

A COMPREENSÃO NA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Ana Paula de Oliveira SANTANA
Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cassia Fernandes SIGNOR
Hospital Infantil Joana de Gusmão

Resumo: O objetivo deste artigo é, a partir da perspectiva sociocultural, analisar o conceito de compreensão que fundamenta os testes de avaliação da linguagem oral. Para levantamento dos principais testes padronizados usados no contexto brasileiro, foi realizada uma busca por pesquisas científicas nas bases de dados Medline, Scielo e Scopus. Os resultados revelam que os testes-padrão se baseiam sobremaneira em tarefas de identificação de vocábulos, avaliação de vocabulário por meio de listas de figuras, compreensão de sentenças e respostas à evocação de comandos. Conclui-se que se compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra, conforme Bakhtin, os testes analisados apresentam uma visão estrutural e estática da língua; isto é, não avaliam a linguagem enquanto fenômeno complexo, flexível e multifacetado.

Palavras-chave: Compreensão oral; Linguagem; Avaliação; Dialogismo.

THE COMPREHENSION IN LANGUAGE ASSESSEMENT: A DISCUSSION FROM THE SOCIAL-HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Abstract: *Comprehension is a complex process. The concept of comprehension needs to be discussed mainly when we talk about assessment tests. This paper presents a discussion about the concept of comprehension in social-historical approaches based on the works of Vygotsky, Luria and Bakhtin and intend to analysis the concept of comprehension presents at the assessment language test. The analysis criticizes the assessment test based on tasks of identifying vocabulary and simple and complex orders. This conception is based of language transparency. In this sense, this demonstrated the need for research that consider a conception of a dialogical approach to comprehension to effectively assess language comprehension.*

Keywords: *Comprehension; Language; Assessment; Dialogism.*

COMPREENSÃO EN LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE: UNA DISCUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Resumen: El objetivo de este artículo es, desde la perspectiva sociocultural, analizar el concepto de comprensión oral que subyace en las pruebas de evaluación del lenguaje. Para relevar las principales pruebas evaluativas estandarizadas utilizadas en el contexto brasileño, se realizó una búsqueda de investigaciones científicas en las bases de datos Medline, Scielo y Scopus. Los resultados revelan que las pruebas estándar se basan en gran medida en tareas de identificación de vocabulario, evaluación de vocabulario a través de listas de imágenes, comprensión de oraciones y respuestas a la evocación de comandos. Si, según Bajtín, comprender es oponer una contrapalabra a la palabra del otro, se concluye que los ensayos analizados presentan una visión estructural y estática del lenguaje; es decir, no evalúan el lenguaje como un fenómeno complejo, flexible y multifacético.

Palabras clave: Comprensión; Idioma; Evaluación; Dialogismo.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o desenvolvimento da compreensão e sua avaliação na literatura brasileira ainda são muito recentes. Os estudos centram-se mais na produção da linguagem do que na sua compreensão (FUGIWARA, 2013). É possível que isso ocorra porque as dificuldades de compreensão oral nem sempre foram de fácil identificação. Uma pessoa pode ter dificuldade para compreender uma história, para seguir instruções, compreender piadas, perceber rimas em uma poesia, compreender diferenças de entonação entre a raiva e o sarcasmo, dentre outras tantas. Muitas vezes, devido à sua complexidade, a compreensão acaba por ser camuflada por uma fala proficiente, já que é difícil para o próprio sujeito perceber suas dificuldades de compreensão.

As dificuldades de compreensão têm implicações sobre três importantes aspectos: i) para a linguagem expressiva: não é possível ser fluente em uma língua sem compreendê-la; ii) para a linguagem escrita: há inter-relação entre compreensão oral e compreensão leitora; iii) para a cognição: a dificuldade de compreensão pode estar relacionada a uma alteração de ordem cognitiva (VYGOTSKY, 1962/2003). Ressalte-se ainda que a assimetria entre a compreensão da linguagem oral e a

compreensão leitora é um indicador importante das dificuldades de aprendizagem (MOUSINHO; CORREA, 2017).

Apesar desses aspectos serem considerados significativos para o aprendizado e para a vida em sociedade, há poucos trabalhos focando a compreensão oral, muito embora exista um número crescente de crianças conhecidas como *pobres compreendedoras* (HOGAN; ADLOF; ALONZO, 2014). Observa-se também carência de recursos avaliativos para a identificação de pessoas que apresentam déficits de compreensão.

O estudo da compreensão oral se dá por meio de diferentes perspectivas teóricas. O modelo cognitivo para o processamento da compreensão engloba a transformação da onda sonora, o reconhecimento das características fonéticas da língua, o reconhecimento de palavras e seu significado na estrutura das frases, a representação proposicional, para então chegar ao significado dado pelo seu contexto. O significado envolve principalmente o contexto e os falantes; aspectos esses que interligam todos os demais, como o vocabulário, a sintaxe e o reconhecimento da fala (BISHOP, 2014). Para a autora, o processo de compreensão tem descrito como principal tarefa a decodificação da mensagem. Mas, no mundo real, a linguagem tem função comunicativa, sendo diretamente relacionada à intenção do falante. Ou seja, embora o vocabulário e a gramática estejam relacionados à compreensão, outras dimensões da linguagem são relevantes, a exemplo da pragmática (BISHOP, 2003; BISHOP; SNOWLING, 2004).

Sobre a relação entre compreensão e cognição, pesquisas na área da psicolinguística, neurolinguística e neurobiologia da linguagem afirmam que a compreensão está relacionada a processos cognitivos, como atenção, memória, metacognição (inferências, teoria da mente) e estratégias socioafetivas (KIM, 2016).

Ressalte-se que os estudos neurobiológicos sobre compreensão em ambientes naturalísticos e estudos de neuroimagem (HASSON; EGIDI, 2013) comprovam a relação da compreensão com os demais processos cognitivos, inclusive com a emoção e a afetividade (EDIGI; CARAMAZZA, 2014). Há, por exemplo, diferentes tipos de textos que provocam emoções diferenciadas e podem ativar diferentes áreas cerebrais, assim como pode haver ativação conjunta entre áreas responsáveis pela memória, humor, afetividade e atenção. Outro ponto levantado pelos autores é que estudar compreensão a partir do processamento de sentenças isoladas não pode ser visto da mesma forma que o estudo do processamento do discurso. É por isso que a decomposição da

linguagem compreensiva em níveis linguísticos para a avaliação nos experimentos tem sido criticada por alguns autores (NASTASE et al., 2021).

É nesse sentido que algumas pesquisas na área de neurobiologia (HANSON et al., 2018) ressaltam a importância de se levar em conta o contexto social e subjetivo não como algo adicional ou extralinguístico, mas como constitutivo da linguagem. Se a interação é uma das principais funções da linguagem, questiona-se o porquê de os estudos da neurociência cognitiva tenderem a colocar o foco nas questões tradicionalmente linguísticas - fonologia, semântica e sintaxe - para discutir a compreensão, isto é, concebendo a faculdade da linguagem no seu sentido “restrito” e desconsiderando a pragmática. Para os autores, o sucesso da comunicação somente ocorre quando alguém significa uma ação de certa maneira, convence outra pessoa de sua intenção, e quando essa pessoa entende essa intenção (HASSON; EGIDI, 2013, HANSON et al., 2018).

A partir dessas considerações, vê-se a importância de uma discussão sobre o conceito de compreensão, e a partir dele uma análise sobre os testes que avaliam a compreensão na literatura brasileira. Afinal, qual é a concepção teórica que os testes têm se pautado para propor uma análise desse fenômeno? De que forma os estudos linguísticos têm sido inseridos nessas avaliações?

O objetivo deste artigo é analisar o conceito de compreensão que fundamenta alguns dos testes avaliativos de linguagem compreensiva mais utilizados no Brasil, a partir da concepção sociocultural, mobilizando postulados de Vygotsky (2003), Luria (1987) e do Círculo de Bakhtin (1929/2009).

2. O CONCEITO DE COMPREENSÃO NA VERTENTE SOCIOCULTURAL

Lev Vygotsky, Alexander Luria e Mikhail Bakhtin são teóricos russos que viveram em uma mesma época e suas obras influenciaram os estudos nas áreas de Educação, Psicologia e Linguística. Vygotsky é considerado o fundador da psicologia sociocultural. Luria, por sua vez, foi responsável por divulgar os trabalhos de Vygotsky e ampliou suas pesquisas relacionadas aos aspectos sócio-históricos e à cognição humana. Posteriormente, foi considerado o pai da Neuropsicologia. Bakhtin também discutia questões relacionadas à linguagem. Os três autores foram influenciados pela leitura da teoria marxista, afastando-se de concepções de linguagem biologizantes e positivistas. Morato (1996) afirma que embora Vygotsky não tenha feito nenhuma referência a

Bakhtin em sua obra e nem haja qualquer evidência de algum tipo de contato entre eles, a tese de Vygotsky parte da proposição de que o diálogo é a forma universal de existência da consciência. Ressalte-se, entretanto, que enquanto Vygotsky se voltava para o fenômeno da linguagem a fim de compreender o funcionamento da cognição humana, Bakhtin detinha-se mais aos seus aspectos ideológicos; elemento importante de diferenciação entre eles. Ao analisar a discussão dos três autores sobre compreensão da linguagem é possível perceber o avanço dessas discussões para a época, em que muitos estudos estavam centrados ou na língua (*strictu sensu*) ou no cérebro (uma visão localizacionista) ou na consciência (fenômeno estritamente mental).

Vygotsky (1962/2003) afirma que a compreensão da linguagem é uma cadeia de associações da mente influenciada de imagens das palavras conhecidas. A memória pressupõe a função de atenção, percepção e apreensão de sentido. A percepção inclui a atenção, o reconhecimento e a compreensão. Nesse sentido, para perceber o mundo é preciso compreendê-lo. Compreensão e processos cognitivos estariam, assim, relacionados e extremamente ligados ao exterior (linguagem externa/linguagem interna) e aos aspectos socioculturais vivenciados pelos sujeitos, mediados pela linguagem.

O autor também aponta que a significação das palavras está diretamente relacionada ao pensamento verbal, isto é, o significado de uma palavra é uma generalização, um conceito, e uma vez que os conceitos e as generalizações são atos do pensamento, “podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. No entanto, daqui não se segue que o pensamento pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica” (VYGOTSKY, 1962, p. 119).

Vygotsky se afasta dos pensamentos da época em que linguagem e cognição seriam tomadas como elementos independentes e heterogêneos ou por uma relação de instrumentalidade da linguagem frente à cognição. A proposta do autor é pensar a linguagem (e a significação) e o pensamento (ou o discurso, ou a cognição) como algo relacional. E a significação é ao mesmo tempo “um fenômeno do pensamento na justa medida em que este ganha corpo através da linguagem, sendo – ao mesmo tempo – um fenômeno da linguagem na medida em que está vinculada ao pensamento” (MORATO, 1996, p. 61). A significação é um fenômeno tanto do pensamento quanto da linguagem.

Vygotsky se afasta também de teorias que afirmam que o significado é a associação entre som e conteúdo. O significado da palavra evolui, modifica-se a depender do contexto a ser utilizado. Nesse caso, o sentido de uma palavra deriva de todos os acontecimentos psicológicos que ela desperta na consciência, mas o seu

significado, que surge no dicionário, “não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso” (VYGOTSKY, 1962/2003, p. 144).

A significação está, assim, ligada aos atos de linguagem e à mediação social. Nesse sentido, toda a atividade linguística é estruturante e toda atividade estruturante tem por escopo o sujeito, a linguagem ou o mundo social. A linguagem é, nessa perspectiva, uma atividade estruturante e estruturada. É nesse processo que se vê a função reguladora da linguagem. Embora Vygotsky, diferentemente de Bakhtin, se preocupe mais com o psicológico do que com o ideológico, “em todo caso, o argumento é o mesmo: a consciência individual é um fato histórico-cultural, é impregnada de signos” (MORATO, 1996, p. 85).

É a partir desse mesmo argumento que Luria (1987) elabora sua tese de que as condições sócio-históricas estão diretamente relacionadas à cognição. Para o autor, a estrutura cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos: percepção, generalização, dedução, raciocínio – variam quando as condições da vida social mudam e quando os conhecimentos são adquiridos. Desta forma, as mudanças históricas e sociais não se limitam a inserir conteúdo novo no mundo mental dos seres humanos; “elas também criam novas formas de atividade e novas estruturas de funcionamento cognitivo” (LURIA, 1987, p. 217).

É assim que, para Luria (1987), baseando-se nos estudos vygotksyanos, o desenvolvimento da palavra está ligado ao desenvolvimento da consciência. A palavra reflete o mundo exterior em seus enlaces e relações, levando a crer que a teoria sobre o significado semântico e sistêmico é ao mesmo tempo a teoria sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência. Por exemplo, ao desenvolver sua linguagem a criança também desenvolve a sua consciência e amplia a rede de significações. Para o autor, “a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização” (LURIA, 1987, p. 37).

Para Luria (1987), o significado de uma palavra depende da situação, do contexto em que a palavra está e do tom em que se pronuncia. Ele é individual e momentâneo. A palavra indica um objeto, mas também uma série de enlaces complementares que se relacionam com a primeira situação imediata, a experiências anteriores, a palavras conotativamente ligadas a ela. O autor afirma que aquele que

escuta inibe toda uma rede de palavras e imagens evocadas pela palavra para que possa escolher o significado denotativo/imediato necessário a cada situação.

Luria faz ainda uma diferença entre sentido e significado. O sentido seria o *significado individual* da palavra. Ele está relacionado aos enlaces que têm relação com o momento e a situação específicos. Junto com o significado, cada palavra tem um sentido. Se o significado é referencial (o elemento fundamental da linguagem), o sentido é o significado social-comunicativo (é a unidade fundamental da comunicação). O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta, afetiva, por parte do sujeito.

Segundo Luria (1987), na aquisição da linguagem, por exemplo, a palavra *cachorro* possui um sentido afetivo (foi mordida por um cachorro; possui um cachorro de estimação), mas também possui experiência concreta (é um animal, briga com gato, etc). Há, assim, várias relações e possibilidades de sentidos que podem ser construídos desde o nível léxico-fonemático, nível sintático até o nível textual. O autor explica que há uma sequência lógica para ser analisada (palavra-frase- texto- subteto), embora a compreensão nem sempre siga esse caminho. Luria cita vários exemplos de enunciados que envolvem diferentes complexidades (sintática e textual): “O quadro que pintou o pintor, que foi vendido ao colecionador, que reunia obras de arte, que morreu não faz muito tempo, recebeu um prêmio na exposição”; “Eu não estou acostumado a não me submeter às normas”; “Olia é mais morena que Katia e Katia é mais loira que Olia”, “Eu tirei o casaco, nele (o casaco) rasgou-se em pedaço, ele (pedaço) foi arrancado quando eu passei ao lado da cerca, nela (a cerca) havia um prego que (prego) foi deixado pelos operários quando eles (operários) pintaram a cerca” (LURIA, 1987, p. 189).

Para Luria (1987), o processo da compreensão da comunicação verbal constitui um dos caminhos mais difíceis e menos estudados. Segundo ele, a linguística de sua época já examinava a decodificação da comunicação verbal como um processo ativo por sua natureza e complexo por sua composição. Nesse sentido, é importante levar em conta a estratégia utilizada por aquele que escuta, a sua pressuposição da construção de sentido, que é o ponto de partida para a possibilidade de deciframento de toda a comunicação recebida, que envolve tanto aspectos verbais como não verbais e, principalmente, o contexto situacional da comunicação. O autor explica que o processo de compreensão da linguagem está constituído pelas seguintes etapas: a etapa da percepção do sistema já constituído de códigos verbais, que possui uma determinada estrutura fonemática, léxico-morfológica e lógico gramatical; a etapa de deciframento da estrutura; a etapa da compreensão do sentido geral da enunciação e,

por fim, a etapa da identificação do sentido que está por trás da comunicação verbal desdobrada.

No texto *Pensamento e Linguagem*, Luria (1987) faz uma análise linguística detalhada sobre os aspectos envolvidos na compreensão, levando em conta a entonação, pausas, espaços orais e diferentes alocações. Entretanto, o autor desconsiderou as posições enunciativas dos sujeitos, bem como as questões ideológicas relacionadas ao signo linguístico, como proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin [Volochínov] (1979/2006), a palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor e pode variar a depender se for uma pessoa do mesmo grupo social, lugar na posição social hierárquica ou se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

Nesse sentido, compreender está diretamente relacionado à significação do enunciado. E essa significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Ela é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Assim, a compreensão é ativa e contém o germe de uma resposta. Compreender o enunciado de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. Segundo o autor, “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1979/2006, p. 127).

Para Bakhtin [Volochínov] (1979/2006), a compreensão é uma forma de diálogo, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para o outro no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. A significação pertence, assim, a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. A palavra é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio de um determinado complexo sonoro. “É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] (1979/2006), p. 127).

Assim, toda palavra possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

É nessa direção que a compreensão está também relacionada a um sistema

ideológico, a partir do momento em que “tudo que é ideológico, é um signo. Sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1979/2006, p. 21). Se a consciência só pode surgir a partir da materialidade do signo, se o signo é ideológico, ele reflete e refrata a realidade exterior a própria consciência. Assim, pode-se dizer que “a compreensão é uma resposta a um signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1929/2009, p. 24). O autor entende que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. A palavra, segue Bakhtin, está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. “É assim que compreendemos as palavras e reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1979/2006, p. 88).

A partir de uma perspectiva bakhtiniana, Morato (1997) afirma que a construção do sentido não se dá de maneira absolutamente subjetivada, administrada pelo indivíduo e seu cérebro, à margem da cultura e do valor intersubjetivo da linguagem. São vários os fatores envolvidos na significação: as propriedades da língua, da cognição e do inconsciente, a qualidade das interações humanas, as condições materiais de vida em sociedade, o valor intersubjetivo da linguagem, os diferentes universos discursivos e sistemas de referencia cultural através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que regem, por gestão social a utilização da linguagem e os diferentes contextos linguístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas.

Para Morato (1997), *sentido* é a resposta às perguntas: o que aquilo (uma palavra, um enunciado, um signo não verbal) quer dizer? Qual o sentido dessa frase? O sentido não está confinado ao sistema linguístico, ele é interpretado como objeto do mundo. A interação produz o sentido e este é produto da interação. Sentido é uma prática social, não é fixo nem estável. Já a significação responde à pergunta: por quais meios ou processos um enunciado é produzido como tendo sentido? A significação nos indica que o sujeito mostra explicita ou implicitamente a maneira pela qual ele *corre o risco* de interpretar e ser interpretado, de representar e dar representabilidade às coisas do mundo.

É nesse contexto que Morato (1997) entende que compreender é uma tentativa de controlar o sentido. A compreensão é um tipo de objetivação de sentido. Contudo, não há compreensão sem o risco da interpretação. Sendo um tipo de inferência prática do mundo, a compreensão está entre um saber linguístico e um saber pragmático. Entre

um saber da língua e um saber do mundo. A compreensão é, assim, do domínio da interpretação.

Para Lima (2020), também numa perspectiva bakhtiniana, a compreensão está em constante relação dialética entre os sujeitos da enunciação e irá depender da capacidade de expressão e da capacidade de *opor signo ao signo* dos sujeitos. Isso ocorre porque no processo de compreensão o interlocutor passa a ocupar a posição de locutor e vice-versa. Nessa alternância de posições dos sujeitos durante a comunicação, a compreensão passa a ser reelaborada e redefinida pelos participantes, indicando que o processo é contínuo e se concretiza na relação social. É por isso que se pode dizer que a compreensão não é um processo que ocorre exclusivamente na consciência do sujeito que compreende, mas sim em um meio social em que os sentidos são negociados pelos participantes do processo interacional.

Abaixo, de modo sucinto, estão os conceitos de significação/significado e compreensão/compreender para a corrente sociocultural: Vygotsky (2003), Luria (1987) e pelo Círculo de Bakhtin (1979/2006, 2003):

Quadro 1 – Contraposição de conceitos

	Significação/significado	Compreensão/compreender
Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> - O significado da palavra representa a relação entre pensamento e linguagem. - O significado da palavra evolui, modifica-se a depender do contexto a ser utilizado. - A consciência individual é um fato histórico-cultural, é impregnada de signos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão é uma cadeia de associações da mente influenciada de imagens das palavras conhecidas. - Há inter-relação entre compreensão e processos cognitivos, ambos ligados ao exterior, aos aspectos socioculturais vivenciados pelos sujeitos, mediados pela linguagem.
Luria	<ul style="list-style-type: none"> - O significado depende da situação, do contexto em que a palavra está e do tom em que se pronuncia. É individual e momentâneo e reflete o mundo exterior em seus enlaces e relações. - O significado é referencial (o elemento fundamental da linguagem), o sentido é o significado social-comunicativo (é a unidade 	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão constitui-se de vários aspectos, não apenas a palavra, seu significado, mas também a entonação, pausas, espaços orais e diferentes construções sintáticas e alocações (aspectos verbais e não verbais) construídas em situação de uso de linguagem. - A compreensão é um processo ativo que deve levar em conta as

	fundamental da comunicação). O sentido é individual, ligado a uma situação concreta, afetiva, por parte do sujeito.	estratégias utilizadas por quem escuta.
Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> - A significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Ela é diferente a cada vez, de acordo com a situação. - Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação, mas também um acento de valor ou apreciativo. - A significação pertence, assim, a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. - A significação é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão é ativa e contém o germe de uma resposta. - A compreensão é uma forma de diálogo. - A compreensão está relacionada a um sistema ideológico, a partir do momento em que “tudo que é ideológico, é um signo”. - Compreender o enunciado de outrem significa encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. - Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Fonte: as autoras.

Como apresentado na tabela, embora os autores não tenham exatamente as mesmas visões sobre compreensão e significação, pela sua formação e lugar de fala, não se pode negar o avanço dessa concepção para a época, assim como a congruência de pensamentos que evidenciam a complexidade do processo de compreensão e a sua natureza contextual/situacional, ativa e interativa, assim como sua relação intrínseca com aspectos cognitivos, socioculturais e ideológicos.

3. ANÁLISE DOS TESTES VOLTADOS À AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM COMPREENSIVA

A crítica aos testes clássicos, descontextualizados e com base em tarefas metalinguísticas não é recente (COUDRY, 1988, COUDRY; FREIRE, 2011). Contudo, há poucos trabalhos especificamente sobre a discussão da avaliação da compreensão da linguagem (FUGIWARA, 2013, FUGIWARA; NOVAES-PINTO, 2016, NOVAES-PINTO, 2016), o que torna esse tema importante para um aprofundamento teórico.

Inicialmente, com objetivo de realizar um levantamento sobre alguns dos principais testes de compreensão utilizados na clínica da linguagem no Brasil, foi realizada uma busca nas bases de dados Medline, Scielo e Scopus. As estratégias de busca envolveram os seguintes termos: *oral language assessments; oral language test; oral comprehension e language development assesement*. A cada busca, os títulos e resumos eram lidos para análise e decisão sobre a necessidade de leitura na íntegra do artigo. Levou-se em conta, para leitura completa do estudo, que tratasse da avaliação da compreensão oral. Foram incluídos neste estudo pesquisas que apresentaram no método a utilização de um teste para avaliação da compreensão que tenha sido validado e/ou adaptado para pesquisas no Brasil.

A fim de ampliar a estratégia de busca, considerou-se também a leitura de listas de referências de artigos teóricos e de revisão sistemática da literatura. Não houve delimitação de tempo e foram desconsiderados artigos que utilizaram testes não padronizados ou padronizados para outra língua, que não o português, inglês ou espanhol. Testes que consideraram a compreensão de forma muito restrita ou marginal também foram descartados da amostra. Por exemplo, o *Swedish Communication Screeningat 18 months of age* (WESTERLUND et al., 2006) não foi incluído na análise pois seu objetivo foi restrito à aplicação de teste de vocabulário de rastreamento em crianças com 1 ano e 6 meses de idade falantes do idioma sueco. Após avaliação dos trabalhos, foram encontrados sete testes que acabaram sendo destinados para análise nesta pesquisa.

A seguir, constam dois quadros com a descrição dos testes (quadro 2) e com exemplos de algumas solicitações requeridas (quadro 3). Ressalte-se que, embora alguns testes tenham sido elaborados na década de 50/60 do século passado, eles são citados e utilizados atualmente.

Quadro 2: Descrição dos testes encontrados

Teste	Ano de elaboração	Autor	Público-Alvo	Validação

Token Test	1962	De Renzi e Vignolo	Crianças e Adultos.	Validado para o Brasil.
Peabody Picture Vocabulary Test	1959	Dunn e Dunn	2a6m até a idade adulta.	Validado. Edição Computadorizada validada para o Brasil.
PROC (Observações quanto à compreensão)	2004	Zorzi e Hage	Crianças entre 12 e 48 meses.	Brasileiro.
ADL (Avaliação e Desenvolvimento da Linguagem)	2004	Menezes	Crianças entre 1 e 7 anos.	Brasileiro.
Reynell Developmental Language Scales (RDLS)	1965	Reynell	Crianças de um ano a 6 anos a 11 meses.	Não validado no Brasil. Adaptado para uma pesquisa brasileira (FORTUNATO-QUEIROZ, 2007).
Mac Arthur communicate development inventories	1993	Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., Reilly, J. S.	8 a 30 meses.	Adaptado para o português brasileiro por Mimeo (2000): "Inventário de desenvolvimento das habilidades comunicativas".
Test for reception of grammar (TROG-2)	2003	Dorothy Bishop	4 anos até adultos.	Validado para o português.

Fonte: as autoras.

Quadro 3: Descrição das tarefas e exemplos das solicitações

Teste	Objetivos da avaliação	Exemplo das solicitações
Token Test (1962)	Compreensão de comandos verbais: ordens simples a complexas relacionadas a cores e formas.	Toque o círculo amarelo. Toque o quadrado branco pequeno e o quadrado vermelho grande. Coloque o quadrado verde ao lado do círculo roxo. Toque o círculo roxo e não o quadrado branco, etc.

Peabody Picture Vocabulary Test (1959)	Vocabulário e inteligência verbal.	Apresentação de quatro figuras para que a criança escolha uma. O teste contém categorias semânticas diversas (pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos). Exemplos de palavras solicitadas são: <i>boneca, jaula, isolamento, cooperação, pingar, transeunte</i> , dentre outras.
PROC (2004) (Observações quanto à compreensão)	Compreensão de ordens simples e complexas relacionadas ao contexto imediato e não imediato, no contexto de avaliação.	Os itens são pontuados: [0] Não apresenta respostas à linguagem [10] responde assistematicamente [15] Atende quando é chamada [20] Compreende somente ordens com uma ação [25] Compreende somente ordens com até duas ações [30] Compreende ordens com 3 ou mais ações, solicitações e comentários somente quando se referem a objetos, pessoas ou situações presentes [40] Compreende ordens com 3 ou mais ações, solicitações e comentários que se referem a objetos, pessoas ou situações ausentes.
ADL(2004) (Avaliação e Desenvolvimento da Linguagem)	Avaliação da Atenção, memória, semântica/conceitos, morfologia e sintaxe. Categorização, comparação de objetos, deduções. Identificação de diferenças e relações parte/todo.	Onde está a bola? O cachorro está com fome. Dê comida pra ele comer. O que nós usamos para varrer o chão? Qual o lápis que não está dentro da caixa? Qual é o mais pesado, o banco ou a mesa? Mostre o cachorro que está em cima da cadeira. Se você tem três balas e comeu uma, com quantas você ficou?
Reynell Developmental Language Scales (1965) (RDLS)	Compreensão de ordens simples e complexas, categorização, cores, tamanhos e formas, percepção espacial, vocabulário.	Onde está a bola? Coloque a boneca sobre a cadeira. Mostre para mim o menor botão. Ache o lápis amarelo. Coloque os três lápis pequenos dentro da caixa. Coloque um dos porcos atrás do homem.
MacArthur (1963)	Palavras e Sentenças	Para que os familiares respondam:

<p>Inventário de desenvolvimento das habilidades comunicativas</p>	<p>(categorias semânticas envolvendo nomes de animais, veículos, brinquedos, comida e bebida, partes da casa, lugares para ir, verbos, pronomes, quantificadores etc). Gestos de comunicação e as ações com objetos.</p>	<p>1- Na lista abaixo, marque as frases que seu filho compreende: Você está com fome? Não mexe aí. Sente-se. Está na hora de ir para cama. Vamos passear? etc. 2- Marque as palavras que seu filho entende e as que ele entende e fala (se seu filho falar <i>fante</i> em vez de <i>elefante</i> marque que ele <i>compreende e fala</i>). 3- Na lista abaixo, marque o que seu filho consegue fazer considerando <i>não ainda, algumas vezes, frequentemente</i>: Estende o braço para mostrar o que está segurando. Ergue os braços para mostrar que quer colo. Aponta o que quer. Manda beijo a distância. Coloca o telefone no ouvido. Imita as ações dos adultos, etc.</p>
<p>TROG (2003) 2</p>	<p>Compreensão de contrastes gramaticais marcados por inflexões, palavras funcionais e ordem das palavras.</p>	<p>O avaliador diz em voz alta uma sentença e o avaliando deverá indicar a imagem correspondente. A criança olha para as quatro imagens, depois ouve o avaliador lendo uma frase em voz alta e escolhe a imagem correta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O cachecol é amarelo. (com as figuras: cachecol amarelo, cachecol branco, pato amarelo, pato branco). 2. O cachorro <i>senta</i> na mesa. (o cachorro em pé na mesa, o cachorro sentado na mesa, o cachorro em pé em cima do muro, o menino em pé, em cima da mesa). 3. A menina <i>segue</i> o cachorro que está pulando (o cachorro segue a menina que está pulando o muro, a menina pulando o muro segue o cachorro, o cachorro pulando o muro segue a menina, a menina segue o cachorro pulando o muro). 4. O cachecol, que o <i>livro</i> está em cima, é azul. (livro azul em cima do cachecol branco, cachecol azul em cima do livro branco, cachecol branco em cima do livro azul, livro branco em cima do cachecol azul).

Fonte: as autoras.

Uma análise inicial permite reconhecer alguns dos pressupostos que orientam quase todos os testes: compreender é entender uma ordem, compreender é conhecer o significado das palavras, compreender é aprender conceitos (cores, formas,

tamanhos, dentre outros). Esses trabalhos são desdobramentos de uma vertente mais associada a uma concepção estruturalista de linguagem. A partir dessa vertente, novos recursos metodológicos vão sendo incorporados, tendo como base uma mesma concepção de linguagem que se afasta de perspectivas interacionistas (SANTANA; SANTOS, 2017).

O *Token Test* (1962) e o *Peabody Picture Vocabulary Test* (1959) foram elaborados basicamente na mesma época, com o objetivo de avaliar desde crianças pequenas a adultos com afasia. Embora partam de propostas avaliativas diferentes em ambos, vê-se que a compreensão é vista como decodificação passiva diante da fala (ativa) do examinador. A linguagem é concebida nos testes a partir de uma visão mais estruturalista, a língua é um sistema fechado de normas imanentes. O vocabulário é aqui um signo linguístico, como uma articulação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito) (SAUSSURE, 1916/2006). A semântica passa a ter um valor diferenciado em detrimento dos outros níveis linguísticos, considerando que ela é mais facilmente avaliada.

Haitana, Pitama e Rucklidge (2010) ressaltam a preocupação com as variáveis que podem interferir no *Token Test*. Para os autores, há discrepância entre o vocabulário de brancos e negros americanos, tendo estes últimos quase a metade dos escores, o que sugere a importância de controlar fatores como aspecto socioeconômico, educação, baixo peso ao nascer, dentre outros. Assim, os aspectos culturais são muito importantes e devem sempre ser considerados nos testes, pois conceitos e valores ideológicos não podem ser traduzidos de uma cultura para a outra.

É importante ressaltar que compreender o léxico não significa compreender a gramática da língua. Em outras palavras, o número de palavras não está diretamente relacionado ao conhecimento da gramática, considerando, por exemplo, que em crianças com Síndrome de Down há falhas na gramática mesmo sem alteração de vocabulário, indicando que o tamanho do léxico é necessário, mas não é condição suficiente para a gramática (BATES; DALE; THAL, 1995).

Fugiwara (2018) critica o *Token Test* ressaltando que ele exige habilidades de diferentes naturezas e, nesse caso, quando o sujeito falha no teste, não fica claro qual foi a natureza do erro. A falha nos testes também pode ser relativa à forma de avaliação, pois é um teste limitado a unidades abstratas da língua, como palavras e frases e, nesse caso, quando um sujeito deixa de cumprir uma ordem verbal não se pode concluir apressadamente que ele não tenha compreendido.

O PROC, por sua vez, é um teste mais novo, mas não se destina a avaliar a

compreensão efetivamente, mas sim fazer um rastreio de alterações da linguagem. Desse modo, a avaliação é realizada de forma aberta, a partir de solicitações do examinador. O destaque da avaliação da compreensão é o uso da expressão *contexto imediato e não imediato*. Ressalte-se que, a partir da teoria de Piaget (1978), a compreensão da linguagem ligada ao ato imediato e presente (primeiros esquemas verbais) é diferente da compreensão da linguagem utilizada em contextos não imediatos. Nesse caso, a criança utiliza representações verbais propriamente ditas (de juízos de constatação e não mais apenas de juízos de ação). Aqui a complexidade das tarefas está relacionada aos esquemas mentais da criança, já que primeiro ela constrói representações conceituais, que é a condição própria para adquirir a linguagem (PIAGET, 1978). Para o autor, a linguagem de forma instrumental é importante para o pensamento, pois dá a ele uma representabilidade. A aquisição da linguagem é dependente do desenvolvimento cognitivo e de sua maturação. Nesse teste, a compreensão também é um fenômeno cognitivo que depende da maturação, tal como os outros processos.

O Teste *Reynell Developmental Language Scales* e o Teste ADL envolvem aspectos tanto linguísticos quanto cognitivos (conceitos de cores, tamanhos formas, quantidade, cálculo). O Teste *Reynell Developmental Language Scales* (1965), elaborado praticamente na mesma época que o *Token Test* (1962) e o *Peabody Picture Vocabulary Test* (1959), parece fazer uma *junção* destes dois últimos testes, pois o vocabulário e a apreensão de conceitos são o ponto central. A proposta do ADL não se desenvolve muito diferente. Talvez porque a autora do ADL afirme ter construído esse teste como resultado de estudos na área de linguagem, e pela tradução e adaptação para a língua portuguesa de escalas estrangeiras.

Vê-se que nesses testes a compreensão se relaciona à ideia de que existe um acesso direto entre as palavras e as coisas, uma noção de transparência da linguagem. Trabalha-se, assim, com a teoria do significado literal e com a previsibilidade do processo de compreensão, uma vez que compreender e significar são praticamente indissociáveis e fazem parte de um processo lógico-perceptível da mente. As questões linguísticas, quando aparecem, referem-se aos aspectos formais (semântica, sintaxe e morfologia). Os níveis linguísticos são, aqui, analisados a partir de tarefas metalinguísticas visando identificar a competência do falante diante da língua. Compreender, nessa concepção, também é refletir sobre a língua e reconhecer sua gramática. Nesses dois últimos testes, pode-se dizer que já há um avanço, considerando que os outros níveis linguísticos começam a fazer parte da avaliação e,

logo, começam a ser considerados como importantes para a compreensão. Contudo, o teste apresenta ainda tarefas essencialmente metalinguísticas em um contexto de avaliação. Dessa forma, a avaliação da compreensão desconsidera a relação falante/ouvinte, os aspectos não linguísticos e também socioculturais, o que faz da compreensão uma atividade de decodificação do falante, simplesmente.

Em relação a esse aspecto, Vygotsky (2003) lembra que a construção do sentido não se dá de maneira absolutamente subjetivada, administrada pelo indivíduo e seu cérebro, à margem da cultura e do valor intersubjetivo da linguagem. São vários os fatores envolvidos na significação: as propriedades da língua, da cognição e do inconsciente, a qualidade das interações humanas, as condições materiais de vida em sociedade, o valor intersubjetivo da linguagem, os diferentes universos discursivos e sistemas de referência cultural através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que regem, por gestão social a utilização da linguagem, os diferentes contextos linguístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas. Para o autor, o sentido não está confinado ao sistema linguístico, ele é interpretado como objeto do mundo. A interação produz o sentido e este é produto da interação. Sentido é uma prática social, não é fixo nem estável. Já a significação indica que o sujeito mostra explícita ou implicitamente a maneira pela qual ele *corre o risco* de interpretar e ser interpretado, de representar e dar representabilidade às coisas do mundo.

Vê-se assim que ainda se está bastante distante de uma avaliação de compreensão que considere os aspectos dialógicos. Novaes-Pinto (2016) afirma que a compreensão não pode ser vista apenas como recepção ou decodificação já que é uma atividade ativa e responsiva, assim como se deve pensar em outros caminhos, para além de atividades metalinguísticas, para a avaliação, destacando a necessidade da elaboração de modelos teóricos para explicar a linguagem compreensiva e seu funcionamento.

5. AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO SOB A ÓTICA BAKHTINIANA: UM CONTRAPONTO

A partir das análises dos testes acima é possível inferir a distância que se coloca entre as avaliações dos testes brasileiros atuais e a concepção de linguagem bakhtiniana. É possível entender que a noção de língua que atravessa todos esses

testes é a de língua-sistema. Bakhtin [Voloshinov] afirma que o sistema linguístico é uma abstração, resultado de um processo de reflexão sobre a língua. Tal processo reflexivo não ocorre durante a comunicação imediata, nem tampouco existe na consciência do falante. O sistema, na realidade, serve aos propósitos relacionais na medida em que é utilizado pelo locutor na construção de seus enunciados. Assim, ao abstrair a língua em uso, os testes-padrão não dão conta da significação, pois, como visto, o que vale não é a forma linguística tomada na sua imanência, mas a significação que ela recebe em uma situação interacional. O autor diz que a forma não tem relevância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas importa enquanto signo flexível e mutante. Já para o interlocutor, aquele que *recebe* o enunciado do locutor, seu papel não reside no fato de reconhecer o sinal, mas, sim, de compreendê-lo em um contexto situacional. Para Bakhtin [Voloshinov], os processos de compreensão e identificação não podem ser confundidos uma vez que são processos distintos. O signo é compreendido ao passo que o sinal é identificado. O sinal possui um conteúdo imutável, não pode refletir nem refratar qualquer outra coisa, se perfaz em um aparato técnico para designar algum objeto igualmente imutável.

As considerações de Bakhtin [Voloshinov] podem ser estendidas também para a testagem da linguagem voltada à tenra idade. Para o autor, mesmo no início da aquisição da linguagem, a pura sinalidade não existe. “Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de ‘sinalidade’ e de identificação que lhe é correlata seja real” (BAKHTIN [Voloshinov], 1979/2006, p. 97). Assim, a decodificação da forma não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, “a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN [Voloshinov], 1979/2006, p. 97).

Outro ponto a ser levantado é que, se a compreensão é ativo-responsiva (BAKHTIN, 2003), cabe ao sujeito falante também uma parte da *responsabilidade* da compreensão. Afinal, como o avaliador se expressa? Quais os enunciados selecionados na cena enunciativa para este sujeito específico? Qual sua entonação e velocidade de fala? Quais os recursos semióticos não verbais que utiliza para se fazer compreender? Considera-se aqui que as manifestações não verbais envolvem diferentes tipos de interação de natureza semiótica (mímica, gestos, respiração, circulação do sangue, os movimentos do corpo, articulação, discurso interior), “resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que

tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (BAKHTIN, 1979/2006, p. 43).

Nesse sentido, se a compreensão é dialógica há dois sujeitos trabalhando nesse processo, e nos testes, o que se vê é uma compreensão como decodificação e concebida de forma unilateral, retirando-se a responsabilidade do avaliador. Nesse sentido, o avaliador abstém-se da participação na compreensão da linguagem e cabe ao avaliado a responsabilidade (e habilidade) de compreender tudo o que lhe é falado.

Afastando-se dessa concepção simplista, a compreensão se dá na interação, isto é, a construção de sentido não é a apenas a soma das partes, mas o resultado do trabalho entre os interlocutores para produzir o sentido do todo e isso ocorre de forma singular, a depender de cada cena enunciativa e dos sujeitos que dela participam. Desta forma, se fazer compreender para o outro também é um ato responsável e ético e “isso significa que essa significação transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estado de ânimo, pensamentos – em um ato meu ativamente responsável” (BAKHTIN, 2012, p. 118).

Assume-se, assim, que a compreensão é dialógica e qualquer aferição que leve apenas à observação de uma das partes da interação é uma análise parcial. Entende-se, por meio desse ponto de vista, a razão pela qual muitos dos resultados desses testes padronizados serem incompatíveis com o observado na vida cotidiana. Ao se abstrair a língua-enunciado, incorre-se o risco de classificar como erro ou falta aquilo que está no nível do processo, sendo esse ainda individualizado. Compreendendo que os testes-padrão se pautam na noção de média estatística, Canguilhem (2010) assinala o risco de uma correspondência direta do homem normal ao homem dito mediano, aquém das possibilidades das influências de suas próprias ações e das ações que o meio proporciona sobre ele. É nesse sentido que é preciso que se discuta o conceito de *normal* inerente a esses testes. Afinal, normal seria uma média idealizada a partir das respostas dos testes cujos participantes são sujeitos a-históricos?

A discussão do conceito de compreensão em meio aos pressupostos da corrente sociocultural leva a crer que a avaliação desse construto não pode ser realizada sem que se considere a dialogia, a história de vida, as práticas culturais, as relações entre os interlocutores e as possibilidades de construção de sentidos que ocorrem durante a dialogia. Quando os testes trabalham com a noção de significado dicionarizado, um avaliador que *detém o sentido* avalia o outro que precisa se enquadrar ao *esperado*; é como se o sentido fosse estabelecido a priori. Sendo assim, os instrumentos padronizados limitam-se tão somente à verificação de algumas habilidades: quantos

substantivos o avaliando consegue nomear, quantas ordens simples e complexas consegue executar, quais conceitos espaciais e perceptivos consegue detectar, dentre outros aspectos. As respostas a essa dinâmica estão longe da análise do sentido que se constrói na interação, conduzindo ao entendimento de que tais testes não dão conta do fenômeno complexo e multifacetado da compreensão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo promover reflexões sobre o conceito de compreensão no campo dos estudos sobre avaliação da linguagem. Verificou-se que ainda há uma superficialidade nessas discussões que têm como base a natureza da compreensão. Chama-se atenção para a dificuldade de se avaliar um processo que envolve sentido, significação e os diferentes modos de interpretabilidade do mundo. A compreensão, fundamentada na concepção sociocultural, não pode ser considerada como uma construção eminentemente mental.

A partir da discussão apresentada, na busca de outro olhar sobre esse fenômeno, torna-se importante destacar os seguintes aspectos para a reflexão da avaliação da compreensão a partir de uma perspectiva sociocultural:

- 1) Dialogia – a compreensão é ativo-responsiva, logo, tanto o falante quanto o ouvinte têm “responsabilidade” sobre a construção do sentido. Na díade avaliador/avaliado cada sujeito tem sua forma singular de participação.
- 2) Semioses não verbais – na dialogia coocorrem semioses verbais e não verbais. Nesse sentido, os gestos (corporais, manuais, faciais, oculares) significam. Assim como o próprio silêncio e os aspectos prosódicos. A relação verbal/não verbal deve ser analisada na sua constitutividade linguística.
- 3) Cronotopo – a situação concreta da produção da enunciação na clínica da linguagem entre avaliador/avaliado deve ser analisada no tempo e espaço relacionado aos aspectos sócio-históricos.
- 4) Constitutividade – os sujeitos se constituem na e pela linguagem e a linguagem é construída a partir do outro e das experiências sociais. Assim, os múltiplos significados que se apresentam são resultados das experiências de vida de cada sujeito, em busca da construção do sentido.
- 5) Subjetividade – na construção da significação levam-se em conta aspectos afetivos, apreciativos e ideológicos; aspectos que perpassam todos os temas nas diferentes interações.

Com a finalidade de propor avanços nos estudos centrados na avaliação da compreensão, este artigo sugere que sejam consideradas a relação dialógica e constitutiva entre linguagem e cognição, a inter-relação entre os níveis linguísticos

(semântico, sintático, pragmático, discursivo e prosódico) que se concretizam no enunciado, e a interação social como locus de análise da compreensão. Acrescente-se que ao se considerar o enunciado como unidade da comunicação discursiva, o contexto de produção dos enunciados, o papel/imagens dos interlocutores durante a interação e os processos de significação verbais e não verbais (tom, gestos, expressões faciais) são componentes inerentes à dinâmica de análise dos fenômenos linguísticos e extralinguísticos que se pretendem conhecer.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

BATES, Elisabeth; DALE, Phillip; THAL, Donna. Individual differences and their implications for theories of language development. In: FLETCHER, Paul.; BRIAN, Macwhinney. (Orgs.). **Handbook of Child Language**. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

BISHOP, Dorothy. **The Test for Reception of Grammar**, Version 2 (TROG-2). London: Psychological Corporation, 2003.

BISHOP, Dorothy. **Uncommon understanding**: Development and disorders of language comprehension in children. London: Psychology, 2014.

BISHOP, Dorothy; SNOWLING, Margareth. Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?, **Psychological Bulletin**, v. 130, n. 6, p. 858-886, 2004.

BRAIT, Beth.; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra. Language development in children from 2 to 6 years of age: Brazilian translation and norms for Dunn & Dunn's Peabody Picture Vocabulary Test and Rescorla's Language Development Survey. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 353-80, 1997.

COUDRY, Maria Irma. **Diário de Narciso** – discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, Maria Irma; FREIRE, Fernanda Maria Pereira (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva**. Teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercados das Letras, 2011.

DE MACEDO, Eliseu Coutinho de Macedo; FIRMO, Lizandre dos Santos; DUDUCHI, Marcelo; CAPOVILLA, Fernando César. Avaliando a linguagem receptiva via Teste Token: Versão tradicional versus computadorizada. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2007.

FORTUNATO-QUEIROZ, Carla Aparecida. **Reynel developmental language scales (RDLS): um estudo longitudinal em crianças usuárias de implante coclear**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2007.

FUGIWARA, Renata Viana. **Processos de (Inter) Compreensão nas afasias: um estudo neurolinguístico na perspectiva bakhtiniana**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

FUGIWARA, Renata Viana; NOVAES-PINTO, Rosane do Carmo. Avaliação de compreensão nas afasias: o limite dos instrumentos metalinguísticos e a contribuição das análises discursivas. **Estudos Linguísticos**, v. 42, n. 2, p. 903–915, 2016.

GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
HAITANA, T; PITAMA, S; RUCKLIDGE, J. J. Cultural biases in the Peabody Picture Vocabulary Test III: Testing Tamariki in a New Zealand Sample, **New Zealand Journal of Psychology**, v. 39, n. 3, p. 24-34, 2010.

HASSON, Uri; EGIDI, Giovana. **What are naturalistic comprehension paradigms teaching us about language?** In: Willems, Roel. (Ed.). *Cognitive Neuroscience of Natural Language Use*. Cambridge University Press, p. 228-255, 2015.

HOGAN, Tiffany; ADLOF, Suzanne; ALONZO, Crystle. On the importance of listening comprehension. **Int J Speech Lang Pathol**, v. 16, n. 3, p. 199-207, 2014.

KIM, Young-Suk Grace. Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 141, p. 101–120, 2016.

LIMA, Guilherme. O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 297-317, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MENEZES, Maria Lúcia Novaes. **A Construção de um instrumento para avaliação do desenvolvimento da linguagem**: idealização, estudo piloto para padronização e validação. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança, /Fiocruz / RJ, 2003.

MENEZES, Maria Lúcia Novaes. **ADL: Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo, 2004.

MORATO, Edwiges. Processos de significação e pesquisa neurolinguística. **Cadernos de Estudos Linguísticos** - IEL/UNICAMP, Campinas, v. 32, p. 25-35, 1997.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Avaliação da linguagem oral e escrita na dislexia do desenvolvimento. In: SALLES, Jerusa; NAVAS, Ana Luiza. (Org.). **Dislexia de desenvolvimento e adquiridas**. São Paulo: Editora Pearson, 2017, p. 65-86.

NASTASE, Samuel; YUN, Fei Liu; HILLMAN, Hanna; ZADBOOD, Asieh; HASENFRATZ, Liat et al. "Narratives" The fMRI dataset for evaluating models of naturalistic language comprehension. **Scientific Data**, v. 8, n. 2, 2021.

NOVAES PINTO, Rosana do Carmo. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras De Hoje**, v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos versus análise discursiva de episódios dialógicos, **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 11, n. 1, p. 17-29, 2016.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1978.

SANTANA, Ana Paula; SANTOS, Karoline. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica. **Bakhtiniana - Revista de estudos do discurso**, v. 12, p. 174-190, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZORZI, Jaime.; HAGE, Simone. **PROC-Protocolo de observação comportamental**: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2004.

Ana Paula de Oliveira SANTANA

Fonoaudióloga, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Área de Concentração: Neurolinguística). Possui pós-doutorado em História Cultural pela Université de Versailles Saint-Quentin-em-Yvelines (França). É professora associada do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina, professora da pós-graduação em Linguística e coordenadora da pós-graduação em Fonoaudiologia da mesma universidade. É coordenadora do Grupo de Pesquisa GELCE (Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação) e pesquisadora do NELA (Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada). Tem experiência na área de Fonoaudiologia, Linguística e Educação com ênfase nos estudos da linguagem a partir da perspectiva sociocultural.

Rita de Cassia Fernandes SIGNOR

Fonoaudióloga e psicopedagoga. Possui mestrado, doutorado e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - área de concentração: Linguística aplicada ao ensino. É pós-doutora em Fonoaudiologia pela Curtin University. Desde o ano de 2005, é fonoaudióloga efetiva do Estado de Santa Catarina e pesquisadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação (GELCE) - UFSC/CNPq. Tem experiência na área de linguagem oral e escrita, motricidade orofacial e audiolgia, com ênfase em linguagem escrita e dificuldade escolar.

* Agradecimento ao CNPq pelo financiamento.

Recebido em: 18/fevereiro/2024

Aceito em: 09/julho/2024