



**MELISSA DE CARVALHO PINTO**

**DISLALIA NA ESCOLA: RECONHECIMENTO E TRABALHO NA  
SALA DE AULA**

**LAVRAS - MG  
2022**

MELISSA DE CARVALHO PINTO

**DISLALIA NA ESCOLA: RECONHECIMENTO E TRABALHO NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte  
das exigências do Curso de Licenciatura em  
Letras.

Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Márcia Fontes Martins.  
Orientadora

LAVRAS – MG

2022

## **Ficha Catalográfica**

--

**MELISSA DE CARVALHO PINTO**

**DISLALIA NA ESCOLA: RECONHECIMENTO E TRABALHO NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte das  
exigências do Curso de Licenciatura em Letras.

APROVADO em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome do componente da banca - Instituição

Nome do componente da banca - Instituição

Nome do componente da banca - Instituição

---

Raquel Márcia Fontes Martins  
Orientadora

**LAVRAS- MG**  
**2022**

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram e me deram incentivo ao longo desses anos, principalmente aos meus pais, que tanto batalharam para que eu chegasse até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus pelo dom da vida, e por ter me guiado até aqui.

Meu eterno agradecimento aos meus pais, Madalena e Paulo que muito abdicaram de suas vidas para que eu pudesse realizar esse sonho.

Agradeço imensamente à minha querida irmã Mariane, que sempre me auxiliou nessa etapa e me apoiou nos momentos difíceis.

Meus agradecimentos à Universidade Federal de Lavras, que me acolheu e possibilitou enormes conquistas.

Agradeço à minha orientadora e exemplo Raquel Martins, que sempre acreditou no meu potencial e me acompanhou durante todo meu crescimento acadêmico.

E por fim, agradeço à todos que cruzaram meu caminho e me ensinaram sobre superação e motivação.

Muito obrigada!

## RESUMO

A dislalia é um distúrbio da fala caracterizado, especialmente, pela pronúncia inadequada das palavras, a partir da omissão ou do acréscimo de fonemas. Dados os desafios advindos do transtorno, como a dificuldade de comunicação, bem como a insegurança da inserção social, as crianças dislállicas podem ter um baixo desempenho escolar, agravado, muitas vezes, pela falta de inclusão em sala de aula. Quando não tratado, o distúrbio pode ser levado para a vida adulta, sendo responsável por acarretar problemas de integração e desenvoltura social. Dessa forma, é de grande importância que o quadro seja reconhecido e acompanhado ainda na infância, a fim de auxiliar e contornar possíveis obstáculos decorrentes da condição. Nesse sentido, através da revisão bibliográfica acerca do tema, o presente trabalho tem como objetivo abordar as peculiaridades da dislalia e a importância docente na identificação do distúrbio, além de apontar as consequências advindas de um diagnóstico inadequado, baseando-se nos estudos apresentados por Ferreiro e Teberosky (1984), Soares (2016), Oliveira (2019), Vygotsky (1998), Del Ré (2006) entre outros, que foram cruciais para o desdobramento da pesquisa. Busca-se, também, apresentar possíveis caminhos e abordagens para um trabalho assertivo com crianças dislállicas inseridas no ambiente escolar, sendo imprescindível para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Conclui-se, por fim, que a inclusão do dislállico em sala de aula é de suma importância para o seu desenvolvimento e que a escola tem um importante papel no reconhecimento do transtorno, sendo responsável por minimizar os possíveis danos da dislalia nos discentes e auxiliar o enfrentamento dos obstáculos decorrentes do distúrbio especialmente durante o período de alfabetização.

**Palavras-chave:** Dislalia. Alfabetização. Desenvolvimento. Docência.

## **ABSTRACT**

Dyslalia is a speech disorder characterized, especially, by the inadequate pronunciation of words, from the omission or addition of phonemes. Given the challenges arising from the disorder, such as the difficulty of communication, as well as the insecurity of social insertion, dyslalic children can have low school performance, often aggravated by the lack of inclusion in the classroom. When untreated, the disorder can be carried into adulthood, being responsible for causing problems of integration and social resourcefulness. Thus, it is of great importance that the condition is recognized and monitored even in childhood, in order to help and circumvent possible obstacles arising from the condition. In this sense, through the literature review on the subject, the present work aims to address the peculiarities of dyslalia and the importance of teaching in the identification of the disorder, in addition to pointing out the consequences arising from an inadequate diagnosis, based on the studies presented by Ferreiro e Teberosky (1984), Soares (2016), Oliveira (2019), Vygotsky (1998), Del Ré (2006) among others, which were crucial for the unfolding of the research. It also seeks to present possible paths and approaches for assertive work with dyslalic children inserted in the school environment, which is essential for the full development of their potential. It is concluded, finally, that the inclusion of dyslalic in the classroom is of paramount importance for their development and that the school has an important role in the recognition of the disorder, being responsible for minimizing the possible damages of dyslalia in students and helping coping with obstacles arising from the disorder, especially during the literacy period.

**Keywords:** Dyslalia. Literacy. Development. Teaching.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1	Principais etapas do desenvolvimento fonológico.....	14
Quadro 2	Tipos de dislalia.....	17

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Aquisição Fonológica.....</b>	<b>13</b>
<b>3 O QUE É DISLALIA? .....</b>	<b>15</b>
<b>4 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA DESVIOS FONOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
<b>6 A DISLALIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>23</b>
<b>6.1 A dislalia e o fracasso escolar .....</b>	<b>24</b>
<b>6.2 O trabalho com dislálidos na sala de aula.....</b>	<b>26</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A criança, em seu processo de aprendizagem, apresenta diversos desafios que são naturalmente vencidos a partir do seu próprio desenvolvimento, mas isso não a isenta de enfrentar, por muitas vezes, distúrbios na fala, gerando dificuldades e necessitando de um olhar mais cuidadoso do quadro.

Conforme afirma Magda Soares (1985, p. 15), “é verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral é um processo permanente nunca interrompido”, com isso, a presente pesquisa, de cunho bibliográfico, tem o objetivo de lançar luz ao transtorno da dislalia, o qual caracteriza-se pela má pronúncia das palavras a partir da omissão ou do acréscimo de fonemas.

A dislalia é considerada uma patologia muito comum e que de nada interfere (diretamente) no processo de ensino-aprendizagem dos alunos acometidos pela anomalia, mas que merece um olhar mais observador, buscando minimizar o sofrimento da criança.

Para Sousa (2016) *apud* Bueno e Freitas (2018), a dislalia não deve ser associada pelo professor como um transtorno que culminará no insucesso do aprendiz, uma vez que, com o diagnóstico apresentado de forma correta, o aluno pode desenvolver sua capacidade linguística sem grandes prejuízos para sua formação.

Um ponto relevante nessa discussão se atém ao fato de existir uma busca necessária, por parte da comunidade escolar, para encontrar e atribuir justificativas através de diagnósticos médicos e psicológicos para as falhas no processo escolar, e, por vezes, a falta de uma amplitude de estudos e o desconhecimento do transtorno fazem com que muitos diagnósticos sejam ineficientes ou equivocados, atribuindo a dislalia um fator culminante do fracasso escolar. Tal afirmação, erroneamente associada, promove o aumento de desinformação dentro da comunidade escolar, diminuindo, por muitas vezes, a necessidade de um tratamento e acompanhamento aos dislálícos.

Mousinho et al. (2008, p. 298), destaca que “a linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem”, sendo assim, a atual pesquisa visa refletir, orientar e compreender o processo de aquisição da fala em crianças acometidas pela dislalia, bem como levantar a discussão sobre o papel do meio social para o diagnóstico e tratamento do transtorno.

Dessa forma, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta Introdução, afim de fomentar o reconhecimento da necessidade de acompanhamento e identificação da dislalia em crianças no período de alfabetização.

## 2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem, até nos tempos atuais, é alvo de estudos dada a sua complexidade. Para Del Ré (2006), a grande maioria das crianças aprende a falar de maneira tão fácil que poderia se esquecer a real complexidade do sistema a ser dominado.

Piaget (1961, *apud* Soares, 2006) traz para a discussão a teoria do cognitivismo. Para ele, a criança adquire a linguagem a partir da interação do sujeito com seu meio. Com isso, o autor reforça a ideia de que o desenvolvimento da criança é contínuo e cada etapa apresenta um grau de complexidade. Ainda segundo Soares (2006, p. 4), “é visível que, para Piaget, o papel da linguagem é acessório na construção do conhecimento, pois as raízes do pensamento estão na ação e nos mecanismos sensório-motores, mais do que no fato linguístico”.

Ao alcançar o desenvolvimento natural da criança por meio de etapas, tais como sensório motor e pré-operatório, Souza (2015, p. 3) destaca que “o desenvolvimento da linguagem se dá de forma sistemático-representativa em que primeiro vem à aquisição da inteligência para depois vir a linguagem em si”.

Para os behavioristas, conforme apresenta Kenedy (2008, p. 127), “a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social”. Nessa visão, a capacidade linguística da criança está associada ao estímulo e à repetição, ou seja, para adquirir a linguagem a criança imita o adulto logo nos primeiros anos de vida.

Chomsky (1980, p. 35), por sua vez, considera que a aquisição da linguagem pode ser tanto externa como interna. Pioneiro do inatismo, o autor salienta que “aprender é, antes de tudo, uma questão de preencher detalhadamente uma estrutura que é inata”.

Sendo assim, Kenedy (2008) explica que

Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante (KENEDY, 2008, p. 129).

Dessa forma, a faculdade da linguagem apresenta uma competência inconsciente e natural, na qual o indivíduo detém a possibilidade de produzir e entender frases de básicas a complexas dentro da sua língua natural.

Vygotsky (1995) destaca que a linguagem passa a ser desenvolvida em crianças a partir da interação social e condição de vida. Conforme ilustra Oliveira (2017, p. 33), “é fundamental que a criança estabeleça uma interação com outras pessoas para desenvolver sua linguagem, estabelecendo esta comunicação”. Ainda de acordo com o autor, ao estar inserido em um meio social, ocorrem as primeiras interações com o outro, reforçando a ideia sobre a necessidade de mediação para a aquisição da linguagem.

Para direcionar o estudo, a seção a seguir traz para a discussão o processo fundamental na aquisição da linguagem, o qual denomina-se como aquisição fonológica, onde a criança passa a ser capaz de emitir sons simples e complexos, que configuram a fala da língua materna.

## 2.1 Aquisição Fonológica

Para a criança adquirir uma língua, seja ela materna ou não, são necessárias diversas transformações neurobiológicas e sociais. De acordo com Mousinho et al. (2008), o desenvolvimento linguístico deve ocorrer ao longo dos estágios da criança a fim de contemplar alguns fatores primordiais, tais como o domínio de:

Forma: engloba a produção de sons, como se emite o fonema, e também a estrutura da frase, se tem todos os componentes e se a ordem é aceitável pela língua- níveis fonético fonológico e morfossintático.

Conteúdo: diz respeito aos significados que podem estar nas palavras, na frase ou no discurso mais amplo- nível semântico.

Uso: refere-se ao uso social da língua; não basta emitir sons, estruturar uma frase e saber o significado, tem que adequar tudo isso ao contexto que está sendo empregado - nível pragmático (MOUSINHO et al., 2008, p. 299).

Em complemento, Coll et al. (2004, p. 75 *apud* OLIVEIRA, 2017 p. 23) salienta que “a aquisição dos aspectos formais que é a etapa que vai dos 18 meses até aos 06 anos de idade é chamada de fonologia, pois é nesse período que se produz a construção e a descoberta do sistema fonológico da própria língua”, sendo assim, a criança passa a compreender a forma da língua a partir de percepções.

Conforme mostra o quadro a seguir, Coll et al. (2004), delimitou o progresso linguístico dentro do desenvolvimento da criança.

Quadro 1 - Principais etapas do desenvolvimento fonológico

<b>PERÍODO (TEMPO)</b>	<b>ETAPA</b>
06 Meses	Vocalizações não linguísticas relacionadas com a fome, a dor e o prazer.  Vocalizações não linguísticas (gorjeios) que costumam fazer parte das proto conversas com o adulto.
06 - 09 Meses	Balbuício constante, curvas de entonação, ritmo e tom de voz variados e aparentemente linguísticos.
09 – 18 Meses	Segmentos de vocalização que aparecem corresponder a palavra.
18 Meses aos 06 Anos	Construção do sistema fonológico. Implementação de “processos” fonológicos: assimilação, substituição e simplificação da estrutura silábica

Fonte: Adaptado de Coll et al. (2004) *apud* Oliveira (2017 p. 23).

Partindo desse esboço, é possível identificar atrasos ou desvios de desenvolvimento da linguagem e intervir quando necessário, em casos de desvios na fala, como discutido aqui.

No que tange ao atraso simples de linguagem, Mousinho et al. (2008, p. 302) reforça que “é encontrado em crianças que apresentam defasagem no desenvolvimento da linguagem; essas crianças demoram a falar e parecem imaturas”, mas não configura como um desvio fonológico, uma vez que, ao receber orientação adequada, o atraso é reparado sem prejuízo ao desenvolvimento total da linguagem.

Para configurar como um desvio fonológico, a autora enfatiza que deve observar a dificuldade da formação do sistema fonológico que irá “caracterizar por trocas na fala inesperadas para sua idade” (p. 303). Partindo disso, é necessário investigar o motivo pelo qual levou tal desvio, caso seja causa orgânica ou não. Para Prates e Martins (2011),

Os distúrbios de desenvolvimento da fala e da linguagem (oral e escrita) de causa idiopática em crianças e adolescentes são aqueles que não ocorrem em conjunto com outras anormalidades, tais como: deficiência mental, paralisia cerebral, deficiências auditivas e outras. Tais distúrbios, idiopáticos ou secundários, podem ser acentuados por influências externas, como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada (PRATES; MARTINS, 2011, p. 57).

De acordo com Del Ré (2006, p. 66) “esses distúrbios que se observam às vezes na criança muito pequena, correspondem à má realização “material” dos sons da linguagem” e

ainda ressalta que para “articular corretamente um som da linguagem, a criança pequena deve coordenar grupos musculares extremamente refinada, particularmente para as consoantes.” Logo, um pequeno erro de articulação pode levar a produção de uma outra consoante no lugar, causando conflitos na expressão oral.

Segundo Soares (2016) “a segmentação de palavras em sílabas, [...] é facilmente percebida pela criança, desde muito cedo”. A dificuldade maior está na percepção da unidade fonológica, desenvolvendo assim a “consciência fonêmica às unidades mínimas do sistema fonológico que os grafemas representam”. Com isso, uma criança que apresenta algum tipo de dislalia, ou outros transtornos que acometem a fala, passará por dificuldades durante o processo de aquisição da linguagem.

Sendo assim, o próximo capítulo irá exemplificar os casos da dislalia de modo geral, trazendo uma compreensão do transtorno dentro de suas particularidades.

### 3 O QUE É DISLALIA?

Entre os transtornos que acometem a linguagem, como já abordado no capítulo anterior, está incluída a dislalia, termo abordado por Ferreira (2014, p. 30), que “é utilizado para designar problemas de aprendizagem caracterizados pela presença de erros na emissão articulatória dos sons da fala”. Tal transtorno está presente na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID 10)<sup>1</sup> e identificado no grupo geral destinado a Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem - F80.

Mas, o termo dislalia nem sempre foi amplamente utilizado. Conforme elucida Santana et al, (2010), aproximadamente antes dos anos 30 do século XIX utilizava-se o termo ‘*dislalia*’ para caracterizar as dificuldades que permeiam a desenvoltura de articulação da fala do indivíduo. Foi então que surgiu pela primeira vez o termo dislalia, implantado pelo suíço Schuller em 1830 para diferenciar o quadro de ‘*alalia*’, termo grego que nomeia a falta de linguagem.

Silva (2015, p. 19), complementa que dislalia “foi um termo bastante utilizado até a década de 90 para denominar o termo usado hoje em dia como desvio fonológico” e

---

<sup>1</sup> Lista de doenças codificadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a fim de padronizar as doenças existentes a nível mundial. Sua principal função está em separar as doenças, bem como sintomas, anomalias e causas, por grupos para facilitar a identificação em rotinas médicas, e reunir em um único lugar todas as doenças já descobertas.

[...] era definida como um distúrbio da palavra falada, podendo ser origem orgânica (fissuras, freios da língua e lábios, arcada dentária com prognatismo ou retrognatismo e outras) ou funcional (falha na musculatura da língua, lábios, bochechas e palato mole na fonação e deglutição) (SILVA, 2015, p. 19).

Sendo assim, a dislalia está associada a diferentes fatores que culminam no transtorno. Souza e Fontanari (2015, p.7), trazem para a discussão a existência de quatro tipos de dislalia, delimitando-as entre: Dislalia evolutiva, onde comumente “ocorre quando criança e tende a desaparecer ao longo do desenvolvimento”; a audiógena quando “ a criança possui deficiência auditiva [...]” potencializando a ocorrência de erro na pronúncia; a orgânica “causada por lesões no encéfalo, anomalias ou alterações na boca [...]”; e tendo como principal ocorrência a dislalia funcional, que apresenta

[...] a omissão, substituição, distorção ou acréscimo de letras. Na omissão alguns sons não são pronunciados. Exemplo: “Aela aanha” (Aquele aranha). No acréscimo ou distorção há a introdução de som. Exemplo: “Atelântico” (Atlântico). Quando há a troca de sons, é chamado de substituição. Exemplo: “Quelo o calo” (Quero o carro) (SOUZA; FONTANARI, 2015, p. 7).

Enquanto para Ferreira (2014), a dislalia pode ser dividida em dois tipos principais:

[...] a dislalia fonológica e a dislalia fonética. A dislalia fonológica envolve processo de acuidade auditiva que repercutem nos processos de conceituação de sons e nas relações significado/significante, já a dislalia fonética envolve a fisiologia do indivíduo nas articulações das palavras e descoordenação motora tomando o ritmo vocálico alterado pela inconsistência da prática fonatória e imprecisão resultante de sons contrastantes (FERREIRA, 2014, p. 30).

Dessa forma, o indivíduo acometido pelo transtorno pode apresentar dificuldade em certos contextos de interação social, acarretando o comprometimento da capacidade comunicativa verbal. Assim, de acordo com Souza (2015, p. 7), o dislático apresenta “erro de pronúncia, podendo ocorrer omissão, substituição, distorção ou acréscimo de sons às palavras. As trocas comumente observadas são: p por b; f por v; t por d; r por l; f por s; j por z; x por s;”.

Em concordância com Ferreira (2014), Roupa (2012) *apud* Oliveira (2019), a criança que apresenta dislalia tende a substituir certos fonemas, o que pode acarretar erros fonéticos e fonológicos. O autor traz com clareza as divisões abaixo:

Quadro 2 - Tipos de dislalia

<b>TIPO</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>EXEMPLOS</b>
Omissão	Não pronunciar alguns sons	“ Omei ao ola” (Tomei coca-cola)
Acréscimo Distorção	Introduz mais um som. Deixa a língua entre os dentes, a língua entre os fonemas (s) e (z) os deformando.	“Atlantico” (Atlântico). (s); sol, assar, pesca, cebola, descer, aproximar, (z): azedo, asa, exame.
Substituição	Troca alguns sons por outros	“Telo a boneta”. (Quero a boneca).
Gamacismo	Omite ou substitui os fonemas (k) e (g) pelas letras (d e t).	“Tadeira” (Cadeira), “Dato” (Gato).
Lancebacismo	Pronuncia o (l) da maneira defeituosa.	“Palanto” (Planta) “Conflito” (Conflito)
Rotacismo	Substitui o (r) como faz Cebolinha.	“Tlês”(Três)
Sigmatismo	Uso da forma errada ou tem dificuldade em pronunciar as letras s e z (às vezes não consegue nem soprar nem assobiar).	“caça”(casa)

Fonte: Adaptado de Roupa (2012, *apud* Oliveira, 2019, p. 62).

Torna-se importante frisar que o transtorno é normalmente visto em crianças no período de aquisição da fala, que conforme associa Lamprecht (2004) *apud* Silva (2015, p.23) normalmente “ocorre entre o nascimento e a idade de 5:0, mais ou menos, o amadurecimento do conhecimento fonológico de uma maneira gradativa e com variações individuais”. Sendo assim, durante o período descrito, é normal que ocorram pequenos deslizes na fala da criança, porém, passa a ser necessário uma observação mais delicada sobre possíveis atrasos, para localizar o provável distúrbio, e corrigi-lo o mais breve possível.

Em exemplos práticos, vemos um dos tipos de dislalia sendo ilustrado pela “fala do Cebolinha”<sup>2</sup>. Nos quadrinhos, o personagem possui oito anos de idade e apresenta uma fala com

<sup>2</sup> Personagem criado em 1960 por Maurício de Sousa para as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Conforme apresentado no quadro 01, o personagem apresenta a dislalia ‘rotacismo’ definida pela troca do fonema R quando aparece no meio da palavra. Ex: Errado ; Elado; Precisa; Plecisa;

trocas fonêmicas, e apesar de parecer ser engraçadinho e infantil, o distúrbio, quando não tratado, pode acompanhar a criança até a vida adulta, acarretando problemas em sua desenvoltura social, uma vez que, conforme salienta Vygotsky (1934, p.12), “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social”. Assim, ao apresentar um obstáculo na comunicação, o dislállico, quando adulto, deve procurar um tratamento para, em casos mais graves, recuperar sua capacidade de comunicação. Ao apresentar a dislalia enquanto criança, principalmente na idade pré-escolar, essa observação deve ser feita pelos pais e comunidade escolar por meio de uma equipe multidisciplinar.

Conforme ressaltado no atual capítulo, ao desconsiderar a dislalia dentro da sala de aula, a criança pode enfrentar dificuldades que atingem além da capacidade de comunicação, comprometendo seu processo de aquisição da escrita, a qual será explicada a seguir.

#### **4 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO**

Historicamente, a escrita perpassa por povos em diferentes períodos da humanidade. A necessidade de comunicação não verbal forçou o homem a desenvolver capacidades de expressão que sofreram evoluções para chegar naquilo que conhecemos hoje. Partindo desse fato, estudiosos da área de linguística procuram trazer respostas sobre o processo de aquisição da escrita e alfabetização. Ferreiro (2011, p. 12) ressalta que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”.

Para Vygotsky et al. (1988, p. 99), “escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano”. O autor também salienta que até alcançar o desenvolvimento adequado da escrita, o processo evolui por meio de estágios (assim como todo o desenvolvimento da aquisição da linguagem e escrita).

Segundo Rego (1995, p. 68) “o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa”, sendo este um processo complexo que envolve a “elaboração de todo sistema simbólico da realidade”. Enquanto para Lorandi (2011, p. 110) “o que torna o aprendizado da escrita mais difícil é o fato de que a articulação da linguagem oral não é composta de sons isolados, tornando a representação alfabética uma abstração”, com isso, uma criança que apresenta a dislalia pode apresentar dificuldade ao adquirir a representação alfabética de forma correta, dada a sua dificuldade de pronunciar determinados sons de maneira adequada.

Entretanto, Soares (1985) evidencia que

Em primeiro lugar, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral [...] Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve mesmo quando se escreve em contextos formais (SOARES, 1985, p. 21).

Por sua vez, Vygotsky et al. (1988, p. 116), salienta que “o processo de aprender a escrever é muito diferente.” pois “ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança [...]”. Para Grolla e Silva (2014),

São várias as teorias que identificam fases no desenvolvimento da criança, em seu processo cognitivo e linguístico de aquisição do sistema de escrita, processo que tem início antes mesmo de ela ser introduzida ao ensino formal da leitura e da escrita [...] (GROLLA E SILVA, 2014, p.56).

Vygotsky et al. (1988, p. 143) ressalta que a “[...]escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão e lhe mostra como formar letras [...]”. Sendo assim, o autor reforça a ideia destacada de que antes de iniciar o estudo formal, a criança já desenvolveu competências linguísticas que irão facilitar a aquisição da linguagem e escrita.

Para Soares (1985, p. 21), a capacidade de escrita “[...] não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

Compreendendo a complexidade do processo de aquisição da escrita, é importante definir também sobre o processo de alfabetização x letramento, embora frequentemente confundidos, Soares (1998, p. 48), salienta que são termos distintos “mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Sendo assim, o aluno em processo de aquisição da escrita, deve ser preparado para receber o letramento concomitantemente.

Seguindo essa premissa, Ferreiro e Teberosky (1999) conduziram suas pesquisas a partir da teoria inatista de Chomsky e trouxeram para a discussão a consideração de que a criança apresenta capacidade de ser protagonista do processo de aprendizagem, ou seja, ela não é apenas receptor de conhecimento, possuindo suas vivências e dificuldades. Nesse processo de protagonismo, as autoras elucidaram que a criança desenvolve ‘hipóteses de escrita’, dividindo-as em hipótese pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Na hipótese pré-silábica, Ferreiro e Teberosky (1984, p. 193) destacam que “neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”, sendo assim, a criança reproduz a forma global da escrita. De acordo com Andrade (2017, p. 1421), neste nível “[...] embora as crianças não parecem perceber que as letras representam os sons constituintes de uma palavra, sua principal conquista é supor que as formas globais das palavras são representações estáveis de nomes”.

Já no segundo nível de escrita, Ferreiro e Teberosky (1984, p. 189) evidenciam que “o progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras” e, nesse nível, as crianças passam a trabalhar a hipótese “de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos”.

Alcançando o terceiro nível, as autoras salientam que agora as crianças buscam “dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita”. Na hipótese silábica, já é possível identificar o uso de grafias diferenciadas, podendo ou não “[...] ser utilizadas com um valor sonoro estável”.

No quarto nível a criança alcança a hipótese alfabética. Na percepção das autoras,

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 214).

Para finalizar a divisão por níveis, o último a ser alcançado é o quinto nível, concluindo então a evolução da escrita. Agora, ainda segundo as autoras “[...] a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (p. 219). Desse modo, a criança já detém a capacidade de decodificação da escrita e irá aprimorá-la com seu uso prático.

Segundo Ferreiro (2011, p. 8), os níveis de escrita evidenciados acima culminam através da consideração de que “a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações”, e, com isso, a autora enfatiza que devemos adotar “o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento”.

Hoje, é possível desenvolver práticas que maximizam o aprendizado e adaptá-las de acordo com as necessidades do aluno, colocando-o como protagonista. Ferreiro (2011) destaca que,

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua da língua escrita como em todos os outros (FERREIRO, 2011, p. 33).

Nesse ponto, a autora considera que é necessário que o professor considere a escrita de modo global, e não somente como ferramenta escolar, uma vez que o aluno está em constante contato com o mundo urbano, não ignorando o conhecimento externo que foi levado para os anos iniciais do ensino.

Dessa forma, considerando que em uma escrita alfabética, a representação da fala comprometida pela dislalia pode interferir no processo de aprendizagem, o docente deve estar preparado para a utilização de recursos que visam diminuir o impacto negativo do transtorno. Dentre esses recursos, encontra-se a consciência fonológica, que será trabalhada durante o próximo capítulo.

## **5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA DESVIOS FONOLÓGICOS**

Desse modo, entendendo que a escrita se tornou um passaporte para práticas sociais, existem ferramentas que podem auxiliar no processo de aquisição. Como ilustra Costa (2003), a importância da consciência fonológica passou a desencadear debates no Brasil por volta dos anos 80. A partir desse período, estudiosos da área passaram a considerar a consciência fonológica como ferramenta relevante para a aquisição da escrita.

Conforme cita Silva (2015), “consciência fonológica e consciência fonêmica são termos relacionados ao conhecimento que os falantes têm da organização da sonoridade” e ressalta que a “consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras”, diferente da consciência fonêmica, a qual “diz respeito à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra”.

Para Costa (2003, p. 139), a “consciência fonológica é um conhecimento metalinguístico e, em último termo, metaconhecimento”, enquanto Nunes et al. (2009), complementa que

A capacidade de ir além da percepção auditiva e alcançar uma habilidade metafonológica é o que se denomina uma atividade de reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua, chamada também de consciência fonológica, e faz parte de uma capacidade prévia importante no desenvolvimento da linguagem escrita (NUNES, et al., 2009, p. 208).

Desse modo, é possível entender que a capacidade fonológica do falante está na compreensão da sonoridade da linguagem.

Nesse viés, Soares (2016, p. 170) considera que “há, de certa forma, hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica [...]” e que ao longo do desenvolvimento hierárquico, a criança passa a ter “[...] consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas”.

Assim, o meio social em que a criança está inserida viabiliza a ampliação da bagagem linguística. Para a autora, “pode-se concluir que as crianças são capazes de perceber semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas por aspectos fonológicos” (p. 183), ou seja, a ampliação de percepções da sonoridade das palavras, bem como a ampliação do léxico, promovendo sensibilidade para identificação de estruturas semelhantes da língua.

Levando em consideração a ideia de hierarquia, assim como a ideia discutida anteriormente sobre a aquisição da escrita, Teberosky (2014) em concordância com Vygotsky et al. (1988) ressalta que o acompanhamento de um adulto possibilita a evolução comunicativa da criança e enfatiza que o progresso linguístico deve ser trabalhado em diferentes níveis, assim, passa a exercer papel fundamental pois “[...] por meio de uma conduta comunicativa, o adulto oferece modelos para imitação, correções, repetições, reformulações e ampliações os enunciados das crianças”.

Em distúrbios da fala, como acontece com a dislalia, a consciência fonológica passa a ser uma ferramenta importante para auxiliar o progresso da aquisição da escrita da criança. De acordo com Soares (2016), quando é trabalhado parlendas, músicas e demais ferramentas que apresentam regularidade de sons, as “crianças são capazes de perceber semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas pelos aspectos fonológicos”. A autora ressalta que, posteriormente, a criança passa pelo processo de consciência silábica, que diz respeito à capacidade de percepção e recorte dos segmentos da palavra, para alcançar o princípio alfabético e, assim, “tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente” (p.188).

Para alcançar a escrita alfabética, conforme define Morais (2012) o aluno deve estar preparado para “pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros.” além disso, ainda segundo o autor, ao adquirir a competência da consciência fonológica, o aluno consegue identificar e produzir segmentos sonoros, possibilitando a percepção de rimas, sílabas e fonemas, além de identificar sem grandes dificuldades, a posição que se encontram dentro das palavras.

É importante observar que, segundo Martins e Mariano (2020), durante o período de aquisição da linguagem são desenvolvidas de forma natural as estratégias de reparo ou processos fonológicos em que “as crianças desenvolvem a partir da necessidade de produzirem algum som que não dominam completamente ou não tenham conhecimento”. Tais estratégias são comumente vistas na faixa etária entre 12 meses a 5 anos, que “é quando a criança começa, de fato, a dominar os segmentos da língua.”

Passado esse período, ao apresentar um transtorno como a dislalia, a criança pode apresentar dificuldades persistentes na percepção dos segmentos sonoros, desse modo, os docentes devem utilizar estratégias que amenizem os problemas fonológicos do aluno, conforme ilustra Nunes (2009) *apud* Oliveira (2017) uma boa ferramenta para o trabalho com a consciência fonológica no período de alfabetização, está na utilização de áudios que farão “nessa criança uma reflexão sobre a estrutura fonológica da oralidade linguística”, posteriormente essa consciência será transferida para a escrita com cautela e supervisão do docente, ou em casos mais severos, por toda equipe multidisciplinar.

Entendendo a interferência da dislalia durante o processo de aquisição da fala e escrita, o próximo capítulo traz uma reflexão da importância do diagnóstico para uma intervenção mais apropriada e significativa.

## **6 A DISLALIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Embora a troca de sons e fonemas na infância seja muito comum, durante o processo de aquisição da linguagem o cuidado deve ser maior, dispondo de reconhecer e procurar ajuda especializada caso encontre alguma alteração que seja mais relevante. Em casos de dislalia, o olhar minucioso deve ser desempenhado por todo meio social da criança, buscando intervir de maneira eficaz.

É importante que ressaltar que para Mousinho e Martins (2011, p. 57):

Os distúrbios de desenvolvimento da fala e da linguagem (oral e escrita) de causa idiopática em crianças e adolescentes são aqueles que não ocorrem em conjunto com outras anormalidades, tais como: deficiência mental, paralisia cerebral, deficiências auditivas e outras. Tais distúrbios, idiopáticos ou secundários, podem ser acentuados por influências externas, como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada.

Dessa forma, consideraremos os casos de distúrbios da fala que não são diagnosticados por decorrência de doenças ou anormalidades.

Sendo assim, de acordo com Souza e Fontanari (2015, p. 13) é comum que “ao longo do desenvolvimento infantil, observamos alguns distúrbios da fala, que inicialmente são considerados pelos pais ‘bonitinhos’ e ‘engraçadinhos’, mas que merecem atenção e correção, podendo tornar-se erro persistente” .

Para Bueno e Freitas (2018, p. 4), “nesse mesmo período do desenvolvimento humano, um número considerável de crianças apresenta dificuldades de aprendizagem e precisa de ser submetidas à avaliação e intervenção profissional, pois estas variam em forma e nível de gravidade”. Com isso, se a criança receber um acompanhamento adequado desde um primeiro momento, descartando as hipóteses de doenças ou anormalidades pré-existentes, a dislalia tampouco irá influenciar significativamente no desenvolvimento do processo de aprendizagem e evitará um possível fracasso escolar.

Partindo dessa premissa, a seção seguinte lançará luz ao fracasso escolar, de modo que seja esclarecido a participação da dislalia nesses casos.

## **6.1 A dislalia e o fracasso escolar**

Entendendo a necessidade de preparar profissionais que saibam lidar com as complexidades e diferenças do ensino de língua materna, cabe aprofundar os estudos e reconhecer as possibilidades de trabalho perante transtornos de aprendizagem.

Grolla e Silva (2014) destaca que, enquanto sociedade

É usual pensarmos que uma pessoa que fala bem (segundo os padrões vigentes de falar bem, é claro) é muito inteligente, e também que uma pessoa muito inteligente deve necessariamente falar bem; ao contrário, as pessoas que não falam bem, nos parecem imediatamente pouco inteligentes, e tendemos a pensar que alguém com sérios problemas mentais, por exemplo, terá algum tipo de dificuldade com a linguagem. A ligação entre as duas coisas, no entanto, está longe de ser direta (GROLLA; SILVA, 2014, p. 34).

Nesse aspecto, é importante trazer para a discussão o ponto do preconceito existente no que tange aos distúrbios da linguagem. Para apresentar uma prática acolhedora e que faça

sentido, é necessário que o professor tenha conhecimento das nuances e particularidades dos diferentes distúrbios da fala, para, assim, poder traçar estratégias que os acolham.

Para Sousa (2016, p. 6), “em se tratando da dificuldade de um discente dislático, visto por vezes como engraçado, o professor tem que se manter como um agente transformador para a apropriação do texto, da escrita, da fala e, principalmente, para a participação social desse aluno”.

Seguindo essa vertente, o espaço escolar deve fornecer condições adequadas para que todos os alunos, desenvolvam suas habilidades e dificuldades, de modo a valorizar os diversos tipos de inteligências e acolher suas necessidades. Ainda segundo Sousa (2016):

É na escola que os princípios da aprendizagem são construídos e aprimorados, e devem estar permeados de incentivos para que os estudantes possam percorrer caminhos do saber, fortalecendo suas identidades. Dessa forma, para que haja equidade no ensino, a linguagem, o letramento e a inclusão devem articular-se nas capacidades e destrezas dos estudantes (SOUSA, 2016, p. 2).

Com isso, professores e comunidade escolar devem buscar fornecer recursos necessários para o aprimoramento das habilidades, além de oferecerem acompanhamento através dos recursos interdisciplinares e transdisciplinares, a fim de oferecer estímulos para culminar no desenvolvimento dos alunos de forma geral.

Oliveira (2017) destaca que quando se trata de dislalia a maioria dos professores não sabem como lidar em sala de aula, o que pode acabar contribuindo com o fracasso escolar, através de avaliações idênticas aos demais alunos, desprezando assim a condição dislática.

Além disso, conforme ressalta Bueno e Freitas (2018) os professores devem estar atentos aos casos de bullying que podem agravar o quadro do dislático “levando à timidez e introspecção nas produções orais desses alunos”. Dessa forma, a escola deve trabalhar com estratégias que visam minimizar os possíveis danos causados pela dislalia.

Bueno e Freitas (2018, p. 4), ainda reforça que “a dislalia, apesar de ser considerada como um distúrbio na linguagem, pode ocasionar episódios de bullying, principalmente provocados por outras crianças, levando à timidez e introspecção nas produções orais desses alunos”.

Esse tipo de comportamento pode trazer diversas consequências para a vida dos alunos com dislalia, e podem gerar traumas que vão os perpassar até mesmo na vida adulta. O trato pelos professores precisa ser sensível a essas condições, visto que se faz necessário que em determinados momentos, as intervenções sejam realizadas para que o aluno não sofra

represálias. Para isso, a prática docente precisa estar respaldada pelo conhecimento e aprofundamento constantes durante a formação.

Para assim evitar que o aluno dislático seja prejudicado dentro do ambiente escolar, é necessário um trabalho personalizado e em conjunto, tal trabalho será abordado na última seção desta pesquisa.

## **6.2 O trabalho com disláticos na sala de aula**

Assim, como os demais transtornos de aprendizagem, o aluno acometido pela dislalia necessita de um atendimento que atenda suas dificuldades e contribua para seu desenvolvimento na vida escolar. Desse modo, conforme já foi mencionado, é importante que a escola, bem como o docente, esteja preparado para trabalhar com a dislalia tendo em vista o desenvolvimento autônomo do indivíduo.

Para Nascimento et al. (2007), a criança, caso tenha acompanhamento específico, pode apresentar o desenvolvimento da linguagem de forma normal, e em alguns casos, o dislático pode apresentar leves retardos que são passíveis de correção dentro do ambiente escolar. Partindo dessa premissa, a escola deve ser um ambiente que esteja preparado para lidar com os mais diversos transtornos de aprendizagem e seja capaz de garantir o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Oliveira (2017) reforça que é de suma importância que “a estratégia seja voltada ao aluno”, diante disso, podemos começar a delimitar parâmetros para serem utilizados dentro da escola.

A partir do conhecimento metodológico, trabalhar com transtornos de fala exige estratégias que ofereçam correções, para isso, conforme explica Ivic (2010), Vygotsky apresentou a teoria da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, cujo estudo consiste em ressaltar que “em colaboração com o adulto, a criança poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer se fosse deixada a si mesma”. Reforçando a ideia da sociabilidade, ainda segundo o autor, Vygotsky delimita que

As modalidades de assistência adulta na zona proximal são múltiplas: demonstrações de métodos que devem ser imitados, exemplos dados à criança, questões que façam apelo à reflexão intelectual, controle de conhecimentos por parte do adulto, mas, também, e em primeiro lugar, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento. (IVIC, 2010, p. 33)

Considerando tal pressuposto, a sociabilidade precisa ser utilizada como método para o desenvolvimento do aluno com dislalia, uma vez que a interação com o outro, visa incluir o indivíduo no meio social.

O aluno acometido pela dislalia pode apresentar inseguranças na comunicação, por medo da exclusão, por exemplo, com isso, em concordância com Sousa (2016) *apud* Bueno e Freitas (2018, p. 6), “todos os discentes precisam socializar-se, integrar-se, e que a eles seja oportunizada a aprendizagem com todos elementos [...]”.

Enquanto professores, para lidar com a dislalia em sala de aula é preciso um olhar acolhedor, necessário para trabalhar com ideias cujo objetivo seja a autonomia do aluno, reconhecendo que a dislalia não se configura como uma doença que retardará totalmente o processo de aprendizagem do discente.

Após trazer o aluno para a interação com o meio, pode-se utilizar ferramentas que contribuam com o processo de consciência fonológica. Para isso, a utilização de recursos de áudio oferece ao aluno uma amplitude de sons, conforme explica Nunes (2009).

Capovilla e Capovilla (2000) *apud* Lopes (2004), ressaltam que

a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (LOPES, 2004, p. 241).

Para trabalhar com a consciência fonológica, as instruções devem ser claras e explícitas, a fim de gerar o entendimento do aluno sobre a manipulação dos sons para a formação posterior da escrita.

Também cabe ao corpo docente, conforme ilustra Souza e Fontanari (2015) *apud* Bueno e Freitas (2018), a identificação e correção de desvios na fala durante o processo de aquisição da linguagem, e, em casos de dislalia, o professor deve auxiliar na reprodução correta do aluno, atentando-se aos pontos de distorção da fala.

Neste trabalho docente, Sousa (2016) defende a utilização de diferentes gêneros que destacam a linearidade dos sons ao dislático. A utilização de parlendas, nesses casos, exerce um importante papel no processo de articulação dos fonemas através de rimas, trazendo, de forma lúdica, o sentido ao aluno acometido e possibilitando a correção da própria pronúncia.

Considerando a ideia multidisciplinar, o trabalho do docente em determinados casos deve ser aliado ao trabalho do fonoaudiólogo, uma vez que juntos são capazes de minimizar os danos durante o processo de aprendizado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em dislalia, estamos diante de um transtorno que acomete, em sua maioria, crianças no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, colocamos em pauta nesta pesquisa as peculiaridades do transtorno, bem como as consequências que são geradas caso o diagnóstico seja feito de forma equivocada.

Tendo em vista a necessidade da linguagem para a interação do meio social, uma criança dislállica pode, por muitas vezes, apresentar um baixo desempenho na vida escolar, seja por dificuldades relacionadas ao processo de aquisição da linguagem ou pelo sentimento de impotência, levando-as ao fracasso escolar.

É pertinente lembrar que tal fenômeno pode ser motivado por diferentes situações, mas cabe ao professor adotar um olhar atento para a identificação de irregularidades na fala e intervir de maneira eficiente, a fim de evitar sequelas na vida do indivíduo.

Além do corpo docente, pais ou responsáveis e fonoaudiólogos são peças importantes no desenvolvimento da criança que apresenta indícios de dislalia e demais distúrbios durante o processo de aprendizagem. A partir disso, ao trabalharem em conjunto e perceberem inadequações persistentes, o diagnóstico poderá ser dado e o acompanhamento correto será feito.

No âmbito da sala de aula, o professor atuará como chave para minimizar os prejuízos causados pela dislalia aos discentes, sendo um dos agentes responsáveis por nortear o aluno no processo de aprendizagem, necessitando de um olhar cuidadoso e atento para definir estratégias que visam a inclusão do dislállico.

Dentro da esfera familiar, os pais ou responsáveis devem ficar atentos ao perceber que a fala da criança apresenta atrasos para sua faixa etária, rompendo o hábito de acharem ‘bonitinho’ e reforçando o erro.

Por fim, cabe ao fonoaudiólogo, apresentar um diagnóstico capaz de definir o trabalho que será feito com a criança, bem como a intensidade e as intervenções corretas.

Sabendo da amplitude da discussão acerca de transtornos de aprendizagem e da complexidade em estabelecer um diálogo formativo, a proposta desta pesquisa buscou aprimorar o conhecimento docente sobre a inclusão na sala de aula em diferentes aspectos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, P.E; ANDRADE, O.V; PRADO, P.S. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária.** Caderno de pesquisas, v.47, n. 166, p.1416-1439. Marília SP: 2017.

BUENO, Camila Silva; FREITAS, Maria Cecília Martinez Amaro. **A dislalia e suas consequências no processo de aprendizagem.** Anápolis, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/1455/1/ARTIGO%20CAMILA%20BUENO.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2021.

COSTA, Adriana Corrêa. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de hoje**, v. 38, n.2, p.137-153. Porto Alegre, 2003.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1980.

DEL RÉ, A. et al. **Aquisição da Linguagem: Uma abordagem psicolinguística.** Editora Contexto. São Paulo, 2006.

FERREIRA, Maria Domingos Alves. **Problemas de aprendizagem: conceitos, sintomas e tratamento.** Universidade Estadual da Paraíba - 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**, 26 ed, Coleção questões da nossa época; v.6, São Paulo: Cortez. 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GOMES, MARTINS, Raquel Márcia Fontes; MARIANO, Lara Fernandes. Aquisição fonológica do Português: um estudo longitudinal. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 148-169, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/> Acesso em: 5 dez. 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.**

KENEDY, E. Gerativismo. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: **Manual de lingüística.** São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Aquisição da linguagem.** Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011. (P.106)

LOPES, Flávia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.** Psicologia escolar e educacional, v. 8, n.2, Uberlândia, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

MOUSINHO, R. et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 25, n 72, p. 297-306. Rio de Janeiro, 2008.

Disponível em <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/310/aquisicao-e-desenvolvimento-da-linguagem--dificuldades-que-podem-surgir-neste-percurso>> Acesso em 29 nov. 2021.

NASCIMENTO, Francisco de Assis do. et al. Como ocorrem os distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança. In: **Psicologia.pt O Portal dos Psicólogos**. 2007. Disponível em: <[www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?codigo=TL0086&area=d3&su\\_barea](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0086&area=d3&su_barea)> Acesso em 24 set. 2021

OLIVEIRA, Irineu Correia de. **Dificuldade linguística: um estudo compreensivo da dislalia**. Juazeiro do Norte, 2019. Disponível em: <<https://epage.pub/doc/dissertao-irineu-2020-wk0vpkvoxy>>

PRATES, Letícia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. In: **Revista Médica de Minas Gerais**, v.21, n.4, p. S54-S60. Belo Horizonte, 2011. Disponível em <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/808>> Acesso em 8 ago. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p.68.

SANTANA, Ana Paula et. al. O articulatório e o fonológico na clínica da linguagem: da teoria à prática. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 193-201, 2010, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JkHtZ7MNYN9JCjPt9XmPxHG/?lang=pt>> Acesso em 15 de nov. 2021

SOUZA, Luciana Virgília Amorim. **A linguagem: Teorias que explicam o seu uso e funcionamento**. In: Encontro Internacional de formação de professores, n.8, p. 7, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1162>>

SOUZA, Maria Castro; FONTANARI, José Fernando. **Dislalia na escola**. Universidade de São Paulo - Instituto de Física de São Carlos- São Carlos SP, 2015. Disponível em: <<http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC0631-1/Dislalia%20na%20escola.pdf>> Acesso em 8 ago. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos De Pesquisa, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1358>>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. **Interação e Continuidade entre a Aquisição da Linguagem e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.