita; lentidão para executar a escrita; sudorese palmar; atitude instável e variação freqüente na forma de sustentar o lápis e reação à escrita.

Em relação a sintomatologia a autora aponta, entre outras, as seguintes características;

- emocionais e de comportamento: insegurança, frustração, isolamento, agressividade, crises de birra ou choro, necessidade de afirmação, sentimento de abandono e perseguição;
- evolução motora: quedas e tropeços constantes, deixa cair objetos com facilidade, imagem corporal prejudicada, inabilidade para manusear objetos e inabilidade para subir e descer escadas.

E, por fim, em relação ao traçado, apresenta, entre outras, as seguintes características: incoordenação de movimentos; repasses; rasuras; alterações direcionais e de tamanho das letras; falhas nas proporções das letras; escrita espelhada; alteração

na força, com traçados muito leves ou fortes; lentidão exagerada e mau uso do espaço gráfico.

Finalizamos este sub-tópico abordando as observações de Luria (apud, OLIVEIRA, 1999, p. 69), quanto a aquisição do grafismo, o autor afirma que as crianças inicialmente imitam o formato da escrita do adulto, produzindo “rabiscos mecânicos”, sem nenhuma função instrumental, posteriormente distribuem os registros no espaço do papel, denominado de “marcas topográficas” e em seguida realizam “representações pictográficas” que seriam desenhos estilizados usados como forma de escrita.

E por fim, quanto ao controle motor, Seber (1997) ressalta a importância de se privilegiar a regularidade progressiva das conquistas alcançadas pela criança. A autora afirma que a atividade gráfica, inicialmente é caracterizada pelo simples prazer de rabiscar, de exercitar motoramente a ação de deixar marcas no papel. Pouco a pouco, o controle dos movimentos do braço e das mãos é maior. A criança realiza formas que envolvem curvas em direções contrárias, mas combinadas no mesmo movimento, ou seja, faz traços que diferem quanto ao sentido. Acrescenta que ao mesmo tempo que esses traços se diferenciam na direção das primeiras figuras, a criança passa a atribuir significados àquilo que produz e pode, inclusive, antecipar o que realizará posteriormente. Ressalta ainda que as realizações observadas no plano das condutas refletem progressos internos indicativos de uma capacidade crescente de representar coisas ausentes.

2.5 Tema da Fonoaudiologia

O tema da Fonoaudiologia foi utilizado como fundamentação teórica para o desenvolvimento de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade.

Quanto aos aspectos gerais da Fonoaudiologia, apresentamos em relação a sua origem os apontamentos de Munhoz (2006), ao se reportar aos estudos de Berberian & Massi (1999) ressaltando que o contexto sócio-histórico da década de 20 do século passado foi marcado por medidas de normatização da língua, servindo de cenário para a origem do profissional de fonoaudiologia, o qual encontrava-se inserido no contexto escolar, e que era especializado em combater os distúrbios da comunicação. Dando

continuidade, Berberian (1995) esclarece que a idéia da eliminação de tais distúrbios foi incorporada pelos professores, que recebiam orientações de outros profissionais e, dessa forma, foram gradativamente mudando a imagem de educadores para terapeutas. E com a institucionalização dos cursos de fonoaudiologia, na década de 60, as práticas de normatização dos ditos distúrbios de linguagem passaram a ter caráter clínico, em consequência disso, os perfis de terapeuta e paciente foram delineados.

Munhoz (2006) destaca que a Fonoaudiologia apresentava uma estreita relação com a Educação, apresentando como um de seus focos centrais as questões referentes à escrita; porém as práticas desenvolvidas no início do século passado, não estavam voltadas ao atendimento da escrita, mas sim ao da oralidade; relegando a linguagem escrita a um segundo plano, como se ela fosse uma especificidade fora da linguagem ou mera representação da oralidade.

Na atualidade, o fonoaudiólogo é o profissional da área da saúde que atua na promoção, diagnóstico, orientação e tratamento da linguagem oral e escrita, voz, audição e funções estomatognáticas. Suas possibilidades de atuação podem ser realizadas desde recém-nascidos até a terceira idade. Está presente em hospitais, em maternidades, no atendimento ambulatorial, em asilos, na educação, nas indústrias, nos meios de comunicação e na arte, justiça, dentre outros. A diversidade de formas e locais de atuação provém de sua história (CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA - 4ª região). E a Fonoaudiologia;

“é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana, no que se refere ao seu desenvolvimento, aperfeiçoamento, distúrbios e diferenças, em relação aos aspectos envolvidos na função auditiva periférica e central, na função vestibular, na função cognitiva, na linguagem oral e escrita, na fala, na fluência, na voz, nas funções orofaciais e na deglutição” (Texto aprovado pelo Plenário do Conselho Federal de Fonoaudiologia - CFFa, realizado nos dias 06 e 07 de março de 2004).

Os estudos de Cappelletti (1985, p.10) enfatizam a importância de ao falar de Fonoaudiologia, não se deter, às suas dimensões, aspectos estruturais e de conteúdo; mais o fazer numa perspectiva diferenciada, falando do “ser da Fonoaudiologia”. A autora determina que várias posições são encontradas para uma mesma ciência, as

quais se ordenam pela atualidade do saber. Essas posições se modificam com suas transformações e não cessam, por sua vez, de romper com elas mesmas.

Quanto a atuação fonoaudiológica na área da linguagem, a Resolução CFFa nº 320 (17 de fevereiro de 2006) dispõe sobre as especialidades reconhecidas pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências, apresentando sua delimitação quanto a essa área como sendo o campo da Fonoaudiologia voltado para o estudo, pesquisa, promoção, prevenção, avaliação, diagnóstico e tratamento de transtornos a ela relacionados, a fim de garantir e otimizar o uso das habilidades de linguagem do indivíduo, objetivando a comunicação e garantindo bem estar e inclusão social.

Apresentamos então a classificação do - **CID-10 / OMS / 2000**, ou seja, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde Fonoaudiológica, o qual engloba a dificuldade na expressão através do grafismo como; Transtorno Específico de Desenvolvimento Motor (criança desajeitada, transtorno na aquisição da coordenação, desenvolvimento do tipo dispraxia), por F.82.

2.6 Considerações Finais

Assim sendo, finaliza-se esse subtópico e o capítulo relacionado à fundamentação teórica deste estudo.

É importante pontuar que esta fundamentação teórica serviu de alicerce para o desenvolvimento dos objetivos específicos, que correspondem aos capítulos “IV” (quatro), “V” (cinco), “VI” (seis) e “VII” (sete); cumprindo assim, a primeira condição do método fenomenológico proposto por este estudo, que será vista no capítulo “III” (três), acerca da Metodologia.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 Considerações Iniciais

Este capítulo teve por objetivo apresentar a metodologia utilizada na operacionalização dos objetivos específicos deste trabalho ou “como” estes foram desenvolvidos, no sentido fornecer uma das condições e um critério para se assegurar a consecução dos mesmos. Para tal, este capítulo foi dividido em quatro tópicos, a saber: considerações iniciais, tipologia do estudo, estratégia metodológica e operacionalização da estratégia metodológica.

De acordo com Gamboa (1995, p.85), existe um reducionismo que resulta na maneira com que se colocam as alternativas da pesquisa, considerando apenas as opções técnicas, desconectadas de outros aspectos que integram o processo da pesquisa científica.

Algumas publicações feitas recentemente no Brasil registram o crescente interesse pelo estudo das questões teóricas da investigação científica, mostrando a preocupação na inter-relação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos e seus pressupostos filosóficos, existentes em todas as investigações científicas, descreve Gamboa (1995, p.87).

Segundo o mesmo autor, a escolha dos procedimentos de recuperação de informações a respeito de um determinado fenômeno implica na explicitação das concepções de sujeito, objeto e as visões de mundo, (p.88).

Gamboa (1995, p.89) explica que as opções técnicas têm sentido apenas num enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas. E cita que:

Quando recuperamos o todo maior (nesse caso, o enfoque epistemológico), remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas das pesquisas não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico, (p.89).

O mesmo autor relata que é necessária uma especificidade das ciências humanas e sociais no que se refere à presença da subjetividade já que os objetos de estudo são também entes humanos ou grupos sociais, não podendo ser tratados como coisas ou dados distantes, da forma como pretende o positivismo.

Gamboa (1995, p.98) ressalta também que a validade de uma pesquisa depende da construção lógica empregada, e não somente das técnicas utilizadas. Assim, se pretende superar as dicotomias epistemológicas também exige-se a retomada das categorias básicas da produção do conhecimento, extrapolando as polarizações entre quantidade-qualidade, sujeito-objeto, explicação-compreensão.

Segundo ele, exige-se então novas concepções de pesquisa e esforços na “busca de síntese e novas maneiras de articular os elementos constitutivos da investigação em ciências sociais” (p.107).

Foi com esta idéia, de buscar novas concepções de pesquisa, que o método fenomenológico foi utilizado para nortear essa pesquisa.

3.2 Tipologia do Estudo

A tipologia deste trabalho é de natureza filosófica e, por isso toda a metodologia contida aqui segue os liames da filosofia ou da investigação filosófica.

Portanto, torna-se claro que o pressuposto básico para se estabelecer uma fundamentação filosófica para o presente estudo, é o da explicitação dos princípios ou do critério básico de uma investigação filosófica que permita desenvolver uma investigação sistematizada adequada com o mesmo rigor e coerência das demais. Assim, precisa ser explicitada a característica do método de estudo da filosofia com relação aos métodos de estudo de outras áreas do conhecimento.

Isso foi feito levando-se em consideração as particularidades ou o caráter específico do saber filosófico, onde se adota, segundo Mondin (1981), como pressuposto básico que:

O seu método não é o da simples verificação, nem o da descrição mais ou menos fantasiosa, nem o da experimentação. O primeiro é próprio

do conhecimento comum; o segundo da poesia e da mitologia; o terceiro, da ciência empírica ou positiva. A **filosofia** tem um **método** diferente, o da **justificação lógica, racional**. Das coisas que estuda, a filosofia deseja oferecer uma explicação o mais abrangente possível e, para conseguí-la, **se serve somente da razão**, isto é daquilo que os gregos chamaram de logos. (grifo nosso, p.30).

Entendendo-se por logos a visão interpretada por Heidegger (1999) de discurso, ou seja:

O discurso autêntico é aquele **que retira o que diz daquilo sobre que discorre** de tal maneira que, em seu discurso, **a comunicação discursiva revele** e, assim, **torne acessível aos outros, aquilo sobre que discorre**. Esta é a **estrutura do logos como discurso**. Nem todo discurso, porém, possui este modo próprio de revelação no sentido de deixar e fazer ver, **de-monstrando** (grifo nosso, p. 63).

Através dessas características do método da investigação filosófica ficam estabelecidos os pressupostos de rigor para todo o tipo de investigação, inclusive aquelas que são denominadas de científicas por apresentarem, entre outras particularidades de critério de cientificidade, uma metodologia rigorosamente controlada.

Demonstra-se nesta pesquisa os aspectos relacionados com a coerência interna, ou com o mérito de uma investigação em termos de comprovação lógica de suas hipóteses e resultados. Isso se configura na existência lógica racional de um conhecimento para que o mesmo possa ser considerado como verdadeiro ou como representação da verdade lógica nele contido.

Segundo Beresford (1997, p. 207), a verdade lógica corresponde a um "conceito imanente da verdade, na medida em que se restringe à dimensão puramente formal de um determinado conhecimento".

Assim sendo, para ele a verdade lógica é aquela que se caracteriza pela concordância do conteúdo do pensamento consigo mesmo. Em outras palavras, e talvez para ficar mais claro, considera-se que a verdade de um juízo, ou qualquer outro tipo de conhecimento lógico é formada ou estabelecida, exclusivamente, com relação às leis e às normas do próprio pensamento.

Falta ainda esclarecer, essencialmente, o critério para se avaliar a verdade de um determinado conhecimento lógico.

O esclarecimento oferecido por Beresford (1997) sobre este assunto é:

O critério para avaliarmos se um determinado conhecimento lógico é verdadeiro ou falso, ou ainda se está certo ou errado, é a **ausência de contradição**, pois, o pensamento só está de acordo consigo mesmo quando estiver livre de qualquer tipo de contradição. Se um conhecimento lógico contiver contradições, não poderá ser considerado como verdadeiro porque, ao perder sua coerência lógica também perde a sua autenticidade ou sua própria identidade (grifo nosso, p.207).

Portanto, o que se pretendeu evitar nesta pesquisa, foram incoerências lógicas, ou problemas de contradições lógicas, entre suas partes entitativas que pudessem prejudicar a consistência interna da mesma e, assim, se pretende assegurar a sua identidade como investigação sistematizada e, conseqüentemente, determina-se o próprio mérito acadêmico da mesma.

Por se tratar de uma investigação de natureza teórica, este estudo também se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica, realizada através de consultas em textos selecionados a partir de temas definidos sendo trabalhados no contexto da fundamentação teórica desenvolvida no capítulo anterior.

Este estudo também tem características de um trabalho descritivo, o que significa dizer, nas palavras de Triviños (1987), que:

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, **seus valores**, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, **os problemas do adolescente** etc (p. 110).

Esse tipo de estudo busca descrever os fenômenos ou fatos de uma realidade determinada. No caso desta pesquisa, como descrito no tópico da delimitação do objeto de estudo, tem-se por fenômeno ou objeto formal de estudo o ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo-motores inadequados e como objeto prático uma intervenção de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade.

A classificação dos estudos descritivos, proposta por Triviños (1987), consiste em: estudo descritivo e correlacional, estudo de caso, análise documental e estudos causais comparativos ou estudos *post facto*.

Sendo assim, classifica-se particularmente este estudo, como estudo descritivo de análise documental o qual, segundo Triviños (1987, p. 111), fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação “(...) sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, **livros-texto** etc”.

Dessa forma, no caso do presente estudo, os livros reunidos foram aqueles que subsidiaram a redução de elementos essenciais para o desenvolvimento de uma reflexão crítico-histórica-axiológica e dialética, ou uma ordenação axiológica, para a elaboração de uma proposta mais humanizada para nortear o processo de intervenção de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma amplitude mais abrangente possível voltada para crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, com dificuldades de aquisição da linguagem escrita.

Essa tipologia de estudo descritivo é muito importante, pois a estratégia metodológica a ser utilizada na operacionalização do mesmo é a do método fenomenológico, que tem na descrição do objeto de estudo um dos pontos básicos para a sua eficaz interpretação.

Este estudo, de alguma forma, também se enquadra na classificação apresentada por Salvador (1986, p. 35), como sendo uma **dissertação argumentativa**, ou seja, um trabalho científico característico de cursos de pós-graduação baseado na exposição compreensiva de um dado assunto a partir da reunião e relação de material extraído de várias fontes, além de uma interpretação das idéias expostas e de posições pessoais do autor.

Dessa forma, em se tratando de um estudo dissertativo argumentativo, e sendo uma investigação de natureza teórica, pode-se também caracterizá-lo mais especificamente, de acordo com Severino (1979, p. 135) e Lakatos e Marconi (1992, p. 43) como sendo do tipo **pesquisa bibliográfica**, com consultas em textos selecionados a partir de temas definidos no contexto da fundamentação teórica desenvolvida no capítulo anterior. De forma similar, Barros e Lehfeld (2000, p. 70) definem a pesquisa

bibliográfica como sendo “[...] a que se efetua tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindo de material gráfico, sonoro e informatizado”. Para eles, este tipo de pesquisa,

[...] pode gestar a construção de trabalhos inéditos daqueles que pretendem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas, paradigmas e mesmo criar novas proposições de explicação de compreensão dos fenômenos das mais diferentes áreas do conhecimento (p. 70).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, Ruiz (1986) esclarece que:

as produções humanas [...] são guardadas em livros, artigos e documentos. Bibliografia é o conjunto dos livros escritos sobre determinado assunto, por autores conhecidos e identificados ou anônimos, pertencentes a correntes de pensamento diversas entre si, ao longo da evolução da humanidade. E a pesquisa bibliográfica consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica (p. 58).

3.3 Estratégia Metodológica Utilizada

A seguir apresenta-se a estratégia metodológica utilizada para operacionalizar o desenvolvimento deste estudo, ou seja, o conteúdo relativo ao método fenomenológico.

3.3.1 O Método Fenomenológico

Husserl (1990) queria fazer da filosofia uma ciência rigorosa que deveria funcionar estabelecendo as categorias puras do pensamento científico. Para isso, falou da “redução fenomenológica” na qual o fenômeno se apresenta puro, livre dos elementos pessoais e culturais.

O método fenomenológico proposto pelo autor é constituído por três fases: a fase da **descrição do objeto**, ou da descrição objetiva; a fase da redução das essências, ou da **redução eidética** e a fase da **reflexão fenomenológica**, ou da reflexão da consciência sobre si mesma.

A redução fenomenológica permite ter como dado a essência do fenômeno; e as essências se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os indivíduos.

O termo **intencionalidade** foi primordial no sistema filosófico de Husserl. De acordo com o mesmo autor, intenção é a tendência para algo que, é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. A vivência e a consciência são idéias básicas na filosofia da fenomenologia, pois as essências surgem como processos de reduções fenomenológicas que se iniciam com a intuição das vivências.

Ressaltamos também que o conhecimento na fenomenologia apresenta-se como uma realidade à margem do sujeito cognoscente e não como conhecimento próprio do mesmo.

Para se adotar o método fenomenológico da intuição eidética como forma de se conhecer algum fenômeno ou objeto de estudo, é indispensável se afastar de todos os preconceitos que, por acaso, se possua a respeito do referido fenômeno ou objeto de estudo, desta forma o investigador tem como descrever as reais qualidades e elementos entitativos de seu objeto de estudo, pois ao posicionar-se de forma disponível, ou em condições de isenção com relação ao objeto, “poderá captá-lo em sua pureza original, ou tal como ele se apresenta originalmente a sua intuição, sem influências de rejeições resultantes de preferências pessoais” (BERESFORD, 1997, p.171).

A primeira fase do método proposto por Husserl (1990), ou fase da descrição do objeto, não deve ser confundida com uma simples descrição empírica de pressupostos de existência de um fato, ou seja, ela deverá ser incluída no contexto do processo intuitivo e na correlação sujeito-objeto de uma exigência crítica de rigor e evidência.

Essa fase resulta de uma análise que se estende desde uma intuição empírica até uma intuição da essência, em que o puramente particular é eliminado. Gradualmente, o investigador deverá selecionar aquilo que integre o objeto de forma evidente e que seja indispensável para a caracterização do mesmo.

Ao fazer essa seleção, o investigador relaciona entre si, por fundamentação necessária, uma ou várias notas até alcançar a essência ou o **eidós** do objeto investigado, realizando assim, a segunda fase do método fenomenológico, que é a fase da redução eidética, ou redução das essências.

Ao realizar a terceira fase, ou seja, a fase da reflexão fenomenológica, o investigador deverá retornar à sua subjetividade transcendental, com a finalidade de conhecer o seu objeto de estudo como conteúdo intencional da consciência, ou como intencionalidade pura.

Segundo Beresford (1997, p. 172), “o resultado final desse processo do método fenomenológico husserliano, fará o investigador retornar à sua subjetividade transcendental, referente a um ‘eu puro’, envolvido pelas condições, ou circunstâncias históricas e delimitadoras de seu objeto de estudo”.

Ainda segundo Beresford (1997), Reale defende o método histórico axiológico ou crítico-histórico, por considerar o mais adequado às pesquisas envolvidas com termos ligados à investigação filosófica e não baseados somente em pressupostos lógicos, de natureza ôntica, mas também de natureza **axiológica**, sob o ponto de vista da experiência ou vivência histórica.

Com relação ao método da intuição eidética, proposto por Husserl, Reale reconhece as fases da **descrição do objeto** e da **redução eidética** como notável, permitindo a **compreensão adequada de um fenômeno**, principalmente se for de natureza cultural. Porém, ele faz restrições quanto à abrangência da última fase, ou a fase da reflexão fenomenológica, sugerindo uma ampliação na compreensão do mesmo.

Nessa ampliação a referida reflexão fenomenológica é substituída por uma reflexão ontognoseológica, pois desta forma, parte-se do pressuposto de que o conhecimento se desenvolve progressivamente através de um processo crítico, histórico e cultural.

No entanto, para Reale, tal evolução (crítico, histórico e cultural) acontece, fundamentalmente, por meio de uma intermediação axiológica.

Sobre isso, Reale (1977), descreve que:

É evidente que todo ato cognoscitivo é, em si mesmo um ato valorativo, o que demonstra a complementaridade existente entre conhecer e valorar. [...] Em verdade, se no momento mesmo em que algo é conhecido já se põe o **valor** daquilo que se conhece e do cognoscível, cabe admitir que o **valor é elemento de mediação** também no plano gnoseológico, possibilitando a relação entre **sujeito e objeto**, na

medida em que este se torna objeto em função da intencionalidade da consciência, e nesta surge como objeto valioso (p.110).

De acordo com Beresford (1997, p. 187), o termo crítico, no pensamento de Reale, pode ser interpretado de duas formas: a primeira diz respeito ao que Reale denominou de criticismo ontognoseológico, “significando dizer que, em termos da problemática da origem do conhecimento, que tal teoria advém da linha do criticismo” realista e fundamentado no fenomenalismo; a segunda forma pode ser entendida na perspectiva da palavra **crítica**, porém sem que esta assuma um caráter pejorativo ou que evidencie o que é mau, e sim com o significado de apreciar algo mediante critérios ou pressupostos de natureza ôntica ou gnoseológica.

Reale (1988, p. 49) ressalta que a crítica filosófica é sempre apreciação dos “pressupostos de algo segundo critério de valor, tanto assim, que se pode afirmar que toda crítica se distingue por sua natureza axiológica”. Desta forma, a expressão crítico-axiológica, vem propiciar o realce do aspecto valorativo do conhecimento crítico.

Para Beresford (1997, p.188):

[...] A tese defendida por Reale é a da correlação transcendental e não puramente subjetiva ou fenomenológica, na qual a natureza não pode ser reduzida ao espírito e vice-versa. Portanto, o que sugere ele, é uma passagem da fenomenologia à ontognoseologia.

A fundamentação de tal tese é dividida em dois momentos: o da exigência de concreção da subjetividade transcendental e o da compreensão dialética.

O primeiro momento, ou seja, o da exigência de concreção da subjetividade transcendental apresenta algumas particularidades descritas por Beresford (1997):

[...] A operacionalidade entre consciência intencional e o “a priori” material, indicado por E. Husserl, não pode, segundo M. Reale, deixar de considerar a correlação lógica essencial entre sujeito e objeto e, por conseqüência, a impossibilidade do “eu transcendental” sem referibilidade a objetos ou ao mundo em que está inserido (p. 188).

Sobre este assunto, Beresford (1997) elabora sua interpretação própria que será descrita a seguir, a partir do pensamento de Reale.

Para Reale, a **reflexão fenomenológica** deixa de ser altamente subjetiva, passando a necessária e intrinsecamente subjetiva-objetiva, como reflexão ontognoseológica, na qual a consciência intencional e a historicidade aparecem como indispensáveis.

Dessa forma, Reale considera o momento da **reflexão crítico-histórica**, como o mais importante do processo ontognoseológico, denominado por ele de **reflexão ambivalente**, pois é graças a ela que quanto mais se revelam as **fontes da subjetividade**, mais se capta o **sentido** da objetividade.

O segundo momento da tese de Reale a respeito da subjetividade transcendental, ou seja, da compreensão dialética, une sujeito e objeto, que apesar de distintos, são complementares, não podendo ser considerados como absolutos, pois representam pólos de uma mesma relação mútua, onde não há superioridade de um em detrimento do outro.

Embora Reale reconheça que Husserl deixou claro que a correlação existente entre sujeito e objeto é indissolúvel e apesar de enfocada apenas em termos descritivos, ele contesta a não explicitação da dialética entre sujeito e objeto no pensamento husserliano.

Assim sendo, Reale propõe a substituição da reflexão fenomenológica pela reflexão ontognoseológica, pois em seu método histórico-axiológico, ou crítico-histórico, ficam assegurados, tanto a concreção como a dialeticidade da subjetividade transcendental.

Assim, podemos dizer que Reale adotou da fenomenologia husserliana os pressupostos da intencionalidade da consciência e do a priori material.

Nas palavras de Beresford (1997, p.192), ressaltamos que:

[...] Do método fenomenológico, M. Reale adota ou admite, na compreensão de um fenômeno, as etapas de descrição (sem ser sobre uma estrutura invariante) e da redução eidética. Porém, quanto a etapa seguinte, ou seja a da reflexão fenomenológica, ele sugere que a mesma seja substituída por uma reflexão ontognoseológica de natureza crítico-histórica, não mais intuitiva ou na forma de cognição imediata, e sim mediata e eminentemente racional, na qual são revelados os significados históricos axiológicos do mesmo fenômeno.

A respeito da amplitude da reflexão crítico-histórica ou histórico-axiológica, Reale, segundo Beresford (1997), diz que ela deve ser entendida como um inserir-se na

temporalidade, como passado e perspectiva de futuro, para um entendimento concreto da subjetividade, como intersubjetividade, sociabilidade e história, conduzindo à abordagem do historicismo de forma axiológica.

Quanto ao aspecto da dialeticidade, Reale, segundo Beresford (1997), se refere a diversas teorias, porém, dentre elas, ele destaca a dialética da complementaridade para incorporar-se ao seu método, ou forma de conhecimento crítico-histórico ou histórico-axiológico. Complementaridade esta, que decorre do sujeito como doador de sentido a partir de sua consciência intencional, e do objeto como aquele que recebe um sentido ou como puro objeto intencional.

Na dialética da complementaridade, segundo Reale (1977, p.166):

Há uma relação permanente e progressiva entre dois ou mais fatores, os quais não se podem compreender separados um do outro; sendo ao mesmo tempo cada um deles irreduzível ao outro, de tal modo que os elementos da relação só logram plenitude de significado na unidade concreta da relação que constituem enquanto se correlacionam e daquela unidade participam.

Beresford (1997) descreve algumas características da dialética da complementaridade apontadas por Reale (1977, p.194):

De forma contrária a de outras dialéticas, na dialética da complementaridade ocorre “a implicação dos opostos, na medida em que a aparência da contradição é desocultada e revelada”. No entanto, no desenrolar de tal fato “não é admitido que os elementos envolvidos no referido processo dialético deixem de ser contrários. Permanecem, portanto, com suas identidades individuais próprias, porém, no todo, asseguram uma mútua e necessária ou indispensável correlação”.

Ao alcançarmos a síntese através da dialética da complementaridade, esta não é a redução de teses e antíteses em um todo absoluto ou fechado, mas sim aberto e diversificado, pois é garantido “através de uma compreensão ou **ordenação axiológica** que assegura a continuidade ininterrupta do processo dialético” (REALE, 1977, p. 195).

Entretanto, para desenvolvermos a referida compreensão, ou ordenação axiológica, necessário se faz considerar o valor como qualidade estrutural, resultante da reação do sujeito frente às qualidades que se encontram no objeto de estudo.

Muito embora o assunto, o valor como qualidade estrutural, já tenha sido abordado no Capítulo II, item que trata da Axiologia, julgamos necessário explanar aqui o pensamento de Frondizi sobre o assunto.

Fronzizi (1991) ao interrogar-se sobre o que são os valores comenta que se costuma dizer que os valores não existem por si mesmos, que necessitam de um depositário para descansar e que, portanto, os valores aparecem como meras qualidades desses depositários, como por exemplo na beleza de um quadro, na elegância de um vestido ou na utilidade de uma ferramenta. Porém, ao observar-se cada um dos exemplos, verifica-se que a qualidade valorativa é distinta das outras qualidades.

Segundo Fronzizi (1991, p. 16), existem nos objetos mencionados, qualidades fundamentais sem as quais os objetos não poderiam existir, são chamadas de **qualidades primárias**, como por exemplo, a extensão, a impenetrabilidade e o peso. Portanto, são qualidades que os objetos possuem antes que lhe sejam incorporados um valor. As qualidades primárias fazem parte da existência do objeto, ou seja, “*le confieren ser*”, porém, “*el valor no confiere ni agrega ser*”, pois uma pedra existe como pedra antes de ser talhada e transformada em um bem.

Junto às qualidades primárias estão as qualidades secundárias, ou sensíveis, que se distinguem das primárias por sua maior ou menor subjetividade, porém se assemelham por formarem também parte do ser do objeto, como por exemplo, a cor, o sabor, o odor, etc.

Assim, a cor faz parte da realidade do objeto, faz parte do seu ser. Já a elegância, a utilidade, ou a beleza não fazem parte necessária do ser do objeto, podendo o objeto existir sem tais qualidades.

Fronzizi (1991, p.16) cita Samuel Alexander que denominou os valores como qualidades terciárias e discorda de tal denominação por considerá-la inadequada. Em suas próprias palavras:

*La denominación no es adecuada porque los valores no constituyen una tercera especie de cualidades, de acuerdo con un criterio de división común, sino una clase nueva, según un criterio también nuevo de división. Los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades **sui generis**, que poseen ciertos objetos llamados bienes.*

Para Fronzizi (1991), por serem qualidades, os valores, são entes **parasitários**, pois não vivem sem o apoio de um objeto real, além disso possuem existência frágil, pois bastam alguns golpes de martelo para terminar com a beleza de uma estátua,

porém não é possível eliminar-se as qualidades primárias desse objeto. Antes de incorporar-se ao objeto depositário, os valores são apenas **possibilidades**, ou seja, sua existência não é real, no sentido físico ou concreto do termo, e sim **virtual**.

O autor lembra que não se devem confundir os valores com os objetos ideais, pois isto fica claro ao se comparar a beleza, que é um valor, com a idéia de beleza, que é um objeto ideal, pois capta-se a beleza por via emocional, enquanto que a idéia de beleza se aprende por via intelectual. Assim, uma obra sobre estética não produz emoção e sim conceitos com significado intelectual, já um poema transmite emoção.

O citado autor apresenta a distinção feita por Lotze de que os objetos ideais **são**, enquanto que os valores **não são**, e sim **valem**. Segundo ele, costuma-se afirmar que o valor é uma qualidade irreal e comenta:

*La afirmación es correcta aunque vaga, pues la cualidad es negativa y no se sabe de qué irrealidad se trata. El valor es irreal en el sentido de que no equivale a ninguna de las cualidades primarias y secundarias. Ni es una nueva cualidad del mismo tipo. Para indicar este carácter se le denominó cualidad **sui generis**, pero el agregado no aclara mucho (p. 18).*

Seguindo seu pensamento, ele afirma que, por outro lado, o valor é real por ter existência no mundo real, e não uma mera fantasia do sujeito. Na sua opinião a irrealidade do valor deve ser interpretada como uma qualidade estrutural (*Gestaltqualität*). Para ele, uma estrutura não equivale a soma de suas partes, apesar de depender dos membros que a constitui e que não são homogêneos. Uma estrutura é concreta e individual, e não abstrata como os conceitos.

Assim, para Frondizi (1991, p. 19);

Si se interpreta la irrealidad del valor como una cualidad estructural, se explica su carácter, aparentemente contradictorio, de depender de las cualidades empíricas en que se apoya pero, al mismo tiempo, no poder reducirse a tales cualidades.

Para o autor, a característica principal de uma estrutura é ter propriedades que não se encontram em nenhuma de suas partes constitutivas e nem no mero agregado delas. Uma estrutura depende de seus membros, porém não equivale a uma mera justaposição deles. Muitas vezes a relação entre seus membros é mais importante que sua natureza intrínseca. São exemplos de estrutura um organismo vivo, uma sinfonia, uma obra de teatro, uma orquestra.

Fronzizi (1991) compara uma estrutura, em que seus membros não são homogêneos, a um mero agregado, ou soma de partes, e utiliza como exemplo um litro de água, formado por dois meios litros, que são separáveis. Cada gota da água possui a mesma constituição físico-química e similar ao todo, portanto, as partes são homogêneas.

No caso de uma estrutura não ocorre o mesmo. O autor utilizou como exemplo uma orquestra sinfônica formada por músicos distintos que tocam instrumentos diversos. Seus membros são heterogêneos e a orquestra não equivale a soma dos músicos, pois seus elementos podem ser substituídos sem que seja alterada a unidade da orquestra. Cada músico executa sua parte, e a função do maestro é conseguir a unidade estrutural dos diferentes músicos e instrumentos.

Outro exemplo de valor como qualidade estrutural é apresentado por Fronzizi (1991, P.210) em um arranjo floral do tipo *Ikebana*, em que tanto quanto, ou mais importante que as flores, é a disposição delas, ou seja, a beleza do arranjo depende da disposição das flores, ou ainda, "*No hay ramo sin flores, pero la belleza del conjunto no equivale a la suma de la belleza de cada flor, sino que es una cualidad que se agrega, una cualidad estructural*" (p. 210).

O autor segue no exemplo citado isolando uma das flores do arranjo e adverte que sua beleza é também uma qualidade estrutural, constituída por sua forma, cor, tamanho, perfume, além de outras qualidades sensíveis. Mas, da mesma forma que no arranjo floral, é o conjunto das qualidades que constitui a beleza da flor. Pode-se até mesmo substituir algumas de suas qualidades sem alterar sua qualidade estrutural, como trocar sua cor, por exemplo, mas as trocas possuem um limite, ou seja, há um momento em que a relação com as outras qualidades empíricas se quebra, a estrutura também se quebra, e a beleza desaparece.

Assim, para Fronzizi (1991, p.210):

Lo importante es que la estructura constituye una unidad concreta y no una abstracción, como el concepto. Y que la relación de los miembros que la forman es una interrelación activa; de ahí que, en muchos casos, al modificar un miembro se altere el conjunto. No debe sorprendernos que la estructura, representada por el conjunto floral, esté formada también por estructuras. Eso es lo común, aunque se puede llegar a estructuras formadas por cualidades no estructurales, como ocurre con la flor.

Sendo assim, com o pensamento de Frondizi acerca do valor como qualidade estrutural, concluímos o conteúdo referente à terceira etapa do método fenomenológico que corresponde à reflexão ontognoseológica proposta por Reale, e com isto, encerra-se aqui este sub-tópico relativo à estratégia metodológica, passando-se em seguida a operacionalização da mesma.

3.4 Operacionalização da Estratégia Metodológica

No tópico anterior, foram apresentadas algumas particularidades da fundamentação da fenomenologia como método.

Agora chegou o momento de demonstrar a maneira que tal fundamentação foi utilizada como estratégia metodológica deste estudo. Isso significa dizer que a seguir será, evidenciada a estratégia ou a maneira como foram utilizadas as três etapas do método fenomenológico, no sentido de assegurar a concepção de cada um dos objetivos específicos e, por conseqüência do próprio objetivo geral desta pesquisa.

Portanto, para alcançar a consecução dos três objetivos específicos referentes a **compreensão axiológica do objeto formal de estudo**, (crianças, de ambos os sexos, de 5 até 7 anos de idade, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro e que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora); **explicação fenomênica acerca das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas**, relacionadas com a essência do problema, e uma **compreensão fenomenológica acerca do objeto prático de estudo**, (uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem), utilizou-se as etapas da **descrição** e da **redução fenomenológica** ou **eidética** proposta por Husserl.

Porém, antes do início da primeira etapa do método fenomenológico, ou seja, da etapa de descrição do fenômeno, foi necessário deixar de lado qualquer possibilidade anterior de compreensão do objeto de estudo, com o propósito de se evitar perdas em relação ao mesmo.

Isso porque, em um ciclo interpretativo, ou hermenêutico, e dialético do processo do conhecimento científico, ou crítico, sob um ponto de vista epistemológico e/ou ontológico estrito senso, de um determinado fato/fenômeno; a pré-compreensão corresponde a primeira etapa deste processo, ou seja, a etapa pré-paradigmática. A qual tem por seqüência as etapas, da compreensão axiológica e da compreensão fenomenológica.

Portanto, para se interpretar ou para se compreender axiologicamente tal fato/fenômeno ou objeto de estudo, em bases críticas ou científicas, partiu-se do pressuposto que se vive permeado por contingências pré-paradigmáticas, as quais impedem a percepção do fenômeno em sua verdade e em sua essência. A partir do momento que se assume a possibilidade de constituir-se parcialidade e tendenciosidade, torna-se possível, evitar, ou pelo menos reduzir ao máximo, a influência negativa de tais mecanismos.

Dessa forma, na execução da **primeira etapa do método fenomenológico**, ou seja, da etapa da descrição do fenômeno, que envolveu o desenvolvimento da **compreensão axiológica do objeto formal deste estudo**, ou seja, crianças de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora, buscamos descrever de forma real este objeto de estudo em questão, evitando-se o máximo possível às influências da pré-concepção ou pré-compreensão. Visto que, esta etapa, decorre da consciência intencional do investigador através de um processo intuitivo e na correlação de sujeito-objeto, a partir de um contexto de rigor, o que a diferencia de uma descrição ao acaso.

Sendo assim, na primeira etapa do método fenomenológico foi realizada uma descrição de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 até 7 anos de idade, com dificuldades de aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora, à luz de uma identificação radical de suas carências, privações, ou vacuidades, principalmente as de natureza: bio-físicas, bio-psíquicas, bio-morais ou humanas e bio-sociais ou históricas.

Já a **segunda etapa do método fenomenológico**, ou seja, a da redução das essências ou redução eidética, foi utilizada para chegar na essência axiológica do conteúdo descrito na etapa anterior e que viesse favorecer o desenvolvimento de uma

reflexão crítico-histórica-axiológica e dialética, ou de uma ordenação axiológica a partir da qual se elaborou uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, destinada a minimizar, pelo menos em parte, as dificuldades que essas crianças apresentam em se expressar através da adequada aquisição da conduta grafo-motora.

Após operacionalizar-se as estratégias metodológicas para a consecução do primeiro objetivo específico, iniciou-se a operacionalização das mesmas no intuito de viabilizar a consecução do terceiro objetivo específico, ou seja, desenvolver uma **compreensão fenomenológica do objeto prático de estudo**, que é a intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza da linguagem.

Sendo assim, para alcançar a consecução desse objetivo específico, também foram utilizadas as etapas da descrição e da redução fenomenológica ou eidética do método fenomenológico proposto por Husserl (1990).

Porém, a compreensão fenomenológica representa uma das etapas que compreendem um ciclo hermenêutico e dialético que envolve a construção do conhecimento em uma perspectiva crítica ou científica. Desta forma, a etapa pré-paradigmática que antecede a compreensão fenomenológica foi tida em consideração antes de iniciar-se o desenvolvimento da primeira etapa do método fenomenológico.

Isso porque, quando um investigador deixa a visão sobre o seu objeto de estudo se obscurecer a partir de uma pré-concepção fenomenal, este deixa de retirar do objeto a sua qualidade real.

Em seguida passou-se ao desenvolvimento da primeira etapa do método fenomenológico ou a etapa da **descrição**. Para tal, foi realizada a descrição dos aspectos gerais da intervenção do objeto prático de estudo.

Dando continuidade ao processo de operacionalização das estratégias metodológicas, passamos em seguida ao desenvolvimento da **redução eidética**, destacando-se os aspectos essenciais deste processo, ou seja, retiramos dos textos os comentários essenciais para o desenvolvimento de uma reflexão crítico-histórico-axiológica e dialética, ou de uma ordenação axiológica, para em seguida elaborar uma proposta mais humanizada do referido processo.

A terceira etapa do método fenomenológico, ou seja, a reflexão ontognoseológica, fundamentada pelo método crítico-histórico e crítico-axiológico proposto por Reale (1988), foi empregada no intuito de alcançar a consecução do terceiro objetivo específico, ou seja, elaborar uma reflexão crítico-histórica-axiológica e dialética ou uma ordenação axiológica entre a intencionalidade operante da consciência da autora, como sujeito cognoscente, e o objeto prático de estudo, ou seja, uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza da linguagem, levando em consideração a compreensão axiológica desenvolvida acerca do objeto formal de estudo, ou seja, crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade que apresentam dificuldades manifestadas na aquisição da conduta grafo-motora.

Nessa fase, foram desenvolvidas reflexões a partir dos comentários essenciais alcançados através do desenvolvimento da redução das essências, ou redução eidética, para então se elaborar a ordenação axiológica.

Essa constituiu uma etapa, a qual não apresentou um caráter intuitivo, e sim eminentemente racional, portanto de uma cognição mediata, em que se revelaram, em parte, os significados históricos axiológicos, ou seja, crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade .

Para tal, esse foi tido em uma realidade sócio-histórica, contida em uma temporalidade, as quais giraram em torno de uma circunstancialidade axiológica de corporeidade e de motricidade.

Isso porque, para Reale (1977, p. 110), "(...) todo ato cognoscitivo é, em si mesmo um ato valorativo, o que demonstra a complementaridade existente entre conhecer e valorar". Já que, no plano gnoseológico foi possível relacionar sujeito e objeto, ou seja, a intencionalidade da consciência de quem observa e o ente criança com dificuldades na aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora, o qual surgiu como objeto valioso, ou como depositário de um valor.

Sendo assim, partiu-se do pressuposto, que todo ato que envolve a construção de um conhecimento ocorre fundamentalmente por uma intermediação axiológica, ou seja, por um ato valorativo. Portanto, o ente criança, de ambos os sexos, de 5 até 7 anos de idade com dificuldade na aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta

grafo-motora, foi interpretado de forma crítica perante critérios de natureza ôntica, gnoseológica e axiológica.

Porém, foi através da abordagem ontognoseológica, que a reflexão assumiu um caráter subjetivo-objetivo, visto que, através da intencionalidade da consciência um objeto, foi transformado como tal, e não apresentou diferenças significativas do que dele está contido na consciência intencional, a qual o gerou. Por esse aspecto, foi enfocada, em parte, a vertente de historicidade que envolve o ente criança, de ambos os sexos, de 5 até 7 anos de idade com dificuldade na aquisição da linguagem escrita e a sua relação inseparável com a consciência intencional.

Pelo caráter subjetivo-objetivo, ou seja, pela concretude exigiu-se a dialeticidade entre o sujeito e o objeto, o que garantiu a historicidade, visto que, na medida em que algo mais se tornou objeto de interesse da consciência intencional, se transformou em objeto de conhecimento e em um objetivo a ser alcançado, o que representou o processo sócio-histórico do contexto cultural da reflexão ontognoseológica.

Esta etapa representou o grande resultado do método fenomenológico aplicado como estratégia metodológica, visto que, ao se desvelarem as fontes subjetivas mais se percebeu de sua objetividade. Isto tudo, inserido na temporalidade, tendo o passado e uma projeção do futuro para compreender de forma concreta a subjetividade como história, o que trouxe um sentido axiológico a este contexto investigado.

Considerou-se ainda o aspecto da dialética da complementaridade, onde elementos opostos ou contrários, apesar de assim se manterem, foram apresentados em uma mútua e indispensável relação, que foi elaborada a partir de uma ordenação axiológica, a qual segundo Reale (1977, p. 109), “assegura a continuidade ininterrupta do processo dialético”.

Porém, para que a ordenação axiológica fosse efetivamente concluída ainda tornou-se necessário considerar-se a abordagem de Frondizi (1991), o qual descreve o valor como uma qualidade estrutural, retirando-o da subjetividade e trazendo-o para objetividade.

Sendo assim, em função da sua irrealidade, o valor foi concebido como uma qualidade estrutural depositada em um Ser, e a partir daí, se estabeleceu uma estrutura tida por concreta e individual.

Assim, encerra-se a operacionalização da estratégia metodológica, finalizando-se o terceiro capítulo.

CAPÍTULO IV

COMPREENSÃO AXIOLÓGICA ACERCA DO ENTE CRIANÇA, DE AMBOS OS SEXOS, NA IDADE DE 5 A 7 ANOS, OBJETO FORMAL DESTE ESTUDO, QUE APRESENTA DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA MANIFESTADA POR UMA CONDUTA GRAFO-MOTORA INADEQUADA

4.1 Considerações Iniciais

O objetivo deste capítulo foi realizar uma compreensão axiológica acerca de um ente do Ser do Homem, transformado em objeto formal deste estudo, ou seja, crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, que apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Para tal, tomou-se como base o seguinte conceito de compreensão axiológica

Compreendemos axiologicamente um fenômeno quando indagamos sobre suas causas e variações de sentido, de significado ou como qualidade estrutural, ou seja, quando buscamos os nexos necessários imediatos e mediatos de antecedência, de consequência, de interdependência e de finalidade capazes de trazer esclarecimentos, radicais, sobre a devida ou correta identificação para o positivo preenchimento das carências, privações ou vacuidades, ou sobre a estrutura valorativa dos fatos/fenômenos ou dos objetos de estudo investigados (“iluminando” o problema ou a carência principal que envolve o ente do Ser do Homem e suas condutas e comportamentos motores), quer seja na dimensão fenomênica ou fenomenológica dos mesmos (BERESFORD, 2004, p.60).

Como uma referência inicial para o desenvolvimento deste capítulo partiu-se do conceito acerca do termo valor, como sendo:

uma qualidade estrutural de natureza metafísica que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente (pois do contrário tem-se um contravalor ou desvalor) **um estado de carência, privação ou vacuidade de um determinado Ser em geral, e do Ser do Homem de forma muito particular ou especial.** Isso porque o Ser do Homem é o

único Ser que tem a capacidade de valorar, em função de possuir, potencialmente, uma consciência intencional, ou um estado de consciência mais aprimorado, que lhe permite viver no mundo da cultura e no mundo dos valores, e não no mundo da natureza como os demais Seres (Beresford, 2007, p. 76).

Critérios para se agregar valor...

Em síntese, isso significa dizer, para efeito deste trabalho, que se procurou identificar, de forma mais radicalmente possível, as carências de diferentes naturezas, não só na perspectiva fenomênica, mas também na fenomenológica, as quais foram estratificadas em carências bio-físicas, bio-psíquicas, bio-morais (ética e bioética) ou humanas e bio-sociais ou históricas, tomando-se como referência os autores apresentados no Capítulo II, ou seja, a Fundamentação Teórica ou Revisão de Literatura. A identificação de tais carências teve como propósito iluminar a carência principal do referido ente, transformado em objeto formal deste estudo, na medida em que as mesmas foram estabelecidas, de forma diretamente relacionadas com a referida carência principal, e, que, desta forma, passaram a ser inter-relacionadas ou relacionadas entre si mesmas.

Para assegurar a consecução de tal objetivo foram estabelecidos duas condições e um critério:

A primeira condição foi descrever as carências de diversas naturezas, segundo a estratificação comentada anteriormente, de acordo com a primeira etapa do método fenomenológico proposto por Husserl (1990), ou seja, utilizando-se o pensamento original dos autores descritos no segundo capítulo, acerca do desenvolvimento humano, considerando primeiramente os aspectos gerais e posteriormente os específicos relativos ao desenvolvimento humano pertinente ao ente do Ser do Homem transformado em objeto formal deste estudo, ou seja, crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, que apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Já a segunda condição, foi reduzir essencialmente as carências descritas, segundo a primeira condição, tomando-se como referência a carência principal do objeto formal deste estudo, ou seja, dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamento grafo - motores inadequados.

O critério foi remeter as carências essencialmente reduzidas, em cada uma das suas respectivas estratificações, para o capítulo VII relativo à ordenação axiológica. Neste referido capítulo, o autor deste trabalho, como sujeito cognoscente, aproximou-se do objeto prático deste estudo, uma intervenção de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade com o propósito de adequar ou ordenar o mesmo, de maneira a suprir positivamente a carência principal, e as demais carências de diferentes naturezas, diretamente relacionadas com a carência principal, e inter-relacionadas ou diretamente relacionadas entre si mesmas e, com isto agregando valor ao objeto prático de estudo e, por via de conseqüência ao próprio sujeito cognoscente responsável pela proposta de uma intervenção profissional expressa por meio da conduta motora.

4.2 Descrição das Carências de um Ente do Ser do Homem, criança na idade de 5 até 7 anos, como objeto formal deste estudo

Na execução da primeira etapa do método fenomenológico, ou seja, da etapa da descrição do fenômeno, que envolveu o desenvolvimento da compreensão axiológica do ente em questão, buscou-se evitar o máximo possível às influências da pré-compreensão. Visto que, esta etapa, decorre da consciência intencional do investigador através de um processo intuitivo e na correlação de sujeito-objeto, a partir de um contexto de rigor, o que a diferencia de uma descrição ao acaso.

Essa etapa não deve ser confundida com uma simples descrição empírica de pressupostos de existência de um fato, ou seja, ela deverá ser incluída no contexto do processo intuitivo e na correlação sujeito-objeto de uma exigência crítica de rigor e evidência. Resultando de uma análise que se estende desde uma intuição empírica até uma intuição da essência, em que o puramente particular é eliminado.

Sendo assim, apresentamos uma descrição de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 até 7 anos de idade, à luz de uma identificação radical de suas carências,

privações, ou vacuidades, principalmente as de natureza: bio-físicas, bio-psíquicas, bio-morais ou humanas e bio-sociais ou históricas.

4.2.1 Descrição das carências de natureza Bio-físicas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

Quanto às carências mediatas de natureza bio-físicas:

- ✓ análise individual de seu desenvolvimento físico, pois este relaciona-se diretamente aos fatores nutricionais e sociais; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ realizar constantemente acomodações e ajustes, principalmente tratando-se das habilidades motoras, pois tendem a ter atingido um tamanho ligeiramente superior ao dobro do que tinham quando nasceu, tendo as suas proporções gerais semelhantes às do adulto, esse crescimento afeta todo o esqueleto e conseqüentemente os músculos causando uma série de transformações; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ explorar e experimentar através de movimentos de seus corpos, os objetos do ambiente, pois as habilidades variam conforme a herança genética e suas oportunidades para aprender e praticar habilidades motoras, assim como na coordenação entre olhos e mãos; (PAPALIA E OLDS, 2000; GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ fazer a transição da fase motora fundamental para a fase motora especializada, com auxílio; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ conseguir copiar formas geométricas; (FONSECA, 1998)
- ✓ ter habilidades para os movimentos finos como dar laços em sapatos, (FONSECA, 1998)
- ✓ descobrir sua preferência pelo uso das mãos, a qual inicia-se na fase mediana da segunda infância, devendo estar melhor automatizada na idade escolar, canhotos e destros tendem a diferir em diversos aspectos; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ aprender as habilidades físicas necessárias para jogos comuns; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)

- ✓ apresentar uma coordenação motora estável, com movimentos de precisão, e manter estabilidade corporal para atividades motoras; (FONSECA, 1998; GOMES, 2005)
- ✓ coordenar os movimentos entre os dois lados do corpo; (GOMES, 2005)
- ✓ manter estabilidade corporal para atividades motoras; (FONSECA, 1998)
- ✓ apresentar coordenação oculomanual e oculopedal, planificação motora e integração rítmica quanto a praxia global; (FONSECA, 1995)
- ✓ apresentar concentração, organização e especialização hemisférica quanto a praxia fina; (FONSECA, 1995)
- ✓ possuir dominância hemisférica, ocular, manual e pedal; (GOMES, 2005)
- ✓ experienciar tarefas motoras mais refinadas, favorecendo o desenvolvimento destas habilidades; (BEE, 2003)
- ✓ a escrita cursiva constitui uma resposta motora contínua, as quais uma vez apreendidas, são retidas com mais facilidade por razões neurofisiológicas; (CONDEMARÍN E CHADWICK, 1987)
- ✓ vivenciar atividades isoladas e integradas, que favoreçam as habilidades motoras de equilíbrio e coordenação dinâmicas e estáticas, relaxação, dissociação de movimentos, estruturação espacial, habilidades refinadas e orientação temporal; (CONDEMARÍN e CHADWICK, 1987)
- ✓ conseguir caminhar, saltar, correr e pular obstáculos; (FONSECA, 1998)
- ✓ praticar exercícios físicos e esportes, proporcionando o alinhamento corporal apropriado, assim como a vivência de brincadeiras ativas não-estruturadas como correr, pular, saltar, para que haja qualificado desenvolvimento físico, que é fortemente dependente do código genético; pois apresentam grandes avanços quanto à aquisição motora global, assim como equilíbrio e controle postural; (PAPALIA E OLDS, 2000; BEE, 2003, GALLAHUE E OZMUN, 2003; LE BOULCH, 1990)
- ✓ realizar atividades de jogos corporais que facilitam a independência braço-tronco, para preparação da atividade gráfica; (LE BOULCH, 1990)
- ✓ realizar atividades que incorporem o uso de música e de ritmo, por serem valiosas para melhorar as habilidades motoras fundamentais, a criatividade e

a compreensão básica dos componentes de orientação espaço-temporal e ritmo; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)

- ✓ alimentar-se adequadamente à faixa etária, para que cresçam oportunamente, proporcionando o crescimento muscular e esquelético comum nesse período; (PAPALIA E OLDS, 2000; BEE, 2003)
- ✓ dormir menos para suprir a carência de vivenciar situações motoras amplas e refinadas; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ ter condições de dormir mais profundamente no período noturno, adequando seu padrão de sono, sendo comum nesta etapa do desenvolvimento o despertar repentino com pesadelos ou terror noturno, o que deve ser visto como efeito do sono profundo, sem sustos para a criança; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ possuir um padrão de sono adequado, pois o sono é uma reação tão inclusiva e fundamental como a nutrição; (GESELL, 1999)
- ✓ obterem cuidados quanto aos sintomas como tosse, secreção nasal, dor de barriga, os quais são comuns neste período, assim como os problemas respiratórios, sendo importante que se observe a incidência; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ o aparelho visual torna-se mais maduro, tornando a visão mais aguda, possibilitando uma maior capacidade de focar, devido a melhor coordenação dos movimentos oculares, devendo os pais e professores ficarem atentos quanto a qualquer sugestão de desajuste visual; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ associar os dados visuais e os dados cinestésicos; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ os pais e professores devem ficar atentos quanto a sugestão de sintomas de desajuste na capacidade auditiva, visto este canal ser fundamental, juntamente com o canal visual, pela aprendizagem; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ ter maturação biológica de determinadas estruturas cerebrais, para que ocorra uma aprendizagem onde estas estruturas biológicas sejam utilizadas na formação de novos sistemas funcionais; (GOMES, 2005)
- ✓ com relação ao cérebro, o hemisfério direito procura fazer conexões com o esquerdo. Nos meninos, como o hemisfério esquerdo ainda não está pronto,

as células nervosas que se estendem do hemisfério direito não têm onde se ligar. Então, se voltam para o lado direito e fazem a conexão lá mesmo. Como resultado, a metade direita do cérebro do menino fica mais rica em conexões internas e pobre em conexões com a outra metade. Isto explica o sucesso dos meninos em matemática e demonstra o grande interesse em desmontar qualquer mecanismo, deixando as peças espalhadas, além de fácil resolução de problemas; (BIDDULPH, 2002)

- ✓ desenvolver os processos que ocorrem no sistema nervoso, possibilitando a comunicação humana na forma do comportamento da fala e da linguagem; (MURDOCH, 1997)

4.2.2 Descrição das carências de natureza Bio-psíquicas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

Quanto às carências mediatas de natureza bio-psíquicas:

- ✓ existe uma série de frustrações vividas pela criança nessa etapa de vida, havendo uma grande identificação com os pais, nesta etapa existe uma carência em se sentirem aceitas pelo grupo a que pertencem; devendo haver oportunidade de introduzir-se gradualmente nos demais grupos (vizinhança, escola entre outros) e em suas atividades; (PAPALIA E OLDS, 2000; SEARS E FELDMAN, 1981, GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ existe uma certa confusão em compreender suas emoções e sentimentos, havendo uma incapacidade em reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo; (BARROS, 1987)
- ✓ devem ser orientadas quanto aos padrões das emoções e suas circunstâncias de mudança, conseguindo compreender emoções mais complexas e sutis como orgulho e vergonha; (BARROS, 1987)
- ✓ construir uma atitude saudável em relação a si mesmo; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)

- ✓ entre o nascimento até os seis anos, os meninos precisam de muito afeto, para que possam aprender a “amar”. Falar, ouvir, ensinar e aprender num relacionamento interpessoal contribui para a conexão com o mundo; (BIDDULPH, 2002)
- ✓ por volta dos 6 anos, o menino começa a demonstrar um forte interesse pela masculinidade, e o pai se torna a figura principal. O interesse e o tempo que o pai se dedica ao filho assumem importância primordial; (BIDDULPH, 2002)
- ✓ embora possam fazer julgamentos sobre sua competência em diversas atividades, elas ainda não são capazes de estimar sua importância, tendendo a aceitar os juízos dos adultos, devendo haver aceitação e afirmação para transmitir à criança lugar seguro e estável no ambiente familiar e escolar; (PAPALIA E OLDS, 2000, SEARS E FELDMAN, 1981, GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ nessa fase a “auto-estima”, descrita por Papalia e Olds como “o julgamento que fazemos acerca de nosso próprio valor” (p.218) tende a ser global e pode depender da aprovação de adultos; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ devem se sentir amadas pelos pais, para que não se tornem um Ser pseudofeliz, havendo inúmeras oportunidades de encorajamento, sendo o esforço positivo dos adultos fundamental para o desenvolvimento de autoconceitos positivos; (RAPPAPORT, 1981, GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ é imprescindível que os pais não sejam indiferentes à criança, preocupados somente com seus interesses, sem tempo para se dedicar a seu filho, para que a criança não se sinta rejeitada e não-aceita, pois ela é carente de atenção dirigida; (RAPPAPORT, 1981)
- ✓ há necessidade da família, pais e amigos terem atitudes de aprovação e desaprovação frente ao agir da criança, para que forme modelos de construção de personalidade, fazendo assim com que tenha auto-conceito e auto-imagem; (RAPPAPORT, 1981)
- ✓ devem ser esclarecidas quanto ao senso de realidade, para lidar com o sentimento de medo assustador comum à essa faixa etária; (BARROS, 1987)

- ✓ devem ser encorajadas para o raciocínio prévio às atividades, favorecendo o reconhecimento dos perigos potenciais, reduzindo o comportamento freqüentemente temerário comum nesse período; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ assumir aos poucos seus cuidados pessoais, facilitando a aquisição de sua independência e responsabilidade; (PAPALIA E OLDS, 2000, GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ aprender regras sociais de expressões emocionais específicas, pois aprendem a regular ou a modular sua expressão emocional; (BEE, 2003)
- ✓ ser compreendidas, pois supõem que todos vêem o mundo como elas o vêem; (BEE, 2003)
- ✓ ser orientadas quanto às diferenças anatômicas entre os sexos, assim como pelas atividades sexuais dos pais, pois encontram-se no período intermediário entre o final da fase fálica do desenvolvimento psicosssexual, descrito por Freud, e início do período de latência e dependendo da abordagem estabelecida pela família, podem sofrer efeito negativo na posterior identificação sexual; (BARROS, 1987)
- ✓ identificar-se com o progenitor de seu próprio sexo, copiando aspectos do comportamento adulto, encontrando-se no final do período descrito por Erikson como idade da iniciativa versus culpa e início do período do domínio versus inferioridade; (BARROS, 1987)
- ✓ aprender um papel sexual apropriado; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ receber esclarecimento sexual, aos poucos, à medida que manifestem sua curiosidade e de acordo com sua capacidade de compreensão; (BARROS, 1987)
- ✓ viver em um meio circundante emocionalmente sólido e constante, em que elas próprias possam descobrir, cada uma à sua maneira, o surto do sexo em si próprias e o modo como isso altera, enriquece, complica e inicia relações humanas; (WINNICOTT, 1982)
- ✓ ocupar-se, devido aos desejos incestuosos sobre a masturbação; assim como praticar atividades manuais, esportes e competições; (RAPPAPORT, 1981)

- ✓ vivenciar atividades cognitivas que proporcionem a aquisição de esquemas complexos, representados por ações mentais abstratas, pois encontra-se no 2ª ponto da etapa descrita por Piaget de equilibração; situando-se no final do período pré-operacional e início do estágio das operações concretas; (PAPALIA E OLDS, 2000; BEE, 2003)
- ✓ vivenciar os níveis hierárquicos de experiências na aprendizagem comuns a essa faixa etária, possuindo as experiências anteriores necessárias; (JOHNSON & MYKLEBUST, 1987)
- ✓ apresentar desenvolvimento da fala, com sintaxe caracterizada por uso de períodos simples e compostos, incluindo subordinados com “pois” e “para que”. Utilizar os tempos verbais, como pretérito mais que perfeito e condicional, assim como usar corretamente os verbos irregulares mais utilizados; fazendo uso de voz passiva; (ZORZI & HAGE, 2004)
- ✓ apresentar desenvolvimento da fala, com aspecto fonológico caracterizado aos 5;6 anos pelo desaparecimento das simplificações de grupo consonantal, silabificações e substituições. E aos 6 anos, eventualmente, podendo, a partir dos 6 anos desaparecer as simplificações; (ZORZI & HAGE, 2004)
- ✓ apresentar desenvolvimento da fala, com nível semântico caracterizado por até os 6 anos apresentar um léxico, em torno de 6.000 palavras, com aumento de nomes, verbos e adjetivos. E a partir dos 6 anos já possuir um acervo acima de 10.000 palavras, com estabilidade na aquisição dos traços de significação das palavras de uso rotineiro; (ZORZI & HAGE, 2004)
- ✓ apresentar quanto ao significado gramatical contextual, a capacidade de usar e compreender os advérbios/preposições de lugar por oposição, dominando termos opostos; demonstrando estabilidade no uso dos advérbios de tempo mais comuns; (ZORZI & HAGE, 2004)
- ✓ apresentar recursos lingüísticos mais sofisticados para as diversas funções da linguagem; como descrever um objeto ou local, demonstrando habilidades metalingüísticas; (ZORZI & HAGE, 2004)
- ✓ utilizar todas as funções comunicativas, de forma sofisticada, tornando-se hábil nas argumentações. Manter, durante as narrativas a organização

- temporal dos fatos; apresentando detalhes de histórias conhecidas e relatos pessoais, demonstrando coerência entre os fatos; (ZORZI & HAGE, 2004)
- ✓ ter habilidades conversacionais caracterizadas pela capacidade em iniciar e manter conversação por muito turnos; conversando com mais de um interlocutor ao mesmo tempo sobre referentes ausentes e abstratos; usando recursos adequados para trocar o tema da conversação, se autocorrigir quando percebe que não é compreendida, sendo capaz de reestruturar enunciados e reorganizar o discurso; (ZORZI & HAGE, 2004)
 - ✓ possuir espaço adequado para reunir-se em grupos de sua faixa etária, pois encontram-se no período de desligamento progressivo da presença dos pais; (RAPPAPORT, 1981)
 - ✓ ter competência para resolução da crise básica da terceira infância, que se vê comprometida na capacidade de aprender tanto formal quanto informalmente; (RAPPAPORT, 1981)
 - ✓ atribuir significado a tudo que vê, pois cedo ou tarde a criança termina por construir idéias próprias a respeito, inclusive, da escrita; (SEBER, 1997)
 - ✓ cuidado e atenção dos pais na época da mudança escolar, pois a adaptação é difícil, e ela necessita se sentir segura; (RAPPAPORT, 1981)
 - ✓ conhecimento do mundo e das leis que o regem, devido ao antigo interesse pelo próprio corpo, que se dirige agora para curiosidade pelo corpo do outro; (TELES, 1990)
 - ✓ surge a necessidade de abstração, devido a capacidade de simbolizar que constitui uma importante aquisição; (TELES, 1990)
 - ✓ utilizar a linguagem não-verbal como apoio, a qual deve ser respeitada e decifrada pelo meio em que está inserida; (GIRARD E CHALVIN, 2001)
 - ✓ adquirir domínio dos instrumentos de codificação e decodificação da fala; (GOMES, 2005)
 - ✓ representar a percepção simbolicamente com sinais lingüísticos, dominando o código lingüístico, ampliando seu universo cognitivo para além da percepção sensorial biológica; (GOMES, 2005)

- ✓ ter capacidade progressiva de um bom afinamento da percepção de seu “corpo próprio”; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ utilizar a verbalização na ação, permitindo a associação estreita entre o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novas formas de somatognosia; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ ter uma boa “representação topológica de seu corpo”; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ reconhecer e exprimir diversas posições corporais, associando objetos a diferentes partes do corpo; (DE MEUR & STAES, 1989)
- ✓ reproduzir diversas posições do corpo no papel; (DE MEUR & STAES, 1989)
- ✓ ter noções de orientação temporal para ordem e sucessão, duração de tempo, renovação cíclica dos períodos e ritmos; (DE MEUR & STAES, 1989)
- ✓ orientar-se espacialmente de olhos fechados e abertos, sendo capaz de prever diversos trajetos; (DE MEUR & STAES, 1989)
- ✓ afastar-se progressivamente de um tipo de representação figurativa para ingressar no pensamento operatório; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ obedecer a instrução verbal complexa sem uso da fala egocêntrica; auto-regulação verbal interna; (GOMES, 2005)
- ✓ apresentar desenvolvimento de atenção voluntária estável; (GOMES, 2005)
- ✓ ser encorajada a verbalizar seus sentimentos, idéias e descrições do que ouvem, sentem, provam e vêem, facilitando o processo de elaboração e comunicação oral; (BARROS, 1987)
- ✓ a modalidade cursiva de escrita outorga à escrita manuscrita uma qualidade personalizada de traço e expressão, permitindo que a escrita reflita as diferenças individuais de forma tão peculiar como os timbres de voz na comunicação oral; (CONDEMARÍN E CHADWICK, 1987)
- ✓ desenvolver habilidades fundamentais de leitura, escrita e cálculo; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ desenvolver a percepção das estruturas rítmicas, nos aspectos de números de elementos e complexidade da estrutura, devendo poder reproduzir formas de 3 a 4 elementos, permitindo-lhe reproduzir formas temporais cada vez mais diversificadas; (LE BOULCH, 1990)

- ✓ utilizar o desenho como expressão do seu pensamento; traçando do círculo ao quadrado, podendo relacionar os seus desenhos de forma mais ou menos organizada, inclusive criar cenas, encontrando-se aos 5 anos de idade na fase de evolução do grafismo correspondente a Figuras Geométricas Desconexas; e aos 6 anos na fase de Aprimoramento (LOFIEGO, 1995)
- ✓ executar os traços no papel limitando-se a um superfície menor, copiam um triângulo, traçam as linhas de um losango e de uma cruz sem equivocar-se. Seus dedos são muito mais rápidos e já maneja o lápis com maior precisão; (LOFIEGO, 1995)
- ✓ tendência dos seus movimentos do grafismo, aos seis anos de idade ficarem lentos e mais laboriosos, direcionando-os da esquerda para a direita, sentido da leitura e da escrita de nossa cultura; (LOFIEGO, 1995)
- ✓ tendem a desenhar figura humana e casas, não devendo ser exigido correspondências gráficas de outras naturezas para o desenho; (BARROS, 1987)
- ✓ apresentam maior capacidade de representar, necessitando, portanto vivenciar situações de faz-de-conta, através de brincadeiras, como mímica e atividades imaginárias; (BEE, 2003, GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ reconhecer direita e esquerda em outrem, aos 7 anos; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ expressar os fatos vivenciados através do corpo, com a finalidade de estabelecer uma ligação entre o imaginário e o real, a fim de não mantê-la no universo da fantasia; (LE BOULCH, 1990)
- ✓ ter acesso ao brinquedo de representação, construção e de brincar com outras crianças, para desenvolver a capacidade de representação e simbolismo; (BARROS, 1987)
- ✓ adquirir experiências através da brincadeira, pois sua personalidade evolui por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos; (WINNICOTT, 1982)
- ✓ vivenciar atividades lúdicas necessárias para a expressão da personalidade e a evolução da imagem do corpo; (LE BOULCH, 1990)

- ✓ integrar progressivamente seu corpo, adquirindo consciência de seu “corpo próprio”, com possibilidade ulterior de representação mental e de transformação de si em relação a outra pessoa; (LE BOULCH, 1990)
- ✓ adquirir respeito quanto a determinados bens pessoais importantes para ela, como coleções específicas; (GESELL, 1999)

4.2.3 Descrição das carências de natureza Bio-morais ou humanas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

Quanto às carências mediatas de natureza bio-morais ou humanas:

- ✓ encontram-se no estágio 1 do nível descrito por Kohlberg de moralidade pré-convencional, necessitando de esclarecimento quanto a noção de prêmio e castigo; (BARROS, 1987)
- ✓ ter vivenciado todos os estágios do desenvolvimento moral, pois o comportamento moral é desenvolvido em seqüência; (BARROS, 1987)
- ✓ explicação quanto ao julgamento moral para atingir níveis mais altos; (BARROS, 1987)
- ✓ desenvolver consciência, moralidade e uma escala de valores; e manter atitudes aceitáveis em relação à sociedade; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ vivenciar dilemas morais para elevar, dentro dos limites, o nível de julgamento moral; (BARROS, 1987)
- ✓ receber orientação quanto ao comportamento moral de acordo com seu desenvolvimento cognitivo; (BARROS, 1987)
- ✓ vivenciar o desenvolvimento do julgamento moral, adequadamente, através de relações interpessoais e participação ativa em papéis sociais pertinentes à essa faixa etária, para alcançar os princípios de consciência individual e social; (BARROS, 1987)
- ✓ o desenvolvimento maduro de consciência requer maturidade cognitiva além de vários processos psicológicos complexos, baseados na aprendizagem. À

medida que a criança desenvolve conceitos de tempo, de gratificações futuras, de conseqüências, de certo e errado, de valores e ideais, torna-se cada vez mais ciente dos efeitos e de suas ações; (MUSSEN, CONGER E KAGAN, 1997)

- ✓ realizar atividades que envolvam tópicos como respeitar as regras, e os demais valores universais, para estabelecer um sentido mais completo dos conceitos de certo e errado; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ atenção quanto ao seu pensar sobre as regras, pois segundo os estudos de Piaget (1932), encontram-se no final do Estágio I, do Absolutismo e no início do Estágio II, de Moralidade de Restrição, recusando-se a aceitar quaisquer mudanças de regras; (PAPALIA E OLDS, 1981)
- ✓ orientação dirigida quanto à prática de regras, pois de acordo com os estudos de Piaget (1932), encontram-se na fase final do Estágio II, correspondente ao Egocentrismo e no início do Estágio III, correspondente à Cooperação Incipiente, quando deixam de mudar as regras de acordo com sua conveniência e passam a utilizar um conjunto de regras; (PAPALIA E OLDS, 1981)
- ✓ criar, adquirir competências e elaborar seu sistema de valores; (GIRARD E CHALVIN, 2001)
- ✓ estabelecer padrões de comportamento para si própria, principiando a formação de juízos valorativos do seu próprio comportamento; (GESELL, 1999)

4.2.4 Descrição das carências de natureza Bio-sociais ou históricas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

Quanto às carências mediatas de natureza bio-sociais ou históricas:

- ✓ respostas que valorizem o conteúdo de sua mensagem, seja no contexto oral ou escrito; (BARROS, 1987)

- ✓ modelo para adquirir a identidade de gênero e os papéis sexuais; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ aprender que tipo de comportamentos funcionam bem numa sociedade civilizada; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ interagir socialmente com outras crianças, principalmente sendo estimuladas através da brincadeira; (SEARS E FELDMAN, 1981)
- ✓ aprender a relacionar-se com colegas da mesma idade; (GALLAHUE E OZMUN, 2003)
- ✓ vivenciar situações educativas que proporcionem as atitudes sociais de organização, de comunicação e de cooperação; (LE BOULCH, 1987)
- ✓ estabelecer mais trocas com o meio em que estão inseridas, pois há uma socialização crescente, seja através da brincadeira, do jogo e, inclusive, do esporte; (FREIRE, 1989)
- ✓ vivenciar e tomar consciência da realidade concreta, através dos jogos oferecidos na escola, pois compreende melhor aquilo que vive na sua ação; (FREIRE, 1989)
- ✓ vivenciar situações de brinquedo ou jogos, que façam parte de sua cultura, principalmente no contexto escolar, (FREIRE, 1989)
- ✓ ter condições econômicas básicas, pois a baixa renda leva ao estresse, sendo insalubre; (PAPALIA E OLDS, 2000)
- ✓ meio ambiente rico em estímulos variados, favorecendo a manutenção de uma rede neural mais complexa, assim como favorecendo o adequado desenvolvimento cognitivo; (BEE, 2003)
- ✓ não podem sofrer privação sensorial por situações ambientais, pois poderá prejudicar seu desenvolvimento cognitivo irreversivelmente; (BARROS, 1987)
- ✓ contexto situacional favorável para desenvolver a função apetitiva da linguagem oral, que encontra-se na fase melonática, assim como relações interpessoais competentes; (AIMARD, 1998)
- ✓ o meio sócio-cultural passa a exercer forte influência sobre o aumento do vocabulário; (ZORZI & HAGE, 2004)

- ✓ ser estimuladas no ambiente escolar a realizar vivências que proporcionem os sentimentos de competência e de domínio em relação às atividades escolares, evitando que se instaure o sentimento de inferioridade; (BARROS, 1987)
- ✓ autonomia gerenciada para adquirir aspectos convencionais da escrita, sendo necessário que o educador não se posicione como um simples observador na mediação do processo de aquisição da escrita, assim como não deve assumir uma posição radical restringindo o processo à instruções dirigidas; (SEBER, 1997)
- ✓ compreender a estruturação do sistema da língua escrita para inserir-se no mundo letrado, pois essa linguagem simbólica tem suas regras de produção e recepção, bem como circunstâncias próprias de uso em uma determinada sociedade; (SEBER, 1997)
- ✓ a escola deve respeitar a comunicação não-verbal, comum à essa faixa etária, como meio de comunicação humana, pois há um código escolar não-verbal que confere os comportamentos existentes em todo espaço cultural, (GIRARD E CHALVIN, 2001)

4.3 Redução eidética axiológica das carências de natureza Bio-físicas; Bio-psíquicas; Bio-morais (ética e bioética), ou Humanas; e, Bio-sociais ou Históricas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

Dando prosseguimento a operacionalização do método proposto por Husserl (1990), apresentamos a segunda etapa do método, ou seja, a redução das essências ou redução eidética, a qual foi utilizada para chegar na essência axiológica do conteúdo descrito na etapa anterior e que viesse favorecer o desenvolvimento de uma reflexão crítico-histórica-axiológica e dialética, ou de uma ordenação axiológica a partir da qual se elaborou uma intervenção de natureza fonoaudiológica, através do estabelecimento de condutas técnico-terapêuticas, destinadas a suprir positivamente a carência principal do ente do ser do homem, criança, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que

apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamento grafo-motores inadequados.

O critério foi remeter as carências essencialmente reduzidas, em cada uma das suas respectivas estratificações, para o capítulo VII relativo à ordenação axiológica. Neste referido capítulo, o autor deste trabalho, como sujeito cognoscente, aproximou-se do objeto prático deste estudo, uma intervenção de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, a partir da compreensão da dificuldade na aquisição da conduta grafo-motora, com o propósito de adequar ou ordenar o mesmo, de maneira a suprir positivamente a carência principal, ou seja, dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamento grafo - motores inadequados e, com isto agregando valor ao objeto prático de estudo e, por via de consequência ao próprio sujeito cognoscente responsável pela proposta de uma intervenção profissional expressa por meio da conduta motora.

4.3.1 Redução eidética axiológica das carências, de natureza Bio-físicas, de um ente criança de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

- ✓ dificuldade em apresentar uma coordenação motora estável, com movimentos de precisão;
- ✓ dificuldade em vivenciar atividades isoladas e integradas, interferindo nas habilidades motoras de equilíbrio e coordenação dinâmicas e estáticas, dissociação de movimentos;
- ✓ dificuldade em realizar atividades de jogos corporais que facilitam a independência braço-tronco, para preparação da atividade gráfica;
- ✓ dificuldade em experienciar tarefas motoras mais refinadas, associando os dados visuais e os dados cinestésicos.

4.3.2 Redução eidética axiológica, de natureza Bio-psíquicas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

- ✓ dificuldade em utilizar a verbalização na ação, permitindo a associação estreita entre o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novas formas de somatognosia;
- ✓ dificuldade em apresentar maior capacidade de representar, necessitando, vivenciar situações de faz-de-conta, através de brincadeiras, como mímica e atividades imaginárias;
- ✓ dificuldade em reconhecer e exprimir diversas posições corporais, associando objetos a diferentes partes do corpo;
- ✓ dificuldade em desenhar figura humana e casas;
- ✓ dificuldade em ter suas diferenças individuais reconhecidas na modalidade cursiva de escrita, a qual outorga à escrita manuscrita uma qualidade personalizada de traço e expressão;
- ✓ dificuldade em apresentar desenvolvimento de atenção voluntária estável;
- ✓ dificuldade em ter capacidade progressiva de um bom afinamento da percepção de seu “corpo próprio”.

4.3.4 Redução eidética axiológica, de natureza Bio-morais ou humanas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

- ✓ dificuldade para criar, adquirir competências e elaborar seu sistema de valores;
- ✓ dificuldade para estabelecer padrões de comportamento para si própria, principiando a formação de juízos valorativos do seu próprio comportamento;
- ✓ dificuldade na adequação do desenvolvimento do julgamento moral, através de relações interpessoais e participação ativa em papéis sociais pertinentes à essa faixa etária, para alcançar os princípios de consciência individual e social.

4.3.5 Redução eidética axiológica, de natureza Bio-sociais ou históricas, de um ente criança, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos de idade, como objeto formal deste estudo

- ✓ dificuldade em estabelecer os sentimentos de competência e de domínio em relação às atividades escolares, evitando que se instaure o sentimento de inferioridade;
- ✓ dificuldade em terem o conteúdo de sua mensagem, seja no contexto oral ou escrito; valorizadas;
- ✓ dificuldade em possuir autonomia para adquirir aspectos convencionais da escrita;
- ✓ dificuldade em vivenciar situações que proporcionem as atitudes sociais de organização, de comunicação e de cooperação; interagindo com outras crianças, principalmente sendo estimuladas através da brincadeira.

Assim ilumina-se a Carência principal, a qual se destaca a seguir:

DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EXPRESSA NA CONDUTA GRAFO-MOTORA.

4.4 Considerações Finais

Nesta compreensão axiológica, de um ente do Ser do Homem criança, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresenta dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada na conduta grafo-motora, ou seja, o objeto formal deste estudo procurou-se identificar, o mais rigorosamente possível, as carências sob o aspecto de diferentes naturezas, ou seja, na perspectiva fenomênica (Bio-físicas e Bio-psíquicas), e na perspectiva fenomenológica (Bio-morais e Bio-sociais ou históricas).

Portanto, a partir da compreensão axiológica, elaborada neste estudo, foi possível iluminar a carência principal dos referidos entes, pois, se identificaram os nexos causais imediatos, que se consolidaram nas carências sócio-históricas; e, também os nexos mediatos, que dizem respeito às demais carências; que, por sua vez, estão inter-relacionadas à carência principal.

Estas carências foram remetidas para o capítulo “VII” denominado: “ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA ACERCA DO OBJETO PRÁTICO DE ESTUDO, OU SEJA, DOS COMPORTAMENTOS MOTORES RELATIVOS A UMA INTERVENÇÃO DE FONOAUDIOMOTRICIDADE DE NATUREZA EXCLUSIVA DA LINGUAGEM”.

CAPÍTULO V

UMA EXPLICAÇÃO FENOMÊNICA, ACERCA DAS ESTRUTURAS ANATÔMICAS, FISIOLÓGICAS E NEUROFISIOLÓGICAS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA CONDUTA GRAFO-MOTORA DO OBJETO FORMAL DESTES ESTUDO, OU SEJA, A CRIANÇA NA IDADE DE 5 A 7 ANOS

5.1 Considerações Iniciais

O objetivo deste capítulo foi desenvolver uma explicação fenomênica das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora de crianças na idade de 5 até 7 anos, caracterizadas como entes do Ser do Homem correspondentes ao objeto formal deste estudo.

Para tal, tomou-se como base o conceito de explicação fenomênica, proposto por Beresford (2004), o qual afirma que, explicamos fenomenicamente um fenômeno quando indagamos sobre suas causas e variações funcionais, ou seja, quando buscamos os nexos imediatos de antecedência, de consequência de interdependência e de finalidade capazes de nos esclarecer sobre a natureza bio-física, e também parte da natureza bio-psíquica, ou sobre a estrutura dos aspectos relacionados com o genótipo dos fatos ou objetos de estudo investigados (o ente do ser do Homem e suas condutas ou comportamentos motores).

Vale ressaltar que a existência de um entendimento da linguagem que envolve toda uma concepção relativa às relações entre a mente e o corpo, não se reduz ao que podemos chamar, aqui de corporalidade. Teixeira (2004) esclarece que é certo que o mental necessita da corporalidade para se constituir, no entanto, não se reduz a ela, constituindo-se, antes, no cruzamento social das corporalidades humanas (no acoplamento dos sistemas biológicos que sustentam a sua humanidade) que, segundo o autor, se fazem humanas exatamente por esse cruzamento. Assim, a linguagem é sempre o produto de uma atribuição semântica que ocorre a partir da observação das interações ou coordenações das condutas consensuais entre seres humanos. Na

medida em que a linguagem decorre de um operar humano como sistema vivo, a linguagem é um fenômeno biológico. Mas, por ser biológico, isso não quer dizer que a linguagem, enquanto fenômeno, se possa reduzir à neurofisiologia do cérebro, ainda que, naturalmente, pressuponha estruturas neurofisiológicas.

Destacamos aqui a idéia de que o estudo da neurofisiologia da linguagem é de suma importância para profissionais que lidam de forma direta e indireta com patologias da comunicação, como psicólogos, pedagogos, professores, fonoaudiólogos, entre outros, pois possibilita compreender os processos neurais da constituição da linguagem e da comunicação, assim como seus distúrbios.

5.2 Sistema Nervoso

O sistema nervoso possui uma organização de estruturas extremamente complexa, servindo principalmente como sistema regulador e integrador do corpo. Ele recebe estímulos dos ambientes internos e externos do indivíduo, interpretando e integrando as informações e selecionando ou iniciando as respostas apropriadas para o mesmo.

Murdoch (1997) esclarece que a comunicação humana na forma do comportamento da fala e da linguagem depende diretamente dos processos que ocorrem no sistema nervoso. O autor enfatiza a importância do conhecimento da estrutura básica e do funcionamento do sistema nervoso humano como pré-requisitos essenciais para que o profissional especializado compreenda as bases anatômicas, fisiológicas e patológicas das desordens da comunicação humana.

Segundo critérios anatômicos “O sistema nervoso pode ser arbitrariamente dividido em duas grandes partes: o sistema nervoso central e o sistema nervoso periférico” (MURDOCH, 1997, p.2). Segundo critérios funcionais, “o sistema nervoso também pode ser dividido em dois grandes grupos: sistema nervoso somático, que corresponde àquele que inerva o corpo; e sistema nervoso visceral, assim denominado porque inerva as vísceras” (RIESGO, 2006, p. 31).

5.2.1 Sistema Nervoso Central

O sistema nervoso central consta de cérebro, cerebelo e medula espinhal. Ambas as partes são compostas de dois tipos de tecidos; massa cinzenta e massa branca. A massa cinzenta é constituída principalmente de corpos celulares, de neurônios e de protuberâncias que estão estreitamente relacionados aos dendritos. A massa branca é composta principalmente por feixes de longas protuberâncias de neurônios (basicamente axônios), com aparência esbranquiçada que resulta do material lipídico de isolamento (mielina). Ambas as massas, cinzenta e branca, todavia, contém um grande número de neuróglia e uma rede de capilares sangüíneos.

No cérebro, a maioria da massa cinzenta forma uma camada externa envolvendo os hemisférios cerebrais. Esta camada, que varia em cerca de 1,5 a 4mm de espessura, é designada córtex cerebral. Dentro da medula espinhal, a distribuição das massas brancas e cinzentas é exatamente o inverso daquela vista no cérebro, a massa cinzenta, que forma o núcleo central da medula espinhal é que está envolvida pela massa branca.. Em algumas partes do sistema nervoso central, principalmente no tronco cerebral, existem regiões que contém tanto os corpos celulares nervosos como numerosas fibras de mielina. Essas regiões são constituídas por misturas difusas de massa cinzenta e branca (MURDOCH, 1997).

O cérebro é a maior e a mais complexa massa de tecido nervoso do corpo, e em média pesa aproximadamente 1.400 gramas, ficando contido na caixa craniana. O cérebro é envolvido por três membranas fibrosas chamadas meninges, e está suspenso num fluido chamado fluido cerebrospinal. Dentro destas existe uma série de cavidades cheias de fluidos, chamada de ventrículo. (MURDOCH, 1997)

Os centros que governam todas as atividades sensoriais e motoras estão localizados no cérebro. Adicionalmente, áreas que determinam raciocínio, memória e inteligência, bem como centros primários de linguagem, estão também localizados nesta região.

A superfície do cérebro é repleta de circunvoluções. As circunvoluções são chamadas de giros, enquanto que as depressões superficiais entre os giros são denominadas de sulcos. Se as depressões entre os giros são profundas, elas são chamadas de fissuras. Uma fissura muito visível, chamada longitudinal, fica localizada

no plano médio sagital e divide o cérebro quase que completamente em duas metades, ou hemisférios, também chamados de hemisférios cerebrais direito e esquerdo.

Como descrito anteriormente, o córtex cerebral é a camada de circunvolução de massa cinzenta que cobre os hemisférios cerebrais. Tem cerca de 40% do peso do cérebro, tendo sido estimado que contém aproximadamente 15 bilhões de neurônios. Embora vários sistemas de mapeamento das áreas do córtex cerebral tenham sido desenvolvidos, o sistema numérico feito por Brodman tem sido destacado com maior utilização. Ao compilar este sistema, Brodman tentou correlacionar a estrutura e a função do córtex cerebral, destacando uma morfologia diferencial, designando numericamente as regiões (MURDOCH, 1997).

Para Ciasca (2004) o cérebro humano é um sistema complexo, que estabelece relações com o mundo que o rodeia. São duas as suas especificidades: a primeira é referente às vias que levam, da periferia ao córtex, informações provenientes do mundo exterior; a segunda diz respeito aos neurônios. São estas características que permitem determinar áreas motoras, sensoriais, auditivas, ópticas, olfativas, etc., estabelecendo noções exatas e ricas no aprendizado.

Riesgo (2006) em seus estudos sobre anatomia da aprendizagem afirma que o funcionamento do sistema nervoso central pode ser entendido de diversas formas, sendo o nível anatômico (macroscópico), o mais visível, em seguida os níveis histológico e celular (microscópico), e ainda o nível das estruturas bem menores, tais como as moléculas, no nível molecular ou bioquímico. O autor esclarece que as funções básicas, tais como as sensações e a atividade motora, são entendidas no nível fisiológico, e as funções neurais mais complexas, tais como a linguagem e as gnosias, poderiam ser apreciadas no nível neuropsicológico.

Quanto a embriologia dos hemisférios cerebrais, o autor esclarece que nos humanos, todos os neurônios existentes no sistema nervoso central podem ser classificados em; neurônio aferente (sensitivo), é aquele que recebe as informações; o neurônio eferente (motor), responsável por enviar as informações ao meio externo e o neurônio de associação, que se localiza no interior do sistema nervoso central e corresponde ao maior número de células. A diferença neuroanatômica e na performance neurocomportamental entre os seres humanos e os demais mamíferos,

segundo Riesgo (2006), pode residir justamente nos neurônios de associação, sendo a diferença neurofuncional decorrente do domínio que temos da linguagem.

Na finalização da formação do sistema nervoso maduro são apresentadas cinco vesículas derivadas de cinco dilatações do tubo neural, são elas: o telencéfalo, o diencefalo, o mesencefalo, o metencefalo e o mielencefalo. Os hemisférios cerebrais derivam do telencéfalo, que corresponde a mais cranial das cinco vesículas.

Nos hemisférios cerebrais, existem áreas corticais primárias, secundárias e terciárias. Riesgo (2006, p. 31) esclarece que:

O mesmo tipo de raciocínio vale para todas as demais informações aferentes, quer sejam visuais, táteis, pressóricas, proprioceptivas, entre outras. Todas chegam inicialmente nas áreas primárias dos hemisférios cerebrais, após terem passado por várias relés intermediárias. São informações brutas e só terão algum sentido quando saírem das áreas primárias e forem avançando para as áreas de associação.

Gomes (2005) ressalta que a principal atividade dos grandes hemisférios cerebrais é funcionar como aparelho refletor da realidade. É a interação do organismo que vai servir de estímulo ao surgimento de funções novas através da rearticulação, do desenvolvimento e da sofisticação de funções já existentes.

5.2.2 Sistema Nervoso Periférico

O sistema nervoso periférico consiste de órgãos, nervos, gânglios e terminações nervosas que conectam o sistema nervoso central a outras partes do corpo. Seus principais componentes são os nervos que saem da base do cérebro e da medula espinhal. Esses abrangem 12 pares de nervos cranianos e 31 pares de nervos espinhais, respectivamente.

Podemos ainda apresentar uma subdivisão do sistema nervoso periférico em sistema nervoso somático e autônomo; o sistema nervoso somático abrange os nervos envolvidos com o controle dos músculos do esqueleto e o sistema nervoso autônomo inclui os nervos que regulam as estruturas involuntárias, tais como o coração, os músculos lisos do trato gastrointestinal e as glândulas exócrinas. Murdoch (1997, p.2) esclarece que “embora o sistema nervoso autônomo seja descrito como parte do

sistema nervoso periférico, ele é realmente parte de ambos os sistemas nervosos, central e periférico”.

O sistema nervoso periférico é, portanto o sistema de fibras nervosas através do qual o sistema nervoso se comunica com o restante do organismo numa via de mão dupla entre aferente-sensorial e eferente-motor (GOMES, 2005).

5.3 A Organização Funcional Cerebral

A organização funcional cerebral refere-se ao modo como o cérebro realiza sua atividade sistêmica: graças à integração de distintas redes neurais localizadas em diferentes regiões cerebrais, surgem sistemas funcionais dinâmicos que produzem a atividade cognitiva responsável pela adaptação e sobrevivência do organismo no seu meio circundante (GOMES, 2005).

Apresentamos aqui o funcionamento das estruturas nervosas baseado nos estudos de Aleksander Romanovich Luria. O autor (1984) descreve o funcionamento das estruturas nervosas, através da integração de três principais unidades funcionais cerebrais.

5.3.1 Primeira Unidade Funcional Cerebral

Luria (1984, p.28) afirma que “para que os processos mentais humanos sigam seu curso correto, o estado de vigília é essencial. [...] apenas em condições ótimas de vigília que o homem pode receber e analisar informações”.

A primeira unidade funcional se localiza principalmente, no tronco cerebral, no diencéfalo e nas regiões mediais do córtex, possuindo a estrutura de uma rede nervosa “não-específica”, que desempenha gradualmente, a função de modificar o estado de atividade cerebral, sem ter nenhuma relação direta com a recepção e o processamento de informações externas, nem com a formação de intenções, planos e programas de comportamento complexos e dirigidos a metas.

O sistema reticular dessa unidade funcional cerebral, por ser necessário um efeito em massa sobre o cérebro, se caracteriza pelo arranjo dos neurônios em rede, pois assim, muito rapidamente a onda de excitação se espalha através de axônios curtos, facilitando a oscilação sincronizada dos neurônios que produz a modulação do tônus.

Grupos de neurônios ativadores e inibidores produzem o tônus cortical, ou seja, a tensão do córtex, sendo o nível de atividade do córtex o diferencial entre ativação e inibição. Quando predominam os processos de inibição, o tônus cortical diminui e surge o sono; e quando predomina a ativação, o tônus cortical se eleva e o estado é de vigília. Entre o sono e a vigília há vários níveis de tônus correspondendo a distintos estados de consciência (GOMES, 2005).

Os sistemas da primeira unidade funcional cerebral, não apenas modificam o tônus cortical, mas também sofrem eles próprios a influência diferenciadora do córtex. Ativar o cérebro significa modular o tônus, elevando-o por ativação, transmitindo excitação para o resto do sistema nervoso central.

5.3.2 Segunda Unidade Funcional Cerebral

A segunda unidade funcional cerebral apresenta como função primária, a recepção, a análise e o armazenamento de informações. Encontra-se localizada nas regiões laterais do neocórtex sobre a superfície convexa dos hemisférios, ocupando o córtex temporal, occipital e parietal, incluindo respectivamente as regiões auditiva, visual e sensorial geral.

Quanto a estrutura histológica, essa unidade é formada não por uma rede nervosa contínua, mas, sim, por neurônios isolados, que se situam nas partes do córtex acima descritas e que recebem impulsos individualizados, transmitindo-os a outros grupos de neurônios, ou seja, esta unidade é modalmente específica. Podemos afirmar então, que o analisador visual só trabalha com sinais visuais, o analisador auditivo só opera com sinais sonoros e o analisador somatocinestésico só processa sinais somatocinestésicos.

Nesta unidade podem ser distinguidas áreas primárias, secundárias e terciárias. Ohlweiler (2006) em seus estudos sobre a fisiologia da aprendizagem esclarece que as áreas primárias são aquelas onde terminam as fibras sensitivas que vêm do tálamo. No lobo temporal, as áreas 41 e 42 recebem as mensagens auditivas; no lobo parietal, nas áreas 3, 1 e 2 se projetam as fibras relacionadas à somestesia e no lobo occipital, a área 17 corresponde à área visual.

As áreas primárias ou de projeção do córtex formam a base desta segunda unidade funcional do cérebro, e, segundo Luria (1984, p.50):

São circundadas por sistemas de zonas corticais secundárias (ou gnósticas) a elas superpostas, nas quais a camada IV aferente cede sua posição dominante às camadas celulares II e III, cujo grau de especificidade modal é muito mais baixo e cuja composição inclui um número muito maior de neurônios associativos com axônios curtos, possibilitando que a excitação que chega seja combinada nos necessários padrões funcionais, cumprindo assim uma função sintética.

Em relação as áreas secundárias, Ohlweiler (2006) afirma que as mesmas se localizam junto às primárias, sendo a principal função destas áreas a de processar a informação e dar significado, integrando dessa forma as percepções e gnosias. No lobo temporal se localiza a área 22, no lobo parietal as áreas 5 e 7, e no occipital as áreas 18 e 19.

No córtex visual, acima da área visual primária há uma superestrutura de áreas visuais secundárias, que convertem a projeção somatotópica de partes individuais da retina em sua organização funcional. Os sistemas do córtex auditivo secundário, localizados nas porções externas da região temporal sobre a superfície convexa do hemisfério, são formados predominantemente por uma camada celular II bastante desenvolvida e pela camada celular III, e assim como os sistemas do córtex visual, essas áreas secundárias também convertem a projeção somatotópica dos impulsos auditivos em sua organização funcional. E, por fim, como as zonas secundárias dos córtices visual e auditivo, as do córtex sensorial geral também consistem principalmente em neurônios associativos das camadas II e III, e sua estimulação leva ao aparecimento de formas mais complexas de sensação cutânea e cinestésica (LURIA, 1984).

Em seqüência, as zonas terciárias deste segundo sistema cerebral, ou zonas de superposição das terminações corticais de vários analisadores são responsáveis por possibilitar seu funcionamento em concerto. Segundo Luria (1984) essas zonas se situam na fronteira entre os córtices occipital, temporal e pós-central; sendo a maior parte delas formada pela região parietal inferior, ocupando quase um quarto da massa total desse sistema. Essas estruturas terciárias das zonas posteriores do córtex incluem as áreas 5, 7, 39 e 40 de Brodmann (as zonas superior e inferior da região parietal), a área 21 da região temporal e as áreas 37 e 39 da região têmporo-occipital.

Elas consistem, quase inteiramente de células das camadas associativas II e III do córtex, e, conseqüentemente, se relacionam quase exclusivamente com a função de integração de excitação que chega de diferentes analisadores. O autor (1984, p.54) afirma que:

Há razão para supor que a grande maioria dos neurônios nessas zonas é de caráter multimodal, e há evidência para mostrar que eles respondem a características gerais dos estímulos (por exemplo, à natureza do arranjo espacial, ao número de componentes), às quais neurônios das zonas corticais primárias, e mesmo das secundárias, são incapazes de responder.

Ohlweiler (2006) afirma que as áreas terciárias são de associação entre áreas corticais para elaboração de funções complexas; nesse processo intervêm várias modalidades perceptivas onde se alcança o nível simbólico e conceitual, como a linguagem oral e escrita, a noção de esquema corporal e a dominância hemisférica.

Luria (1984, p. 54) afirma em seus estudos que a atividade gnóstica humana nunca ocorre vinculada a uma única modalidade isolada (visão, audição, tato), esclarecendo que:

A percepção e, ainda mais, a representação de qualquer objeto é um procedimento *complexo*, o resultado de atividade polimodal, originalmente de caráter expandido, posteriormente concentrado e condensado. Naturalmente, por isso, tal procedimento deve depender do funcionamento combinado de um sistema complexo de zonas corticais.

5.3.3 Terceira Unidade Funcional Cerebral

A terceira unidade funcional cerebral é responsável pela organização da atividade consciente, realizando a programação, regulação e verificação necessária a essa atividade. Luria (1984) afirma que o homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, forma planos e programas para suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que tenha cometido.

As estruturas da terceira unidade funcional se localizam nas regiões anteriores dos hemisférios, anteriormente ao giro pré-central. Sua via de saída é o córtex motor (área 4 de Brodmann), cuja camada V contém as células piramidais gigantes de Betz, que enviam fibras para os núcleos motores espinais (os quais por sua vez inervam os músculos) formando as partes do grande trato piramidal. Essa área cortical é de natureza projetiva e, sua estrutura topográfica é tal que as suas partes superiores dão origem a fibras que inervam mecanismos motores dos membros inferiores, as suas partes médias emitem fibras relacionadas aos membros superiores do lado contralateral e as suas partes inferiores emitem fibras vinculadas a mecanismos motores da face, dos lábios e da língua.

Diferenciando-se da organização funcional da segunda unidade funcional cerebral, na qual os processos vão das zonas primárias para as secundárias e terciárias, no sistema da terceira unidade funcional cerebral, os processos seguem em uma direção descendente, começando dos níveis mais altos das zonas terciárias e secundárias, onde os planos e programas motores são formados, e passam então às estruturas da área motora primária, que envia os impulsos motores à periferia. Uma outra diferença no funcionamento desta unidade em relação a segunda unidade é que a própria unidade não contém inúmeras zonas modalmente específicas diferentes representando analisadores individuais, mas é formada inteiramente por sistemas de tipo eferente, motor, e está ela própria sob a constante influência de estruturas da unidade aferente (LURIA, 1984).

5.3.4 A Interação entre as Três Unidades Funcionais Cerebrais

Fonseca (1995, p.92) aponta em seus estudos a organização interfuncional na atividade mental humana, esclarecendo que para a estrutura sistêmica dos processos psicológicos complexos, as três unidades funcionais cerebrais trabalham em conjunto e em integração harmônica de forma organizada e não aleatória, afirmando que “uma sem as outras não funciona convenientemente”. O autor esclarece que se trata de um sistema de comunicação e de uma inter-relação dinâmica em que a mudança ou a organização de uma unidade interfere com a mudança ou organização das demais unidades.

As três unidades funcionais cerebrais apresentam uma atividade estruturada em termos hierarquizados, mas dialeticamente recíproca, colocando em prática a atividade de uma unidade em interação com as demais. Apresentam como sistemas plásticos uma evolução diferenciada no tempo; a primeira unidade funcional entra em atividade já no desenvolvimento intra-uterino e desempenha um papel decisivo no parto e nos primeiros processos de maturação motora antigravítica, assim como no conforto tátil vincutivo; a segunda unidade funcional entra em atividade posteriormente, já em termos de desenvolvimento extra-uterino, desempenhando um papel de transação entre o organismo e o meio, entre o espaço intracorporal e o espaço extracorporal; e a terceira unidade funcional dependente das duas primeiras vai atuar posteriormente, reunificando-as em termos de planificação de condutas cada vez mais conscientizadas e corticalizadas.

O autor (1995, p.93) conclui que:

O cérebro como um sistema funcional complexo é um conjunto dialético de outras complexidades, é uma complexidade que resulta de outras complexidades, como funções englobantes interagindo não como centros isolados ou limitativos, mas como uma “assembléia de centros” coordenados em função de necessidades e intenções auto-reguladoras.

5.4 Movimento Voluntário

De acordo com a visão sistêmica apresentada anteriormente, apresentaremos resumidamente neste tópico, a organização funcional para o movimento voluntário.

De acordo com Fonseca (1995), para se realizar um movimento voluntário, que traduz no fundo uma constelação psicomotora, é fundamental que se crie uma matriz espacial, na qual o movimento se desenrola. Essa necessidade é garantida pela segunda unidade funcional cerebral, fundamentalmente pelas zonas secundárias e terciárias occipitoparietais, que se referem as terminações corticais dos analisadores visuais. Sendo que, para que o movimento se desenrole adequadamente, não basta haver uma estruturação espacial, é igualmente necessário contar com os impulsos constantes que vêm dos órgãos do movimento, ou seja, as aferências proprioceptivas, vestibulares e posturais, que indicam a posição do corpo e a relação que ocupam as suas extremidades no espaço, sem as quais o movimento não pode ser coordenado.

O autor enfatiza que a recepção da informação, que parte dos fusos musculares, dos músculos, tendões e articulações, que é recebida no cérebro, depois de ter sido subprocessada no cerebelo, e que atinge essencialmente as zonas parietais, é crucial à planificação do movimento. Se houver qualquer comprometimento caracterizado por uma lesão nestas áreas, não só se verifica uma perda da sensibilidade da noção e posição do corpo (somatognosia), como se alteram os fatores de precisão e perfeição do movimento.

Dando continuidade ao caráter de complexidade dessa execução, ressaltamos que os dados referidos ainda são insuficientes para organizar os movimentos voluntários conscientizados e controlados. Faz-se necessária a cooperação de outros centros de trabalho que fornecem a ligação de um movimento a outro, assegurando a formulação de um plano sucessivo de movimentos que se integram num padrão motor. Essa função tem de ser exercida pelo córtex pré-motor (terceira unidade funcional cerebral), que por sua vez está intimamente conectado com as estruturas subcorticais.

A seqüencialização do movimento está subordinada a um programa correspondente, que regula a ordem dos atos motores, impedindo a intrusão de outros

atos ou sub-rotinas irrelevantes. A formulação e o armazenamento de tal programa e a intrínseca ligação com os concomitantes efeitos são funções do córtex frontal, outro componente sistêmico básico do movimento voluntário.

Concluindo, cada forma de atividade consciente é sempre um sistema funcional complexo, que se desenrola e move-se de acordo com o trabalho combinado de todas as três unidades funcionais cerebrais, cada uma delas desempenhando sua contribuição peculiar.

5.5 Linguagem Escrita

Para que se possa entender melhor os fatores determinantes das disgrafias faz-se necessário conhecer as bases neurofisiológicas e anatômicas essenciais no que tange a linguagem no sistema nervoso central (SNC). Lofiego (1995) afirma que é a integração funcional dos órgãos receptores e efetores do SNC que permite uma correta condução da linguagem. Podemos dizer que os elementos de expressão assim como os de recepção de linguagem correspondem tanto à modalidade oral como à escrita da mesma.

A recepção da linguagem se faz auditiva e visualmente, sendo necessário um controle da recepção, tanto na discriminação auditiva, quanto na visual, sem esquecer que existe uma necessidade premente de um controle óculo-motor quando estamos desempenhando o papel de leitura.

Resumidamente, esclarecemos que a recepção auditiva é uma das primeiras recepções que temos na vida extra-uterina; o som, ao chegar no ouvido interno, movimentando a endolinfa, a qual provoca uma movimentação de diversas membranas, como dos cílios e das células ciliadas da cóclea. Exatamente nesse estado é que a informação torna-se neuronal. Os movimentos ciliares provocam a liberação de um neurotransmissor (acetilcolina) que induz um potencial de ação na primeira célula nervosa bipolar. O corpo celular encontra-se no gânglio de Corti e seu axônio une-se ao nervo coclear, que é o ramo auditivo do nervo auditivo do VIII par craniano.

E a recepção visual, refere-se a informação visual de uma determinada região do nosso campo visual, a qual é recebida no lado oposto da retina, isto é, um estímulo visual que esteja situado no hemicampo visual direito chega ao lado temporal da retina do olho direito e à área nasal da retina esquerda.

A qualidade visual será melhor à medida que o estímulo alcançar a fóvea, que é a região central da retina rica em um tipo de célula receptora sensível às cores que assegura a acuidade visual.

A síntese da informação procedente de ambos os olhos dá-se ao nível cortical. Algumas células reagem somente a uma orientação espacial determinada pelo estímulo, enquanto que outras ativam-se por seu deslocamento. A esta função fisiológica de síntese progressiva da mensagem retiniana, captada em formas elementais, soma-se a fisiologia do movimento dos olhos.

Em relação ao controle óculo-motor, cada um dos olhos pode mover-se de forma conjugada com o outro, devido à ação sinérgica de seus músculos, os quais são inervados por três pares de nervos cranianos. Os músculos do plano externo e do interno permitem os movimentos horizontais, o do superior e o do inferior garantem os movimentos verticais, e a ação dos músculos oblíquos efetuam movimentos de rotação ao redor do eixo ântero-posterior.

O III par craniano ou nervo óculo-motor comum controla os músculos interno, superior, inferior e oblíquo menor. O seu núcleo encontra-se na substância cinzenta periaqueductal à altura dos tubérculos quadrigêmeos anteriores no tronco cerebral. O IV par craniano ou patético inerva o músculo oblíquo maior, sendo que seu núcleo sai do tubérculo quadrigêmeo posterior. O VI par craniano ou óculo-motor externo inerva o músculo externo; e o seu núcleo localiza-se na união bulboprotuberencial, debaixo do quarto ventrículo. No tronco cerebral, o fascículo longitudinal posterior liga o núcleo dos nervos da motricidade ocular, permitindo, assim, a coordenação entre eles. A conexão desse fascículo com outros núcleos do tronco cerebral possibilita a coordenação entre os movimentos oculares, papel desempenhado pelos III, IV e VI pares cranianos; às pálpebras, pelo VII par craniano; o sistema bucofaríngeo, pelo XII par; e a cabeça pelos VIII e IX pares cranianos. As múltiplas informações procedentes do sistema vestibular, do córtex cerebral e das estruturas subcorticais participam no controle motor dos

movimentos oculares, os quais são, também, importantes para o desempenho da escrita.

Quanto a expressão da linguagem, comentaremos aqui sobre a linguagem neurofisiológica da expressão oral e da expressão escrita, sendo que nos deteremos nesta última; assim como os seus mecanismos de controle.

Em relação a expressão oral, podemos afirmar que a emissão das palavras dá-se durante o ato expiratório, por meio da vibração das cordas vocais sucedida por uma disposição dinâmica adequada das diferentes partes integrantes do aparelho bucofaríngeo. Os movimentos desses diversos elementos que compõe o aparelho fonador são controlados por vários nervos cranianos. A ordem motora dirigida ao aparelho fonador origina-se no córtex cerebral ao nível da área motora primária. Essa área situa-se à frente da cissura de Rolando, mais especificamente ao pé da circunvolução frontal ascendente. Os axônios dos neurônios motores envolvidos transitam pelo fascículo geniculado da via piramidal através da cápsula interna e das pirâmides bulbares.

Na expressão escrita, a origem da mensagem neuronal para os movimentos necessários, ocorre na zona da área motora primária situada por cima da área do sistema fonador. Essa mensagem que transita pela via piramidal desemboca nos neurônios motores medulares contralaterais da região cervical, os quais asseguram a inervação motora das regiões proximais do plexo braquiescapular e das distais pelos nervos radiais mediano e cubital do membro superior.

Com relação ao controle motor todos os movimentos, incluindo os que são necessários para a fala ou para a escrita, organizam-se em múltiplos níveis no sistema nervoso. O nível do neurônio motor superior acha-se anatomicamente representado no córtex cerebral motor, localizado basicamente na cissura de Rolando, e a sua função principal recai nos movimentos voluntários. Essa integração se realiza, provavelmente, aos níveis frontal e parietal respectivamente, através de uma seletiva ativação de reflexos espinais segmentários de flexão e de extensão.

O sistema piramidal é uma via direta que alcança os núcleos bulbares e os seguimentos medulares sem sinapse intermediária. O termo córtico-bulbar denomina a parte do sistema neuronal motor superior que se projeta sobre os núcleos motores dos

pares cranianos. O termo córtico-espinal refere-se a porção dos neurônios motores que se projetam sobre os neurônios motores inferiores da medula espinhal. O sistema piramidal descrito é responsável pelos movimentos finos, discretos, rápidos, fásicos e orientados espacialmente. Isso é aplicado especialmente aos lábios, à língua e aos dedos. Essas estruturas possuem uma maior representação cortical do que o tronco ou as partes proximais das extremidades superiores ou inferiores. A extremidade superior representa-se no córtex cerebral motor, perto do vértice; a extremidade superior imediatamente embaixo na convexidade do hemisfério; a face, língua e outros nervos cranianos representam-se na parte inferior do córtex motor logo acima da cissura de Silvio.

O sistema extrapiramidal, clinicamente apresenta como principais estruturas, os gânglios basais situados na profundidade dos hemisférios, assim com o núcleo subtalâmico e a substância negra que se encontra na parte superior do tronco cerebral, entre o tálamo e pedúnculos cerebrais. Dentro dos gânglios basais, o conjunto formado pelo núcleo caudado e o putâmen denomina-se estriado. O pálido encontra-se em uma situação medial ao putâmen. Esses dois núcleos, devido à forma que adotam, considerados juntos, denominam-se núcleo lenticular. Os gânglios basais recebem aferências procedentes do córtex, especialmente dos córtices motor e pré-motor do mesmo lado. Também recebem projeções do cerebelo a partir do tálamo, com o qual fazem conexões em ambos os sentidos. Este sistema contribui para regulação do tônus muscular e da postura corporal, sendo responsável, ainda, pelo controle da automatização dos movimentos das extremidades e na liberdade geral do movimento.

De uma maneira resumida podemos afirmar ainda que, em relação à escrita, são envolvidos vários sistemas como o visual e auditivo, assim como a motricidade da mão; sendo que a escrita envolve o pólo receptivo visual, no caso da cópia, e o pólo auditivo no caso do ditado, e em ambos o movimento dos dedos e das mãos, o pólo expressivo (JAKUBOVICZ & CUPELLO, 1996).

Segundo Rocha (1999), há uma área pré-motora situada à frente da área motora da mão que é responsável pela organização dos atos motores para a escrita nos processos de ditado, cópia e geração endógena (quando o indivíduo descreve seu pensamento). Esses processos sofrem uma modulação das áreas parietais de

integração polissensorial, que para a escrita, é o giro angular, onde há uma convergência dos sistemas visual e auditivo. Essa convergência tem o objetivo de facilitar o planejamento do controle da mão para a escrita, tanto no caso de ditado e cópia.

O autor (1999) preconiza que a organização funcional para a escrita é muito variável entre um indivíduo e outro, dependendo de como é realizada a alfabetização. O autor cita o encorajamento da fonação durante a escrita como um facilitador da formação de um mapeamento da imagem motora de fonação na imagem motora de escrita.

Quanto a leitura, Rocha (1999), afirma que o hemisfério esquerdo especializa-se no processamento das informações verbais, seriais e temporais, na maioria das pessoas. O hemisfério direito torna-se dominante nas análises visuais, espaciais e holísticas. Esta especialização hemisférica determina as características do sistema neural envolvido na leitura. Conforme o autor, as palavras encontradas no campo visual esquerdo seriam identificadas pelo hemisfério direito, sendo processadas no hemisfério esquerdo. No entanto, a análise das relações espaciais partilhadas pelas diferentes palavras é melhor analisada pelo hemisfério direito. O resultado das análises deste processamento vai de um hemisfério a outro através das porções posteriores do corpo caloso. Destacando que, é no hemisfério esquerdo que a palavra lida encontra o seu significado verbal. A identificação semântica da informação verbal envolverá transações entre os sistemas temporais esquerdo e direito, através da chamada transferência interhemisférica, graças ao corpo caloso.

Podemos dizer ainda que a percepção visual de formas e de contornos, associada ao sistema que rege a motilidade ocular, tem uma elevada importância quando desempenhamos a atividade da leitura. A informação luminosa gera um potencial de ação dos receptores retinianos por meio de uma reação química sob a ação dos fótons. A atividade elétrica dos receptores adequa-se à duração e à intensidade do estímulo luminoso.

5.6 Considerações Finais

A conclusão dos estudiosos é que, com relação a certos comportamentos, como andar, agarrar, procurar alimento, a maturação orgânica dos órgãos amplia as possibilidades de tais ações aparecerem. Quando nos deparamos com conquistas mais elaboradas, como a escrita, experiências variadas e transmissões sociais ou educativas tornam-se essenciais, tendo um peso maior, embora as condições biológicas de funcionamento continuem interferindo. Ou seja, o aspecto maturativo interno amplia as possibilidades de um determinado comportamento aparecer. Mas a ocorrência desse comportamento depende da influência de outros fatores. No conjunto, esses fatores se equilibram diferentemente, dependendo do tipo de aprendizagem que esteja sendo considerado no momento. Desde que as condições biológicas e de estimulação sejam preservadas, toda criança, está apta a realizar as ações que correspondem aos limites do nível de desenvolvimento em que se encontra (SEBER, 1997).

Ao analisarmos a linguagem sob a ótica das neurociências, nos deparamos com um mundo fascinante de conexões neuronais, de caminhos, áreas estratégicas de armazenamento e formação de engramas através de experiências, significados e significantes, o que por sua vez dá todo o sentido à nossa vida social.

Assim sendo, finaliza-se esse subtópico e o capítulo relacionado à explicação fenomênica das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora, referente ao V (quinto) objetivo específico deste estudo.

CAPÍTULO VI

"Todo o caminho de pensamento passa, de maneira mais ou menos perceptível e de modo extraordinário, pela linguagem"
Martin Heidegger (1889-1976)

COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA ACERCA DA INTERVENÇÃO DE FONOAUDIOMOTRICIDADE VOLTADA PARA CRIANÇAS, DE AMBOS OS SEXOS, NA IDADE DE 5 A 7 ANOS, RELATIVAS AO OBJETO PRÁTICO DESTES ESTUDO

6.1 Considerações Iniciais

O propósito deste capítulo foi desenvolver uma **Compreensão Fenomenológica**, acerca da intervenção da fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, transformado em objeto prático de estudo, para ser utilizada como meio para suprir, de maneira positiva, a carência principal de um ente do Ser do Homem, transformado nesse estudo em objeto formal, ou seja, de crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Tal intervenção segundo Beresford (2002) também pode ser interpretada como uma conduta motora ou um comportamento motor dotado de significação ou com valor por ser oriundo de uma consciência intencional surgida de um problema, ou de uma carência.

Para assegurar a consecução desse objetivo utilizamos as estratégias metodológicas que se estabeleceram a partir de três condições e dois critérios.

A primeira condição foi apresentar a Fonoaudiologia como área de intervenção profissional de uma maneira geral e particularmente aspectos relacionados com a linguagem, no âmbito da aquisição do grafismo, baseada no pensamento dos autores remetidos dos sub-itens 2.4 e 2.5 do capítulo II deste estudo, referente a

fundamentação teórica. O critério é utilizar a primeira etapa do método fenomenológico descrito por Husserl (1990).

A segunda condição foi apresentar a Ciência da Motricidade Humana, de uma maneira geral e específica. O critério é utilizar a primeira etapa do método fenomenológico descrito por Husserl (1990).

Já a terceira condição foi estabelecer uma relação disciplinar ou interdisciplinar entre a Fonoaudiologia e a Ciência da Motricidade Humana.

Quanto ao segundo critério, foi remeter tudo o que foi descrito neste capítulo para o capítulo VII, relativo a Ordenação Axiológica do objeto prático do estudo, no âmbito da Fonoaudiomotricidade, onde a autora deste trabalho, como sujeito cognoscente, aproximou-se do objeto prático deste estudo, ou seja, da intervenção de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, para ser agregado valor ao mesmo.

6.2 Descrição Fenomenológica acerca da intervenção da fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, transformado em objeto prático de estudo

6.2.1. Intervenção de Fonoaudiomotricidade

Este sub-tópico abordará inicialmente os aspectos gerais acerca da intervenção de fonoaudiomotricidade, a partir da perspectiva do tema da Fonoaudiologia de uma maneira geral, e de uma maneira específica, do âmbito da linguagem como natureza exclusiva dessa intervenção.

Quanto a origem da Fonoaudiologia, apresentamos uma perspectiva baseada nos estudos de Munhoz (2006), os quais abordam um contexto sócio-histórico desencadeante para seu surgimento. A autora se reporta as fundamentações teóricas de Berberian & Massi (1999) ressaltando que na década de 20 do século passado, com o intuito de sanar a patologia social, atribuída às diferenças socioculturais dos diversos grupos; médicos, higienistas, educadores, engenheiros e agentes públicos, imbuídos de um discurso que defendia a normatização da língua nacional para o avanço da nação, nomearam a escola o lugar para tratar, controlar e reeducar os problemas sociais que

assolavam o Brasil naquele momento. A autora esclarece que esse contexto sócio-histórico, marcado por medidas de normatização da língua, serviu de palco para o surgimento de um profissional, inserido no contexto escolar, especializado em combater os ditos distúrbios da comunicação.

A autora afirma, segundo Berberian (1995), que a idéia da eliminação de tais distúrbios foi incorporada pelos professores, que recebiam orientações de outros profissionais e, dessa forma, foram gradativamente mudando a imagem de educadores para terapeutas. O aperfeiçoamento desses profissionais culminou na oficialização do fonoaudiólogo. Embora, existam evidências que permitem historicizar o início das práticas fonoaudiológicas a partir do começo do século passado, Berberian (1995) afirma que o marco inicial de tais práticas foi aceito pela maioria dos profissionais como sendo a década 1960, tendo essa delimitação temporal, provavelmente, sido influenciada pelo surgimento dos primeiros cursos de formação em Fonoaudiologia nessa mesma década.

De qualquer forma, com a institucionalização dos cursos, as práticas de normatização dos ditos distúrbios de linguagem passaram a ter caráter clínico, e em consequência disso, os perfis de terapeuta e paciente foram delineados. Ou seja, antes a escola tinha um profissional que realizava procedimentos pedagógicos com o intuito de eliminar os ditos problemas de fala e, com o surgimento dos cursos de Fonoaudiologia, essas medidas passaram a ser caracterizadas como procedimentos fonoaudiológicos que visavam à cura dos sujeitos tomados como portadores de desvios da linguagem.

Munhoz (2006) destaca que, apesar de a Fonoaudiologia apresentar uma estreita relação com a Educação, apresentando como um de seus focos centrais as questões referentes à escrita, as práticas fonoaudiológicas, desenvolvidas no início do século passado, não estavam voltadas ao atendimento da escrita, mas sim ao da oralidade. A importância dada aos estudos acerca da linguagem oral relegou a linguagem escrita a um segundo plano, como se ela fosse uma especificidade fora da linguagem ou mera representação da oralidade. Contudo afirma que, ao abordarmos a escrita, estamos considerando a linguagem.

A autora enfatiza que atualmente a Fonoaudiologia vem apresentando inúmeras reflexões sobre a aplicação de seus métodos científicos, enfatizando que as mudanças sociais, econômicas e políticas têm permitido reflexões por parte dos profissionais fonoaudiólogos acerca da utilidade e da aplicação social das práticas fonoaudiológicas e ainda que esses questionamentos também vêm motivando o aumento das produções científicas no âmbito da escrita, uma vez que discutem os determinantes ideológicos que fundamentam as práticas fonoaudiológicas, buscando novos caminhos para essa área de conhecimento.

Sendo assim, o fonoaudiólogo é o profissional da área da saúde que atua na promoção, diagnóstico, orientação e tratamento da linguagem oral e escrita, voz, audição e funções estomatognáticas. Suas possibilidades de atuação podem ser realizadas desde recém-nascidos até a terceira idade. Está presente em hospitais, em maternidades, no atendimento ambulatorial, em asilos, na educação, nas indústrias, nos meios de comunicação e na arte, justiça, dentre outros. A diversidade de formas e locais de atuação provém de sua história (CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA - 4ª região).

Em 2004, fica aprovado pelo Plenário do Conselho Federal de Fonoaudiologia - CFFa, que a Fonoaudiologia

“é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana, no que se refere ao seu desenvolvimento, aperfeiçoamento, distúrbios e diferenças, em relação aos aspectos envolvidos na função auditiva periférica e central, na função vestibular, na função cognitiva, na linguagem oral e escrita, na fala, na fluência, na voz, nas funções orofaciais e na deglutição” (Texto aprovado pelo Plenário do Conselho Federal de Fonoaudiologia - CFFa, realizado nos dias 06 e 07 de março de 2004).

Após essa trajetória resumidamente apresentada anteriormente, iniciamos aqui a descrição da Fonoaudiologia, numa perspectiva fenomenológica, baseada nos estudos de Cappelletti (1985, p.10), a qual enfatiza a importância da compreensão, mais do que da explicação, ou do domínio da técnica. Os estudos da autora esclarecem que falar de Fonoaudiologia significa falar das suas dimensões, aspectos estruturais e de conteúdo; aspectos que representam um arcabouço pronto, no entanto questiona, “Mas onde está o seu ser? [...] Se houver algo que pertença a esta condição é o ser da

Fonoaudiologia”. A autora determina que várias posições são encontradas para uma mesma ciência, as quais se ordenam pela atualidade do saber. Essas posições se modificam com suas transformações e não cessam, por sua vez, de romper com elas mesmas. Cabe aqui apresentar alguns apontamentos da autora; são eles:

Ao pensar a Fonoaudiologia não se pode perder de vista:

- o Ser que fala e que ao falar utiliza-se da totalidade de palavras disponíveis ou do silêncio, a partir do desvelamento das coisas que se apresentam;
- o Ser que escuta, ouvindo ou não sons produzidos pelas cordas vocais do humano, indo às “coisas mesmas” para escutar o que elas têm a dizer, recolhendo-se concentrado na palavra que lhe é dita;
- o discurso compreensivo, a expressividade da mensagem, a expressão do discurso;
- a “presentidade” educativa na relação solícita do fonoaudiólogo-com-o-cliente em situação de profilaxia ou de terapia, isto é, confiando ao cliente o seu destino, confiando no destino que ele possa escolher, na possibilidade que tem de responsabilizar-se por ele; que o fonoaudiólogo busque a compreensão do cliente, portador ou não de distúrbios da comunicação, sem se deixar levar pelo fascínio de pré-determinar um destino para ele;
- a autenticidade do fonoaudiólogo e do cliente na busca de Ser.

“O movimentar do horizonte da Fonoaudiologia em direção às possibilidades de linguagem do ser movimenta também as expectativas do fazer do fonoaudiólogo em direção à prevenção dos distúrbios de comunicação. Como criar situações onde crianças com dificuldades possam superá-las, antes que essas dificuldades se configurem em problemas, dificultando o desenvolvimento da linguagem?” (CAPPELLETTI, 1985, p.87 e 88)

6.2.2 Descrição da intervenção, de natureza exclusiva da área da linguagem, no âmbito da Fonoaudiomotricidade

Esse sub-tópico serviu para descrever algumas intervenções de fonoaudiologia, de natureza exclusiva da linguagem, especificamente relacionadas a aquisição do grafismo, sendo que inicialmente devemos apontar para alguns aspectos intrínsecos da atuação na área de linguagem.

De acordo com a Resolução CFFa nº 320 (17 de fevereiro de 2006), a qual dispõe sobre as especialidades reconhecidas pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências, apresentamos sua delimitação quanto a área da linguagem a seguir:

3.1- Linguagem é o campo da Fonoaudiologia voltado para o estudo, pesquisa, promoção, prevenção, avaliação, diagnóstico e tratamento de transtornos a ela relacionados, a fim de garantir e otimizar o uso das habilidades de linguagem do indivíduo, objetivando a comunicação e garantindo bem estar e inclusão social.

3.2- O Fonoaudiólogo com especialização na área da Linguagem se habilitará ao título de “Especialista em Linguagem”.

3.3- O domínio do especialista em Linguagem inclui aprofundamento em estudos específicos e atuação em:

1. processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral;
2. modelos de diagnóstico funcional dos transtornos da linguagem oral;
3. distúrbios fonológicos;
4. distúrbios específicos de linguagem;
5. transtornos de linguagem associados a distúrbios globais do desenvolvimento;
6. transtornos de linguagem associados a perdas auditivas;
7. transtornos de linguagem associados a deficiências mentais;
8. transtornos de linguagem associados a alterações sensório-motoras;
9. processos de aprendizagem da linguagem escrita;
10. transtornos específicos da linguagem escrita;
11. transtornos de aprendizagem da linguagem escrita associados a transtornos da oralidade;
12. transtornos de aprendizagem da linguagem escrita associados a outros distúrbios (neurológicos, sensoriais ou cognitivos);
13. procedimentos de intervenção nos transtornos da linguagem escrita;

14. modelos lingüísticos de aquisição e desenvolvimento;
15. processos de envelhecimento;
16. modelos de diagnóstico em transtornos adquiridos da linguagem;
17. distúrbios de linguagem associados a processos degenerativos;
18. distúrbios de linguagem de origem neurogênica;
19. distúrbios de linguagem associados a alterações sensoriais e neuromotoras adquiridas;
20. distúrbios de linguagem associados a alterações cognitivas adquiridas;
21. procedimentos de intervenção em transtornos adquiridos da linguagem;
22. sistemas computadorizados de comunicação;
23. sistemas pictográficos e ideográficos de comunicação;
24. sistemas digitais;
25. língua de sinais;
26. sistemas de sinalização ambiental.

Apresentamos aqui a classificação do - **CID-10 / OMS / 2000**, ou seja, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde Fonoaudiológica, o qual engloba a dificuldade na expressão através do grafismo como; Transtorno Específico de Desenvolvimento Motor (criança desajeitada, transtorno na aquisição da coordenação, desenvolvimento do tipo dispraxia), por F.82.

Para efeito deste trabalho ampliamos os dados classificados acima, como transtornos inseridos no âmbito da aquisição e desenvolvimento da linguagem, o qual contempla, em parte, não somente os transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem (F.80), como os transtornos específicos das habilidades escolares (F.81).

Dando continuidade, apresentamos de uma maneira geral, alguns aspectos que são comumente enfatizados na intervenção fonoaudiológica voltada para crianças que apresentam dificuldades manifestadas na conduta grafo-motora.

Ajuriaguerra (1988) apresenta os seguintes aspectos: organização do tônus, força, localização dos movimentos, rapidez, execução gráfica no plano perceptivo-motor, e a relação entre a personalidade e a atividade gráfica.

Para Condemarín & Chadwick (1987), a reeducação se divide nos seguintes critérios: primeiramente de acordo com a organização motora, sendo sub-divididos em: debilidade motora e instabilidade motora; posteriormente, de acordo com os distúrbios na organização do gesto e do espaço e, por último as autoras apontam as dificuldades relacionadas a lateralidade.

E, por fim, de uma maneira geral, ressaltamos que os estudos acerca da psicomotricidade apontam aspectos intrínsecos a respeito da aquisição e desenvolvimento do grafismo, assim como técnicas de reeducação das habilidades psicomotoras.

6.3 Descrição da Ciência da Motricidade Humana

Esse tópico tem como objetivo apresentar uma descrição da Ciência da Motricidade Humana, de uma maneira geral e específica a fim de possibilitar a junção das duas áreas de saberes, através das especificidades de cada uma delas em prol da fundamentação da intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem.

Para Beresford toda área do conhecimento para ser considerada uma ciência necessita possuir entre outras características um marco conceitual, uma matriz disciplinar, uma estrutura léxica e um objeto de estudo comum em torno do qual toda a produção ou geração do conhecimento deve tê-lo como um norte a ser seguido pelos integrantes dessa área do saber. Por isso mesmo essa área do conhecimento passa a ser denominada de **comunidade científica**.

O objeto formal de estudo da Ciência da Motricidade Humana, na Universidade Castelo Branco, é caracterizado como sendo um **ente do ser do Homem e o objeto**

prático de estudo é o **movimento humano** por ele realizado, interpretado a luz de **condutas e comportamentos motores**. Com relação ao objeto formal de estudo, quatro são os aspectos que caracterizam em ente do Ser do Homem; o primeiro deles é o de estar presente no tempo e no espaço, entendendo-se o tempo e o espaço como as formas a priori da sensibilidade, significando com isso a captação de algo por meio dos órgãos sensoriais ou de nossa empiria. Este fato é importante porque remete o pesquisador a começar a pensar o seu estudo a partir de uma experiência ou vivência real no âmbito de sua profissão.

O segundo aspecto diz respeito a identidade que todo ente possui, entre elas duas são super importantes, são o sexo e a idade. Este aspecto esclarece o que vem a ser entidade, ou seja, um ente possuidor de identidade.

O terceiro aspecto diz respeito a uma carência principal. Tal fato contribui para que possamos compreender no sentido literal e não figurado de que todos nós na vida não nos encontramos por acaso, ou seja, de que nossos encontros têm uma causa principal, que vem a ser um compromisso existencialmente principal de procurarmos as pessoas ou sermos por elas procurados para pedirmos auxílio ou auxiliarmos os outros a resolver um determinado problema, em torno do qual cada um, ao seu modo, não sabe ou não tem condições de sozinho resolver a não ser com a intermediação do outro.

O quarto e último aspecto corresponde a uma abertura, possibilidade, aspiração ou um “sonho” existencial para o ser e para o tempo. Isto para um ente do Ser do Homem corresponde a algo notável ou extraordinário dele vir a ser o artífice da sua própria história. Todavia para concretização ou realização de tais aberturas existe um fator tempo cujas elucubrações estabelecidas entre o tempo presente, passado e o futuro, passam a ser significativamente importantes para adoção de um caminho autêntico ou inautêntico, no sentido da superação de um problema que possa vir a ser caracterizado como existencial e assim se obter uma transcendência cósmica para uma vida humanizada.

A partir dos comentários anteriormente citados apresentamos a seguir a caracterização de um ente do Ser do Homem transformado pela autora deste trabalho, como sujeito cognoscente, em objeto formal do estudo.

Apenas para esclarecimento a seqüência da referida apresentação será feita pela identidade, pela localização espaço-temporal, pela carência principal e pela abertura existencial para o ser e para o tempo.

A razão de ser deste trabalho foi que crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, manifestam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, expressa por conduta e comportamentos grafo - motores inadequados, o que de alguma forma pode comprometer sua comunicação inter e intra-pessoal, através da escrita.

O conceito anteriormente apresentado aponta para as múltiplas possibilidades de interpretação cultural, que um sujeito cognoscente intencionalmente estabelece, através de estratégias cognoscitivas, de forma multidisciplinar, **interdisciplinar** e transdisciplinar, que viabilizem investigações sistematizadas e simultâneas para uma compreensão e explicação, a mais ampla possível, sobre um determinado objeto de estudo, prioritariamente investigado nas perspectivas, humanizada e de vida existencial.

Como a autora deste trabalho é uma profissional graduada em **Fonoaudiologia**, assim como também neste momento de sua trajetória acadêmica estava se tornando mestre em **Ciência da Motricidade Humana**, chamamos a **intervenção** com crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora, em função de causas diversas de natureza bio-físicas, bio-psíquicas, bio-morais ou humanas e bio-sociais ou históricas **de natureza da Fonoaudiomotricidade**, que é um neologismo constituído pelos termos – “fonoaudio” e “motricidade”.

E finalmente, ressaltamos que a Ciência da Motricidade Humana estabelece seus objetivos centrados no objeto formal de estudo, ou seja, o ente do Ser do Homem (crianças na idade de 5 a 7 anos, com dificuldade na aquisição da linguagem escrita, expressa por conduta e comportamentos grafo - motores inadequados); como o grande **fim** e no próprio **início** das Ciências. Enquanto que, o valor do movimento, ou melhor, em uma escala valorativa acerca do objeto prático de estudo (intervenção de

fonoaudiomotricidade, de natureza da linguagem) expresso por condutas e por comportamentos motores, se constitui do valioso **meio** de chegar no **fim** comentado.

Para ilustrar os esclarecimentos realizados anteriormente quanto a interdisciplinaridade, que possibilitaram a utilização do termo FONOAUDIOMOTRICIDADE, apresentamos os diagramas abaixo:

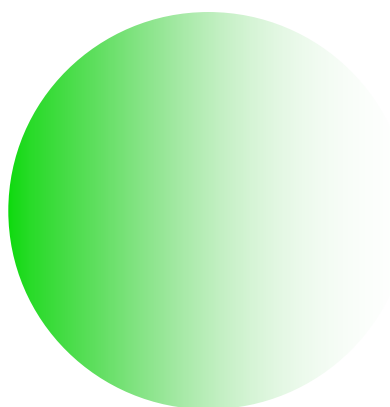


Figura 01 Ilustração da Fonoaudiologia



Figura 02 Ilustração da CMH

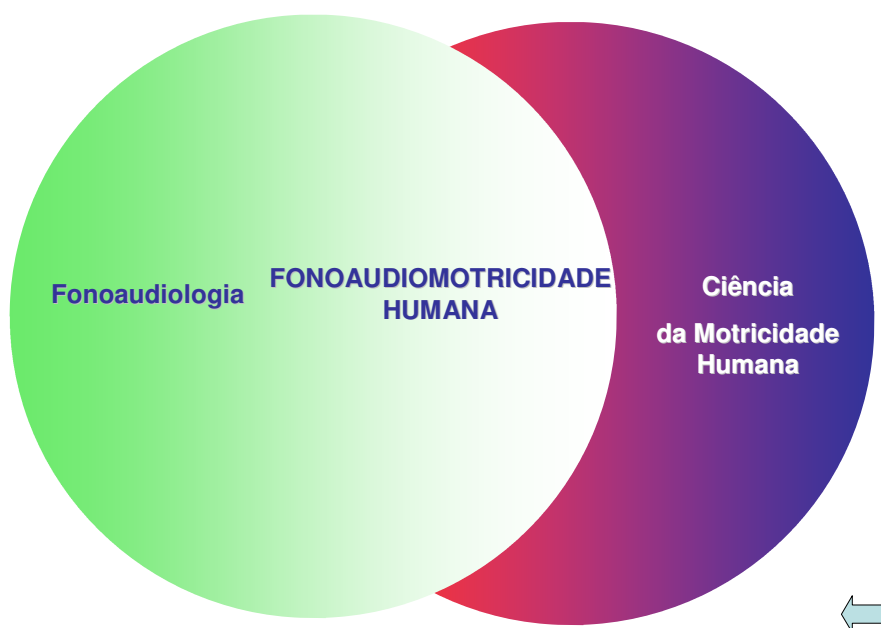


Figura 03 Ilustração da FONOAUDIOMOTRICIDADE

6.4 Considerações Finais

Foi elaborada neste capítulo uma compreensão fenomenológica acerca da intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza da linguagem, que por sua vez, permitiu identificar aspectos essenciais relativos a este objeto prático, a qual foi remetida para o próximo capítulo referente a ordenação axiológica.

CAPÍTULO VII

"[...] a maneira de ser é mais importante do que a maneira de fazer, desde o momento em que sabemos que esse encontro com a criança se dá sobre um objeto dado: a linguagem"

CHASSAGNY (1990, p.85)

ORDENAÇÃO AXIOLÓGICA ACERCA DO OBJETO PRÁTICO DE ESTUDO, OU SEJA, DAS CONDUTAS E DOS COMPORTAMENTOS MOTORES RELATIVOS A UMA INTERVENÇÃO DE FONOAUDIOMOTRICIDADE DE NATUREZA EXCLUSIVA DA LINGUAGEM

7.1 Considerações Iniciais

O objetivo deste capítulo foi de apresentar a consecução do quarto objetivo específico, ou seja, elaborar uma ordenação axiológica, acerca de uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, voltada para crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, mostrando a intencionalidade operante da consciência da autora desta investigação, como sujeito cognoscente da mesma, no estabelecimento relacional entre o seu objeto prático de estudo, como um meio de amenizar a problemática que acomete as crianças com dificuldade na aquisição da linguagem escrita, especificamente, expressa na conduta grafo-motora, que é o objeto formal deste estudo.

Segundo Beresford (2004):

Ordenamos axiologicamente um fenômeno quando avaliamos (também meta-avaliamos), ou criticamente investigamos o valor como qualidade estrutural, ou os benefícios dos positivos resultados alcançados, em termos de mérito (eficácia/eficiência) e/ou relevância (efetividade), acerca da coerência lógica estabelecida entre as etapas da pré-compreensão, compreensão axiológica, compreensão fenomenológica e explicação fenomênica acerca dos fatos ou objetos de estudo investigados (o ente do Ser do Homem e suas condutas ou comportamentos motores) (p. 63, grifo do autor).

Isso foi feito a partir da compreensão axiológica, do ente do Ser do Homem caracterizado como objeto formal deste estudo, ou seja, crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada na conduta grafo-motora; através da identificação e descrição das carências essenciais de diferentes naturezas no sentido de iluminar o problema ou a carência principal de tal ente, tendo como critério de operacionalização os referenciais identificados como essenciais ao longo do desenvolvimento desse capítulo.

Como critério para o desenvolvimento deste capítulo, utilizou-se a 3ª etapa do método fenomenológico proposto por Reale (2004), que por sua vez corresponde a uma reflexão ontognoseológica ou ordenação axiológica que pressupõe uma correlação subjetivo-objetiva no ato cognoscitivo do objeto prático deste estudo como condutas e comportamentos motores representados pelas estratégias de intervenção fonoaudiológica, levando-se em consideração, a carência principal e as carências secundárias para serem positivamente preenchidas através de tais estratégias.

A redução eidética obtida nos objetivos específicos se inter-relacionou com esta ordenação axiológica, a fim de estabelecer como a intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza da linguagem, objeto prático deste estudo, poderá servir como estratégia técnico-terapêutica, para suprir positivamente tanto a carência principal, como as demais carências de diversas naturezas do ente deste estudo.

Nesse sentido, foi possível interpretar que a ordenação axiológica é a consubstancialização de todos os objetivos específicos deste estudo a fim de assegurar o objetivo geral.

Com base nessas premissas, esta ordenação axiológica foi operacionalizada de forma a contextualizar os dados obtidos das reduções eidéticas dos demais objetivos específicos para, neste momento, atribuir-lhes uma organização ou sentido atributivo com a conotação de valor para culminar este trabalho.

A ordenação axiológica também atendeu um dos critérios de verificação da hipótese de Dória (1965, p. 83), ou seja, “**A capacidade de unificar**”. Isto porque, os capítulos anteriores abordaram os objetos de estudo desta pesquisa, no entanto, é este capítulo, que se refere à ordenação axiológica, o momento de relacionar e unificar as

informações para que a hipótese seja comprovada a partir da explicação coerente de fatos.

7.2 Ordenação Axiológica

A partir do conceito descrito acima, procurou-se ordenar axiologicamente a intervenção de fonoaudiomotricidade, ao utilizar-se, como meio, estratégias técnico-terapêuticas, com a intencionalidade terapêutica voltada para as crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos com dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora.

Ao se iniciar esta ordenação axiológica, é importante destacar mais uma vez que a essência do problema que deu origem a este estudo foi **que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita manifestada por uma conduta e comportamento grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.**

Portanto, o intuito deste estudo é apresentar alguma proposta alternativa de trabalho, baseada nos conhecimentos advindos, da Fonoaudiologia e da Ciência da Motricidade Humana, voltada para prevenir, minimizar ou eliminar o problema da dificuldade descrita acima.

A compreensão axiológica foi responsável pelo fornecimento de dados para a elaboração desta ordenação axiológica e considerando-se o conceito de 'valor' como

uma qualidade estrutural de natureza metafísica que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente (pois do contrário tem-se um contravalor ou desvalor) **um estado de carência, privação ou vacuidade de um determinado Ser em geral, e do Ser do Homem de forma muito particular ou especial.** Isso porque o Ser do Homem é o único Ser que tem a capacidade de valorar, em função de possuir, potencialmente, uma consciência intencional, ou um estado de consciência mais aprimorado, que lhe permite viver no mundo da

cultura e no mundo dos valores, e não no mundo da natureza como os demais Seres (Beresford, 2007, p. 76).

E ampliando-se ainda mais esse conceito, pode se dizer que **“tudo aquilo”** significa o **meio** pelo qual se buscou suprir, não só a carência principal das crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, ou seja, dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora, (carência principal de natureza sócio-histórica), assim como as demais carências.

Quanto aos critérios para se atribuir valor, enfatizou-se que foi necessário identificar, de forma mais radical possível, ou seja, ir à raiz ou na essência do problema, a carência principal, de que natureza ela é. Sendo para esse trabalho, Bio- Sócio-Histórica, que é a dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora. Observou-se, também, após a carência principal, quais as carências de outras naturezas, de que natureza elas também pertencem, e, a partir daí, utilizou-se a intervenção de fonoaudiomotricidade, objeto prático desse estudo, para suprir positivamente a carência principal; permeando-se o máximo de carências de outras naturezas possíveis; atribuindo-se mais valor a intervenção de fonoaudiomotricidade e, o objeto formal, ou seja, os entes crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos com dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora, se tornarem mais beneficiários.

Essa dificuldade leva a uma desqualificação do processo de comunicação inter e intra pessoal desses entes, visto que a escrita é a segunda representação simbólica adquirida pela criança, comprometendo a inserção autônoma das mesmas no mundo letrado, tornando-se necessário estabelecer condutas e comportamentos motores eficazes que possibilitem a mediação da prática fonoaudiológica, inserida no âmbito da Ciência da Motricidade Humana, com crianças portadoras de alterações na conduta grafo-motora.

7.2.1 A Intervenção de Fonoaudiomotricidade, como meio para suprir as carências das crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresentam dificuldade na conduta grafo-motora

A fim de tornar explícita, a ordenação axiológica que se apresenta a seguir, destacamos primeiramente o esquema abaixo demonstrando a Carência Principal e todas as outras Carências reduzidas das demais naturezas interrelacionadas.

Carência principal deste estudo:

Dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora.

Carências reduzidas Bio-sociais ou históricas:

- Dificuldade em estabelecer os sentimentos de competência e de domínio em relação às atividades escolares, evitando que se instaure o sentimento de inferioridade;
- Dificuldade em terem o conteúdo de sua mensagem, seja no contexto oral ou escrito; valorizadas;
- Dificuldade em possuir autonomia para adquirir aspectos convencionais da escrita;
- Dificuldade em vivenciar situações que proporcionem as atitudes sociais de organização, de comunicação e de cooperação; interagindo com outras crianças, principalmente sendo estimuladas através da brincadeira.





Carências reduzidas Bio-psíquicas:

- Dificuldade em utilizar a verbalização na ação, permitindo a associação estreita entre o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novas formas de somatognosia;
- Dificuldade em apresentar maior capacidade de representar, necessitando, vivenciar situações de faz-de-conta, através de brincadeiras, como mímica e atividades imaginárias;
- Dificuldade em reconhecer e exprimir diversas posições corporais, associando objetos a diferentes partes do corpo;
- Dificuldade em ter suas diferenças individuais reconhecidas na modalidade cursiva de escrita, a qual outorga à escrita manuscrita uma qualidade personalizada de traço e expressão;
- Dificuldade em apresentar desenvolvimento de atenção voluntária estável;
- Dificuldade em ter capacidade progressiva de um bom afinamento da percepção de seu "corpo próprio".
- Dificuldade em desenhar figura humana e casas.



Carências reduzidas Bio-morais ou humanas:

- Dificuldade para criar, adquirir competências e elaborar seu sistema de valores;
- Dificuldade para estabelecer padrões de comportamento para si própria, principiando a formação de juízos valorativos do seu próprio comportamento;
- Dificuldade na adequação do desenvolvimento do julgamento moral, através de relações interpessoais e participação ativa em papéis sociais pertinentes a essa faixa etária, para alcançar os princípios de consciência individual e social.



**Carências reduzidas Bio-físicas:**

- Dificuldade em apresentar uma coordenação motora estável, com movimentos de precisão;
- Dificuldade em vivenciar atividades isoladas e integradas, interferindo nas habilidades motoras de equilíbrio e coordenação dinâmicas e estáticas, dissociação de movimentos;
- Dificuldade em realizar atividades de jogos corporais que facilitam a independência braço-tronco, para preparação da atividade gráfica;
- Dificuldade em experienciar tarefas motoras mais refinadas, associando os dados visuais e os dados cinestésicos.

Figura 04 esquema de interrelação entre a carência principal e as demais carências

Dando continuidade apresentamos algumas possibilidades de atuação com exemplos a serem praticados, estabelecidos como estratégias, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada.

Os exemplos de possibilidades descritos são apresentados aqui como; intervenções diretamente realizadas, a cada criança individualmente ou em grupo. E serão descritos na seguinte ordem; nome, objetivo, recursos necessários, desenvolvimento da atividade e fundamentação.

1ª Atividade: “MÃOS NA MASSA”**Objetivo:**

O objetivo desta atividade é facilitar a adequação da conduta grafo-motora, (Bio-social ou histórica), através da vivência dirigida, possibilitando a estimulação da

verbalização na ação, permitindo a estreita associação entre o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novas formas de somatognosia (Bio-psíquica), assim como o desenvolvimento de uma coordenação motora estável, favorecendo a habilidade relacionada aos movimentos de precisão (Bio-física).

Participação:

A atividade é realizada por um único grupo, podendo ser subdividido, quanto à utilização do material e dinâmica da tarefa; também podendo ser realizada individualmente, ou seja, o terapeuta e uma criança.

Recursos necessários:

Bacias de plástico, farinha de trigo, anilina colorida, água, óleo, sal e jornal ou lençol.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Para o desenvolvimento da atividade “Mãos na massa” inicialmente, se realiza a proposta verbal de execução da tarefa, as crianças então debatem sobre suas expectativas em relação a mesma, planejando sua operacionalização.

Em seguida, o material é disponibilizado de forma que as crianças não utilizem a recepção visual para o reconhecimento do mesmo e de olhos fechados ou vendados, de acordo com a disponibilidade de cada criança, elas manuseiam o material, sem apoio desse receptor exclusivo, estabelecendo um contato com cada um deles separadamente; o manuseio deve possibilitar as múltiplas sensações táteis e cinestésicas, sendo esta última necessária a consciência do movimento e o contato pode ser realizado em diversas partes do corpo, para que as crianças possam potencializar a sensação tátil, sendo estimuladas a verbalizar as diversas sensações e percepções vivenciadas, devendo ser utilizado o uso do olfato como auxiliador na

discriminação das propriedades do material. Essa etapa é de fundamental importância e destacamos aqui o aspecto da sensação como sendo a primeira etapa dos níveis hierárquicos de experiências na aprendizagem (JOHNSON & MYKLEBUST, 1987), seguida pela percepção, formação de imagens, simbolização e por fim a conceituação, possibilitando a correlação com as demais funções interligadas às experiências; mesmo a criança estando em um nível mais superior nesta hierarquia de experiências, devendo ser capaz de simbolizar, as experiências descritas devem ser ativadas constantemente, consubstanciando a capacidade de conceituar.

Dando continuidade possibilita-se às crianças o manuseio com apoio visual, para que possam constatar o material concreto, comparando com suas sensações anteriores. E então se dispõe os materiais aos poucos nas bacias, já separadas sobre o jornal ou lençol, possibilitando a organização das noções de quantidade, para então serem misturados pelas crianças com as mãos. Nessa etapa, a verbalização pelas crianças a respeito da percepção das mudanças de consistência e cores da massa, assim como das sensações experimentadas através do contato e manuseio da mesma é de fundamental importância. Pedimos ainda que cada criança com as mãos repletas de massa toque as mãos das demais integrantes do grupo, e por fim que todas as crianças dêem as mãos, fazendo uso de diversas intensidades de força no aperto e descrevendo suas experiências.

Por fim, permitimos a criança que experimente um pequeno pedaço de massa, já devidamente misturada, possibilitando através do paladar a percepção do gosto, correlacionando-o com a imagem já estabelecida pela criança anteriormente, através de outras vivências, realizando comentários sobre as sensações gustativas. Quando chegamos a etapa final, as crianças verbalizam acerca de todas as experiências e sentimentos vivenciados e também os movimentos realizados com as mãos, os dedos e as demais partes do corpo, devendo ser observadas os relatos de fadiga nas mãos ou no corpo, assim como a satisfação em realizar a atividade. A massa fica pronta para outras atividades plásticas, como a construção de bonecos, letras ou qualquer outra construção que a criança possa realizar. Um aspecto primordial para ser destacado aqui é a participação do terapeuta em todas as etapas do processo.



Figura 05 Ilustração da 1ª atividade



Figura 06 Ilustração da 1ª atividade

2ª Atividade: “BONECO ARTICULADO”

Objetivo:

A atividade proposta tem como objetivo favorecer o processo de desenvolvimento da linguagem escrita e adequação da conduta grafo-motora, possibilitando o estabelecimento dos sentimentos de competência, através do reconhecimento que cada criança estabelece de si mesma, ampliando ainda esses sentimentos ao domínio nas diversas atividades escolares (Bio-social ou histórica); possibilitando o desenvolvimento da capacidade progressiva de um bom afinamento da percepção de seu “corpo próprio”, assim como reconhecer e exprimir diversas posições corporais, (Bio-psíquica); através da experiência de uma tarefa motora mais refinada, associando os dados visuais e os dados cinestésicos; e ainda permitir a vivência de experiências facilitadoras para a habilidade de dissociação de movimentos (Bio-física).

Participação:

A atividade é realizada por um único grupo, podendo ser subdividido, quanto à utilização do material e dinâmica da tarefa; também podendo ser realizada individualmente, ou seja, o terapeuta e uma criança.

Recursos necessários:

Papel pardo, tesoura, lápis cera, colchetes e durex.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Inicialmente, antes da apresentação do material, propomos uma conversa com as crianças sobre o corpo humano, suas partes (membros e órgãos) e respectivos nomes e funções. Cada criança deverá participar, trocando idéias e interagindo com as demais. Em seguida, o terapeuta faz perguntas sobre as partes do corpo de cada criança, suas peculiaridades e fazemos então uma comparação de tamanho, forma, cor, e demais aspectos, de acordo com o grupo, oportunizando a percepção do aspecto individual e das diferenças entre elas, através do reconhecimento que cada criança estabelece de si mesma.

Le Boulch (1987) afirma que embora a criança não consiga chegar a uma representação coerente do corpo organizado em suas partes antes do sete anos, ela é capaz de afinar essa percepção, principalmente se tiver a possibilidade de vivenciar atividades dirigidas que favoreçam essa interiorização. O autor afirma que os dados visuais e os dados cinestésicos devem ser integrados a percepção do corpo, e para tal enfatiza o interesse em iniciar as vivências, pelos segmentos mais fáceis de controlar pela criança, isto é, a mão e os dedos.

A partir daí, finalizamos o planejamento da tarefa, verbalizando sobre as mãos e suas diversas ações e então se distribui o material para que cada criança nomeie e separe o suficiente, de acordo com seu tamanho, para elaborar sua representação no papel pardo. Cada criança se deita sobre o papel e uma outra criança ou o terapeuta contorna seu corpo com o lápis de cera, o contato do lápis com o corpo deve ser contínuo e para tal a criança deve permanecer o mais imóvel possível; por fim ela se levanta e vê seu contorno no papel pardo.

Parte-se então para uma etapa fundamental, o preenchimento do contorno; cada criança completa seu “Boneco”, com acessórios, partes do corpo e até vestimentas. Em seguida, a criança recorta o limite do “Boneco” com ou sem ajuda e mais uma vez

utiliza o controle motor refinado para realização da tarefa. Nesta etapa, sugere-se uma comparação do “Boneco” com si mesma, propiciando as possíveis identificações com sua percepção do próprio corpo. Antes de colocá-lo visivelmente na parede ao lado de cada criança, iniciamos o trabalho de enfatizar o papel das articulações para realização dos movimentos corporais, o qual é de extrema importância para as habilidades de dissociação de movimentos; dos mais simples aos mais complexos e ao reconhecer este papel ou função, a criança recorta cada membro na altura das articulações e coloca um colchete que permite que o “Boneco” se torne o “Boneco Articulado”, simbolizando a capacidade de movimentar-se.

Por fim cada criança movimenta o seu “Boneco Articulado”, colocando-o em diversas posições, imitando a posição com seu corpo e em seguida os movimentos. Podemos ainda vivenciar múltiplas possibilidades de exploração da tarefa, como, por exemplo, solicitar que uma criança posicione o “Boneco Articulado” de uma outra criança numa determinada posição e em seguida a criança representada por aquele “Boneco Articulado” deverá reconhecer e imitar essa posição com seu corpo. E ainda, o terapeuta pede que as crianças fechem os olhos e dispõe todos os “Bonecos Articulados” em diferentes posições e locais, como uma cena, associando-os a ações, como ler, escrever, dormir, comer, entre outras, e então as crianças abrem os olhos e procuram “se encontrar” ou se identificar no contexto apresentado, transferindo cada “Boneco Articulado” pelo seu próprio corpo; esta atividade também pode ser dirigida pelas próprias crianças.



Figura 07 Ilustração da 2ª atividade



Figura 08 Ilustração da 2ª atividade



Figura 09 Ilustração da 2ª atividade

3ª Atividade: “DESFILÉ DE JORNAL”

Objetivo:

Esta atividade tem como objetivo facilitar a vivência dirigida de uma situação que proporcione a atitude social de organização, comunicação e de cooperação; através da interação com outras crianças, principalmente sendo estimuladas através da brincadeira; o que possibilita o favorecimento do desenvolvimento da linguagem em seus aspectos oral, escrito e essencialmente de grafismo (Bio social ou histórica). Oportunizar a vivência de uma atividade isolada e integrada, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras de coordenação dinâmica e estática, dissociação de movimentos e habilidades refinadas (Bio-física); proporcionando uma experiência que possibilite criar e adquirir competências e elaborar seu sistema de valores (Bio-moral ou humana); favorecendo ainda uma maior capacidade de representar, ao vivenciar situações de faz-de-conta e atividades imaginárias (Bio-psíquica).

Participação:

A atividade é realizada por um único grupo, podendo ser subdividido, quanto à utilização do material e dinâmica da tarefa.

Recursos necessários:

Jornal, tesoura, barbante, papel branco, lápis preto, lápis de cor, durex e cola.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Iniciamos a proposta da atividade fazendo um debate com o grupo sobre os aspectos interrelacionados ao tema, ou seja, moda, vestimentas, preferências individuais, possibilidades de criação e usos comuns a um determinado grupo (crianças, adultos, meninos, meninas, lugares, estações, entre outros), podendo ampliar os subtemas do debate de acordo com a demanda de cada criança. Ressaltamos aqui, a idéia de visão de mundo que cada criança apresenta, cuidando para que cada visão seja preservada ou ampliada de acordo com as possibilidades individuais da criança. Levamos, ainda em consideração a capacidade que cada criança tem em participar da tarefa e seu contexto social, principalmente no que se refere ao seu sistema de valores.

Dando prosseguimento, apresentamos todo o material e conversamos sobre as idéias de roupas a serem confeccionadas para o desfile. Nesse momento as crianças planejam e desenharam no papel as figuras com as vestimentas, antecipando a ação a ser realizada, é de fundamental importância a etapa em que cada criança percebe que a figura representada através de seu desenho, muitas vezes não se aproxima da possibilidade concreta de ação; e principalmente, que na ação o planejamento prévio se desloca e modifica; o que podemos comparar com o grafismo e portanto, a escrita. E então podemos mediar a capacidade da criança em modificar seu planejamento, encorajando-a a criar novas possibilidades.

A etapa seguinte caracteriza-se pelo recorte do jornal e as idéias do “todo” e da “parte” e em seguida, “partes” que se transforma num novo “todo”, são elaboradas pelo grupo, constantemente mediadas pelo terapeuta; cada pedaço do jornal será adaptado a outros pedaços e para tal, utiliza-se o barbante, a cola ou o durex e nessa montagem as partes se tornam um “todo” maior, que tem forma, significado e um propósito final. Esse entrelace na atividade permite novamente uma outra associação com a escrita, a qual é dividida com cada criança; pois no desenvolvimento da linguagem escrita, as

letras mudam de tamanho e de lugar de acordo com o propósito final, abrindo um leque de possibilidades para o sentido da representação através da escrita.

São vivenciadas então as tarefas de recorte, colagem e ainda de composição das roupas em cada corpo, necessitando da experimentação constante e de novas adaptações e modelos. As noções de tamanho e forma são fundamentais para a execução desta etapa; e um outro aspecto rico é que a textura do jornal necessita de um manuseio sutil, para que o papel não se rasgue.

Constantemente podemos observar na tarefa os momentos em que a criança se detém aos escritos e figuras do jornal e por alguns instantes se absorve deles, como se não pudesse se conter, permitindo que os escritos exercessem um poder sobre elas, são pausas assistemáticas, e então cada uma estabelece seu nível de leitura de acordo com sua capacidade, dividindo-se em logográfica, alfabética e ortográfica (CAPOVILLA, MACEDO & CHARIN, 2002), possibilitando ainda comentários sobre os escritos.

E então, os modelos são adaptados ao corpo de acordo com a intencionalidade de cada integrante do grupo, novamente se possibilita a vivência das diferenças entre cada criança, no que tange os aspectos de estaturas, pesos e medidas. Os acessórios também são criados por elas, e nesse momento existe a necessidade de rasgar o jornal, amassá-los, cortar o barbante, prevendo suas medidas, para que sejam transformados em brincos, laços, cintos e fitas, o que vai possibilitar de uma forma mais acentuada o uso das habilidades refinadas, dissociação de movimentos e vivência simbólica.

A culminância da atividade se realiza no momento em que as crianças se organizam para o desfile, realizando imitações de estereótipos sociais ao assumirem os personagens de “modelos”. As apresentações são inicialmente individuais, em dupla e em grupo, sendo normalmente organizadas por altura de cada criança, e afinidade ou identificação entre elas. Durante o desfile, oportunizamos ainda a realização de ações que permitam, mais amplamente uma organização dos aspectos de coordenação dinâmica e estática.

Novamente ressaltamos a vivência e participação do terapeuta em todas as etapas do processo.



Figura 10 Ilustração da 3ª atividade



Figura11 Ilustração da 3ª atividade

4ª Atividade: “PINTURA EM TECIDO” e “COLCHA DE RETALHOS”

Objetivo:

A atividade proposta tem como objetivo oferecer a criança a situação de ter o conteúdo de sua mensagem, seja no contexto oral ou escrito, valorizado; assim como desenvolver possibilidades de adequar sua conduta grafo-motora, no âmbito do desenvolvimento da linguagem (Bio social ou histórica); mediando o nível de desenvolvimento de atenção voluntária estável; possibilitando a representação do desenho da figura humana entre outros, através do grafismo (Bio-psíquica), facilitando ainda, a apresentação de uma coordenação motora estável, com movimentos de precisão (Bio-física) e ainda proporcionar, através das relações interpessoais e participação ativa em papéis sociais pertinentes a essa faixa etária, a adequação do desenvolvimento do julgamento moral, a fim de alcançar os princípios de consciência individual e social (Bio-moral ou humana).

Participação:

A atividade é realizada por um único grupo, podendo ser subdividido, quanto à utilização do material e dinâmica da tarefa.

Recursos necessários:

Tecido na cor cru, de preferência brim, e tecidos estampados variados, pincéis, tintas para tecido de cores variadas, tesoura e lápis. Quanto ao espaço físico utilizamos mesas e cadeiras.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Essa atividade pode ser realizada em duas etapas; primeiramente a atividade “Pintura em Tecido” e dando continuidade a atividade “Colcha de Retalhos”, essa divisão ocorre para que se possibilite a realização somente da primeira atividade na intervenção individual; e na intervenção em grupo ela já será apresentada com um propósito diferenciado, ou seja, a elaboração de uma colcha, unindo os pedaços já pintados de cada integrante. Apresentaremos aqui, a proposta completa.

Inicialmente, ao apresentarmos a proposta da atividade, resgatamos com o grupo, histórias a respeito de colchas de retalhos, as crianças trocam informações e estabelecem, através do relacionamento interpessoal, um contexto efetivo de comunicação, o que torna esse momento, um espaço de trocas, aprendizagens e relações, onde o conhecimento se recria nos espaços das ações humanas. Tudo o que se constrói neste espaço tem relação com a integração entre as pessoas, com histórias diferentes e aprendizagens mútuas, permitindo ainda que a criança desenvolva os princípios de consciência individual e social. Este último aspecto citado, ou seja, o desenvolvimento dos princípios de consciência individual e social integra-se a atividade, pois a mesma proporciona ao grupo a vivência e elaboração de experiências como: o individual e o coletivo, a igualdade e a diferença, autonomia e responsabilidade e co-participação nas atividades.

Em seguida, apresentamos os tecidos inteiros e proporcionamos a vivência de utilizá-los como uma cobertura ou tapete, para que as crianças se agrupem em situações espaciais diferenciadas, embaixo ou em cima do mesmo, podendo ainda se envolver individualmente ou em grupos com o material. A exploração do tecido pode ser

ampliada quanto maior for a diversidade de cores e estampas, assim como a textura da fazenda.

A partir dessa etapa, dá-se início a demarcação do tecido com um lápis, em forma retangular e de tamanho relativo a uma folha de papel, e então realizamos o recorte do tecido, o que poderá ser realizado com ou sem apoio do terapeuta. As tintas e pincéis são distribuídos e as crianças são disponibilizadas para iniciar a pintura, seu posicionamento nas cadeiras e mesas deve ser favorável a realização da atividade, contribuindo para o desenvolvimento adequado da atenção voluntária e coordenação estática, assim contribuindo para a regulação tônica necessária para a execução da tarefa.

Quanto ao desenho em si, estimulamos a criança a utilizar sua criatividade, no entanto, como ela já compreendeu que o tecido não corresponde ao papel, ou seja, no papel ela tem maior facilidade em ter novas oportunidades em desenhar, porém no tecido não há como apagar sua representação, ela tende a planejar a ação com maior cuidado e atenção, antes de simplesmente iniciá-la; novamente enfatizamos a oportunidade oferecida a criança e mediada pelo terapeuta para que a mesma se organize previamente a ação, podendo fazer uso da fala egocêntrica e da fala interiorizada como afirma Gomes (2005), e a criança por vezes faz uso das duas formas simultaneamente; e a fala passa a interferir na ação, a criança não apenas fala do que faz, mas organiza a ação no seu curso com auxílio da mesma, a partir daí exerce a auto-regulação do comportamento, uma vez que se pretende a realização de movimentos constantemente mediados pela linguagem; possibilitando à criança a oportunidade de ser agente de suas ações.

Nesse momento, cada criança e o terapeuta, executam a tarefa, propriamente dita, de representar “pictograficamente”, através da pintura no tecido, fazendo uso do pincel e das tintas diversas, a apreensão e manuseio do pincel é um aspecto interveniente na execução da tarefa e por vezes são necessários ajustes posturais espontâneos para execução da mesma, oportunizando a apresentação de uma coordenação motora estável, com movimentos de precisão, assim como possibilitando a representação do desenho da figura humana entre outros, através do grafismo.

Ao final, os desenhos são apresentados como em uma exposição na parede e novamente as crianças são estimuladas a comentar suas intenções prévias e resultados alcançados, é de fundamental importância que em cada pedaço de tecido conste o nome do autor, representado pelos próprios da forma que forem capazes de realizar, e esclarecemos que o terapeuta interfere somente, se solicitado pela criança, a qual é sempre estimulada a escrever como puder.

A partir daí, numa nova etapa, as crianças montam no chão um “quebra-cabeça” com as partes de tecidos pintados e de novos recortes dos demais tecidos estampados, sendo realizadas diversas montagens a critério do grupo, e num momento posterior o terapeuta viabiliza a costura das partes formando a “Colcha de Retalhos”, a qual deverá ser apresentada ao grupo, abrindo espaço para novas possibilidades de intervenção. Deixamos claro que a etapa de costura das partes dos tecidos não é executada pela criança, podemos somente abordar o assunto e representá-lo simbolicamente.

A elaboração da colcha nos remete a idéia de que mesmo que nem sempre tão combinados, os retalhos acabam formando um conjunto harmônico. E então dividimos com as crianças a correlação entre a colcha e um texto escrito; que apresenta em sua disposição as diversas partículas, e que mesmo que cada uma delas não se expresse como previsto ou planejado, ou se apresentem com laçadas alteradas, contornos fortes ou fracos, aquela unidade não deixa de ter força e significado e mais, sempre representará a intenção de quem escreveu, vistas pelos olhos de quem lê.



Figura 12 Ilustração da seqüência da 4ª atividade

5ª Atividade: “TEATRO DE LETRAS”

Objetivo:

O objetivo desta atividade é favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita (Bio-social ou histórica), proporcionando uma maior capacidade de representar, vivenciando situações de faz-de-conta, através de atividades imaginárias; contribuindo para o exercício da autonomia necessária para adquirir aspectos convencionais da escrita e, ainda perceber a qualidade personalizada de traço e expressão característica da escrita manuscrita; (Bio-psíquica).

Participação:

A atividade é realizada por um único grupo.

Recursos necessários:

Teatro e fantoches que representem crianças e letras. Quanto ao espaço físico, são utilizadas cadeiras e uma sala que comportem o número de integrantes do grupo.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Iniciamos a atividade com uma palestra, tendo as crianças como público alvo, principalmente por serem as mais interessadas, e nesse caso necessitadas em adquirirem esse segundo sistema de representação simbólica que é a escrita. Por muitas vezes esquecemos que as representações gráficas ou as próprias letras por se apresentarem externamente no papel, não estão, verdadeiramente, externas ao autor da ação, sendo viabilizadas por uma conduta grafo-motora e sabendo que a própria criança em muitas situações se desloca de sua representação; abordamos nessa “conversa dirigida” o tema da escrita de forma que a atividade proporcione um controle

da criança sobre sua produção e ao assistir o teatro interativo, possa se dar conta que existe uma mão, um corpo, um sujeito (ente) em cada fantoche.

A atividade não se faz sobre um roteiro previamente elaborado e sim vai se adaptando de acordo com a demanda de cada criança durante a apresentação. Assim como qualquer personagem, as letras se apresentam ao grupo e são reconhecidas por cada criança, que antecipadamente se referem ao alfabeto e suas associações. Os personagens das histórias, assim como cada um de nós tem suas peculiaridades físicas e de personalidade, então podemos apresentar um “A” mais magro, um “B” mais gordinho, um “C” muito falante, um “D” muito alto, um “E” bem baixinho e que também fala baixinho, um “F” fraco porque não se alimenta, um “G” tímido que tem vergonha de aparecer, um “H” faminto que quer comer o “L”, um “I” muito bonzinho e comprido demais, um “J” bem velhinho que parece uma bengala de tão curvado, um “L” tão medroso por causa do “H”, que mal fala com os outros, um “M” mentiroso que diz que é o “N”, um “N” tão chateado com o “M” que não gosta de ficar ao seu lado, um “O” que pensa que é uma bola, um “P” que é um pintor famoso e por isso é muito colorido, um “Q” que vive pedindo para ser pintado pelo “P”, um “R” pequeno demais, um “S” que parece uma minhoca, um “T” muito grande, um “U” que vive dando cambalhota e se confunde com o “N”, um “V” muito confuso de tão enrolado que é, um “X” tão preguiçoso que vive de pernas cruzadas, um “Z” muito zozinho; e assim por diante, de acordo com as múltiplas possibilidades que surgirem na apresentação.

Dando seqüência, as letras começam a se combinar em sílabas e podem assumir novas formas, umas aprendem com as outras, e surgem diversas combinações, permitindo que as crianças façam comparações com sua capacidade de representação e conduta grafo-motora e principalmente, que todas as letras podem mudar suas características no final da apresentação.



Figura 13 Ilustração da 5ª atividade



Figura 14 Ilustração da 5ª atividade

6ª Atividade: “MEXENDO O CORPO”

Objetivo:

O objetivo desta atividade é favorecer a aquisição da conduta grafo-motora, propiciando a criança interagir com outras crianças, através da brincadeira (Bio-social ou histórica), oportunizando a vivência de associações de diferentes objetos a diferentes partes do corpo (Bio-psíquica), realizando jogos corporais que facilitam a independência braço-tronco, para preparação da atividade gráfica, favorecendo ainda o desenvolvimento das habilidades motoras de equilíbrio e coordenação dinâmicas e estáticas (Bio-física).

Participação:

A atividade é realizada por um único grupo.

Recursos necessários:

Bolas de diferentes tamanhos, bambolês, cordas e espaço físico amplo.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Primeiramente para “Mexer o corpo”, ou seja, se mexer; sugerimos inicialmente que cada criança se movimente livremente pelo ambiente e em seguida apresentamos os objetos, proporcionando a identificação e nomeação dos mesmos, suas características, categorias e possíveis funções, oportunizando a vivência de associações de diferentes objetos a diferentes partes do corpo. A vivência inicial baseia-se na relação criança-objeto e então eles são explorados livremente, para a partir daí serem criadas atividades corporais com a inserção de cada objeto.

Dando continuidade, propomos as crianças que façam sugestões e organizem, em forma de gincana, várias ações compondo um percurso que deve ter início, meio e fim. O terapeuta poderá criar juntamente com o grupo, direcionando as ações e diversificando-as, como, por exemplo, utilizar uma das mãos antes da outra, pés alternados, entre outras variações. Não é estabelecido tempo cronológico para execução da atividade, apenas a vivência de cada etapa, propiciando jogos corporais que permitam a independência entre as partes do corpo, favorecendo ainda o desenvolvimento das habilidades motoras de equilíbrio e coordenação dinâmicas e estáticas, necessárias a aquisição do grafismo.

Para Merleau-Ponty (1999, grifo nosso), o homem, através de seu corpo, assume a própria presença e seu lugar na história; ele não é só o veículo do **ser no mundo**, é seu **princípio estruturante**; e, também, a **condição estruturante da existência humana**, ou seja, que o homem não está no mundo diante do seu corpo; está no próprio corpo, ou melhor, ele é o seu corpo.



Figura 15 Ilustração da 6ª atividade



Figura 16 Ilustração da 6ª atividade



Figura 17 Ilustração da 6ª atividade

7ª Atividade: “QUEM ESCREVE PARA QUEM?”

Objetivo:

O objetivo desta atividade é favorecer aquisição da conduta grafo-motora e desenvolvimento da linguagem escrita (Bio-social ou histórica); possibilitando, a criança e aos demais leitores de suas representações gráficas, o reconhecimento de que a modalidade cursiva da escrita apresenta diferenças individuais, como uma qualidade personalizada do traço e expressão e ainda proporcionar através da escrita a constante regulação da conduta através de uma atenção voluntária estável (Bio-psíquica).

Participação:

A atividade é realizada individualmente.

Recursos necessários:

Papel, lápis preto e lápis de cor, mesa e cadeira.

Desenvolvimento e Fundamentação:

Ao propormos a criança, simplesmente, escrever devemos inseri-la no contexto de escrita como meio de comunicação, portanto abordamos alguns tópicos essenciais para que sua expressão através da escrita seja ancorada. Zorzi (1997) aponta algumas condições necessárias quanto ao desenvolvimento comunicativo da criança; os quais serão transportados aqui para o universo da escrita; primeiramente destacamos que a criança necessita ter uma razão ou motivo para se comunicar, ou seja, uma intenção, essa função apetitiva deve se fazer presente em todo processo; é preciso que a criança tenha algo a ser comunicado, esse conteúdo deve ser valorizado pelo receptor da mensagem, para que a intenção se amplie na relação que a criança estabelece com seu processo de desenvolvimento da linguagem escrita como instrumento de registro e meio para efetivar o processo de comunicação humana ou cultural; a forma de se comunicar se concretiza através de sua conduta grafo-motora, sendo de extrema importância para sua autonomia e inserção no mundo letrado. Dando continuidade, esclarecemos que comunicação é primordialmente, união, proximidade, relação mais estreita, convívio, (HOUAISS, 2001); há portanto a necessidade de existir uma outra pessoa para efetivá-la, sendo que esta união deve ser realizada em forma de parceria, para que não sejam agregados contra-valores ao desempenho da criança, no caso, o emissor do processo; e nessa perspectiva a situação ou contexto da comunicação deve ser favorável para a interação e, quanto a escrita a situação da ação pelo emissor nem sempre ocorre na presença do receptor, o que não a impede de ser favorável; por fim, também devem ser levados em consideração as capacidades cognitivas da criança para que possa atuar sobre o mundo e compreendê-lo através da linguagem escrita.

Em seguida solicitamos a criança que escolha uma mensagem para comunicar a alguém, ela deve falar sobre sua idéia e conteúdo, sobre o que necessita para realizar a tarefa, como pretende realizá-la e para quem transmitirá a mesma. Deixamos claro para a criança que o referencial para ser eleito como receptor da mensagem, não necessariamente precisa estar presente no ato da escrita, o que colabora com a percepção da criança sobre o caráter atemporal da escrita, e de sua existência

contínua; como se cada mensagem enviada levasse a intenção do emissor, ou seja, a própria criança, suas idéias, intenções, corpo e sentimentos.

Após planejar o conteúdo da mensagem, a criança inicia a execução da tarefa, e então esclarecemos que cada criança deve apresentar sua expressão caracterizada por representações compatíveis a fase do processo de aquisição do grafismo e da linguagem escrita, e, portanto os desenhos são considerados relevantes durante a atividade.

Por fim, simplesmente, permitimos que a criança efetue a ação de “escrever”, já sabendo “Quem escreve para quem?” e como fazê-lo.



Figura 18 Ilustração da 7ª atividade



Figura 19 Ilustração da 7ª atividade

Ao apresentarmos, inicialmente essa atividade, esclarecemos o quanto é importante conversar com a criança sobre sua relação com sua aquisição da linguagem escrita e suas diversas possibilidades.

Para Merleau-Ponty (2006, p.7) compreender o ser da linguagem, engloba entre outros, o aspecto da “[...]experiência representada pela literatura, pois tornar-se escritor é aprender uma linguagem pessoal, é criar uma língua e um público para si, é, portanto reiniciar em nível superior, a criação da linguagem”.

Para ilustrar uma relação que a criança pode estabelecer com esse processo, mostramos a seguir uma entrevista realizada por escrito, em folha sem pauta, com uma criança de 7 anos.

1. Quando você começou a aprender a escrever?

Quando eu tinha 3 pra 4 anos.

2. Quem foi (foram) a(s) pessoa(s) mais importante(s) para você quando você estava aprendendo a escrever?

Foi a minha mãe e a minha professora.

3. O que mudou na sua vida depois que você aprendeu a escrever?

Eu fiquei mais esperta, inteligente e pude ler mais livros.

4. O que você precisa para escrever?

Eu preciso de atenção, silêncio, papel, lápis e borracha.

5. Escrever é legal? Por que?

É, porque eu posso aprender mais.

6. Você só escreve na escola ou em outros lugares?

Em outros lugares.

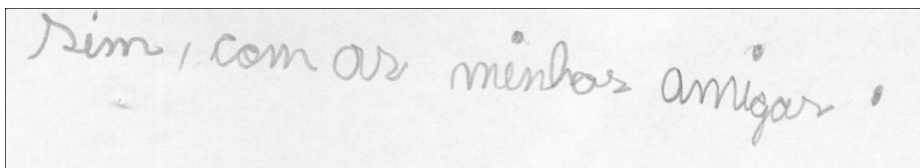
7. E a sua letra, o que você acha dela?

Eu acho que ela é linda.

8. Você acha que existe diferença na letra de uma criança para outra?

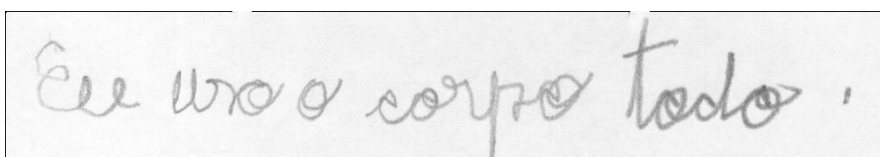
Sim, porque cada pessoa escreve do seu jeito.

9. Você brinca de escrever? Com quem?



Sim, com os meus amigos.

10. Você só usa a mão para escrever ou usa outra parte do corpo?



Eu uso o corpo todo.

Concluimos o desenvolvimento e fundamentação dessa atividade, demonstrando que o valor atribuído à produção gráfica da criança é agregado primeiramente por si mesma, tendo, no entanto a necessidade de aprovação do outro, caracterizando a necessidade de sentido deste valor, sendo a chave para o mundo que se abre diante dela, o mundo da escrita, levando-a a uma nova visão de si e do mundo.

7.2.2 Considerações Finais

Considera-se, assim, a finalização da elaboração deste capítulo, que se refere à Ordenação Axiológica, ou seja, em que foram estabelecidas estratégias terapêuticas no âmbito da Intervenção de Fonoaudiomotricidade, que têm como carência principal a dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora de crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos.

Na realização dessa Ordenação Axiológica foram contempladas as condições previstas inicialmente, assim como os critérios de operacionalização de tais condições.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

8.1 Considerações Iniciais

Este capítulo teve como objetivo apresentar as conclusões e recomendações relativas ao estudo realizado sobre a dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora por crianças, de ambos os sexos, de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental.

8.2 Conclusão

Concluimos este estudo ressaltando o seu ponto de partida, ou seja, o problema que lhe deu origem: **A dificuldade que crianças de 5 a 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, apresentam na aquisição da linguagem escrita, expressa na conduta grafo-motora.**

Para se contribuir pelo menos em parte, com a resolução desse problema, formulou-se o seguinte objetivo geral: estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada. Isto com o propósito de servir de referência para o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.

No entanto o objetivo geral não foi concluído por si só e sim por meio da consecução de cada objetivo específico, portanto, abaixo estaremos enfatizando a conclusão de cada um destes objetivos, de acordo com a metodologia evidenciada nesse estudo e a coerência lógica do mesmo.

A **fundamentação teórica** serviu de base para o desenvolvimento dos objetivos específicos tendo como referência os seguintes autores: Sears e Feldman (1981), Rappaport (1981), Winnicott (1982), Cappelletti (1985), Condemarín e Chadwick (1987), Johnson & Myklebust (1987), Barros (1987), Reale (1988), Luria (1988), Ajuriaguerra (1988), Freire (1989), De Meur & Staes (1989), Le Boulch (1987, 1990), Merleau-Ponty (1990), Teles (1990), Berberian (1995), Lofiego (1995), Krebs (1996), Seber (1997), Murdoch (1997), Lima (1997), Fonseca (1998), Gesell (1999), Berberian & Massi (1999), Oliveira (1999), Beresford (1999, 2000), Papalia & Olds (2000), CID10 (2000), Felipe (2001), Oliveira (2002), Capovilla, Macedo & Charin (2002), Acosta & *col.* (2003), Bee (2003), Gallahue e Ozmun (2003), Carvalho & Guimarães (2003), Valle & Guzzo (2004), Zorzi & Hage (2004), Gomes (2005), Munhoz (2006) e CFF^a (2004, 2006).

A fundamentação teórica serviu para realizar a consecução dos objetivos específicos, de acordo com as condições evidenciadas na Metodologia, como no pensamento dos autores que foram referenciados, entretanto, o primeiro, o segundo, e o terceiro objetivo específico serviu principalmente para que tudo que fora reduzido essencialmente deles, fosse remetido para o quarto objetivo específico, ou seja, a Ordenação Axiológica e ou Reflexão Ontognoseológica, que foi o capítulo VII (sete).

Sendo assim, tais objetivos específicos, desenvolvidos com base na **fundamentação teórica**, buscaram em **primeiro lugar**, desenvolver uma **compreensão axiológica**, acerca de crianças, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, objeto formal deste estudo, que apresentam dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados. Em **segundo lugar** desenvolver uma explicação fenomênica das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora de crianças na idade de 5 até 7 anos, caracterizadas como entes do Ser do Homem correspondentes ao objeto formal deste estudo. E em **terceiro lugar**

desenvolver uma **compreensão fenomenológica**, acerca da intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem.

No que concerne ao **primeiro objetivo específico**, evidenciou-se a consecução do seu alcance, pois, foi possível identificar essencialmente as carências de natureza Bio-físicas, Bio-psíquicas, Bio-morais ou humanas e Bio-sociais ou históricas do referido objeto formal deste estudo, o que possibilitou tornar mais claro, ou seja, iluminar a carência principal, isto é, a dificuldade na aquisição da linguagem escrita expressa na conduta grafo-motora.

Quanto a fundamentação teórica desse capítulo foram utilizados os estudos dos seguintes autores: Gomes (2005), Zorzi & Hage (2004), Gallahue & Ozmun (2003), Bee (2003), Biddulph (2002), Girard & Chalvin (2001), Papalia & Olds (2000), Gesell (1999), Fonseca (1998), Aimard (1998), Murdoch (1997), Mussen, Conger & Kagan (1997), Seber (1997), Lofiego (1995), Teles, (1990), Le Boulch (1990), Freire (1989), De Meur & Staes (1989), Condemarín e Chadwick (1987), Johnson & Myklebust (1987), Barros (1987), Winnicott (1982), Sears & Feldman (1981) e Rappaport (1981).

Pode-se afirmar que tal objetivo foi concluído, pois tudo aquilo que, essencialmente foi reduzido desse capítulo, foi considerado no capítulo VII (sete), referente a Ordenação Axiológica, de acordo com o critério metodológico estabelecido.

No que concerne ao **segundo objetivo específico**, evidenciou-se o seu alcance por meio de uma fundamentação teórica que possibilitou desenvolver uma explicação fenomênica das estruturas anatômicas, fisiológicas e neurofisiológicas que interferem no processo de aquisição da conduta grafo motora de crianças na idade de 5 até 7 anos, caracterizadas como entes do Ser do Homem correspondentes ao objeto formal deste estudo. Tendo sido esclarecido a natureza bio-física, e também parte da natureza bio-psíquica, ou sobre a estrutura dos aspectos relacionados com o genótipo dos fatos ou objetos de estudo investigados (o ente do ser do Homem e suas condutas ou comportamentos motores). A fundamentação teórica desse capítulo teve como base os estudos de: Riesgo (2006), Ohlweiler (2006), Gomes (2005), Ciasca (2004), Rocha (1999), Murdoch (1997), Lofiego (1995), Fonseca (1995) e Luria (1984).

Quanto ao **terceiro objetivo específico**, evidenciamos o seu alcance por meio da fundamentação teórica, a qual utilizou os pensamentos dos seguintes autores:

Munhoz (2006), CFF^a (2004, 2006), CID10 (2000), Berberian & Massi (1999), Berberian (1995) e Cappelletti (1985) e também pelos critérios adotados que se mostraram suficientes para a consecução desse capítulo.

Por fim, o **quarto e último objetivo específico**, diz respeito à elaboração de uma ordenação axiológica de uma intervenção de fonoaudiomotricidade, de natureza exclusiva da linguagem, como um meio de beneficiar, ou tornar beneficiário o ente do Ser do Homem, criança, de ambos os sexos, na idade de 5 a 7 anos, que apresenta dificuldade na aquisição da linguagem, expressa na conduta grafo-motora.

Entretanto, é importante pontuar que a consecução dos quatro objetivos específicos apresentados foi norteada por uma idéia central, ou seja, a hipótese deste estudo, que serviu como fio condutor para encaminhar tais objetivos específicos desde a essência do problema até o objetivo geral.

Sendo assim, supôs-se que: a teoria dos valores fosse capaz de tornar-se necessária e suficiente para servir de um pressuposto básico para se estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada, com o propósito de servir de referência para o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, apresentam na aquisição da linguagem escrita (manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças).

Evidencia-se também, que tal hipótese teve sua comprovação assegurada através do processo de investigação científica pertinente a este estudo caracterizada como hipótese de natureza racional a qual “[...] ultrapassa a experiência sensível e procede guiada pela necessidade lógica” (DÓRIA, 1962, p.83).

Destaca-se em primeiro momento o critério de comprovação e verificação da hipótese que foi demonstrada mediante os seguintes critérios a serem analisados:

- a) Pelo critério do absurdo, ou seja, critério o qual demonstra a falsidade da tese, através de absurdos a que se chegaria caso fosse levada a termo: Recordar-se

que este estudo é de natureza filosófica e que, portanto, seu método não se restringe à pura verificação, descrição ou experimentação e sim à justificação lógica racional. Resgata-se ainda que, o critério considerado para se avaliar a verdade de um conhecimento lógico, é a ausência de contradição;

- b) Pelas conseqüências inferidas de um princípio anteriormente demonstrado: Inferimos pelas conseqüências advindas dos princípios de valor de Beresford (1999), da fenomenologia de Edmund Husserl (1990), assim como, outros autores citados na fundamentação teórica, que demonstram veracidade nas conclusões advindas destes princípios; que este estudo, não contem absurdo e nem falsidade, logo, suas conclusões são verdadeiras e corretas dentro essencialmente da essência do problema por ele apresentado.
- c) Pela concordância com outras teses já estabelecidas: Tal critério pôde ser demonstrado através da utilização de forma coerente da tese estabelecida por Beresford (1997), que destaca o ‘valor’ como decorrente de um preenchimento positivo de um estado de carência privação ou vacuidade do ente do Ser do Homem;
- d) Pela capacidade de unificar: Esta capacidade foi alcançada no quarto objetivo específico, pois, serviu para consubstanciar o objetivo geral. Isto porque a ordenação axiológica trouxe informações fundamentais e necessárias advindas dos capítulos anteriormente descritos para comprovação da hipótese. Ficou contemplado, no capítulo acerca da Ordenação Axiológica este critério de comprovação da tese, pois, no capítulo VII (sete) houve essa capacidade de unificação através da compreensão e explicação dos capítulos anteriores a Ordenação e que foi remetido a esse para a consecução do mesmo.

Certificada a consecução dos objetivos específicos, assim como a verificação da hipótese, conclui-se que: O objetivo geral e propósito deste estudo foram assegurados, ou seja, estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada. Isto com o

propósito de servir de referência para o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.

Para finalizar, pode-se considerar que este estudo demonstrado, de alguma forma contribuiu em parte para a solução do problema, que deu origem a esta investigação, e se apresentou como: algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, estudantes da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, apresentam a dificuldade na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamento grafo - motores inadequados para esta importantíssima fase do desenvolvimento humano de tais crianças.

8.2 Recomendações

Destacamos como desfecho deste estudo, que não se teve a pretensão de esgotar o assunto aqui tratado com relação à problemática de aquisição da linguagem escrita, manifestadas por uma conduta ou comportamento grafo-motor inadequado.

Assim sendo, considerando-se as limitações deste estudo, apresentaram-se algumas recomendações.

Recomendamos que outros estudos sejam realizados, abordando e ampliando os mesmos nexos causais de antecedência e de consequência com a problemática e o problema deste estudo, para com isso ampliar o conhecimento até aqui alcançado.

Da mesma forma, recomendamos que esses novos estudos possibilitem observar o pensamento de outros autores como Johaness Henssen, Ivan Gobry e/ou

outros, no que se refere à delimitação dos objetos de estudo, quanto à sua classificação.

Quanto ao enfoque de verdade, recomendamos que outros estudos verifiquem outros enfoques, tais como verdade metafísica, verdade transcendente, verdade pré-lógica e a verdade do consenso.

Recomendamos ainda, que outras teorias axiológicas, como as de Johannes Hessen, Joseph de Finance, Jorge Jaime de Souza Mendes e Max Scheler sejam abordadas quando da fundamentação teórica de novas pesquisas.

E que esses novos estudos tomem como base o pensamento filosófico axiológico e fenomenológico transobjetivo que perfaz o processo de conhecimento a partir da objetividade do Ser.

Especificamente quanto a fundamentação teórica, recomendamos que novos estudos acerca dessa problemática, sejam realizados abordando as teorias referentes ao processamento de informação; assim como a teoria construtivista representada pelos estudos de Emília Ferreiro.

X.Y - Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ACOSTA, Victor M. & Col. **Avaliação da Linguagem**. Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil. São Paulo: Santos, 2003.

AJURIAGUERRA, Julián de & col. **A Escrita Infantil**: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. **A Dislexia em questão**: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1987.

BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERBERIAN, Ana Paula. **Fonoaudiologia e Educação**: Um encontro histórico. São Paulo: Plexus, 1995.

_____. & MASSI, Giselle Aparecida de Athayde. **Práticas fonoaudiológicas**: uma análise histórica. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. São Paulo, v.11, n. 1, p. 150-152, 1999.

BERESFORD, Heron. **Os Valores, os Juízos de Valor e o Pensamento Brasileiro sobre Avaliação**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, (Tese de Doutorado)1997.

_____. **Valor: saiba o que é**. 2.ed. Rio de Janeiro: Shape, 2007 (no Prelo).

_____. Identidade Acadêmica do Programa: Conceito detalhado de Ciência da Motricidade Humana na Universidade Castelo Branco. In: BELTRÃO, Fernanda Barroso; MACÁRIO, Nilza Magalhães; BERESFORD, Heron. **Produção em Ciência da Motricidade Humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2002. p. 14-24.

_____. **Estatuto epistemológico da ciência da motricidade humana**. Apostila (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana). Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco: Proposta do Programa – Um Breve Histórico. In: BELTRÃO, Fernanda Barroso. **Produção em Ciência da Motricidade Humana**. 3. ed. Rio de Janeiro: SHAPE, 2007.

BIDDULPH, S. **Criando meninos**. São Paulo: Fundamento, 2002.

CALDEIRA, Elisabeth & CUMIOTTO, Dulce Maria Lázaris de Oliveira. **Dislexia e Disgrafia**: dificuldades na linguagem. Psicopedagogia; Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo. V. 21, n. 65, p. 127-134, 2004.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção nos Transtornos de Aprendizagem. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro; CAPOVILLA, Fernando César (Org.). **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. São Paulo: Tecmedd, 2004. p. 277-283.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra & CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de Leitura e Escrita**. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

_____ & col. **Alfabetização**: Método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.

CAPOVILLA, Fernando César; MACEDO, Elizeu Coutinho De & CHARIN, Sergio. Competência de Leitura: tecnologia e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta. In: SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos & NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002. p.97-167.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **A Fonoaudiologia no Brasil**: reflexões sobre os seus fundamentos. São Paulo: 1985.

CARVALHO, Alysso & GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 31-49.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem** - uma questão de nomenclatura. Dificuldades de Aprendizagem - compreender para melhor educar; Revista Sinpro. Rio de Janeiro. nº 6, p. 4-8, 2004.

CHASSAGNY, Claude. Equipe médico-psicopedagógica. In: AJURIAGUERRA, Julián de & col. **A Dislexia em questão**: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 81-88.

CONDEMARÍN, Mabel & CHADWICK, Mariana. **A escrita criativa e formal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução nº 320**. “Dispõe sobre as especialidades reconhecidas pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências”, CFFa., 2006. Disponível em: www.fono.org.br. Acesso em : 11 de novembro de 2007.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Texto aprovado pelo Plenário do Conselho Federal de Fonoaudiologia** – CFFa. Disponível em: www.fono.org.br. Acesso em: 11 de novembro de 2007.

CID – 10, Conselho Regional de Fonoaudiologia, 1ª região, 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Múltiplas linguagens. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 73-88.

DE MEUR, A & STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

DIAS, Rosana Siqueira. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nas alterações da linguagem escrita. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro; CAPOVILLA, Fernando César (Org.). **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. São Paulo: Tecmedd, 2004. p. 265-276.

DÓRIA, Célia Sodré. **Psicologia Científica Geral**. 4. ed. Rio de Janeiro : Agir, 1965.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

FERNANDES, Eulalia. Teorias de aquisição da linguagem. In: GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 1-13.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 30. ed. São Paulo : Globo, 1993.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da Ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

FERRATER-MORA, José. **Diccionario de Filosofia**. Madrid : Alianza, 1981.

_____. **Dicionário de Filosofía**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. Desenvolvimento, Aprendizagem e Desejo. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; THOMPSON, Rita; MOUSINHO, Renata (Org.). **Psicomotricidade Clínica**. São Paulo: Lovise, 2002. p. 65-84.

FLETCHER, Paul & MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FONSECA, Vítor da. **Manual de Observação Psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Psicomotricidade:** Filogênese, Ontogênese e Retrogênese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **De corpo e alma.** O discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FRONDIZI, Rizieri. **¿Que Son Los Valores?** 10. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor.** Bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, Jesus Nicásio. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERBER, Adele. **Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem.** Sua natureza e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GESELL A. Gesell e Amatruda. **Diagnóstico do desenvolvimento:** avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico do lactente e da criança pequena, o normal e o patológico. 3. ed. São Paulo: Atheneu; 1999.

GIRARD, Véronique & CHALVIN, Marie Joseph. **Um corpo para compreender e aprender.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GOBRY, Yvan. **De La Valeur**. Paris: Vander/Nauwelaters, 1987.

GOMES, Anangélica Moraes. **A criança em desenvolvimento**. Cérebro, cognição e comportamento. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 51-71.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p.13-29.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: volume 1**. Petrópolis: Vozes, 1999. 2 vol.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

JAKUBOVICZ, Regina & CUPELLO, Regina Celi. **Introdução à Afasia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

JOHNSON, D J e MYKLEBUST, H. R. **O cérebro e a aprendizagem**. São Paulo. Pioneira, 1987.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KREBS, Ruy Jornada. **Desenvolvimento Humano**: uma área emergente da ciência do movimento humano. Santa Cruz do Sul: [s.n.], 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma Ciência do Movimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LEÃO, Fabiana Cunha. Avaliação dos distúrbios de aprendizagem. In: JAKUBOVICZ, Regina. **Avaliação em voz, fala e linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 163-179.

LEONHARDT, Dalva Rigon. Avaliação e clínica das praxias e dispraxias na aprendizagem: mapeamento da dor gráfica. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia & RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem, Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 221-247.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997.

LOCKE, John L. Desenvolvimento da capacidade para linguagem falada. In: FLETCHER, Paul & MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOFIEGO, Jacqueline Lanza. **Disgrafia**: avaliação fonoaudiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

LURIA, Aleksander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

_____. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: Resumo de Cursos: filosofia e linguagem. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia e Pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONDIN, Batista. **Introdução à Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. Tradução de J. Renard; revisão técnica de Danilo Morales; revisão literária de Luiz Antonio Miranda. São Paulo: Paulinas, 1980.

_____. **Curso de Filosofia**. V. 1: Os Filósofos do Ocidente. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 1981.

MORAES, Zilca Rossetto. Distúrbios de Aprendizagem. In: GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos de Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 39-51.

MOUSINHO, Renata. **Conhecendo a Dislexia**. Dificuldades de Aprendizagem - compreender para melhor educar; Revista Sinpro. Rio de Janeiro. nº 6, p. 26-33, 2004.

MUNHOZ, Cintia Mara Affornalli. **A Produção Fonoaudiológica Nacional sobre Linguagem Escrita -1980 a 2004**. 162f. Dissertação de Mestrado (Ciência dos Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2006.

MURDOCH, Bruce. E. **Desenvolvimento da Fala e Distúrbios da Linguagem**. Uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. 4. ed. São Paulo: Harbra, 1977.

OHLWEILER, Lygia. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem . In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia & RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem, Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-57.

OLIVEIRA, Lídia Laguna. Uma possibilidade de intervenção psicopedagógica: no processo dialético de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. In: SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos & NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002. p.169-189.

OLIVEIRA, Marta K. **VYGOTSKY**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. 4 V, v1. Madrid: Alianza, 1947.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. **O Mundo da Criança**. São Paulo: McGraw-Hill, 1981.

_____. **Desenvolvimento Humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**. A Idade Pré-escolar. V. 3. São Paulo: EPU, 1981.

REALE, Miguel. **Experiência e Cultura**: Para a Fundamentação de uma Teoria Geral da Experiência. São Paulo: Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIESGO, Rudimar dos Santos. Anatomia da aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia & RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem, Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21-42.

ROCHA, A. F. **O Cérebro** – Um Breve Relato de sua Função. São Paulo: Fapesp, 1999.

ROTTA, Newra Tellechea. Introdução. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia & RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem, Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-20.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1986.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Discutindo a classificação das alterações da linguagem escrita nas afasias a partir de uma perspectiva discursiva. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo; V. 12 Nº 2: 223-237, jun. 2001.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos & NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos & NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. **Distúrbios de leitura e escrita**. Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002. p.1-26.

SANTOS, Sebastião Paulo Theodoro dos. **Atividade Física sob uma Perspectiva Existencial de Vida para Idosos Sedentários Autônomos**: uma reflexão axiológica e fenomenológica. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco.

SEARS, Robert R.; FELDMAN, S. Shirley. **As 7 Idades do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SEBER, Maria da Glória. **A Escrita Infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.

SELIKOWITZ, Mark. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SERGIO, Manuel. **Motricidade humana**. Contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

_____. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana**. 2ª ed. Lisboa: Compendium, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SCHIRMER, Carolina R., FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. *Jornal de Pediatria*. (Rio de Janeiro), Apr. 2004, vol.80, nº 2, suppl, p. 95-103. ISSN 0021-7557.

SNOWLING, Margaret. Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In: SNOWLING, Margaret & STACKHOUSE, Joy. **Dislexia, Fala e Linguagem**: um manual do profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.11-21.

STACKHOUSE, Joy. Fala, ortografia e leitura: quem está em risco e por quê?. In: SNOWLING, Margaret & STACKHOUSE, Joy. **Dislexia, Fala e Linguagem**: um manual do profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-41.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TAYLOR, Jane. O desenvolvimento das habilidades de caligrafia. In: SNOWLING, Margaret & STACKHOUSE, Joy. **Dislexia, Fala e Linguagem**: um manual do profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 203-225.

TEDESCO, Mirna Reni Marchioni. Diagnóstico e terapia dos distúrbios do aprendizado da leitura e escrita. In: FILHO, Otacilio Lopes. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 907-924.

TEIXEIRA, Francisco. Utopoieses e Identidade Pessoal. In: TEIXEIRA, Francisco (Org.). **Identidade Pessoal**: Caminhos e Perspectivas. Coimbra, Editora Quarteto, 2004.

TELES, Antônio Xavier. **Psicologia Organizacional**: a psicologia na empresa e a vida em sociedade. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

TIJIBOY, Juan Antonio; PENNA FIRME, Thereza; STONE, Vathsala Iyengar. **Avaliação de Programas Sociais**: como enfocar e como pôr em prática – palavra dos autores. UNICEF, 1990. (mimeo)

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

VALLE, Luiza Elena Ribeiro do & GUZZO, Raquel S. Lobo. **Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Tecmedd, 2004.

VALLET, Robert E. **Dislexia**. Uma Abordagem Neuropsicológica para a Educação de Crianças com Graves Desordens de Leitura. São Paulo: Editora Manole, 1990.

WERNECK, Vera Rudge. **A Ideologia na Educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Vozes, 1984.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ZOLFAN, Shirlei L. Problemas de aprendizagem: diagnóstico e suas conseqüências sociais. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro; CAPOVILLA, Fernando César (Org.). **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. São Paulo: Tecmedd, 2004. p. 257-263.

ZORZI, Jaime Luiz. Distúrbios de linguagem em crianças pequenas. Considerações sobre o desenvolvimento, avaliação e terapia da linguagem. In: FILHO, Otacilio Lopes. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 877-906.

_____. **A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____ & Hage, Simone Rocha de Vasconcellos. **Protocolo de Observação Comportamental**. Avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso, 2004.

ANEXO A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹

Valemo-nos deste documento como um meio de solicitar à V. S^a., a autorização para utilizarmos o nome da Escola Municipal Machado de Assis, de gestão pública, localizada no bairro de Santa Teresa, no Município do Rio de Janeiro, sob sua direção, na pesquisa de natureza bibliográfica, cujo objetivo geral é estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada.

Tal estudo está sendo desenvolvido pela Fonoaudióloga Ana Cristina Marques Trindade de Almeida (CRF^a 7169/RJ) e orientado pelo Prof. Dr. Heron Beresford, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre, no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco – PROCIMH, na cidade do Rio de Janeiro.

Em termos resumidos, o estudo tem o propósito de servir de referência para o planejamento e execução de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Esclarecemos que a concessão da utilização do nome da Escola sob sua responsabilidade neste estudo é absolutamente voluntária. V. S^a. está livre para negar o seu consentimento, sob qualquer circunstância, se assim o desejar, sem que nenhuma implicação recaia sobre V. S^a.

Mediante a sua aceitação e autorização, utilizaremos as informações necessárias para elaboração e conclusão do estudo e finalmente V. S^a. deverá permitir que as informações apresentadas neste estudo possam ser divulgadas para fins científicos, como por exemplo: em revistas indexadas e apresentações em congressos, no Brasil e no exterior, desde que não haja divulgação de identidades.

Eu, _____, identidade número, _____ expedida por _____, concedo a utilização do nome da Escola Municipal Machado de Assis, sob minha Direção no estudo em questão.

Respondente

Antecipadamente agradecemos sua valiosa contribuição,
Atenciosamente,

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2007.

Ana Cristina Marques Trindade de Almeida

Prof. Dr. Heron Beresford

¹ TCLE elaborado conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996 _ Normas sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹

Valemo-nos deste documento como um meio de solicitar à V. S^a., a autorização para utilizarmos a imagem do(a) menor, sob sua responsabilidade, na pesquisa de natureza bibliográfica, cujo objetivo geral é estabelecer uma fundamentação teórica, com exemplos práticos, acerca de um constructo epistemológico de natureza exclusiva da linguagem, no âmbito da fonoaudiomotricidade, em uma perspectiva humanizada.

Tal estudo está sendo desenvolvido pela Fonoaudióloga Ana Cristina Marques Trindade de Almeida (CRF^a 7169/RJ) e orientado pelo Prof. Dr. Heron Beresford, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre, no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco – PROCIMH, na cidade do Rio de Janeiro.

Em termos resumidos, o estudo tem o propósito de servir de referência para o planejamento e execução de uma intervenção voltada para minimizar o problema da dificuldade que algumas crianças, de ambos os sexos, na idade de 5 até 7 anos, pertencentes aos períodos final da educação infantil e inicial do ensino fundamental, apresentam na aquisição da linguagem escrita, manifestada por uma conduta e comportamentos grafo - motores inadequados.

Esclarecemos que a concessão da utilização da imagem do(a) menor, sob sua responsabilidade neste estudo é absolutamente voluntária. V. S^a. está livre para negar o seu consentimento, sob qualquer circunstância, se assim o desejar, sem que nenhuma implicação recaia sobre V. S^a.

Mediante a sua aceitação e autorização, utilizaremos as informações necessárias para elaboração e conclusão do estudo e finalmente V. S^a. deverá permitir que as informações apresentadas neste estudo possam ser divulgadas para fins

científicos, como por exemplo: em revistas indexadas e apresentações em congressos, no Brasil e no exterior, desde que não haja divulgação de identidades.

Eu, _____,
identidade número, _____ expedida por _____,
concedo a participação da imagem do(a) menor _____ no estudo
em questão.

Respondente

Antecipadamente agradecemos sua valiosa contribuição,
Atenciosamente,

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2007.

Ana Cristina Marques Trindade de Almeida

Prof. Dr. Heron Beresford

¹ TCLE elaborado conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996 _ Normas sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)